

Revista de  
**CIÊNCIAS**  
da **EDUCAÇÃO**

Ano VII - N.º 12 - 1.º Semestre/2005

# Os Jovens Estudantes – Trabalhadores do Centro UNISAL: Algumas Reflexões<sup>1</sup>

**Luís Antonio Groppo**

Professor do Mestrado em Educação e dos cursos  
de Turismo e Serviço Social – UNISAL/Americana-SP  
Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP/Campinas-SP

## Resumo

Busco identificar elementos dificultadores nas relações entre estudantes e professores do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, a partir de uma análise sociológica pautada principalmente em dados quantitativos sobre estes jovens estudantes-trabalhadores, destacando: a diferença entre a condição juvenil do aluno e a maturidade do professor, a diferença entre a condição de formando e a de profissional formado, o pertencimento a distintas classes sociais e a instituições superiores formadoras com desigual prestígio. Ressalta-se a necessidade de construir uma relação pedagógica pautada realmente no diálogo aberto, consciente destes elementos dificultadores, bem como na superação de “mecanismos alienantes” que teimam em se recriar no cotidiano do ensino.

## Palavras-chave

Juventude – Estudante-Trabalhador – Centro UNISAL – Relação Pedagógica.

## Abstract

I search to appoint elements that difficult the relations between students and teacher in the Salesian University Center of São Paulo, with a sociological analyze lined principally in quantitative information of these young work-students. In these elements, it stick out: the difference between the juvenile condition from student and maturity of teachers, the difference between university students and graduated professionals, the belonging to diverse social classes and universities of unequal prestige that form these actors. Stand out the necessity of build a pedagogical relationship lined in an open dialogue and with conscience of these elements, as well as in the overcoming of the “alienate mechanisms” what are recreated in quotidian of the teaching.

## Keywords

Young – Work-Student – Salesian University Center of São Paulo – Pedagogical Relationship.

### 1. Os jovens-estudantes-trabalhadores do Centro UNISAL: algumas reflexões

Os adultos em geral, pais e professores em particular, se perguntam o porquê de tamanho desencontro entre eles e os jovens, quanto a idéias, motivações, expectativas e vi-

sões de mundo. Mas os que pesquisam as juventudes como eu, ainda que adultos, tendem a se espantar com a reiteração deste desencontro ao longo da história do mundo moderno e contemporâneo. A canção de Belchior, “Como nós pais”, parece ensinar com a sabedoria da arte que os jovens vão sempre significar novidade, ameaça, revolta e renovação àqueles que pertencem à velha geração. Mas, ao mesmo tempo, os adultos vão acusar os jovens de hoje de não serem tão conscientes e convincentes quanto os moços de outrora. E, no fim, até mesmo Belchior vai considerar que, no fundo, pais e filhos são muito parecidos.

Fui convidado para proferir uma palestra aos meus caros colegas professores do Centro UNISAL, Unidade Americana, pelo NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico). Quando me contactou, a professora Eliane Padovani, integrante do NAP, que “o que motivou esse tema foi o distanciamento que sentimos desses jovens em relação a nossas propostas, concepções de vida, a dificuldade de motivá-los em nossas aulas e atividades de forma geral”. Os objetivos deste texto, preparado para aquela reunião pedagógica, seriam, portanto discutir as seguintes questões: 1) Quem é o jovem na sociedade atual?; 2) Por que a escola está tão desinteressante?; 3) Como minimizar as distâncias sociais e temporais com esses jovens?

Ao preparar este artigo, tentei discutir com mais destaque a primeira questão, com a ressalva de que ela seria abordada assim: “Quem é o jovem estudante do Centro UNISAL”? Deste modo, tentava evitar uma discussão muito generalizada e abstrata sobre as juventudes e as diversas condições juvenis vigentes no mundo atual, buscando me concentrar no modo como se exprime a condição juvenil em nossos alunos. Mas, ao preparar este texto, acabei tocando também em outra questão: o das relações entre nós, professores, e nossos alunos, destacando os elementos dificultadores destas relações.

Talvez faça alguns comentários polêmicos. Mas quero deixar claro que não era minha intenção inicial fazer julgamento de valor algum, que queria me concentrar apenas na interpretação de alguns dados sobre nossos alunos. Entretanto, ao falar do segundo ponto, o das relações educadores-educandos do Centro UNISAL, fui levado a fazer certas considerações que tocam mais o reino do “dever ser”.

De todo modo, acredito que boa parte deste texto é uma análise bem fundamentada, baseada em dados empíricos, leituras, experiência docente e memória da minha condição de jovem estudante, ainda que provisória, muito mais uma reflexão inicial feita especialmente para este momento. Especialmente sobre a parte final do texto, considero-o como uma das respostas possíveis para a questão proposta, a saber, o relativo descompasso entre nossas expectativas, como professores, e a reação de nossos alunos diante de nossas propostas.

Ainda sobre o embasamento desta palestra, quero mencionar que tenho feito pesquisas sobre a sociologia e a história das juventudes e dos movimentos estudantis desde minha graduação, passando pelo mestrado e doutorado, sempre na área das Ciências Sociais. Também que, em 2001, propus ao Centro UNISAL uma pesquisa quantitativa e qualitativa, transdisciplinar, sobre seus alunos, em parte dando continuidade ao que a professora Tânia Mara Tavares da Silva fez em seu livro “Ensino superior noturno: sonhos e desencantos” (2000). Este livro ainda é a melhor fonte para conhecer o aluno do UNISAL e sugiro que leiam o livro para aprofundar muitas das questões que trarei aqui. A minha pesquisa, enfim, não teve seqüência por motivos que fugiram à minha alçada e que não vêm agora ao caso. Mas as leituras e alguns dados sobre o UNISAL a que tive acesso me auxiliaram muito na preparação desta palestra. Também, dados quantitativos sobre vestibulando do UNISAL em 2003.

Enfim, é preciso citar que uma das carências deste texto é a de que não poderei abordar as diferenças entre os cursos, quanto à caracterização dos alunos, já que os dados que consegui obter até agora são muito escassos neste aspecto.

Sobre a motivação dos professores que pediram a realização da palestra que deu origem a este artigo, propus uma questão: por que conhecer melhor o nosso jovem estudante? Caso se trate apenas de coletar informações com o objetivo de “dominá-lo” melhor, conhecer as estratégias de convencimento, controle e disciplinarização do aluno, isto seria uma pena. E acho realmente que pouco teria a ajudar neste ponto de vista. Desejo sinceramente que esta discussão sirva para que os professores possam propor ou abrir um diálogo franco, aberto e rico como os educandos. Aliás, é este diálogo que define, ou deveria definir, a relação professor-aluno. A relação pedagógica é uma via de mão dupla: nem o professor só ensina nem o estudante só aprende. Aprendemos e ensinamos juntos, ainda que tenhamos cada qual, professor e estudante, “funções” ou papéis e atuações diferentes. Acredito que nosso desejo, como educadores, deveria ser o de que, ao final desta relação, deste processo pedagógico, nosso estudante seja, tanto quanto nós, um sujeito ativo daquele conhecimento que mediou a nossa relação.

Qual seria, então, a condição do estudante do Centro UNISAL em Americana? Primeiro, acredito que os estudantes (e dos estudantes universitários em geral) são mais heterogêneos que os estudantes do ensino superior há uns 20 ou 30 anos. A condição juvenil marcaria com muito mais força e ênfase os estudantes universitários de outrora, além do pertencimento às classes altas e médias. Hoje, isto não é tão absoluto. Mas os dados vão demonstrar que a maioria do UNISAL assim o é, ou seja, nossos alunos são “jovens” em sua grande maioria.

Contudo, isso não caracteriza por si só nossos alunos. Além disto, eles são em sua maioria trabalhadores, filhos de pais provenientes das classes médias e das camadas trabalhadoras com maior renda – sendo que a tendência me parece ser a classe média baixa. Em sua grande maioria, são provenientes de Americana e de cidades próximas.<sup>2</sup> Haveria que se discutir melhor, ainda, a questão do gênero. Mas, atualmente, ela valeria mais para discutir cada curso em particular, já que dados dos vestibulandos de 2003 indicam que 50% deles eram do sexo masculino e 49% do feminino (de 1993 a 1997, quando havia menos cursos e o curso de Pedagogia era o que mais atraía alunos, a porcentagem do sexo feminino ficava entre 57 e 60% [SILVA, 2000]).

Vale um comentário sobre os alunos beneficiados pelo ProUni, programa do governo federal, que tende a fazer aumentar o número de estudantes vindos das classes trabalhadoras para o UNISAL e para outras instituições de ensino não-estatal. Considero isso muito bom, primeiro do ponto de vista da inclusão social. Segundo, para o aumento da qualidade acadêmica dos nossos alunos. O aluno vindo do ProUni tem mais motivação para o “sucesso escolar”, mesmo sendo várias vezes menos bem formado que estudantes vindos de camadas sociais superiores. A motivação vem, primeiro, da cobrança oficial do programa. Segundo, de uma maior esperança de real ascensão social com a posse do título universitário (se ao estudante vindo das camadas médias, tal título pouco significará hoje em matéria de ascensão social, para aquele vindo das camadas populares, isto provavelmente será diferente).

Devo reforçar, antes de continuar a discussão, a idéia de que não é apenas a condição juvenil que define nosso corpo discente. Há muitas formas de ser jovem, há muitas maneiras de viver a juventude. Para entendermos como nossos estudantes vivem sua juventude, é preciso levar em con-

ta outros fatores que integram as maneiras próprias deles exercerem a condição juvenil, como apresentei: a condição de estudante, de trabalhador, de filho de classes médias e classes trabalhadoras de renda mais alta e de morador da cidade de Americana ou de cidades próximas.

A condição juvenil, do ponto de vista sociológico, não se define biologicamente. Social e historicamente variam até mesmo as idades que são abarcadas pela faixa etária juvenil. Sociologicamente, a juventude pode ser conceituada como uma categoria social, um momento do curso da vida em que se dá a socialização secundária, ou seja, o contato e a preparação do indivíduo em relação a esferas sociais que estão para além de o núcleo familiar, da vida íntima e da esfera privada: trabalho, mercado, política, cultura, arte etc. Instituições sociais especialmente formadas para guiar esta socialização procuram constituir a identidade social do indivíduo: escolas, universidades, grupos juvenis controlados por adultos (igrejas, Estado, partidos, movimentos etc.), indústria cultural, mídia eletrônica etc. (EISENSTADT, 1976).

Desse modo, grande parte do que fazemos como professores é tornar possível que esta instituição que nos emprega, o centro universitário, realize a socialização do indivíduo em fase de transição, entre a infância e a maturidade, para que se integre às esferas de ação social do mundo público.

Mas deve ficar claro desde logo que esta socialização não é a mesma para todas as classes, camadas sociais, países, regiões e momentos históricos. A socialização secundária, incluindo a educação média e superior, é também um poderoso instrumento de reprodução da estrutura socioeconômica, ao encaminhar, em geral de modo disfarçado, cada indivíduo ao destino social que, de antemão, já lhe foi imposto pela história e pela integração social (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1975).



Mas isso ainda não definiu a condição juvenil na modernidade e contemporaneidade. É que ela é, no meu entender, dialética, marcada pela contradição entre esta tendência poderosa de institucionalização da passagem da infância à maturidade *versus* a expressão – como realidade ou como desejo – de autonomia por parte de indivíduos e grupos que encaram a juventude de maneiras alternativas. (GROPPO, 2000). Isso se demonstra, primeiro, pela formação de inúmeros grupos juvenis informais – em paralelo, à margem ou em contraposição aos grupos juvenis institucionalizados. Em segundo lugar, pelo fato da condição juvenil se caracterizar como uma “vinculação experimental à realidade e aos valores sociais vigentes” (FORACCHI, 1972). Essa condição permite ao jovem, individual ou coletivamente, se deparar com o mundo social – suas realidades e valorações dominantes – sem que este tenha ainda se sedimentado em sua consciência, personalidade e caráter. Há sempre o risco, dada a condição juvenil, de que este mundo e valores sejam – de modo parcial ou total – rejeitados e renegados, o que explica as inúmeras aproximações dos jovens com ideologias, doutrinas, movimentos, partidos e tendências políticas e culturais que se apresentam como alternativas à realidade vigente. Principalmente quanto tais alternativas destacam o idealismo, a vivência apaixonada de valores e idéias, a experimentação livre mais que a reflexão racional acumulada etc. Nisso, podemos considerar ideologias tão diversas como o nazismo, o guevarismo e o maoísmo. Aqui podemos vislumbrar tanto a fraqueza quanto a força da condição juvenil: positivamente, a possibilidade de negar aquilo que é dado como eterno, imponderável e correto, mesmo sem o ser; negativamente, a possibilidade de rejeitar ingenuamente saberes comprovados racionalmente ou pela sabedoria acumulada (GROPPO, 2004).

ança ou rejeição é, como está dito, uma possibilidade, nunca uma certeza. As juventudes são sempre capazes de nos surpreender com seu silêncio e seu grito nos momentos os mais inesperados. Os adultos, geralmente, tendem a considerar o silêncio dos jovens diante de questões em que desejaria polemizar como alienação. Já o grito, diante do que consideramos correto e consolidado, muitas vezes, é tachado como “baderna” ou reação primitiva “sob a influência dos hormônios”.

Nosso estudante, certamente, é jovem. Dados de 1997 mostravam que 37,9% dos alunos do UNISAL tinham de 17 a 20 anos e 33,9% de 21 a 27 anos (SILVA, 2000). Entre os vestibulandos de 2003, 62% tinham entre 17 e 23 anos, 21% entre 24 e 30 anos e 16% mais de 30 anos (1% não respondeu).

Contudo, mostrando a relatividade desta condição juvenil, 28,6% dos alunos do UNISAL em 1997 declaravam ter dependentes (SILVA, 2000). Esta responsabilidade para com dependentes talvez tenha diminuído, já que entre os vestibulandos de 2003, 80% se declararam solteiros e 16% casados (3% separados e 1% não respondeu) – a condição de solteiro me parece um importante requisito para poder “ser jovem”.

Mas nosso estudante não é apenas jovem. É também estudante universitário e trabalhador. Outras condições sociais que, dependendo do momento e do lugar, podem servir para reforçar ou afogar o potencial contestador da condição juvenil.

Por exemplo, para que os jovens consigam formar e viver grupos informais, me parece imprescindível que disponham de tempo livre e oportunidades de lazer. No entanto, justamente por entrar num curso superior noturno, ambos, tempo livre e lazer, ficam ainda menores para o estudante-trabalhador. Afora menores recursos financeiros para

gastos com diversão. Dados sobre 41 alunos dos cursos oferecidos pelo UNISAL no campus Dom Bosco, em 2003, indicavam que 58% deles dedicavam apenas de 1 a 3 horas semanais ao lazer; 22% de 4 a 8 horas; e 20% mais de 6 horas. Entretanto, se isto não parecia tão ruim, ao analisar o que estes alunos consideram como lazer nos deparamos com dados que indicam que as “atividades” de lazer mais praticadas (não preferidas) são: descanso, ver televisão e convívio com os familiares (SCARSO, 2003, p. 26).

Acredito que é possível dizer que a juventude é um “direito social”, um direito a uma espécie de “moratória” diante de obrigações sociais típicas de um indivíduo maduro, que nem sempre pode ser vivido plenamente pelos que estão abarcados pela faixa etária “juvenil”. Acredito que, em boa parte, é o caso de nossos alunos. A condição de estudante-trabalhador torna difícil e dolorosa a construção de uma condição juvenil e mesmo estudantil para ele.

Relatos de estudantes-trabalhadores de outras instituições de ensino superior noturno, ainda que nos anos 1980, afirmavam, por exemplo, que o estudante que trabalha “não pode ser jovem, ele sai de criança para adulto” (SPOSITO et al., 1989, p. 76). Por sua vez, Castanho (1989), ao constatar que os alunos dos cursos noturnos tinham menos tempo para se dedicar ao curso e estudar – quanto mais para o lazer?! –, diante da questão de que há um padrão de qualidade a zelar no curso, nos interroga: “Como dimensionar qualidade de ensino com tempo disponível?” (p. 52).

Dados de 1997 já indicavam que a maioria dos estudantes do UNISAL trabalhava ao mesmo tempo em que estudava. Entre estes, a renda individual oscilava entre 2 e 9 salários-mínimos, mas a maioria recebia 4 salários-mínimos. A renda familiar oscilava um pouco mais, entre 6 e 16 salários-mínimos (SILVA, 2000). Dados dos alunos de 2000 indicavam que 42% deles tinham renda familiar até

R\$ 2.000,00, 25% entre R\$ 2.001,00 e R\$ 5.000,00 e 6% acima de R\$ 5.000,00 (SCARSO, 2003, p. 17).<sup>3</sup>

Deve somar-se a isto o fato de que as condições do mercado de trabalho e do desemprego estrutural têm ameaçado criar uma nova tendência, que inverte a linha histórica observada ao longo do século XX em todo o mundo. Nessa nova tendência, as gerações mais novas não conseguiriam mais subir na escala social em relação aos seus pais. Alguns casos concretos indicam até mesmo a possibilidade de um rebaixamento, no que se refere à renda e status, de uma geração à outra (cf. PASSET, 2002).

Dados sobre alunos dos cursos do UNISAL oferecidos no campus Dom Bosco, em 2003, indicam um grande paradoxo na condição estudantil-laboral destes, oscilando entre estados mais ou menos diferenciados, mas complementares (já que indicam a atual conformação geral do mercado de trabalho): 51% dos alunos diziam dedicar de 13 a 50 horas semanais ao trabalho – são, provavelmente, os empregados com carteira registrada; 10% trabalhavam mais de 50 horas – os superexplorados ou que se superexploram; 22%, menos de 10 horas – provavelmente, em estágios, trabalhos eventuais ou “bicos” (10% apenas estudavam [talvez, desempregados] e 7% trabalhavam de 10 a 30 horas) (SCARSO, 2003, p. 21).

Em 1997, 50% dos alunos do UNISAL declarou estudar nos fins de semana; os demais, durante a semana, em geral 1 hora por dia. Mas vinha aumentando, no final dos anos 1990, o número de alunos que afirmava não ter tempo para estudo (10% em 1997) (SILVA, 2000). Esses números parecem ter se estabilizado: no 1.º ano do curso de Pedagogia, em 2001, 10% declararam não dispor de tempo para estudar; 71%, de 1 a 5 horas semanais; 10% de 6 a 10 horas semanais; e 9% apenas nos períodos de provas.

Os dados em 1997 indicavam que os alunos de Peda-

gogia e do Serviço Social, no UNISAL, tinham os mais baixos níveis de renda. No entanto, contradizendo a hipótese de que uma renda familiar mais alta implica em mais tempo dedicado ao estudo, eram os cursos em que havia maior tempo declarado para o estudo (SILVA, 2000). No meu entender, este dado reforça o que havia dito sobre os alunos do ProUni.

Nem tudo o que deriva da condição de estudante-trabalhador é negativa, ao contrário. Há muita experiência vivida a partir do contato com o mundo do trabalho e com as formas de inserção socioeconômica atuais de nossos alunos. Entretanto, segundo Castanho (1989, p. 81), ao menos na instituição que pesquisou esta “impressionante” riqueza do trabalho que os estudantes desempenham durante o dia não era explorada e “a matéria-prima com a qual se poderia trabalhar na organização curricular permanece absolutamente ignorada no trabalho pedagógico”. Essa mesma constatação de Castanho ajudou-a a explicar uma pretensa contradição no discurso dos alunos pesquisados – que também encontramos várias vezes no UNISAL: “é surpreendente que 87,1% afirmem que o curso poderia estar exigindo mais, se as exigências fossem mais significativas. Na seqüência, reclamam do excesso de trabalhos solicitados pelos diversos professores” (1989, p. 90). Ela não deixa de afirmar, contudo, que os docentes também têm problemas com falta de condições de trabalho e, em geral, sofrem as mesmas limitações de tempo e esforço enfrentadas pelo estudante-trabalhador.

Mas há algo que poderia ser feito neste ponto, a relação do ensino (ou a ausência desta relação) com a experiência laboral de seus alunos. Deve ser combatida esta desarticulação entre o mundo do trabalho e o mundo da universidade. Se a maioria trabalha, em geral muito, concebendo o estudo noturno como “sacrifício”, o saber do curso não é usado para a compreensão daquele mundo que envolve o aluno nem de seu trabalho – o que, aliás, pode ter uma “fun-

ção social” estabilizadora, impedindo que o estudante-trabalhador articule alguma crítica mais bem fundamentada sobre as contradições do mundo do trabalho em que vive: G. Grisotto (apud SPOSITO et. al., 1989, p. 18) afirmava que “o prolongamento da escolaridade desqualificada tem como efeito produtivo tanto o represamento de um exército de reserva funcional à extração da mais valia, quanto como válvula de escape das tensões sociais”. O maior número de diplomados tenderia, nesta interpretação, a fazer aumentar as exigências dos empregadores para a contratação, não porque há exigências maiores no processo de trabalho, mas porque há grande disponibilidade de diplomados. Como contrapartida, trabalhadores podem passar a procurar o curso superior para se manter no emprego, ou para garantir a sua “empregabilidade”, não necessariamente para sua “ascensão” profissional. Ainda nessa interpretação, o saber vivido no mundo do trabalho pela classe trabalhadora é novamente negado e desqualificado, ao mesmo tempo em que muitos dos cursos superiores noturnos são tão-somente um falso acesso ao mundo do saber “erudito” ou academicamente elaborado.

Os comentários anteriores tocam em outra questão fundamental: quais são os projetos de vida de nossos alunos?

A professora Tânia Silva, em seu livro, depois de constatar as muitas dificuldades do estudante-trabalhador, questiona: “o que faz estudantes-trabalhadores tentarem ingressar na faculdade”, apesar de tantos problemas com a compressão do tempo, cansaço e diminuição do poder de consumo imediato? (SILVA, 2000, p. 109). Ao mesmo tempo, a professora Tânia Silva coloca uma outra questão dialeticamente articulada com esta: por que os alunos concluem que só o curso superior significa uma melhor preparação para o mundo atual? Ou seja, há ou havia uma latente ilusão

de que se daria a ascensão do indivíduo via diploma ou curso superior completado.

Há muito de “instrumental” nesta motivação de buscar o ensino superior, uma “mitologia da necessidade do curso superior” (SPOSITO et. al., 1989, p. 47) e uma relação exterior e passiva com os saberes oferecidos pela instituição de ensino, já que este curso está sendo freqüentado apenas porque, supostamente, garantiria empregos melhores e a ascensão social. Isso em parte explica a insistência de muitos alunos em que as disciplinas e os cursos sejam “instrumentais”, bem como a resistência para com disciplinas de suposto caráter apenas teórico “que exigem algum fôlego para vôos periódicos às atmosferas mais rarefeitas dos *conceitos*” (SPOSITO et. al., 1989, p. 47).

Isso talvez reapareça em parte importante dos alunos do UNISAL, ao menos quando iniciam o curso. Dados sobre vestibulando de 2003 indicam os seguintes motivos como predominantes na escolha do curso:

- 32%: adequação às aptidões pessoais (algo que pode indicar tanto a busca de uma “vocação” quanto formação superior dentro da área profissional em que já atua, ou a mistura de ambos).
- 28%: possibilidade de realização profissional (idem acima).
- 18%: mercado de trabalho disponível (aqui a vocação é “dispensada”, valendo só adequar-se às oportunidades do mercado).
- 10%: possibilidade de contribuir para a sociedade (dado relevante e positivo, que, ao que me parece, caracteriza bastante os vestibulandos do curso de Serviço Social).
- 7%: prestígio social da profissão (para mim, uma motivação bastante frágil).
- 4%: amplas possibilidades salariais.
- 1%: baixa concorrência pelas vagas (sem comentários...).

Estas motivações, algumas mais ou menos positivas, outras claramente indicando o caráter “instrumental” e até alienado da opção dos vestibulandos, parecem se repetir diante de outra questão feita aos mesmos sujeitos: “O que você mais espera de um curso universitário?”. As respostas afirmavam:

- 56%: formação profissional para o mercado de trabalho;
- 16%: formação profissional voltada para o trabalho;
- 15%: formação profissional para melhorar a atividade prática que já desempenha;
- 9%: aquisição de cultura para compreender melhor o mundo atual;
- 3%: outra coisa.
- 1%: formação teórica voltada para a pesquisa.

Como veremos abaixo, a escolha do UNISAL como instituição tende a se dar primeiro pelo prestígio relativo adquirido pela instituição na região. Mas, em segundo lugar, provavelmente ao mesmo tempo, porque ela corresponde melhor aos planos do aluno de, concomitantemente, manter sua ocupação e residência (na região de Americana) e manter sua “empregabilidade” no mercado de trabalho. Vejamos o que indicam estes vestibulandos para a questão que perguntava sobre o motivo de escolha do UNISAL:

- 42%: qualidade e prestígio da instituição.
- 21%: localização (fácil acesso).
- 16%: é o que oferece o curso pretendido em horário adequado ou horário compatível com o meu trabalho.
- 9%: é o que oferece o melhor curso da região.
- 7%: influência de amigos.
- 5%: mensalidade acessível.



A mesma pergunta, feita a alunos do 1.º ano do curso de Pedagogia em 2001, revelou outra motivação importante: a oferta de bolsa de estudos (motivo indicado por 26% dos entrevistados).

Em parte, pode se repetir entre nossos alunos do UNISAL uma situação de desencanto, como constatado por Castanho (1989, p. 61, 67) na instituição que pesquisou, em que alunos afirmaram, por exemplo: “A palavra é essa: desencanto”; “sem esperança”; “quanto tempo e dinheiro desperdicei em um curso que basicamente não me acrescentou nada e um diploma que não dá para brigar por um ‘lugar ao sol’”. Castanho (1989, p. 65) ainda afirma, baseada em sua pesquisa, que “a grande maioria (dos alunos entrevistados) declara que a pior recordação que guardará da universidade serão as mensalidades e, em seguida, o cansaço. O estado emocional mais freqüente é o de *alívio* diante da conclusão do curso (...)”.

Por outro lado, alunos do 1.º ano de Pedagogia do UNISAL, em 2001, afirmaram todos (100%) que o UNISAL estava correspondendo às suas expectativas.

A professora Tânia Silva, baseada em dados e relatos dos alunos entre 1993 e 1997, afirma que, do ponto de vista do aluno, a entrada em um curso superior no UNISAL é ao mesmo tempo uma vitória e uma espécie de fracasso, já que ele não conseguiu entrar em uma universidade pública diurna e de maior prestígio. Ainda mais paradoxal, ao menos aparentemente, é o fato de que o próprio aluno nem tenta entrar na universidade pública. Vamos analisar alguns dados abaixo.

Dados de 1997 demonstram que a pressão para fazer o ensino superior deve ter vindo muito mais do mercado profissional do que da família, já que, em geral, os alunos já são iniciados profissionalmente (SILVA, 2000).

Em 1997, 57% dos que entraram afirmaram ter pres-

tado vestibular apenas no UNISAL (contra 70,6% em 1993). No mesmo ano, 93,9% disseram que o curso que freqüentavam era sua primeira opção (SILVA, 2000). Entre os vestibulandos de 2003, 74% disseram não ter freqüentado curso pré-vestibular, 44% disseram ter prestado vestibular apenas no UNISAL e 25% em mais uma instituição.

Se há “derrotismo”, ou conformismo, ele é construído pela própria história de vida do aluno. Como vimos, isto se explica em parte pela necessidade ou vontade de permanecer na sua cidade de origem, bem como no emprego ou área profissional atual e por dispor apenas do período noturno para o estudo. Mas também há que se acrescentar o fato de que parte importante de nossos alunos vem de escolas públicas noturnas. É justamente aqui que entra outro fator, assumido pelo próprio aluno que nem tenta prestar o vestibular em universidades públicas de maior prestígio: as precariedades crescentes do ensino fundamental e médio, principalmente das escolas públicas. Com base nesta hipótese, vamos analisar os dados abaixo.

Como dados de Castanho (1989) já indicavam, os alunos dos cursos noturnos não são em geral mais velhos do que os dos cursos diurnos e não costumam demorar muito para ingressar num curso superior depois de terminar o ensino médio. Entre os vestibulandos do UNISAL em 2003, 25% haviam terminado o ensino médio em 2002 (ou seja, tinham acabado de terminar o ensino médio), 15% em 2001, 12% em 2000 e os demais antes de 2000.

Dados de 1997 indicavam que, em geral, os alunos do UNISAL haviam feito o ensino médio em escola pública noturna (exceto no curso de Engenharia) (SILVA, 2000). Entre os vestibulandos de 2003, 54% freqüentou o ensino médio integralmente em escola pública e 13% a maior parte em escola pública; os demais, integralmente ou em sua maior parte em escola particular. Entre os mesmos, 46% freqüen-

taram ensino médio no período noturno e 14%, parte diurno, parte noturno.

Assim, nossos alunos chegam ao UNISAL com todos estes dificultadores: uma dolorosa e difícil construção da identidade juvenil-estudantil; projetos de vida que muitas vezes encaram o ensino superior de modo instrumental e taca-nho; a ameaça de ruptura da tendência histórica de ascensão social de uma geração para a outra; e as falhas da formação básica de muitos de nossos alunos.

Mas vamos concluir a discussão sobre as características das relações entre professores e alunos. Estas relações podem ser pautadas por diferenças – em parte reais, em parte imaginárias –, como:

- Diferença de idade ou de categoria etária (jovens *versus* adultos).

Os alunos, como jovens, tendem a uma relação experimental com a realidade, tendem a valorizar mais o “novo”, a vivência e a espontaneidade (algo que não podemos simplesmente reprimir). Os professores, como adultos, tendem a valorizar o saber mais sedimentado, aquilo que é “comprovado” pelo tempo e sabedoria (algo que não podemos absolutizar).

- Diferença de status profissional (graduandos *versus* professores formados).
- Diferença de classe social

Aqui gostaria de lembrar a advertência de BOURDIEU e PASSERON (1975) sobre professores vindos das classes altas e médias que reforçavam mecanismos mais ou menos ocultos de reprodução da estrutura social ao referendar, com a “nota”, a condição inferior de estudantes vindos de camadas populares.

- Diferenças de *status* da instituição superior formadora.

Temos no UNISAL a seguinte situação: alunos sendo formados por uma instituição considerada como “média” (nem escola de elite, nem faculdade “caça-níquel”) muitas vezes sendo ensinados por professores formados em escolas de “elite”. Ou seja, tornando mais caricato, um enfrentamento UNISAL *versus* UNICAMP ou PUCCAMP, em que o professor formado na instituição de prestígio sente-se frustrado em não poder “desenvolver todo o seu potencial”, já que leciona numa instituição que tem alunos “mais fracos”. O outro lado da moeda da frustração do professor pode ser o sentimento de fracasso do aluno (já que ele não conseguiu entrar em uma universidade pública diurna e de maior prestígio) – no limite do caricato, professores e alunos se desentendem, ao mesmo tempo supervalorizando seu próprio saber e subestimando o saber do outro.

Dadas estas diferenças, mais ou menos presentes nas relações de cada um de nós com nossos alunos, são os seguintes os “perigos” nas atitudes de nossos estudantes na relação conosco:

- Como jovens, desprezar o saber acumulado e racionalmente comprovado.
- Como graduandos, não reconhecer a validade de experiências do profissional e da relação autêntica do professor com o conhecimento construído na ação pedagógica.
- Como estudantes-trabalhadores vindos da classe média baixa e matriculados em uma instituição de “mé-

dia” reputação, um misto de resignação alienante e revolta sem objetivo concreto.

Quanto aos perigos que emanam da condição dos professores, elenco os seguintes:

- Como adultos, a absolutização da sabedoria e experiência da maturidade.
- Como profissionais e/ou pós-graduados, a hipervalorização da condição de diplomado ou de engajado profissionalmente.
- Quando vindo de classe “superior” a dos alunos, uma concepção sobre o aluno das camadas médias e baixas como “coitadinho” ou, no máximo, como “esforçado”.
- Quando formado em instituições prestigiadas, um sentimento de frustração por não lecionar (“ao menos ainda”) em “escola de elite”.

Acredito que é preciso reconhecer as limitações e as dificuldades nas nossas relações com os alunos. Mas também é preciso que, na práxis cotidiana e em momentos diferenciados, tentemos fugir desta armadura, quebrar o círculo que pode nos levar ao desentendimento e à mediocridade.

Espero que tenha ficado claro que aquela identificação dos elementos que dificultam o estabelecimento de uma relação pedagógica mais plena, não deve significar a mera transferência de “culpa” ao aluno. Especificamente diante das falhas do ensino básico, devemos antes nos perguntar, nós professores, o que individual e coletivamente podemos fazer a partir de agora. Pessoalmente, acho que há pouco a

esperar das instituições e do sistema público de ensino fundamental e médio. Não dá para ficar simplesmente esperando que o Ministério da Educação, o Estado e o município façam algo. De todo modo, mesmo que algo seja feito, isto só terá efeitos para o futuro. Sobre o estudante que chega até nós, o estudante concreto, o que fazer para superar tantas carências e dificuldades? Ou, ao menos, o que não fazer para que tal precariedade se reforce?

Castanho (1989), em uma pesquisa sobre uma instituição de ensino superior noturno, ainda nos anos 80, com base em Telma Barreto Nudler, chamou a atenção para a existência de mecanismos alienantes do sistema escolar. Estes mecanismos se reproduziam tanto nas expectativas dos alunos (fruto de sua relação anterior com o ensino e suas motivações “instrumentais” para com o curso superior) quanto nas práticas docentes (mesmo quando os professores diziam tentar fazer o contrário). São eles:

- Verbalismo, ou ênfase na palavra: “o espírito (...) vai sendo forçado para um mundo formado de palavras que desaparecem tão logo são realizadas as provas escolares” (CASTANHO, 1989, p. 28).
- Congelamento do real, ou a apresentação da realidade como “(...) algo estático, fechado, que não pode ser aperfeiçoado. É algo já dado, já feito, e não algo em transformação, e a realidade deve ser descrita e classificada ao invés de explicada e transformada” (CASTANHO, 1989, p. 28). Os alunos na instituição pesquisada tendiam a aceitar formação e informações que supostamente permitiam uma inserção sem questionamento, até reverente, do indivíduo no mercado de trabalho.
- Formalismo, ou “ênfase nas formas, no que fica fora do aluno, (o que) leva a introjeção de normas rígidas e uniformizantes” (CASTANHO, 1989, p. 28).

- Detalhismo, ou o conhecimento concebido como informações compartimentalizadas e acumuladas.
- Crime de lesa-curiosidade, ou seja, o mecanismo “pelo qual o ensino mutila a curiosidade do aluno, não valorizando as inquietações riquíssimas que poderiam ser a via de acesso para uma penetração sistemática no domínio do conhecimento científico e filosófico” (CASTANHO, 1989, p. 29).
- Mercantilismo e competição, que fazem com que se conceba o conhecimento “como algo não valioso em si mesmo, mas como meio de conseguir notas e eliminar adversários” (CASTANHO, 1989, p. 29). Ao mesmo tempo em que isto constrói a sensação de fracasso entre os “derrotados”, todos os alunos parecem desejar ser preparados para ser mais “competitivos” e muitos criticam os cursos por sua incapacidade de preparar para a competição no mercado de trabalho.

Acredito que são justamente tais mecanismos que devemos evitar em nossa prática docente, que precisamos procurar superar nas relações de ensino-aprendizado. Eles podem estar, mais ou menos ocultos, presentes nas rotinas escolares, nos procedimentos institucionais, nas expectativas e costumes dos alunos e até no *habitus* do professor. Acredito que o mínimo que podemos fazer, como mestres, é tentar burlar e superar a lógica perversa que faz com que tais mecanismos se reproduzirem.

Mais positivamente, acredito que não é preciso apenas identificar e superar os mecanismos de alienação escolar que teimam em se reproduzir no cotidiano universitário. É preciso também identificar e publicizar, entre nós professores, aquilo que no dia-a-dia da sala de aula, muitas vezes de modo individual e heroicamente, é feito por nossos colegas, mesmo quando os próprios professores praticantes não per-

cebem. Neste sentido, é preciso aproximarmo-nos mais, trocarmos experiências positivas e superar a pulverização e isolamento em que nós, corpo docente, nos relegamos ou somos relegados pelas rotinas escolares – aliás, o mesmo individualismo que tanto criticamos em nossos alunos.

Acredito que parte da solução dos problemas na nossa relação com os alunos – que sempre vai ter alguma dose de conflito – está em experiências positivas, de nosso dia-a-dia. Não dá para partir de uma situação idealmente concebida e se pautar somente no utópico, mas sim partir do concreto e se basear no que há de positivo neste concreto para ir além de as condições atuais.

## Notas

<sup>1</sup> Texto escrito para palestra proferida na Reunião Pedagógica dos cursos de graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana, em 8 de outubro de 2005.

<sup>2</sup> Entre os motivos apontados para procurar o vestibular do UNISAL, em 1997, 30% indicavam a proximidade de residência (e 20%, a qualidade de ensino) (SILVA, 2000).

<sup>3</sup> Quanto aos pais dos alunos, 49% deles possuíam em 2000 ensino médio e 17%, ensino superior (SCARSO, 2003, p. 17).

## Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Universidade à noite: fim ou começo da jornada?* Campinas: Papyrus, 1989.

CURSO DE PEDAGOGIA. *Resultado dos questionários: perfil do aluno ingresso, 1.º ano, 2001*. Digitado. Americana, 2001.



DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA. “Questionário Sócio-Econômico-Cultural – processo seletivo 2003”, Americana, Centro UNISAL. Disponível em: <[http://www.srvadm/documentos\\_unisal/](http://www.srvadm/documentos_unisal/)>. Acesso em: 24 set. 2005.

EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FORACCHI, Marialice, M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1972.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista da Educação do COGEIME*, Piracicaba, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *Juventude*. Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

PASSET, R. *A ilusão neoliberal*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SCARSO, Luciano. *Tempo livre e lazer no cotidiano dos alunos do Centro UNISAL*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica, Centro Universitário Salesiano de Americana, 2003.

SILVA, Tânia Mara Tavares da. *Ensino superior noturno: sonhos e desencantos*. São Paulo: Salesiana, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) et. al. *O trabalhador-estudante*. Um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989.