

**ELENIR APARECIDA MACHADO**

**ENSINO NOTURNO: UM ESTUDO SOBRE METODOLOGIA DE  
ENSINO VISTA COMO ELEMENTO ARTICULADOR DA  
APRENDIZAGEM DE ALUNOS TRABALHADORES**

**FLORIANÓPOLIS (SC)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UFSC/UNOESC  
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**ENSINO NOTURNO: UM ESTUDO SOBRE METODOLOGIA DE  
ENSINO VISTA COMO ELEMENTO ARTICULADOR DA  
APRENDIZAGEM DE ALUNOS TRABALHADORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Federal de  
Santa Catarina.

Mestranda:  
Elenir Aparecida Machado

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lea das Graças Camargos Anastasiou

**FLORIANÓPOLIS (SC)  
SETEMBRO 2000**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“ENSINO NOTURNO: UM ESTUDO SOBRE METODOLOGIA DE  
ENSINO VISTA COMO ELEMENTO ARTICULADOR DA  
APRENDIZAGEM DE ALUNOS TRABALHADORES”**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/09/2000**

Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou – ( UFSC – Orientadora ) *Léa das Graças*  
Dra. Joana De Lazari ( UFSC – Examinadora ) *Joana De Lazari*  
Dra. Maria da Conceição Cordeiro Manhães (UFSC – Examinadora ) *Maria da Conceição Cordeiro Manhães*  
Dra. Edel Ern ( UFSC – Suplente ) *Edel Ern*

*Edel Ern*  
**Dra Edel Ern**  
**Coordenadora PPGE**

**Elenir Aparecida Machado**

*Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 2000.*

Ao meu filho, Paulo Henrique, que nem sempre pode entender minha ausência, mas que valorizava cada minuto da minha presença.  
Ao Airton, amor da minha vida, pelas muitas horas que esteve ao meu lado ajudando a definir a melhor forma de apresentar os dados.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lea das Graças Camargos Anastasiou que, aceitou o desafio de assumir a orientação deste trabalho à distância. E que fez com que a mesma não interferisse de forma significativa, pois a partir de suas colocações e observação mostrou-me o verdadeiro caminho a ser percorrido. Pelas suas palavras de incentivo, pelo seu carinho, muito obrigada.

Aos professores do Centro de Educação da UFSC: Edel Ern, Norberto Etges, Ari Jantsch e Joana Soeli De Lazari, por acreditarem na possibilidade de fazer um curso de Mestrado à distância, e que fizeram com que este curso fosse viabilizado, nosso reconhecimento e desejo de que continuem fazendo educação.

Às professoras Maria Conceição Manhães, Joana Sueli De Lázari e Edel Ern... , por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e defesa.

À Alice, minha colega e amiga com a qual dividi minhas dúvidas, e juntas somamos esforços para concluir nossos estudos.

À Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, pelo empenho em efetivar o Convênio, e por propiciar a oportunidade de aprender e realizar o presente trabalho.

## SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	07
RESUMÃO.....	09
ABSTRACT.....	10
CAPITULO I	
1. COMO NASCE E SE DESENVOLVE UMA PESQUISA SOBRE UM DADO DA REALIDADE: O ENSINO NOTURNO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	11
1.1. Caminho metodológico adotado.....	23
1.1.1. Da população envolvida.....	28
1.1.2. Da coleta dos dados.....	29
CAPITULO II	
1. A PROBLEMÁTICA DO ENSINO NOTURNO: SUBSÍDIOS PARA SUA COMPREENSÃO.....	32
1.1. A metodologia de ensino: tópicos para um início de discussão.....	36
1.2. A aprendizagem: a construção de sua conceituação, dados para sua compreensão.....	40
1.3. A universidade noturna: elementos para seu entendimento.....	45
1.4. O aluno trabalhador.....	55
1.5. A formação do docente do ensino superior: elementos constitutivos.....	62
CAPITULO III	
1. O ESTUDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM NAS COLOCAÇÕES DOS ALUNOS: UM NOVO CAMINHO A SER CONSTRUÍDO.....	74
1.1. Caracterização dos alunos: procedência e perfil.....	77
1.2. A estratificação social.....	84
1.3. O estudo, o ensino e a aprendizagem na universidade.....	88
1.4. Tempo dedicado à atividade de estudo extra classe.....	92
1.5. Como o aluno vê e avalia a aula noturna.....	111
1.6. Como o aluno aprende: fatores que interferem na aprendizagem.....	114
1.7. Qual a percepção dos professores do curso de pedagogia sobre o processo de ensino e aprendizagem noturno.....	122
1.8. Como é a prática docente no ensino noturno.....	130
1.9. Como o aluno do noturno aprende e como o professor avalia a aprendizagem.....	137

## CAPITULO IV

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO ALGUMAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO NOTURNO.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	1800
ANEXOS	
Anexo 01 – Questionário de caracterização dos professores.....	186
Anexo 02 – Questionário de caracterização dos alunos.....	190
Anexo 03 – Protocolo das respostas dos alunos referentes às perguntas abertas	194
Anexo 04 – Protocolo das respostas dos professores referentes às perguntas Abertas.....	200

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - LOCAL ONDE RESIDEM OS ALUNOS.....	78
GRÁFICO 02 - IDADE OS ALUNOS.....	79
GRÁFICO 03 - ESTADO CIVIL.....	80
GRÁFICO 04 - CONDIÇÕES SÓCIO - ECONÔMICAS .....	80
GRÁFICO 05 - TURNO FREQUENTOU O ENSINO MÉDIO.....	82
GRÁFICO 06 - TIPO DE ESCOLA QUE FREQUENTOU ENSINO MÉDIO.....	83
GRÁFICO 07 - LOCAL DE TRABALHO.....	84
GRÁFICO 08 - CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL .....	83
GRÁFICO 09 - SE PROFESSOR QUAL A FUNÇÃO EXERCIDA.....	86
GRÁFICO 10 - HORAS SEMANAIS DEDICADAS AO ESTUDO EXTRA CLASSE.....	92
GRÁFICO 11 - TEMPO RESERVADO PARA ESTUDO EXTRA CLASSE.....	93
GRÁFICO 12 - REPROVAÇÃO EM DISCIPLINA.....	94
GRÁFICO 13- O ALUNO CONHECE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	95
GRÁFICO 14 - OS CONTEÚDOS TRABALHADOS ESTÃO POSSIBILITANDO SUBSÍDIOS PARA SEREM APLICADOS NA PRÁTICA.....	99
GRÁFICO 15 - AS TÉCNICAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA SÃO VARIADAS.....	100
GRÁFICO 16 - TÉCNICAS QUE FACILITAM A COMPREENÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	102
GRÁFICO 17 - DESEMPENHO SATISFATÓRIO DAS ATIVIDADES RELATIVAS A PRÁTICA DO CURSO.....	105
GRÁFICO 18- ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES E INTERESSES DOS ALUNOS PELA INSTITUIÇÃO.....	106
GRÁFICO 19 - O CURSO DE PEDAGOGIA VEM ATENDENDO SUAS EXPECTATIVAS .....	107



GRÁFICO 20 – ATUAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	109
GRÁFICO 21- PRINCIPAIS DIFICULDADES DO ENSINO NOTURNO.....	110
GRÁFICO 22 - AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES QUANTO A: AULAS TEÓRICAS, AULAS PRÁTICAS, ASSIDUIDADE, PONTUALIDADE E CONTROLE DE CLASSE. ....	111.
GRÁFICO 23 – FATORES QUE DESMOTIVAM E DIFICULTAM A APRENDIZAGEM DO ALUNO.....	115
GRÁFICO 24 - FATORES QUE MOTIVAM A APRENDIZAGEM.....	121
GRÁFICO 25 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES.....	122
GRÁFICO 26 - REALIZOU ALGUM CURSO DE METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR OU SEMELHANTE.....	123
GRÁFICO 27 - EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	124
GRÁFICO 28 - NÚMERO DE HORAS SEMANAIS CONTRATADAS PELA UNIVERSIDADE.....	125
GRÁFICO 29 - HORAS SEMANAIS DEDICADAS A ATIVIDADE DOCENTE NA UNIVERSIDADE PARAPREPARAÇÃO/CORREÇÃO/ESTUDO).....	125
GRÁFICO 30 - POSSUI TRABALHO PUBLICADO.....	126
GRÁFICO 31 - CONSTRUÇÃO COLETIVA DE POLÍTICA DE ENSINO NA INSTITUIÇÃO.....	127
GRÁFICO 32 - CONHECE E PARTICIPA DA DISCUSSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	128
GRÁFICO 33 - MAIOR DIFICULDADE DE TRABALHAR COM ALUNOS DO CURSO NOTURNO.....	129
GRÁFICO 34 – RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS ESCOLARES E REALIDADE DO ALUNO.....	131
GRÁFICO 35 - TÉCNICA DE ENSINO UTILIZADA EM SALA DE AULA, QUE FACILITA A APRENDIZAGEM E MOTIVA OS ALUNOS.....	133
GRÁFICO 36 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES PELOS PROFESSORES.....	136
GRÁFICO 37 - O QUE SIGNIFICA APRENDER.....	139
GRÁFICO 38 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PELOS PROFESSORES	140

## RESUMO

O ensino noturno no Brasil nasce a partir de dois aspectos fundamentais: a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, que gerou uma política expansionista do ensino no interior do país, e a necessidade de atender uma clientela com jornada de trabalho integral e que só tem a noite para buscar uma formação acadêmica.

Entender as questões metodológicas relacionadas ao ensino superior noturno, privilegiando as relações professor, aluno, conteúdos trabalhados e a aprendizagem, resultado do ato comunicativo que ocorre na sala de aula, buscar uma nova alternativa para quem trabalha, foi um dos elementos motivadores do estudo.

Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na universidade noturna? Que elementos da metodologia constituem-se como articuladores da aprendizagem de alunos trabalhadores com pouco tempo para o estudo? São questões que apontam para a necessidade de pensar alternativas de ensino, aliadas ao repensar da prática pedagógica dos professores universitários.

Aponta para o entendimento de que *metodologia* não se resume a técnicas de ensino, pois resulta do suporte teórico-filosófico relativo à concepção de ser humano no mundo e outros elementos da prática pedagógica, que devem ser conhecidos pelo professor. Procura desfazer a idéia de que teoria e prática são antagônicas.

Palavras -chave: Metodologia de ensino. Ensino noturno. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The nocturnal Teaching in Brazil, is born from two fundamental aspects: the pressure by the rise of the vacancy in the superior teaching, began an expansionist politics in teaching in the interior of the country, and the necessity of attending a clientele working the whole day and have just the night to seek for an academic education.

Understand the methodological questions related to the nocturnal teaching, privileging the relation teacher student, worked contents and the learning, result of the communicative act that occurs in the classroom, seeking a new alternative for who that work was one of the motivator elements of studying.

How does the teaching and learning process in the nocturnal University occur? Which elements of the methodology constitute themselves as learning articulator of the students workers with little time to the study? These are questions that aim to the necessity of thinking teaching alternatives, allied to the thinking of the pedagogical practice of the professors.

Aims to the understanding that *methodology* doesn't outline the teaching techniques, because it is the theoretical-philosophical comparative to the human being conception in the world and other elements of the pedagogical practice, that must be known by the teacher. It wants to undo the idea that theory and practice are antagonistic.

Key-words, Methodology of teaching, Nocturnal teaching Learning.

## CAPITULO I

### 1. COMO NASCE E SE DESENVOLVE A PESQUISA SOBRE UM DADO DA REALIDADE: O ENSINO NOTURNO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

A idéia de realizar uma pesquisa sobre o ensino noturno na UNOESC – Campus de Chapecó nasce da necessidade de conhecer, de fato, como se dão as atividades de ensino na sala de aula nos cursos noturnos. Analisando a produção acadêmica sobre o tema, tem-se constatado que são poucos os pesquisadores que lançam seus olhares sobre esta modalidade de ensino que possui o maior número de alunos matriculados, principalmente no sistema fundacional de Santa Catarina que constitui o sistema ACAFE<sup>1</sup> e que possui uma grande procura nos vestibulares.

Como professora da disciplina de metodologia científica em vários cursos da Instituição, percebeu-se que uma das dificuldades dos alunos dos cursos noturnos era de fazer leituras (básicas ou complementares) sobre os tópicos abordados em sala de aula, em função do reduzido tempo dedicado ao estudo. Muitos alunos, na ânsia de cumprirem as solicitações a outras pessoas, para que pesquisem e desenvolvam os temas de estudo, cumprindo assim as exigências da disciplina. Outro problema enfrentado pelos professores que trabalham com alunos de cursos noturnos é a dificuldade de fazer com que estes alunos participem ativamente das atividades propostas. Muitos destes saem do seu local de trabalho e vêm para a universidade sem pelo menos terem tido tempo para fazer uma refeição, o que faz com que os mesmos não estejam em condições físicas e psicológicas para acompanhar as aulas.

A UNOESC, Instituição na qual centrou-se o estudo, não se caracteriza nem como particular, nem como pública. Foi criada pela legislação municipal no ano de 1972 e tem como base de arrecadação as mensalidades de seus alunos sem nenhuma verba pública

---

<sup>1</sup> ACAFE: Associação Catarinense das Fundações Educacionais, criada no ano de 1974 com o objetivo de planejar e articular as ações de 18 Fundações, municipais na época. Uma das características destas fundações é a oferta de cursos noturnos e sua clientela constitui-se na grande maioria de alunos trabalhadores.

específica para sua manutenção. Tem como uma de suas características a oferta de cursos noturnos, sendo que a partir de 1996 passou a oferecer cursos no período diurno. Sua vida institucional coincide com o período em que ocorre no Brasil o processo de interiorização do ensino superior com o objetivo de atender uma demanda pelo aumento de vagas. Este processo possibilitou a criação de instituições, na grande maioria privada e muitas delas sem as condições (estrutura física e profissionais habilitados para trabalhar na graduação) necessárias para oferta de ensino de qualidade.

A UNOESC, oferece atualmente doze (12) cursos, cujas atividades são realizadas exclusivamente no período noturno. Considerando o tempo disponível para realização desta pesquisa, e tendo delimitado o problema na busca de elementos metodológicos que venham a facilitar a aprendizagem, optou-se pelo curso de Pedagogia como campo de estudo. Esta opção deu-se pelo fato de que este curso atende a uma clientela constituída por profissionais do ensino (grande maioria professores que estão em sala de aula) e por oferecer em sua grade curricular uma série de disciplinas que possibilitam a formação teórico-metodológica mais profunda do educador/professor (Psicologia, Sociologia, Filosofia, História da Educação, Metodologia de Ensino e Didática), isso pressupõe oportunizar aos alunos elementos suficientes para poder falar com conhecimento de causa, sobre as disciplinas, principalmente questões referentes à didática e à metodologia. Estas duas possibilidades de uso da metodologia, a primeira enquanto alunas (sujeitos da ação comunicativa do professor) buscando sua aprendizagem, e a segunda enquanto professoras - trabalhadoras (tendo seus alunos como sujeitos de sua ação) construtoras da aprendizagem foram determinantes na escolha da população a ser pesquisada.

A convivência com alunos do curso noturno, primeiramente como aluna e depois como professora, possibilitou maior conhecimento desses, principalmente no que se refere à falta de tempo para o estudo extra classe, no cansaço da jornada de trabalho, na inércia de muitos durante as aulas (por não serem interessantes). Esses elementos contribuem para a desmotivação pelas atividades propostas, aliadas a desatualização de muitos temas estudados, metodologias de ensino ultrapassadas, caracterizando o ensino noturno como rotina.

As atividades de ensino na sala de aula do noturno, percebida pela prática do dia-a-dia revelam muitas realidades que estão ligadas entre si e que não poderiam ser compreendidas isoladamente. O excesso de trabalhos a que os alunos normalmente eram (e são) submetidos ocasiona muitas vezes um estado de angústia, dispersão das atividades e leituras necessárias e que conduzem (e conduzem) estes alunos a encomendar os trabalhos mais complexos a terceiros. Aliado ao problema tempo, os professores se deparam com alunos que têm dificuldades de leitura, reflexão e análise, não sabem como estudar e tomar apontamentos, o que impede o diálogo criador com os autores estudados, chegando muitas vezes a não compreensão dos textos lidos.

A preocupação está refletida na **busca de elementos que possam ser identificados como articuladores da aprendizagem dos alunos trabalhadores**. Buscar rever a prática docente no cotidiano da sala de aula, com vistas a **fazer do ato de aprender também um ato de prazer, tanto para professor como para alunos**, a fim de ser uma tarefa penosa e se traduza numa possibilidade mediante a reflexão sobre a prática efetiva.<sup>2</sup>

A pretensão não foi apenas apontar um novo modelo ou receita de técnicas e estratégias de ensino a serem repetidas, mas sim abordar teoricamente aspectos metodológicos que possam contribuir para uma reflexão docente, visando mudanças na prática em sala de aula.

É fato constatado que a maioria das universidades do país, hoje, estão mais voltadas para as atividades de ensino. A pesquisa em muitas delas não acontece e quando acontece, ocorre desvinculada da atividade docente. Existe o professor que ensina “dá aula” e o pesquisador que pesquisa e muitas vezes “não sabe dar aula”. Este contexto nos remete à diferenciação entre universidades, onde algumas de fato fazem ensino universitário associando à pesquisa e outras que se tornam apenas mais uma instituição formal de ensino que, intencionalmente, transmitem apenas conhecimentos historicamente acumulados.

A idéia de que o ensino superior deveria encorajar os alunos a tornarem-se sujeitos de sua aprendizagem, "aprendizes independentes", levou a identificar os meios utilizados

---

<sup>2</sup> É importante destacar que o ato de aprender exige disciplina, esforço pessoal, concentração, tarefa difícil. É um ato de construção do sujeito que também pode ser prazeroso.

pelos professores nas atividades docentes que possibilitam aprendizagem significativa com alunos noturnos, levando em conta o fato de que a principal atividade na educação superior hoje ainda é o ensino e que a consequência deste deve ser portanto a aprendizagem.

Levantaram-se algumas questões que, num primeiro momento, pareceram essenciais para entender e refletir a prática em sala de aula de alunos noturnos - trabalhadores diurnos. As principais diziam respeito a:

- 1) Quais os fatores que provocam aprendizagem?
- 2) Que visão os professores que trabalham nos cursos noturnos tem de metodologia, como são utilizadas e quais possibilitam melhores resultados com alunos trabalhadores?
- 3) Qual a concepção de aprendizagem e de conhecimento dos professores?
- 4) Que elementos poderiam ser apontados como pistas para superação dos desafios ou problemas encontrados?
- 5) Como avaliar, ou verificar se os alunos aprenderam?

Considerando o tempo disponível para a realização do estudo centramos nosso problema de pesquisa na tentativa de procurar identificar dentre todas as questões apontadas, **que elementos metodológicos, na visão de alunos e professores do curso de pedagogia, constituem-se como facilitadores da aprendizagem no ensino noturno, tendo como clientela alunos trabalhadores diurnos?**

Suspeitava-se inicialmente é de que a metodologia de ensino priorizada pelo professor se constitui como um dos elementos da prática pedagógica que interferem na aprendizagem do aluno, nos parecendo viável investigar concretamente, *como a metodologia age sobre a apreensão do conhecimento pelo sujeito*. Nesse sentido a opção do professor por determinados conteúdos, os objetivos e as técnicas ou estratégias utilizadas para trabalhar interferem no processo de apreensão destes conhecimentos, por parte dos alunos<sup>3</sup> Esta dinâmica apresentada reflete a opção do professor por determinada

---

<sup>3</sup> Se enquanto universidade o objetivo é possibilitar cidadãos críticos, criativos, com iniciativa e capacidade de tomar decisões e resolver problemas do cotidiano é nosso pressuposto que o professor não pode ter como

teoria de aprendizagem. Decidir o quê e como ensinar, significa decidir que tipo de homem e sociedade se pretende possibilitar. Desde modo a metodologia priorizada revela o posicionamento filosófico, psicológico e político do professor, resultantes de seu conhecimento construído pelas experiências e reflexões sobre estas no decorrer de suas vivências.

A idéia de que a metodologia de ensino constitui um dos elementos importantes na articulação da aprendizagem é respaldado pelas constantes reclamações por parte dos alunos sobre a falta de *didática*<sup>4</sup> de muitos professores em sala de aula, chegando a afirmar que o professor sabe demais, porém não consegue se *comunicar* com os alunos, foi mais um elemento a somar na opção pela decisão do tema de pesquisa.

Outro fator que motivou a investigação sobre o tema é o trabalho que vem sendo pensado pela Instituição UNOESC, no sentido de viabilizar cursos de profissionalização docente (principalmente de metodologia de ensino para professores que não tiveram formação pedagógica em seus cursos de graduação ou especialização) buscando melhorar a qualidade do ensino.

A UNOESC, oferece atualmente doze (12) cursos, cujas atividades são realizadas exclusivamente no período noturno. Considerando o tempo disponível para realização desta pesquisa, e tendo delimitado o problema na busca de elementos metodológicos que venham a facilitar a aprendizagem, optou-se pelo curso de Pedagogia como campo de estudo. Esta opção deu-se pelo fato de que este curso atende a uma clientela constituída por profissionais do ensino (grande maioria professores que estão em sala de aula) e por oferecer em sua grade curricular uma série de disciplinas que possibilitam a formação teórico-metodológica mais profunda do educador/professor (Psicologia, Sociologia, Filosofia, História da Educação, Metodologia de Ensino e Didática); isso pressupõe oportunizar aos alunos elementos suficientes para poder falar com conhecimento de causa,

---

única opção metodológica aulas expositivas, com alunos passivos sujeitos a mera reprodução dos conteúdos repassados e cobrados mediante uma prova. Pensar alunos como sujeitos aprendizes, construtores de sua aprendizagem não é possível sem atividade de pesquisa, que desperta no aluno a curiosidade e a necessidade de busca, certamente orientada.

<sup>5</sup> Verifica-se que existe (por parte de alunos e professores) um entendimento equivocado da palavra didática, a qual é confundida com técnicas de ensino, metodologia de ensino e até mesmo com habilidades pessoais, que são apenas uma parte do âmbito da Didática.



sobre as disciplinas, principalmente questões referentes à didática e à metodologia. Estas duas possibilidades de uso da metodologia, a primeira enquanto alunas (sujeitos da ação comunicativa do professor) buscando sua aprendizagem, e a segunda enquanto professoras - trabalhadoras (tendo seus alunos como sujeitos de sua ação) construtoras da aprendizagem que foram determinantes na escolha da população a ser pesquisada.

**Identificar que elementos metodológicos, na concepção de professores alunos do curso de Pedagogia possibilitam ou facilitam intencionalmente a aprendizagem de alunos, trabalhadores,** foi o objetivo da investigação.

Constituem-se como objetivos específicos:

- ◆ refletir sobre a formação dos professores alunos do noturno, tendo em vista os objetivos da universidade (relação teoria/prática) ;
- ◆ conhecer a realidade dos alunos do noturno, relacionando-a com o perfil do cidadão necessário no atual contexto e a partir destas informações
- ◆ levantar algumas pistas para encaminhamento da prática docente na UNOESC.

Ao pensar aprendizagem significativa, tinha-se como referencial as colocações de MEIRIEU (1991:17) para o qual a aprendizagem só ocorre quando

*“(...) o sujeito dispuser dos materiais e dos instrumentos necessários (domínio da língua escrita e oral, o conhecimento de conceitos aos quais recorrerá necessariamente e, cada vez mais, as ‘informações mínimas’ sobre o meio cultural no qual a aprendizagem profissional se operará) e se, por outro lado, souber realizar operações mentais indispensáveis (deduzir, antecipar analisar, efetuar uma síntese, etc.)”.* Grifo do autor.

Isso significa que não basta o professor conhecer e aplicar metodologias diferenciadas, se o aluno não dispuser dos requisitos necessários para a aprendizagem ficando evidenciado que “o professor não ensina: ajuda o aluno aprender”<sup>5</sup>, porém se este não dispor dos requisitos necessários dificilmente acontecerá a aprendizagem. Portanto, esta depende também essencialmente do aluno que deve estar motivado para a

---

<sup>5</sup> LIMA, Lauro de Oliveira. Escola secundária moderna. Apud BORDENAVE e PEREIRA, 1991. p 23

assimilação de alguns conceitos essenciais, que possa construir novos conhecimentos através de relações e abstrações que venham a ser estabelecidas.

Neste sentido, faz-se necessário motivar os alunos para atividades de reflexão, de pensar sobre o que faz e por que o faz. Exercer a auto-avaliação no sentido de perceber se estão aprendendo ou simplesmente fazendo os trabalhos solicitados, sem saber o porque destes conteúdos, fazendo relações dos temas abordados nas diversas disciplinas. A conexão entre as mesmas. Desenvolver o gosto pelo estudo, o prazer pelas atividades propostas na sala de aula, é o grande desafio dos educadores de hoje. Isto requer não só domínio do conteúdo, mas outras habilidades para construir uma ação comunicativa que leve a entender e produzir novos conhecimentos. A capacidade de exercer comunicação é uma habilidade indispensável ao professor, porém é necessário que o outro sujeito deste ato comunicativo (o aluno) esteja apto e disposto a participar desta ação, para a qual utiliza-se a metáfora do jogo, como forma de exemplificar, pois o mesmo só acontece se as duas partes se dispõem a jogar, com regras claras e estabelecidas antecipadamente. O aluno deve estar *disposto a aprender*. A aprendizagem<sup>6</sup> é consequência da relação comunicativa estabelecida entre professor e aluno. O ato de ensinar desencadeia freqüente comunicação (principalmente verbal) com o aluno, objetivando informá-lo do que vai realizar, recordando o que ele já sabe, levando-o a pensar sobre a ação que está desenvolvendo, que possibilitará um conhecimento novo e que, através de processo de assimilação e acomodação, resultará em uma nova aprendizagem.

A confirmação da aprendizagem, aqui, não pressupõe apenas a nota que o aluno leva no seu histórico escolar, mas a compreensão dos fatos, a capacidade de perceber as mudanças e relacionar o conhecimento que vai sendo apresentado no dia-a-dia. Avaliar a aprendizagem aqui pressupõe perceber no aluno a aquisição de algumas habilidades e conceitos básicos, que vão além da capacidade de memorização.

---

<sup>6</sup> A aprendizagem neste contexto reflete a modificação na disposição ou capacidade do indivíduo. É resultado do processo de interação do homem com o mundo. Um processo de troca onde ambos se constroem.

Nesse sentido a aprendizagem é vista como, também, o desenvolvimento de esquemas e estruturas mentais. Dentro desta concepção, de acordo com SANTIAGO (1994: 65), *“a aprendizagem, da qual resulta o conhecimento, caracteriza-se como um processo de passagem de uma para outra etapa de desenvolvimento do sujeito, perceptível na medida em que ele se torna capaz de operar em níveis cada vez mais complexos de elaboração.”*

Este problema da avaliação da aprendizagem é elemento que já foi alvo de alguns estudos solitários. Destaca-se o estudo de GODOY (1995:11) que aponta para uma dissociação entre o processo de ensino e o momento da avaliação, onde os alunos são avaliados em alguns aspectos cognitivos que exigem habilidades intelectuais de baixo nível (memorização); as questões de níveis mais elevados, atividades mais complexas (como estabelecer relações, conexões e produzir novos pensamentos) não são apresentados, pois isto passaria a exigir dos docentes um preparo técnico que a maioria não o possui. Para a GODOY (1995:11), *“muitas práticas de avaliação utilizadas no ensino superior são incompatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica propostas nos objetivos educacionais previstos”*; precisa-se de alunos pensantes que aprendam a aprender, criativos, capazes de tomar decisões diante dos problemas colocados, porém na sala de aula adota-se como técnica de ensino a aula expositiva, avalia-se com provas que permitem ao aluno responder o que o professor discursou ou o que estava escrito na apostila de autor X. Estas têm sido as práticas encontradas.

A tarefa do professor nestes novos tempos “pós-modernos” que interferem diretamente nas salas de aula, hoje, mais do que nunca, deve estar voltada para o aluno e sua aprendizagem por meio do trabalho mental de abstração, fruto da ação do sujeito, que emprega a representação, associação de dados, informações que se transformam em conhecimento, constituindo-se a pirâmide informacional apresentada por Machado (1995)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> As contribuições da instituição escolar no processo de construção do conhecimento são apresentadas por este autor em forma de pirâmide. A base onde todos estamos, é composta por dados, mas estes de nada servem se não forem transformados em informações. Estas por sua vez só são úteis se transformadas em cultura, conhecimento, que é a apropriação da informação elaborada, relacionada e apreendida.

Para esse autor a fascinante tarefa de conhecer é representada pela idéia de rede que nós utilizamos para realizar o trabalho em sala de aula ou mesmo no cotidiano. Para cada situação apresentada se busca um tipo de conhecimento, de habilidade. Segundo MOSTERÍM apud MACHADO (1995:135)

*“Somos pescadores e nossas teorias são como redes. E não deixamos de lado de bom grado as redes com as quais algumas vezes pescamos pelo mero fato de que não servem para certos peixes ou em determinados mares, mais continuamente inventamos e tecemos novas redes e distintas e as lançamos à água, para ver o que pescamos com elas. Não desprezamos rede alguma e em nenhuma confiamos excessivamente, ainda que preferamos carregar o barco com as redes mais eficazes e deixar no porto às de menos uso. E assim vamos navegando, renovando continuamente nosso arsenal de redes em função das características da pesca”.*

É preciso, portanto, selecionar a melhor rede neste contexto de constantes transformações do mundo do trabalho e dos indivíduos, visando à transferência de aprendizagem e à capacidade de pensar, criar e buscar novas explicações e alternativas na vida pessoal, social e profissional.

Nas afirmações de COELHO (1998:22)

*“O homem em particular aquele que recebeu uma boa formação básica, é capaz de estudar por conta própria, transferir aprendizagem de uma área para outra, fazer generalizações, estabelecer relações, tirar conclusões e encontrar soluções para problemas com os quais nunca se defrontou”.*

Assim, pensar o cidadão para o mundo de hoje requer uma formação básica sólida no sentido da qualidade das aprendizagens propiciadas e não a quantidade, pois uma “(...) formação básica não se define pela quantidade de conhecimentos, pelo domínio de informações sobre quase tudo, mas pelo desenvolvimento da capacidade de pensar; compreender e recriar a natureza e a sociedade”. *Ibidem p. 17*

Por outro lado, nas colocações de LEVY (1999), o ciberespaço composto pelas tecnologias intelectuais modifica funções cognitivas humanas, referentes a memória (bancos de dados), imaginação (simulações), percepções (sensores digitais) e raciocínio (inteligência artificial) que passam a constituir-se como fontes indispensáveis ao homem pela capacidade e rapidez de acumular e produzir novos conhecimentos. Ainda LEVY (1999:174) apresenta um novo conceito de trabalho o qual

*“(...) não é mais uma execução repetitiva de uma tarefa atribuída, mas uma atividade complexa na qual a resolução inventiva de problemas, a coordenação no centro de equipes e a gestão de relações humanas têm lugares importantes. A transação de informações e de conhecimentos (produção de saberes, aprendizagem, transmissão) faz parte integrante da atividade profissional”.*

Outro ponto abordado por este autor refere-se ao reconhecimento oficial do saber emergente, destacando que não só a escola formal ensina, pois cada dia mais se aprende fora do sistema acadêmico nas diversas atividades desenvolvidas pelo indivíduo sejam elas econômicas, sociais etc. Compete, portanto aos “(...) sistemas de educação reconhecer os saberes adquiridos na vida social e profissional”.<sup>8</sup> Portanto exige-se das Instituições de ensino um novo olhar sobre seus currículos e sua prática na construção do conhecimento. Não é ampliando o número de horas aula na grade curricular que se possibilitará mais conhecimentos. Mais importante que tudo é ensinar o aluno a pensar e escolher suas redes para iniciar sua pesca. E na falta da rede pronta que seja capaz de tecer a sua com os materiais que tenha a mão.

Não há mais lugar para o professor que pensa saber tudo e que o aluno nada sabe. Saber estabelecer relações entre os saberes do aluno e os saberes da escola é uma das habilidades necessárias ao professor, pois o aluno não aprende só na escola, mas também nela, e os conhecimentos que trazem do seu ambiente social e de trabalho muitas vezes estão desvalorizados, desconsiderados na Instituição formal.

---

<sup>8</sup> LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, p 175.

A comunicação desponta como elemento indispensável ao processo de construção do saber. Por outro lado existem as contribuições das novas tecnologias, a exemplo da *Internet*, que possibilitam a busca de informações (comunicação) com os mais diferentes objetivos e nos diferentes espaços. Porém é importante que se procure usufruir destes meios, sem abandonar outras formas também importantes. Em alguns casos vê-se o abandono da pesquisa nos livros e documentos, dispensando a visita à biblioteca utilizando-se somente das informações da internet sem fazer uma seleção e crítica sobre estas.

Ensinar implica, também, em comunicação. Esta pode se dar através de todos os nossos órgãos de sentido. Para Bouffleuer (1998:67) a ação comunicativa, constituída pela linguagem constrói saberes e constitui-se como elemento de aprendizagem para o aluno “*a racionalidade dos sujeitos cognoscentes (...) está na capacidade de adotarem um comportamento baseado no imperativo das pretensões de validade*”. Esta pretensão de validade diz respeito às formas argumentativas que estão presentes no processo de ensino. Através da linguagem se traduz uma concepção de homem, de mundo, crenças e valores presentes no contexto da sala de aula e que através do processo de interação entre os sujeitos produz um novo conhecimento, uma nova aprendizagem.

A comunicação via linguagem, constitui-se, em sala de aula, um elo de interação entre interlocutores. Muitas vezes a comunicação não acontece em decorrência dessa falta de interação que inviabiliza a aprendizagem.

Ensinar exige, portanto, comunicação verbal que oriente o aluno sobre o que se vai fazer, resgatando o que ele sabe e transformando os dados disponíveis em informações. Nas colocações de WACHOWICZ (1996:144) “*o ensino é uma ação e uma ação entre sujeitos, portanto uma ação comunicativa*”. A interação entre aluno, professor e conteúdo numa relação de troca que constitui essa ação.

O ato de ensino é, portanto, uma ação produzida entre sujeitos numa ação social, ou seja um processo de interação. Essa interação onde se busca um entendimento entre

saberes, permitirá ou não que está se torne construção, aprendizagem, pois nem sempre o que o professor ensina o aluno aprende.

Neste sentido DACCOREGGIO (1999), em seu estudo, aponta para a necessidade da *“didática comunicativa”* como mediadora do processo de ensino e de aprendizagem, onde professor, aluno e conteúdo estão juntos . A ação docente guiada por esta didática mediadora, exige uma ação docente mais comunicativa voltada para o entendimento, *“(…) assumindo uma nova postura docente, um outro modo de conceber o conhecimento reconhecendo que, pode ser possível tecer junto com seu aluno as redes de significado (…).”* (ibidem p. 95)

No ato pedagógico os significados, signos que circulam na sala de aula, são construídos via relações. Estas na maioria das vezes, estabelecidas pelo professor, que busca construir o conhecimento novo com seus alunos. Construir conhecimento neste sentido significa compreender os significados do objeto. Significa estabelecer uma relação comunicativa.

Deste modo a aprendizagem na sala de aula é resultado da interação baseada num pretensão conteúdo de saber. *“‘Saber é saber dizer’ (…). É no dizer que algo como um saber se manifesta (…). O que sabemos sobre o saber o sabemos por meio da sua via de manifestação linguagem (…).”* BOUFLEUER (1998:62)” O saber, portanto, é resultado de entendimento racionalmente constituídos.

Assim o trabalho do professor constitui-se numa ação comunicativa através da qual está construindo saberes, utilizando-se do conhecimento trazido pelos alunos e, através da interação que ocorre no ambiente universitário, estará possibilitando *novos conhecimentos*, tendo como ponto de chegada à aprendizagem do novo. Este novo se constitui como competência, imbuída da capacidade de pensar, refletir e tomar decisões e fazer mediante o estabelecimento de relações conexões, necessárias ao processo de aprendizagem.

Pensar o ensino noturno foi e continua sendo um desafio necessário, tendo em vista o grande número de alunos que o tem como sua única opção de estudo. Portanto, possibilitar um ensino de qualidade exige empenho, não só por parte destes trabalhadores, mas também da universidade através de seus diversos segmentos.

A hipótese do estudo parte do princípio que as **metodologias utilizadas pelos professores do ensino noturno não correspondem à realidade e necessidades destes alunos que dispõem de pouco tempo para o estudo além da sala de aula**. O encaminhamento das atividades extra classe nem sempre contemplam a perspectiva de aprendizagem dos alunos, haja vista que, em muitos casos, estes acabam pagando para outras pessoas executarem esta tarefa. A comprovação desse fato foi obtida por meio da pesquisa de campo.

### **1.1. Caminho Metodológico Adotado.**

O estudo iniciou com a definição do objeto de pesquisa e de algumas categorias consideradas importantes no processo de ensino e de aprendizagem numa Instituição de Ensino Superior noturno, que tem, como clientela alunos trabalhadores que pagam mensalidades e que dispõem de pouco tempo para estudo extra classe. Os alunos nem sempre são motivados na sala de aula para apreender os conteúdos trabalhados, muitas vezes, devido à falta de habilidade do professor, o qual não consegue estabelecer uma comunicação efetiva de troca entre sujeitos da aprendizagem e conhecimento que se propõe.

Realizou-se o estudo bibliográfico sobre o assunto, constatando-se que são poucos (recentes e não muitos) os trabalhos realizados sobre o ensino superior noturno.<sup>9</sup> Algumas

---

<sup>9</sup> Alguns estudos que abordam a questão são: GAMBOA, Silvio Sánchez. **O ensino superior, um campo novo de pesquisa na pós-Graduação**, publicada em 1994. COELHO, Ildeu Moreira. **Diretrizes curriculares e ensino de Graduação**, publicado em 1998; MARQUES, Mario Osório. **A universidade e a reconstrução da modernidade** de jul/set. 1992; SOUSA, Sandra m. Z. L. **Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980** de agosto de 1995; GATTI, Bernardete A. **Pesquisa em educação: um tema em debate**, de fevereiro de 1992; SANTOS FILHO, José Camilo. **O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas**, de julho de 1994, CUNHA, Maria Isabel. **Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário**, de maio de 1996 e os estudos de SORDI, Mara R. Lemes de. **A aula universitária em questão: espaço de descoberta ou de reprodução?** publicado na Revista de Educação em 1997.



pesquisas isoladas<sup>10</sup> estão sendo realizadas com objetivo de buscar indicativos que apontem para avaliar esta modalidade de ensino e buscar alternativas de melhoria, uma vez que, o ensino noturno é a única possibilidade de acesso que milhões de trabalhadores (que se obrigam a ingressar no mercado de trabalho) possuem, pagando mensalidades em instituição particulares ou filantrópicas. Desse modo o ensino público e gratuito fica reservado para aqueles que não trabalham, e que podem frequentar cursos diurnos (oferecidos pelas instituições estaduais e federais). Estas constatações já foram apontadas por CASTANHO (1989), ABRAMOWICZ (1990) e FURLANI (1998).<sup>11</sup>

Para GAMBOA (1994), o ensino superior, passa a ser um novo campo de pesquisa. Com isso abre-se mais um campo de investigação e, sendo assim, não pode dispensar contribuições de áreas de conhecimento que já vem sistematizando reflexões sobre o ensino e a educação, independente da abordagem metodológica que adota. A superação de alguns desafios é necessária para seu entendimento e o primeiro diz respeito a saber, **o que representa o ensino superior**, o segundo, é **entender o ensino em sua totalidade** inserido dentro de um processo mais amplo da educação e da cultura e o terceiro, refere-se à problemática da **epistemologia das ciências da educação**. É dentro deste último desafio que se encontra a Didática “(...) *entendida como uma teoria do ensino*” e a Pedagogia entendida como “*teoria da educação*”.<sup>12</sup> São, portanto, áreas de sistematização científica do conhecimento.

Nesse sentido, o estudo busca um esclarecimento sobre o que é Didática e o que é Pedagogia e qual o entendimento que alunos e professores têm sobre estes termos. Na

---

<sup>10</sup> Citamos aqui a de M. ABRAMOWICZ. **Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores estudantes vêem o processo em 1990** e uma pesquisa realizada na UFPR, avaliando os cursos noturnos de modo global. Além deste acrescentamos o Artigo de Anilda Godoy, sobre **Avaliação da Aprendizagem no ensino noturno**, publicado na Revista Didática v. 30, n. 9 p. 9-25, 1995.

<sup>11</sup> Alguns Estudos específicos sobre o ensino noturno que serviram de referencial para este estudo são apresentados por CASTANHO, Maria Eugenia. **Universidade à noite**. publicado pela Papyrus, em 1989; ABRAMOVVICZ, M. **Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores estudantes de uma faculdade particular noturna vêem o processo** e FURLANI, Lucia M T. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**, de 1998.

<sup>12</sup> GAMBOA, Silvio Sánchez. O ensino superior, um novo campo de pesquisa na pós-graduação no Brasil: um balanço e novos desafios. **Pro-Posições**. v. 5, n. 2, jul. 1994.. p25

universidade sentimos que muitos pensam o pedagogo como sendo aquele que sabe dar aula, pois, possui o domínio do conhecimento, da metodologia e técnicas de ensino.

LIBÂNEO (1998:22) alerta para esta idéia equivocada e simplista que muitos tem de que a Pedagogia limita-se no “(...) modo como se ensina a matéria, o uso de técnicas de ensino” reduzindo o pedagógico apenas ao metodológico, a procedimentos e técnicas de ensino. A pedagogia é mais ampla do que pensam, pois,

*“(...) ocupa-se de fato dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. (...) é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo uma diretriz orientadora da ação educativa”. (ibidem p. 22)*

Sendo assim, a Pedagogia constitui-se como uma ciência “que age sobre a atividade transformadora da realidade educativa”, não se restringindo apenas ao que acontece dentro da sala de aula, considerando ainda, o contexto que influi nesta, de forma intencional. Nesse sentido, a aprendizagem é decorrente e influenciada por esse contexto. Para GAMBOA (1994:90),

*“(...) as ciências da educação assim focalizadas têm como ponto de partida a ação e a prática dos sujeitos que criam, constroem, recriam, produzem, conhecimentos. Os conhecimentos são produzidos na interação dos homens com o mundo, numa tensão constante, num campo de forças e de práticas intensas e variadas.”*

Assim, entender a diferença entre técnicas de ensino, metodologia de ensino e aprendizagem, como processo de interação de sujeitos, conduziu à busca da metodologia da pesquisa que permitisse respostas concretas para o problema colocado.

Desse modo, desenvolveu-se a pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso. Para justificar a escolha, é importante colocar alguns aspectos referentes a essa abordagem, buscando subsídios para justificar a opção.

Privilegiou-se, no trabalho, a abordagem qualitativa de pesquisa, assumindo a forma de estudo de caso. A opção pela pesquisa qualitativa foi por entender que esta procura, segundo as afirmações de LUDKE e ANDRÉ (1986:12) “*captar a realidade dinâmica e complexa*” do objeto de estudo no seu contexto histórico, possibilitando ao pesquisador, contato direto com o ambiente ou objeto de investigação, bem como, dar atenção ao significado que as pessoas dão às coisas ou seus atos.

Do ponto de vista das ciências naturais, nas colocações de LAVILLE e DIONNE (1999) principalmente na ótica positivista, a pesquisa era vista como algo objetivo, ou seja, uma vez conhecido o objeto de pesquisa como ele é, não cabia ao pesquisador exercer influência sobre a coisa. Através da observação, o pesquisador passa supor (levantar hipóteses) sobre as causas ou conseqüências dos fenômenos. O conhecimento que tenha origem diferente e não passível de experimentação é duvidoso e suspeito. A validade do conhecimento é medida pela quantificação das experiências que possibilitam generalizar os resultados após reproduzi-los exaustivamente.

Atualmente, utilizar essa modalidade, que concebe todos os objetos de pesquisa como “coisas”, não é mais admissível na área das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que as pessoas (objeto de estudo destas ciências) não podem ser tratadas como coisas e, os fatos humanos são mais complexos de que os fatos da natureza e apresentam reações e comportamentos que não podem ser medidos nem precisados.

A pesquisa qualitativa nasce, desta forma, como oposição ao método tradicional positivista, pois permite avaliar o processo educativo e possibilita alternativas metodológicas para a pesquisa em educação.

Considerando que o problema de pesquisa apresentado constitui-se na busca de elementos metodológicos concebidos como articuladores da aprendizagem de alunos noturnos e trabalhadores diurnos, deu-se ao estudo um enfoque crítico participativo, com uma visão histórico-estrutural-dialética da realidade social. Assim, para TRIVIÑOS (1994:117) este tipo de pesquisa “(...) *parte da necessidade de conhecer (através de*

*percepções, reflexões e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos".* Através desse movimento dialético que possibilita não só o conhecimento da realidade, mas a partir deste, construir uma nova proposta de ação, é perfeitamente viável e necessário a utilização desta metodologia de pesquisa. Além do que, este enfoque, utilizado na realidade social, *"(...) empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa"* TRIVIÑOS (1994:125).

Nesse sentido, o método dialético busca, através de procedimentos lógicos e racionais, explicações para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

Outra característica da pesquisa qualitativa é que a mesma é rica em depoimentos. Assim, o trabalho possibilitou, através da utilização do questionário (anexo 01) composto não só de perguntas fechadas, mas também perguntas abertas, as quais serão, no decorrer deste trabalho, explicitadas como forma de enriquecer e complementar nossa reflexão.

Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita a descrição dos dados, permitindo um grande número de elementos, levando-se em conta que "todos os dados da realidade são importantes". Ao tentar compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos trabalhadores com relação ao ensino e a metodologia utilizada na sala de aula noturna, através de suas falas, buscamos atender a outra face da abordagem qualitativa que tenta captar o significado que os sujeitos atribuem a determinados fatos, alvos do estudo em questão.

Para LUDKE e ANDRE (1986:12)

*"Nestes estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo."*

Caracteriza-se a investigação como sendo um **estudo de caso**, considerando que este possibilita a interpretação do contexto, isto é, do cenário da situação analisada como um todo que envolve o problema de forma ampla. Entende-se assim, a possibilidade de estar relatando um caso específico de forma acurada, o que permite um aprofundamento dos dados. Desta forma, o curso de Pedagogia da UNOESC – Campus de Chapecó, foi escolhido, onde buscou-se aspectos únicos para comprovar o problema detectado.

Nas colocações de LUDKE e ANDRÉ (1986:17)

*“O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (ca) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.*

Deste modo, buscou-se neste trabalho, construir uma representação do contexto da sala de aula, do curso de Pedagogia, procurando identificar como a metodologia de ensino poderia interferir significativamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, resgatando assim, elementos que poderiam estar sendo utilizados em outros cursos, cuja clientela singular apresenta os mesmos problemas de ensino e aprendizagem.

Neste estudo, procurou-se captar, através dos dados coletados no ambiente natural dos sujeitos, a realidade, ou seja, o processo de ensino dentro da sala de aula. A utilização do questionário como instrumento para coleta de dados deu-se na sala de aula em dois momentos, conforme descrevemos a seguir.

#### 1.1.1. Da população envolvida

A população apontada para o estudo foi composta por alunos do curso de Pedagogia, mais precisamente por alunos do oitavo período, Habilitação Séries Iniciais e

Pré-Escolar. A amostra selecionada totalizou 68 (sessenta e oito) alunos e 22 (vinte e dois) professores, que trabalharam com este grupo de alunos a partir do segundo semestre de 1996, ano de ingresso desses alunos na universidade.

A opção por esse grupo de aluno deveu-se ao fato de que os mesmos estavam em fase de conclusão do curso e já haviam integralizado (praticamente) todas as disciplinas da grade curricular, podendo, assim, estar levantando questões que possibilitem maior compreensão da realidade relacionada ao objeto de estudo investigado.

A opção pela totalidade dos professores originou-se no fato de que a opinião dos mesmos sobre o processo (e objeto de investigação) possibilitaria contribuição significativa para análise em confronto com as informações dos alunos. Outro fator levantado, do momento da definição da amostragem, foi à possibilidade de alguns questionários não retornarem, (o que de fato aconteceu) tornando a amostra reduzida.

#### 1.1.2. Da coleta dos dados.

Primeiramente, a preocupação foi em testar os instrumentos de coleta de dados para verificar o entendimento das questões colocadas e o tempo necessário para resposta dos mesmos.

O questionário dos professores foi aplicado em três professores (cursos de Geografia, Ciências Econômicas, e Ciências Biológicas), os quais demoraram em torno de 10 minutos para responder as perguntas, apontando uma questão para revisão.

A testagem do questionário do segmento dos alunos ocorrida no dia 06/10/99, envolveu dez alunos do sexto período do curso de Pedagogia, os quais responderam em quinze minutos e não apontaram nenhuma alteração para o instrumento. Num segundo momento, e visando agilizar o processo, manteve-se contato com os alunos do oitavo período de Pedagogia - Habilitação Séries Iniciais os quais se dispuseram a responder o

questionário naquele momento. Com a autorização da professora, aplicou-se o questionário com os alunos que estavam presentes, num total de 31 (trinta e um) alunos de um universo de 44 (quarenta e quatro) que compõem esta turma.

Com a turma Pedagogia - Habilitação Pré-Escolar foi, agendado dia 08 de outubro de 1999 para a aplicação do questionário. Nessa data, aplicou-se o questionário a 11 (onze) alunos de um total de 24 (vinte e quatro) que compõem esta turma.

Posteriormente, partiu-se para a entrega dos questionários aos professores que compunham a amostra da pesquisa. Foram entregues 20 questionários. Pessoalmente. Solicitou-se que, após o preenchimento, para facilitar, deixassem o mesmo com a estagiária, na coordenação do curso, num prazo de 15 dias. Essa foi uma das etapas da coleta considerada mais difícil, pois alguns professores que atuavam no curso (dois) já não faziam mais parte do quadro. Dos 20 (vinte) questionários entregues retornaram apenas dez.

Partiu-se então, para análise e tabulação dos dados. Nesse momento, construiu-se um quadro sobre a metodologia de ensino a partir da percepção dos alunos. Através de suas falas, foi possível ilustrar o processo ocorrido em sala de aula, tentando identificar os elementos singulares da interação que ocorrem neste espaço.

Procurou-se fazer a análise das questões apresentadas (análise de conteúdo) indo além do restrito nas respostas objetivas, procurando interpretar mensagens implícitas nas respostas das perguntas. Em algumas questões os alunos utilizaram o verso do instrumento para relatar suas opiniões acerca do problema levantado.

Durante a análise dos dados, procurou-se estabelecer a relação dos dados obtidos entre professores, alunos e Projeto Pedagógico do curso, com vistas a possibilitar uma reflexão sobre os elementos da prática pedagógica e buscar uma nova proposta metodológica possível para outros cursos da UNOESC. Estes elementos fazem parte do capítulo III e IV.

Complementando, pode-se afirmar que, enquanto estudo de caso, o esforço foi no sentido de investir no trabalho dando ao mesmo algumas características específicas de aprofundamento de um estudo singular, mas que possibilitasse elementos significativos não só desta instância estudada, mas de outros que almejam contribuições deste.

Pensou-se que o estudo ultrapassa a mera necessidade de se buscar um tema para se desenvolver uma pesquisa acadêmica com finalidade de cumprir uma regulamentação que prevê a elaboração de um trabalho final em forma de dissertação, resultado de uma pesquisa minuciosa de campo sobre a prática pedagógica realmente efetivada dentro da sala de aula noturna, deparando-se com alunos cansados e desmotivados. Com professores também, cansados e nem sempre motivados na construção coletiva de conhecimento.

Refletir sobre a prática construída no dia-a-dia da sala de aula noturna é visto como uma atividade muitas vezes desgastante, mas necessária e indispensável, pois é neste lócus que se possibilita a milhares de trabalhadores a busca de novos conhecimentos, de uma formação superior e a oportunidade de, através da graduação, encontrar um novo caminho para melhorar de vida, de um modo geral.

Neste sentido, pareceu-nos desafiador tentar levantar algumas categorias iniciais presentes na relação de ensino e aprendizagem que ocorre dentro da sala de aula da universidade noturna, as quais estão intimamente ligadas entre si, que são: a **metodologia de ensino**; a concepção de **aprendizagem**; a caracterização da **universidade noturna**; a identificação de quem é de fato o **aluno trabalhador** e quem são os **docentes do ensino superior** (formação). Revisar alguns pressupostos básicos sobre essas categorias, que constituem as bases para qualquer reflexão que se pensa fazer sobre a problemática do ensino noturno é o propósito do capítulo seguinte.



## CAPITULO II

### 1 . A PROBLEMÁTICA DO ENSINO NOTURNO: SUBSÍDIOS PARA SUA COMPREENSÃO.

O conhecimento se dá através de relações e conexões que o sujeito da aprendizagem estabelece entre os dados, informações, que vão sendo disponibilizados com o conhecimento já apropriados e com outros que vão se construindo no processo de ensino. Assim, não se pode falar de metodologia de ensino sem pensar ensino que é a *intenção* atingida pela *meta* – aprendizagem - previamente estipulada quando o professor pensou em ensinar. Nos valemos aqui das colocações de ANASTASIOU (1998:170) . Assim, “(...) *só se pode afirmar que houve ensino, se de fato ocorreu a aprendizagem e o verbo ensinar conteria em si uma utilização intencional – a intenção da aprendizagem – que nem sempre vem acompanhada da obtenção da meta – ocorrer de fato aprendizagem (...)*”.

Por outro lado, quando o professor pensa o processo de ensino e faz sua opção por determinada metodologia, deve levar em conta os fatores relacionados com este processo os quais são, o **conhecimento do aluno** (neste caso noturno) com o qual vai trabalhar; **as condições externas** (ambiente físico/social – Universidade noturna) nos quais vai desenvolver suas atividades; a **sua intenção**, com sua ação (aprendizagem) resultado de uma construção elaborada a partir das concepções que tem de ensino, homem, mundo.

Desse modo, é impossível falar sobre uma nova possibilidade metodológica para alunos do noturno, trabalhadores, sem estabelecer as relações entre as categorias que fornecem subsídios para a compreensão da problemática do ensino noturno e que, durante a pesquisa de campo evidenciaram-se como tendo uma relação direta e indissociada. Essas categorias são: a metodologia de ensino, a aprendizagem, a universidade noturna, o aluno trabalhador e a formação do docente do ensino superior.

Buscou-se assim, um ponto de ligação entre esses tópicos em nosso trabalho, que constituiu-se na busca de elementos facilitadores da aprendizagem de alunos noturnos com pouco tempo para o estudo extra classe.

Ao pensar em elementos que apontem para as questões da aprendizagem dos alunos, logo se pensa na palavra ensino. O ato de ensinar constitui-se como uma atividade dinâmica e complexa, que está inserida em uma realidade que é móvel e em constante estado de transformação. E como diria Paulo Freire (1997:25) apud GONÇALVES, 1998:105) “(...) *ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção*”.

Neste sentido a concepção de aprendizagem adotada está diretamente relacionada com a visão de construção de conceitos. Ou seja, a aprendizagem, refere-se a assimilação, na qual o sujeito exerce uma ação intencional sobre determinado objeto. Na capacidade de elaborar conceitos e relacioná-los nas diferentes situações que se apresentam no contexto (perspectiva construtivo-interacionista). O aluno que aprende deve ser capaz de apontar soluções ou encaminhamentos possíveis para os problemas que se apresentam.

No processo da educação formal, percebe-se que, com o decorrer do tempo, o indivíduo vai passando por transformações significativas em termos de comportamentos e processos cognitivos. Para muitos a aprendizagem ocorre quando há “*mudanças no comportamento*” o que GAGNÉ (1975:18) chama de performance. Para que esta ocorra é preciso que o aprendiz possua um conjunto de habilidade iniciais (o que chama de condições internas). Além destas as condições externas (situações estimuladoras exterior a pessoa) e que interferem no ato de aprender. A apresentação de um problema de matemática, por exemplo, exige habilidades diferentes da elaboração de um texto de português. As habilidades internas são as mesmas mas as condições externas (problema) são apenas semelhantes, não iguais. Para Gagné as questões externas, como ambiente físico, professor, livros são importantes, mas o elemento principal e que deve ser levado em conta é a existência de um indivíduo capaz de aprender.

Essa mudança se evidencia com mais facilidade quando há o desejo do aluno na aquisição de uma nova atitude, quando o mesmo participa ativamente das atividades propostas formando seus próprios conceitos.

O ensino, atividade central do processo educativo, implica na organização das condições exteriores para a aprendizagem. Nas colocações de WACHOWICZ (1986:138) “*Somente a escola entre as instituições sociais, tem a possibilidade de efetivamente implantar a ação de transformar a informação em conhecimento e este em pensamento inteligente*”.

Neste sentido, é necessário que se faça uma reflexão acerca do papel que a instituição escolar vem exercendo sobre o aluno nos diversos níveis de ensino, desde a pré-escola até a universidade, com relação ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como sobre as situações estimuladoras que são oportunizadas a alunos que tem pouco tempo para o estudo fora da sala de aula.

As mudanças feitas em termos de metodologia de ensino pelo professor, ou opção metodológica adotada, ocorrem a partir da visão deste sobre as condições em que se realiza a aprendizagem e sua concepção de ensino. Ao estabelecer objetivos de ensino na graduação, pressupõe-se alunos “maduros” que já desenvolveram eficientemente hábitos de auto-instrução.

A utilização de metáforas no processo de ensino para alguns autores como LEVY (1999), MACHADO (1996) e Rubem ALVES (1999) constituem-se como instrumento mental imprescindível, possibilitando ao aluno a efetivação das diferentes informações e a construção de seu próprio conhecimento. Metáforas, parábolas, são formas de transmitir uma mensagem. Elas possibilitam o aluno fazer generalização, referências mentais sobre determinada coisa de que se fala, construir esquemas para tornar mais sensível o que parece abstrato, o que é chamado por NOT (1993) de *concreto relativo*.

Para MACHADO (1996), a metáfora se traduz em forma de palavras, pensamentos, sensações que se apropriam de diferentes estilos de linguagem como imagens, símbolos, mito, buscando representar de forma concreta e imaginária a mensagem que se quer transmitir.

Ao tentar conceituar o conhecimento, MACHADO (1996) usa a metáfora da rede, representando a ação do professor ao selecionar suas teorias para pescar determinados conhecimentos e com estes alimentar seu grupo de alunos com o produto de sua pesca. A rede utilizada pelo cientista, deixa escapar muitas coisas que não são consideradas científicas. A rede utilizada pelo professor, deixa passar coisas que não são consideradas importantes na sua concepção. Daí a concepção de conhecimento, de ensino, de homem, que se presentes no professor, refletem uma visão de aprendizagem, uma visão de sociedade, que passa para o aluno.

A questão da generalização do conhecimento constitui-se como um dos elementos necessários à aprendizagem e deve ser um dos objetivos do professor na condução da educação. Porém, esta não se relaciona apenas com a aquisição do conhecimento, mas também, com a utilização e generalização deste conhecimento apreendido em novas situações que surgirão no seu cotidiano.

Consoante WEYH (1994: 26) o conhecimento é entendido como

*“(...) o movimento de **síncrese** (sencorial-concreto), passando pela **análise** (abstração), chegando à **síntese** (o concreto pensado, de um novo concreto mais elaborado). Passar do conhecimento sensório-concreto ao concreto pensado requer esforço. É preciso enfrentar um caminho complexo e contraditório. Para atingir o nível concreto mais elevado – o da síntese -, o conhecimento deve passar pela abstração que é o ordenamento lógico da idéia. Analisar supõe abstrair, separar mentalmente, isolar um ou mais elementos do todo, de um objeto cognoscível, para descobrir novos aspectos e a essência do mesmo. Há uma separação (análise) seguida de uma integração profunda (síntese). A teoria, como conhecimento elaborado, constitui apenas um movimento provisório de síntese. Ela se amplia e se refaz. Cada novo conhecimento se produz em unidade e luta com o conhecimento anterior, processo este que Snyders chama de ‘continuidade e ruptura’. O processo parte da prática, vai à teoria e retorna à prática: ação-reflexão-ação.” Grifo do autor.*

Conhecer implica num esforço mental por parte do aluno que através da ação sobre as informações executa atividade de análise, separando os elementos particulares do todo e

o da síntese que reunifica estas partes. Conhecer, portanto, é um processo de decomposição e recomposição.

### **1.1 A Metodologia de Ensino: tópicos para um início de discussão**

Como escolher e organizar as atividades de ensino? Esta é ou deveria ser uma das primeiras perguntas feitas pelo professor antes de pensar sua aula. Que metodologia utilizar para resultar aprendizagem? De outro lado, houve-se dos alunos expressões críticas com relação ao excesso de teoria e falta de prática, a quantidade de apostilas e textos que não refletem a realidade.

De fato, a tarefa do professor é desafiadora, pois exige criatividade e amplo domínio de habilidades para fazer com que conteúdos, muitas vezes tidos como inúteis para os alunos naquele momento, sejam apreendidos, pois apesar de sua aparência insignificante, são bases para qualquer outro conhecimento que venha ser construído posteriormente.

Um dos grandes problemas enfrentados dentro do sistema formal (escola/universidade) é que o ensino é quase que totalmente direcionado para a *reprodução de informações*, e pouco ou quase nada se faz no sentido de preparar o aluno para a *produção de idéias* e de conhecimento. Ao nível formal pouco se consegue fazer para que os alunos exerçam seu potencial criativo, “*pensando*” sobre os fatos, mas simplesmente memorizando dados que possivelmente serão cobrados na avaliação do semestre. Daí que, muitas vezes, encontra-se, depoimentos de alunos (de cursos como psicologia) sem ter entendido por que a sociologia faz parte do currículo, pois vêm a mesma como “*inútil, que nada acrescenta e nada tem a ver com seu curso.*”

Além destas duas características, ALENCAR (1990:9) aponta uma terceira que se refere ao fato da “*educação estar voltada para o domínio de fatos já conhecidos, ignorando que a maioria dos nossos alunos irá passar grande parte de suas vidas no mundo desconhecido do século XXI, onde necessitará, para enfrentar eficazmente os seus desafios e problemas, de uma capacidade de pensar mais desenvolvida.*”

Estas características pressupõem, portanto, um repensar do processo de ensino, principalmente em nível universitário, ambiente onde se tem como princípio a produção do conhecimento, o desenvolvimento das potencialidades criativas e socialização, o desenvolvimento de novas tecnologias e não só a reprodução do que vem de fora da universidade. Nesse sentido, a universidade constitui-se como o lócus onde produzir, saber fazer, aprender a aprender, deve ser ações que ditam e encaminham qualquer atividade.

Para REBOUL (1982:14) é perfeitamente possível aprender sem que haja ação intencional de ensino, porém não se pode dizer que há ensino sem que alguém aprenda. Aprender, portanto, “(...) *é um acto, e um acto que o sujeito exerce sobre si próprio (...)* não há ensino sem que ninguém aprenda”.

Se ensino implica em aprendizagem, é importante ressaltar que esta, de acordo com TYLER, “(...) *se realiza através da conduta ativa do aluno, que aprende mediante o que ele faz e não o que faz o professor*”.<sup>13</sup> Desse modo, a aprendizagem não depende somente do professor. Quem aprende é o aluno, logo isso só vai ocorrer a partir do momento em que este queira aprender, e que desenvolvam certas habilidades necessárias para tal (capacidade de observar, analisar, teorizar, sintetizar, explicar e transferir o aprendido). Ao professor, compete conhecer as teorias da aprendizagem, os conteúdos relativos a sua disciplina situando-o num contexto maior e a partir destes definir qual a metodologia que poderá auxiliar na apreensão dos conhecimentos propostos. Como diz MACHADO (1996:134), é preciso selecionar as redes “(...) *lançadas para capturar aquilo que denominamos “mundo”: para racionalizá-lo, explicá-lo, denominá-lo (...)*”.

A metodologia escolhida e as técnicas de ensino adotadas pelo professor vão refletir a formação e tendência teórica deste. Alguns estudos que abordam a prática e opção teórica metodológica do professor e que darão suporte teórico neste estudo são apresentados por BECKER (1998) e por CUNHA (1989). Para ambos, há uma certa

---

<sup>13</sup> TYLER, Ralph apud BORDENAVE, Juan e PEREIRA, Adir M. **Estratégias de ensino Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1991. p.121.

tendência do professor na adoção de uma determinada metodologia de ensino, em imitar os seus professores no sentido de reproduzir os que lhes eram “bons” em suas concepções e evitar fazer o que os “maus” professores faziam. Para CUNHA (1992:159)

*“É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. (...) Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares.”*

Há, portanto, uma tendência reprodutivista dentro da universidade não só em termos de conhecimentos, mas também em termos de prática pedagógica.

Na obra de BORDENAVE e PEREIRA (1991) encontra-se uma série de estratégias e técnicas de ensino que possibilitam ao professor variar as situações de ensino em sala de aula. Porém alerta-se para a necessidade de “saber selecionar as técnicas”. Antes de defini-las é importante que o professor conheça quem são seus alunos, que objetivos são pretendidos, que tempo terá disponível para tal atividade. Portanto, não basta querer variar as formas de ensinar. Ao optar por determinada técnica, é preciso saber como empregá-la e orientar os alunos para fazê-la de forma correta.

Na mesma linha, ABREU & MASETTO (1990:50) defendem as estratégias como

*“(...) meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos (...) conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso. (...) arte de decidir sobre um conjunto de disposições, de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz”.*

Em um aspecto, ambos os autores concordam: que não existe receita didática pronta para a atividade de ensino. Isto porque os “ingredientes” são muitos e variam de uma situação para outra, de um instante para outro. Os alunos são diferentes, os professores são diferentes, os contextos não são os mesmos.

Quem aprende é o aluno, quem pode possibilitar a aprendizagem é o professor, desde que o aluno sinta necessidade, motivação e interesse pelo conteúdo/conhecimento que o professor esta provocando. O fator tempo para o estudo se coloca como limitador ou facilitador da aprendizagem a partir da metodologia adotada pelo professor.

Nos trabalhos de CUNHA (1989:69) fica evidenciado como o processo metodológico presente na prática do docente que busca mudança é a “*idéia de ação e movimento do aluno*”.

Os métodos utilizados são pequenas investigações, revisões de bibliografias, elaboração de projetos, análise de conteúdos, situações problemas e seminários que fazem com que o aluno busque, pesquise, pense sobre o que esta fazendo. Nesta metodologia, o professor age como coordenador do processo de aprendizagem.

Deste modo, as metodologias variam de acordo com os conteúdos e opções dos grupos, bem como os materiais (textos, livros vídeos, artigos, jornais) que passam a ser diversificados.

Nesta perspectiva, a conduta do aluno é que está produzindo aprendizagem, mediante sua ação. A compreensão é um ato que ninguém, além do próprio sujeito da aprendizagem, pode exercer. Quem aprende é porque tentou fazer e se errou, ousou fazer novamente. Neste sentido, o erro, assim como a imitação e ou a repetição, nas colocações de ANASTASIOU (1998), é um dos caminhos para aprendizagem, pois conduz ao *fazer a ação*, podendo dispensar o modelo, indo além deste, num nível superior, onde a capacidade de abstração se efetiva, onde se concebem noções de princípios e de associação de idéias utilizando-se de processos mentais de dedução e indução.

Como fica o ensino noturno diante desta metodologia? Que dinâmica usar na sala de aula para motivar o aluno que chega cansado de seu trabalho?



Percebe-se, no cotidiano da sala de aula, uma tendência muito grande da parte de alguns alunos em resistir a esse tipo de metodologia que os coloca como sujeitos da ação. Há um paradigma impregnado em muitos destes alunos de que é o professor quem “dá aula” e o aluno escuta e copia os esquemas e sínteses previamente elaboradas. Qualquer tentativa de fazer diferente é, por muitos, entendida como “matação de aula”.

Quebrar este paradigma e forçar os alunos à atividade intelectual parece ser um dos maiores desafios para os professores universitários. É muito mais cômodo, para a maioria, só ouvir do que pensar e falar sobre as coisas. Essa mudança de postura com relação à metodologia de ensino adotada exige esforço não só do professor, mas também dos alunos que precisam querer e estar motivados a aprender. Esta motivação deve ser constituída a partir do primeiro dia de aula, quando são apresentados os conteúdos, objetivos pretendidos e as formas de avaliação (vista como momento em que alunos e professores avaliam-se, buscando identificar o que ocorreu durante o processo: aprendizagem ou transmissão de conhecimento).

Assim, pensar metodologia é muito mais que pensar técnicas de ensino. Significa pensar no que está se fazendo, por que se faz e onde se quer chegar. Para que serve este conhecimento? Estabelecer relações com a realidade que o aluno convive é um bom começo para despertar seu interesse pelo assunto. Pois *“manter o aluno interessado no que está fazendo e nas habilidades que vai adquirindo é tarefa que requer grande perícia e capacidade de persuasão de uma pessoa, geralmente do professor, que representa o mundo de experiência e sabedoria do adulto.”* GAGNÉ (1975:21)

## **1. 2. A Aprendizagem: a construção de sua conceituação, dados para sua compreensão**

A opção pela aprendizagem enquanto categoria a ser abordada neste estudo, deu-se pela necessidade de conhecer as diferentes concepções de aprender, considerando que o objeto do estudo apontava para identificação de meios que facilitam a aprendizagem de alunos noturnos.

Não foi intenção do trabalho abordar as diversas teorias da aprendizagem, mas tecer algumas considerações sobre alguns estudos que apontam para a relação metodologia de ensino e aprendizagem, enquanto resultado de um processo de construção de conceitos elaborados pelo aluno durante sua permanência ou passagem pela Universidade.

Sabe-se que a aprendizagem é fruto de uma ação intencional do sujeito que busca um conhecimento novo o qual resulta de fatores externos (ambiente social, professor, técnicas etc.) e fatores internos (maturação biológica), através da interação do sujeito com a realidade. Ocorre, portanto, um processo de troca permanente onde ambos se constroem.

Existem várias teorias que procuram explicar a aprendizagem e o grau em que cada teoria a explica, depende das bases filosóficas de cada autor. Algumas das que estão mais presentes na prática docente são: *Teorias Associacionistas de Condicionamento E – R (condicionamento clássico e condicionamento operante - behavioristas)* presentes na Pedagogia Tradicional que tem sua fundamentação epistemológica no empirismo; *as Teorias cognitivas – teoria da gestalt - representada por Rogers*, presentes na pedagogia centrada no aluno que apesar de alguns resquícios do empirismo tem sua fundamentação epistemológica no apriorismo inatista ou maturacionista, *e a psicologia genético-cognitiva (Piaget) e psicologia genética-dialética (Vigotski, e as propostas de Paulo Freire) e as pedagógicas de fundamentação marxista* que encontram sua sustentação epistemológica no interacionismo do tipo construtivista.<sup>14</sup> Como já dissemos, não é nossa intenção aprofundar este estudo, apenas procurar identificar algumas condições adequadas à ocorrência da aprendizagem.

Para que haja aprendizagem é importante o aluno sentir-se sujeito desta. Os fatores externos e internos agem sobre a aprendizagem, que ocorre quando há diferença (mudança) entre a *performance* percebida no aluno antes e depois de ser submetido a uma situação de aprendizagem.

---

<sup>14</sup> Esta classificação esta fundamentada em BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*, 1998. E GÓMES, A . I. Pérez. O processo de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A . I. Pérez. *Comprender e transformar o ensino*, 1998. Cap. 2 .

O estudante, ao ingressar na universidade, domina e já possui desenvolvida uma série de *habilidades* consideradas importantes na construção de novas aprendizagens. Estas são chamadas de condições internas que foram adquiridas ou desenvolvidas durante sua vida. Uma segunda categoria apontada, refere-se às condições externas (elementos da prática pedagógica) à pessoa, que são todos os fatores presentes durante o processo de ensino que são determinantes na aprendizagem e mudança de *performance* apontada por GAGNÉ (1975). Dentre estes fatores está a ação do professor, a metodologia de ensino adotada para cada situação ou conteúdo pensado, e as influências do dia de trabalho dos docentes e dos alunos nesta terceira jornada. Existem diferentes situações estimuladoras (condições externas) que podem ser criadas pelo professor para possibilitar a aprendizagem, da mesma forma que existem diversos tipos de aprendizagem que podem ser classificadas como mais ou menos significativas.

Na visão dos que defendem o primeiro grupo (os associacionistas) a aprendizagem é determinada pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna. Explicam a aprendizagem através do comportamento exterior, tipo estímulo – resposta, que pode ser observado. Não negam a existência dos eventos internos (consciência, sensação, percepção, pensamento), porém não julgam necessário estudá-los para entender o comportamento. Para estes, o sujeito é determinado pelo Objeto ( $S \leftarrow O$ ). BECKER (1998:12)

Dentro da epistemologia empirista, acredita-se que o conhecimento se adquire por força dos sentidos, aquilo que o sujeito experimenta, vê, ouve. Prescinde de bases concretas para se efetivar, sendo muito difíceis sua elaboração em situações de abstração.

O empirismo, nas colocações de PIAGET (1979) apud BECKER (1998:12), “(...) *tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição*”. A concepção de que a experiência consiste no contato direto entre as coisas e o espírito é desautorizada por Piaget. Para este, no período sensório motor, a

experiência aumenta de importância. Experiência representa a acomodação, que é a resposta do sujeito aos desafios do meio integrados por assimilação.

Na concepção empírica, o sujeito nasce em branco, “*uma tabula rasa*”, e nele a experiência vai escrevendo sua história.

“*A objetividade da experiência é uma conquista da acomodação e da assimilação combinadas, isto é, da atividade intelectual do sujeito e não um dado primordial que se lhe impõe de fora*”. Ibidem p. 14

Os aprioristas acreditam que as possibilidades de conhecimento são hereditárias, inatas e submetidas a processo de maturação, já estão pré-determinadas. Os aprioristas se opõem aos empiristas, segundo BECKER (1998:15), à medida “*que relativiza a experiência, absolutizando o sujeito*”. Nessa concepção, dá-se ao sujeito total responsabilidade pela apropriação do objeto do conhecimento, desconsiderando-se o meio. Epistemologicamente, é representado pelo  $S. \rightarrow O$ . O sujeito age sobre o objeto e não sofre influência deste.

Os aprioristas partem do princípio de que o sujeito já nasce com o conhecimento e a escola apenas faz lembrar conhecimentos adormecidos. Platão com a teoria da reminiscência,<sup>15</sup> procura demonstrar que o ser humano já nasce com a inteligência, não só os princípios da razão mas também com algumas idéias verdadeiras.

---

<sup>15</sup> Para explicar a teoria da reminiscência, Platão narra o mito de Er, um pastor da região da Panfília que morreu e foi levado para o Reino dos Mortos. Ao chegar no reino encontra as almas dos heróis gregos, de governantes, de artistas, de seus antepassados e amigos. Neste reino as almas contemplam a verdade e possuem o conhecimento verdadeiro. Er descobre que todas as almas renascem em outras vidas para conseguir a purificação de seus erros passados até não precisarem mais voltar a terra, permanecendo na eternidade. Porém, antes de retornarem a esse mundo, as almas podem escolher a vida que terão. Uns escolhem a vida de rei, uns de guerreiro, uns de comerciantes ricos, outros de artistas ou sábios. Ao retornarem a terra passam por uma planície onde corre um rio, o “Lethé” (em grego significa esquecimento) e bebem de sua água. Os que bebem muito, esquecem toda a verdade que contemplaram, os que bebem pouco quase nada esquecem do que conheceram. Os que escolhem a vida de rei, guerreiro ou comerciante são os que mais bebem das águas do esquecimento; os que escolhem a vida da sabedoria são os que menos bebem. Assim esses serão capazes de lembrar e ter sabedoria usando a razão, enquanto os demais dificilmente lembrarão da verdade na nova vida. Conhecer, portanto para Platão, é recordar a verdade que está dentro de nós. (CHAUI, 1995)

Do ponto de vista da teoria da assimilação ou construtivismo, o conhecimento se dá através da interação entre sujeito e objeto, onde um determina e é determinado pelo outro. A assimilação é o resultado da organização do mundo do objeto e as acomodações são novas formas criadas pelo sujeito a partir das formas dadas (reflexos) . De acordo com BECKER (1998:22), *“o sujeito epistêmico é sujeito na medida em que ele se faz, na medida em que ele se constitui como um conjunto de relações, e não na medida em que é dado.”*

Dentro desta perspectiva, o conhecimento não é dado hereditariamente nem pelo objeto, mas, sim, construído através da interação do sujeito com o objeto. Da mesma forma, *“(...) o meio por si só, não se constitui ‘estímulo’. E o sujeito por si só, não se constitui ‘sujeito’ sem a mediação do meio; meio físico e social”*. ibidem p. 25

De modo geral, pode-se dizer que essas três concepções teóricas que explicam o conhecimento e a aprendizagem (empirismo, apriorismo e construtivismo interacionista) têm dado sustentação às práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino. Estas são explicitadas através da organização curricular, das metodologias de ensino priorizadas e pela forma com que se avalia a aprendizagem dos alunos.

Assim, consoante SANTIAGO (1994:67), a concepção de aprendizagem é tida como

*“(...) o desenvolvimento de esquemas e estruturas mentais, os conteúdos de ensino passam a ser vistos como mediações que possibilitam o estabelecimento de relações (abstrações empíricas e reflexionantes sobre o objeto em estudo ou a informação, na articulação entre conhecimento científico e saber cultural) que organizam as estruturas cognitivas. (...) isto significa que a aprendizagem, da qual resulta o conhecimento, caracteriza-se como o processo de passagem de uma para outra etapa de desenvolvimento do sujeito, perceptível na medida em que ele se torna capaz de operar em níveis cada vez mais complexos de elaboração”*.

Esta concepção de aprendizagem reflete os pressupostos do construtivismo interacionista que se contrapõem às posturas anteriores. A primeira (empirismo), vê o conhecimento como experiência exterior ao indivíduo e assimilada pelas sensações. A segunda (apriorismo) na qual experiência empírica apenas atualiza e desenvolve potencialidades que já estão no sujeito como estruturas mentais inatas.

O pressuposto inicial do estudo era de que a metodologia adotada pelo professor é um dos elementos que interfere na aprendizagem de alunos de cursos noturnos. Assim, qualquer opção metodológica adotada pelo professor, reflete sua concepção teórica. Ter clareza sobre estas concepções possibilita a escolha adequada dos meios, métodos e finalidades do ensino para cada grupo de alunos (considerando seus problemas econômicos, sociais e afetivos) que se tem e que se pretende possibilitar.

### **1.3 . A universidade noturna: elementos para seu entendimento.**

A carência de pesquisas e estudos relativos ao ensino superior constitui-se como uma das primeiras dificuldades encontradas, do ponto de vista de se buscar um referencial teórico específico sobre o assunto em termos de país. A visão do ensino superior, como alvo de pesquisa acadêmica, é bastante recente e encontrou-se alguns artigos que trazem contribuições significativas, como os de GAMBOA (1996) COELHO (1998), MARQUES (1992). SOUSA (1995); GATTI (1992); SANTOS FILHO (1994); CUNHA (1996); SORDI (1997) e alguns outros que refletem a problemática e a necessidade de voltar mais a atenção para esse nível de ensino.

Com referência ao ensino noturno, existem contribuições significativas nos estudos de SPOSITO (1989); CASTANHO (1989), ABRAMOVICZ (1990) e FURLANI (1998), que apontam para a precariedade de estudos e pesquisas desenvolvidas na área. As maiorias das pesquisas realizadas nos cursos de mestrado e doutorado estão voltadas para o ensino fundamental e médio.

Nas colocações de SPOSITO (1989), a pesquisa educacional tem sido ausente, não só em termos de contribuição para o conhecimento dos agentes do ensino noturno (professores e alunos), como também, na investigação sobre a metodologia e os processos de ensino e aprendizagem que acontecem neste espaço.

CASTANHO (1989:15) aponta também para a dificuldade e a precariedade de pesquisas, estudos e bibliografias sobre o ensino noturno. Nesse contexto busca fazer uma articulação de uma teoria de compreensão da realidade com os mecanismos do dia-a-dia da rotina da sala de aula materializado no trabalho do professor. No seu quadro teórico, procura *“privilegiar a análise da relação de trabalho-ensino e o problema da alienação – vistos a partir do referencial científico-metodológico adotado, do ângulo da qualidade do ensino”*

Para ABRAMOVICZ (1990), o objeto central da pesquisa foi à questão da avaliação da aprendizagem no ensino noturno - como alunos trabalhadores vêm o processo. Além de apontar a precariedade de produções científicas na área do ensino de graduação noturno.

FURLANI (1998), desenvolve estudo semelhante, porém sua ênfase está no aluno que, segundo ela, apresenta quatro faces distintas: a face do aluno, do trabalhador, do cidadão, que está intimamente ligada às outras duas e a quarta face seria a educadora. Assim, é no convívio com o aluno-trabalhador-cidadão que se aprende a pensar a universidade e o projeto pedagógico de cada curso.

As colocações de GAMBOA (1994) apontam para a necessidade de voltar o olhar para o ensino da graduação, pois é recente a preocupação das universidades que atuam na formação dos docentes.

*“A preocupação crescente com a formação dos docentes que atuam no ensino superior e os diagnósticos sobre a qualidade do ensino ministrado nas universidades e nas escolas isoladas, questionado, dentre outros motivos, pela baixa titulação acadêmica dos docentes e seu deficiente*

*preparo didático-pedagógico tem gerado entre os pesquisadores da educação um maior interesse pela problemática do ensino superior.” (GAMBOA, 1994:16)*

A UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, aparece nas colocações do autor como uma das universidades onde a pesquisa sobre a problemática do ensino superior foi objeto de análise por alguns grupos de estudo.

Diante desse quadro e considerando que à grande massa de alunos matriculados no ensino superior estão nas Instituições particulares noturnas, evidencia-se a necessidade de que as preocupações dos cursos de mestrado voltem-se, também, para esse nível de ensino.

Sendo assim considera-se a importância do trabalho do docente do ensino superior, pois é a partir de sua prática, de seu conhecimento (produção científica) e experiência que será construído o processo de ensino e o processo de aprendizagem destes alunos noturnos, trabalhadores diurnos.

Pensar o ensino universitário requer também, pensar no quadro docente que compõe esta universidade (formação, horário de trabalho, dedicação para atividades de ensino e pesquisa etc.). A qualificação do corpo docente é um dado que pesa contra as instituições particulares de acordo com os dados do Censo Escolar realizado em 1998.

Do ponto de vista da prática docente, é interessante ressaltar o trabalho de CUNHA, (1992) que faz um estudo sobre o professor universitário considerado *como bom professor*, na visão de alunos *aquele que deu certo*. Constatou-se que os bons professores ainda trabalham na perspectiva de reprodução do conhecimento (paradigma dominante). São professores que desenvolveram um número significativo de habilidades de ensino e apresentaram qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com o conteúdo de ensino.

De acordo com FRANCO (1991:31) a universidade vem para o Brasil em 1808, com o objetivo de formar a “*Matriz intelectual*” profissional de ensino, sob a influência da



Universidade Napoleônica. O Ensino é voltado para as necessidades e poder do Estado. São os “*aprendizes do poder*”. Nos anos 30 e 40 centra-se na formação do professor brotando apenas o embrião da pesquisa, a qual passa ter sinais concretos a partir da década de 50 com a criação do CNPq e CAPES.

Porém, o novo modelo econômico implantado passa a exigir recursos humanos capazes de atender às demandas do mercado, e o sistema educacional possibilita a interiorização do ensino superior e a consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. A matriz de Universidade de pesquisa no Brasil, na verdade, continua sendo realizada apenas pelas universidades públicas e quase que unicamente nos cursos de pós-graduação.

A universidade noturna, por outro lado, nasce a partir da necessidade de ampliação de vagas no ensino superior visando atender à crescente demanda que as universidades até então constituídas (públicas), não conseguiam absorver.

Aliada a este problema e com o processo de desenvolvimento econômico, principalmente a partir da década de 70, passa-se a exigir um novo perfil de cidadão. Em consequência dessa necessidade, criam-se os cursos noturnos com o objetivo de possibilitar ao trabalhador da indústria a oportunidade de qualificação de nível superior, o que não seria possível em cursos diurnos.

Como consequência desse processo expansionista e objetivando atender às pressões da sociedade da época é facilitada a criação de muitas instituições de ensino superior no interior do Brasil. Em Santa Catarina não foi diferente. Neste período nascem as Fundações Educacionais, quase todas criadas por Leis municipais, porém mantidas com mensalidade de alunos. Todas iniciam com oferta de cursos noturnos, pois sua clientela é o aluno trabalhador e a maioria inicia com cursos na área de Ciências Humanas, Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis.

Hoje, muitas instituições já possuem projetos de universidade consolidados, ampliando sua oferta de vagas ao ensino diurno e buscando constituir-se como centros de produção de conhecimento.

O ensino superior brasileiro encontra-se numa fase de crescimento acelerado e de diversificação de cursos. De acordo com dados do Censo do Ensino Superior de 1998<sup>16</sup> a expansão da matrícula atingiu aumento de 9% superior aos 7% registrados nos últimos quatro anos. O número de alunos matriculados passou de 1 milhão e 945 mil em 1997 para 2 milhões e 125 mil, em 1998.

A maioria dos alunos dos cursos de graduação está nas instituições privadas (1.321.229), seguida pelas públicas federais com (408.640) as estaduais com (274.934) e as municipais com (121.155) alunos. De 1994 para cá, o número de alunos nas instituições privadas subiu 36,1% , superior ao crescimento da rede pública. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais e 27,6% municipais.

O documento destaca ainda o processo de interiorização do ensino superior. Nos dados do Censo o número de alunos no interior é de 1.103.808. Crescimento de 44,5% e de (1.022.150) 31,7% nas capitais.

Outra constatação refere-se ao ensino noturno: nas instituições públicas, dos 408.640 alunos matriculados, apenas 20% (82.284) alunos estudam à noite. Esta relação é muito diferente nas instituições particulares onde 1.321.229 dos alunos matriculados em 1998, 66,4% (887.031) se concentram no ensino noturno. Nas públicas estaduais, 46,1% dos 274.934 estudam a noite e 73,7% dos 121.155 nas municipais. A estrutura das federais permanece ociosa (na grande maioria delas) no período noturno. Outro elemento que faz com que o número de alunos do noturno seja maior nas particulares diz respeito à localização geográfica das universidades Federais. No caso específico de Santa Catarina, existe a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) na capital do estado e a UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) , localizada também na capital com duas

---

<sup>16</sup> INEP – Censo do Ensino Superior, 1998.

extensões, uma em Lages e outra em Joinville. Diante desse quadro, quais as possibilidades dos alunos trabalhadores que residem no interior do Estado, estudarem nas universidades públicas? Para estes só resta o ensino noturno e nas instituições particulares.

Ainda com base no Censo de 1998 encontramos alguns dados interessantes que apontam para um perfil do aluno do noturno:

- ◆ A média de idade dos alunos na graduação é de 25 anos, sendo que 53% possuem mais de 24 anos de idade. Apenas 7,7% da população brasileira com idade entre 20 e 24 anos freqüentam o ensino superior, uma das menores taxas do mundo.

- ◆ As mulheres são maioria entre os alunos matriculados representando 55% do total de 2 milhões e 125 mil alunos em cursos diurnos e noturnos. O número de mulheres supera o de homens também no ensino noturno, somando 56,3% dos alunos que estudam durante o dia e 54% dos que estudam à noite.

- ◆ Entre os docentes, os homens possuem melhor formação. Dos 165.122 docentes na graduação, 59,7% eram homens. As mulheres também são minoria entre os mestres e doutores: 45,3% possuem título de mestre e 33,8% de doutor, 42,2% possuem especialização.

- ◆ É registrado um aumento de mais ou menos 21% na capacitação docente com mestrado e doutorado.

- ◆ Há diferença em termos qualitativos, no que se refere ao corpo docente no ensino superior. Os que possuem melhor qualificação estão atuando nas universidades federais e estaduais. As instituições públicas são as que concentram o maior número de professores com doutorado, 28,1% mestrado 30% contra 9,3% com doutorado e 25,1% com mestrado das particulares. Apenas com especialização, encontramos 24,8% nas públicas contra 45,3% nas particulares.

♦ Com relação à conclusão de curso, constata-se que as instituições brasileiras formam 62,4% dos alunos que iniciam a graduação. Nas instituições públicas estaduais este número corresponde a 75,3%, nas federais, 69,6% , nas municipais, 56,2% e nas particulares, 58,8%. Nas particulares existem mais vagas ociosas, principalmente nos cursos de licenciatura, que deixam de preencher 39,6% das vagas. O desinteresse pelos cursos de licenciatura (Letras, Pedagogia, Educação Artística) pode estar sendo influenciado, de acordo com o documento, pela baixa qualidade que a maioria destes cursos vêm oferecendo e pelo surgimento de novas carreiras. Outro problema que não é abordado no documento, mas que tem relação direta com a escolha dos cursos é a não valorização do profissional da educação, expressa pelos salários e pela falta de condições de trabalho e estudo, necessários a quem se propõe ser profissional competente. A falta de uma política social e educacional, portanto, exerce influência sobre a decisão do candidato na hora de optar por um curso no vestibular.

Em Santa Catarina, o processo de interiorização deu-se através da criação de fundações educacionais isoladas. Já, no ano de 1974, o número de alunos matriculados nessas instituições era igual ao das duas universidades públicas juntas UDESC (Estadual) e UFSC (Federal)<sup>17</sup>. A partir dos anos 80, grande maioria dessas fundações uniram-se em torno da construção de projetos de universidade, das quais 10, das 18 que constituíram o Sistema ACAFE,<sup>18</sup> passaram a partir dos anos 90 a constituir-se como universidades. Hoje esse sistema conta com 79 mil alunos, representando 80,1% dos estudantes universitários em Santa Catarina, distribuídos em 180 cursos de graduação e 230 de pós-graduação. A evolução do ensino de graduação cresceu em 3,6 vezes de 1980 a 1998 passando de 14.267 alunos matriculados em 1976 para 69.698 em 1998.

A principal característica destas instituições é a predominância do ensino noturno. Sustentação financeira baseada na mensalidade de alunos, corpo docente em regime horista ou tempo parcial, sem qualificação para envolvimento com pesquisa. Soma-

---

<sup>17</sup> . **Dados da ACAFE 25 anos. 1999**

<sup>18</sup> ACAFE – Associação das Fundações Educacionais, criada no ano de 1974, com o objetivo de defender os interesses das Fundações Isoladas de Ensino que espalharam-se pelo interior do estado de Santa Catarina, a partir da década de 70.

se a estes elementos o reduzido número de laboratórios e pouca diversificação do acervo bibliográfico. A superação desses dados é uma das metas que vem sendo trabalhada, principalmente no que se refere à oferta de cursos diurnos e qualificação de professores.

O curso de Pedagogia escolhido como universo do estudo, foi o primeiro curso de graduação a ser oferecido pela UNOESC, no ano de 1972. Já foram diplomados 796 pedagogos<sup>19</sup>, todos na modalidade de ensino noturno. A partir do ano de 1997, para atender a uma demanda de professores dos municípios vizinhos e que não possuíam condições de frequentar o ensino noturno, criou-se uma nova modalidade de ensino chamada “regime especial”, onde as aulas são oferecidas nos finais de semana (sextas e sábados) e com semanas intensivas de aulas nos meses de janeiro/fevereiro e julho.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases, Art. 62 coloca como exigência aos profissionais da educação a formação superior, Licenciatura de graduação plena e o Normal Superior formação para docentes da educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. A Pedagogia, de acordo com o Art. 64 será responsável pela formação dos profissionais da administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica. A Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 no Art. 9º assegura um prazo de cinco anos para que os professores leigos busquem a habilitação necessária para o exercício das atividades docentes. Este fato fez como que houvesse um aumento do índice de candidato vaga no curso de Pedagogia nos últimos vestibulares.

A atividade profissional da grande maioria dos alunos que constituíram a amostra deste estudo é composta por professores que estão em atuação na sala de aula, ou seja, estão diretamente ligados a atividades de ensino fundamental, médio e profissional. São professores que atuam de 20 a 40 horas semanais, tendo a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos que estão sendo construídos na sala de aula noturna.

---

<sup>19</sup> A primeira turma formou-se no ano de 1974. É importante ressaltar nos dados referentes ao índice candidato vaga, que no período de 1972 a 1982, o curso oferecia 90 vagas anuais. De 1983 a 1988 ofertou 100 vagas anuais, no ano de 1989 ofereceu somente 50 vagas, nos anos de 1990 e 1991 não ofereceu nenhuma vaga e de 1992 a 1999 50 vagas anuais no regime regular noturno. No período de 1972 a 1980, o curso possuía uma baixa demanda o que reduz o índice, que nos últimos anos permaneceu em torno de 3 candidatos vaga.

Neste ponto, é importante destacar qual o papel da teoria e da prática na relação pedagógica. De acordo com WACHOWICZ (1996:149) foram constituídos dois vícios que perduraram historicamente dentro da academia, que é a depreciação da prática (idealismo) e o engano na elaboração da teoria (má formação epistemológica). *“Ambas não se separam. Não há uma teoria sem prática, nem uma prática sem a teoria. São distinguíveis, mas não separáveis.”*

Ao referir-se às possibilidades que estes alunos trabalhadores da sala de aula teriam de aliar a teoria com a prática, vislumbrou-se a oportunidade de estarem partindo de uma prática já conhecida, indo à teoria e retornando a uma nova prática, o que WEYH (1994:26) chama de *“ação-reflexão-ação”*.

A opção pelo Curso de Pedagogia é uma tentativa de refletir profundamente a problemática do ensino do ponto de vista metodológico, tentando relacioná-la (não só, mas principalmente) com as disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino e Prática (representada aqui pelo estágio curricular), específicos da formação docente e que possibilitam subsídios para a prática pedagógica docente.

Esse fato é destacado, pois os professores da Pedagogia e licenciatura possuem, grande maioria, o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Os professores que atuam nos diversos cursos de graduação são profissionais com formação em áreas específicas sem formação pedagógica, ficando esta restrita aos cursos de Pós-Graduação. Esse diferencial é que conduziu na escolha da amostra para este estudo.

GONÇALVES & GONÇALVES (1998:109) fazem uma reflexão sobre a prática docente nos cursos de formação de professores destacando a necessidade destes tornarem-se um espaço para reeducação pois os alunos trazem consigo experiências profissionais, ou de vida que merecem ser revistas e reelaboradas. Apontam para três tipos de conhecimentos imprescindíveis ao professor: o conhecimento do conteúdo (domínio e forma de ver o conteúdo são diferentes entre um pesquisador e um educador) ; o

conhecimento pedagógico ( o professor transforma o conteúdo em aprendizagem através de analogias, demonstrações, experimentações, exemplos, dá ordenação aos conteúdos) e o conhecimento estratégico ( aflora na prática da sala de aula a qual exige do professor uma decisão durante a ação. É construído através da experiência no dia a dia). Para que se construa este último tipo de conhecimento devem ser desenvolvidas algumas características humana e afetiva como a sensibilidade e percepção que possibilitam identificar os diferentes problemas que se apresentam na sala de aula.

Assim uma das dificuldades encontradas pelas instituições de ensino superior em seu processo de expansão e interiorização apresenta problemas localizados, requerendo atenção especial da parte de quem atua nestas instituições. A qualificação docente coloca-se como uma das que merecem prioridade.

Para FRANCO (1991), a questão referente à expansão do ensino noturno deve ser uma preocupação das universidades em geral e não somente das particulares. Para a autora é importante garantir ao aluno que precisa trabalhar um horário para o estudo. A partir de sua experiência na Universidade Federal do Pará constata-se que o saber não anda desvinculado do trabalho. Prova disso é o número de aprovação de alunos do período noturno em alguns concursos públicos. Aponta também para experiências realizadas em sua instituição com a participação dos alunos de cursos noturnos em grupos especiais de estudos realizados em finais de semana obtendo resultados positivos.

Esse é um indicativo de que o ensino noturno viável, que esses alunos têm características diferentes, porém não são inferiores em termos de elaboração e produção de conhecimentos. O fato de serem adultos pode ser apontado como um diferencial positivo uma vez que, a grande maioria, tem um objetivo definido ao entrar para a universidade e aproveitam melhor o tempo que ali estão.

Este é um breve panorama da universidade noturna. Aponta para necessidade de estudos que venham a contribuir para o entendimento dos elementos que fazem parte desta realidade requer, portanto, alternativas para melhor qualifica-la.

#### 1.4. O aluno trabalhador

Estudar a problemática vivenciada pelo aluno dos cursos noturnos é tentar desvendar alguns paradigmas já constituídos, como um desafio necessário para que se possa estabelecer uma proposta de trabalho com vistas à melhoria da aprendizagem dessa clientela.

Conhecer esse trabalhador que sai todos os dias de seu trabalho para os bancos universitários foi uma das intenções do estudo. O que buscam na universidade esses alunos? Quais suas perspectivas a partir da conclusão do curso superior? Por que da sua opção pelo curso que estão fazendo? A partir de um quadro teórico relacionado à problemática da aprendizagem no ensino noturno buscou-se identificar que elementos metodológicos presentes no processo de ensino podem ser articuladores da aprendizagem de alunos com pouco tempo de estudo extra classe. Quais metodologias, a partir da vivência da sala de aula, possibilitam melhor o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de ensino? Que concepções têm sobre o conhecimento? Que fatores interferem na aprendizagem? Quais as características de um bom profissional do ensino? Foram algumas questões que permearam o estudo empírico.

Entrar na sala de aula nesses novos tempos, onde um novo cenário se desenha para o ensino, onde se exige um novo perfil de cidadão *aprendiz* que domine competências diversas e que se alteram a cada dia, onde as incertezas são a única certeza, exige dos educadores, uma postura aberta para mudança, a partir dos encadeamentos que serão possibilitados.

Do mesmo modo que são restritos os trabalhos sobre os aspectos referentes ao ensino superior noturno, poucos são os estudos encontrados que fala acerca da clientela destes cursos.



Um dos estudos que auxiliaram na compreensão sobre o ensino superior noturno é o trabalho de SPOSITO (1989) que estuda o perfil dos alunos do noturno, onde constata-se que são alunos jovens, com idade inferior a 25 anos, solteiros e maioria do sexo feminino. Aproximadamente 30% dormem menos de 6 horas diárias e 63% entre 6 e 8 horas. Cerca de 61% se alimentam mal. 52,4% declaram que o tempo para repouso é insuficiente. Suas principais preocupações se concentram nos problemas sociais brasileiros, seguidos de temas mais relativos ao lazer e, em terceiro lugar, os problemas econômicos (dificuldade de pagamento da faculdade). Sexo e drogas são tratados, como tabu. Com relação ao ensino superior destacam-se as expectativas de caráter profissional.

A maioria dispõe de uma a três horas diária para o estudo. Uma grande parcela é trabalhadora do setor terciário. O conhecimento sobre seus direitos e sua participação efetiva em organizações representativas é precário ou inexistente.

*“os alunos pesquisados andam cansados, tensos e mal alimentados e isso se agrava se há perigo de interferência no emprego. Por outro lado, a última jornada do dia, a Faculdade, surpreende muitos alunos com o sono em plena aula, a dispersão, a dificuldade de anotar e compreender o conteúdo das aulas, o rendimento desigual nos trabalhos de grupo”.*<sup>20</sup>

Maria Eugenia CASTANHO, em estudo feito na (PUCAMP)<sup>21</sup> procura entender o fenômeno do ensino superior noturno privilegiando a análise e a ligação do tema como seus desdobramentos didáticos na sala de aula. Procura estabelecer uma relação de articulação de uma teoria de compreensão da realidade com os mecanismos do dia-a-dia da rotina escolar, materializados no trabalho de cada professor. Apresenta considerável referencial teórico do ponto de vista da relação educação e trabalho analisando a questão da alienação e da “qualidade de ensino na realidade estudada”.

---

<sup>20</sup> SPOSITO, M. citado por ABRAMOVICZ, Mere. *Avaliação da aprendizagem*. (1990:28).

<sup>21</sup> CASTANHO, Maria Eugenia. *Universidade à noite: fim ou começo da jornada*, 1989.

A pesquisa revela que os alunos do noturno não têm defasagem de idade muito grande com relação aos do diurno, o que desfaz o mito de que os alunos do curso noturno são mais velhos do que do diurno. Grande maioria cursou ensino médio em escolas públicas. Há pouca história de reprovação. Acreditam que o diploma lhes possibilitará melhor habilitação.

Lucia M. Teixeira FURLANI (1998) identifica os “*parceiros alunos do noturno*” como possuidores de três faces: uma a do aluno, outra de trabalhador e uma terceira face do cidadão, que aparece amalgamada nas outras duas e faz parte delas.

Procura mostrar que, quando os estudantes abordam seu cotidiano, suas motivações e esperanças no passado, no presente e no futuro, cada um dos papéis – de estudante, de trabalhador e de cidadão – evoca os outros dois a se juntarem e revelam a quarta face que compõe a identidade do aluno: a face educadora. A partir desta quarta face, o aluno mostra que o processo educativo deve partir do conhecimento a respeito dele como pessoa, com suas experiências, condições de vida, interesses, motivações, aspirações e esperanças construídas por professores e alunos.

Em seu estudo, identifica a questão do gênero na procura por cursos onde a área da Engenharia predominantemente é constituída por homens e as Ciências classificadas como Humanas (incluindo a área da Educação) são do “reino da feminilidade”. Os cursos de Pedagogia, Psicologia, Letras, Geografia, História são compostos por uma maioria esmagadora de moças. Todos esses cursos, exceto Psicologia habilitam para o magistério. A “*feminização da profissão está ligada à perda de prestígio das carreiras ligadas ao magistério e à educação.*” *ibidem p. 67*

Estabelece ainda, a diferença entre *trabalhador estudante* (que depende unicamente de seu trabalho para viver) e *estudante-trabalhador* (que trabalha mas dependem da ajuda financeira da família ou de outras pessoas) apenas 12% dos alunos abordados na pesquisa não trabalham.

*“Para a maioria, o curso superior parece ser um investimento de vulto – de tempo -, esforços, energia, recursos materiais, entre outros – no qual trabalho e estudo necessitam ser conciliados, o que os coloca como estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes.”<sup>22</sup>*

Mere ABRAMOWICZ (1990), realiza pesquisa semelhante com alunos do noturno. Seu enfoque está voltado para o processo de avaliação da aprendizagem: como trabalhadores – estudantes de uma Faculdade Particular noturna vêem o processo.

No estudo, a autora procura resgatar a percepção avaliativa de trabalhadores-estudantes sobre o seu processo de avaliação da aprendizagem levando em conta a complexidade da análise.

A avaliação é vista como atribuição de notas, via provas, e ganha dimensão essencialmente de medida. É extremamente quantitativa. Sua prática se explicita por uma relação autoritária, conservadora e que coloca *“os alunos na posição objetos diante de sujeitos do todo poderoso.”<sup>23</sup>* As provas e exames, refletem, muitas vezes, essa relação autoritária.

Para FOUCAULT apud ABRAMOWICZ (1990:83) *“o exame é, na escola, uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre”*.

Nas colocações de CARVALHO apud ABRAMOWICZ (1990: 83) *“com o exame o professor qualifica, classifica e pune, estabelecendo distância entre o espaço docente e o discente”*.

Através do *“uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a disciplina dos alunos, ganha a atenção da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais”*. (Idem ibidem)

---

<sup>22</sup> FURLANI, Lucia M. T. **A claridade da noite**. Os alunos do ensino superior noturno, 1998. p.70

<sup>23</sup> SAUL apud ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem**, 1990 p. 83.

Nas colocações da autora, toda relação social ou individual é uma relação de poder e quem detém o saber detém o poder e o autoritarismo que é encorajado por quem tem o saber, neste caso, o professor. Em suma, a avaliação na visão dos alunos é de que: *“(...) somos avaliados de maneira tradicional, fora de moda, fala-se muito em novos métodos até em avaliação, mas no fim continua tudo a mesma coisa (...) sou avaliado por provas dissertativas, onde o critério não fica claro, se é que existe (...)” p 83*

A partir destes enfoques trabalhados pensou-se abordar a problemática do aluno trabalhador real, do curso *de pedagogia* noturno que será o alvo de nossa pesquisa. Abordar a categoria de aluno trabalhador a partir do seu campo de trabalho, é condição para conhecer a interferência da atividade profissional na prática pedagógica e na elaboração do conhecimento.

São muitas as críticas relativas ao ensino superior, principalmente no que se refere à constante situação de “reprodução” de conhecimento onde pouco se cria e muito se copia. A falta de criatividade e iniciativa por parte de professores e alunos, têm gerado preocupação àqueles que buscam a qualidade do ensino e estão preocupados com a formação crítica de nossos alunos.

Os anos noventa têm se colocado como uma década de desafio para a universidade, onde o cenário de apatia, descrença no futuro, acrescidas pelo relativismo valorativo que impregnam a sociedade atual, parece ser menos mediações de mudanças substantivas do que de mediações progressista.

FRANCO (1991) aponta para as faces dos que se consideram iluminados no ensino superior brasileiro, no que diz respeito à diversidade de papéis na construção do conhecimento. Apresenta a diferença entre Sistema de Instituições de ensino superior, que tem como função o ensino a pesquisa e a extensão. Nestas, se ensina o *“que já se sabe”*, isto é, o conhecimento sistematizado pela pesquisa, ou seja, a produção é parte do próprio processo de reprodução, entendendo-a na esfera da reorganização comunicativa do saber,

na perspectiva de Habermas. Já, no sistema universitário, se ensina “*o que ainda não se sabe, mas que seria viável saber*”<sup>24</sup>, buscam-se métodos adequados para se ensinar e produzir o que ainda não se sabe através da pesquisa.

Nas afirmações de COELHO (1998) o que tem prevalecido nas instituições de ensino superior é o repasse de informações, das últimas novidades no campo das ciências da tecnologia, das Letras das Artes. O *aulismo* que predomina na maioria destas, a fragmentação do ensino, o inchaço do currículo, a corrida atrás das novidades, submetem os alunos a grades curriculares cada vez mais extensas, na busca de uma pretensa qualidade, via quantitativa.

Por muito tempo os olhares dentro da universidade têm se voltado mais para as questões técnicas e científicas do que para questões didático pedagógico. Abordam-se autores famosos e que estão na moda, não havendo a preocupação com o nível de preparação dos alunos. “(...) *frequentemente observa-se comportamentos ostentatórios por parte do professor que elabora o programa, mais em função do brilho de sua formação e do prestígio da bibliografia do que de qualquer critério didático*” (THIOLLENT, 1978: 127)

Nesse sentido, é preciso que o professor volte seu olhar para sua prática e pense no seu fazer. Os conteúdos ou as *redes* selecionadas devem ser interessantes do ponto de concorrer com as outras redes de informações que são lançadas fora das salas de aula e que se tornam por vezes bem mais atrativas que às suas. O diferencial que deve ser estabelecido entre as informações que vêm de fora do ambiente universitário e que constituirão um novo conhecimento que é construído, é o *questionamento, a indagação e a reflexão*.

Na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em outubro de 1998 em Paris, levanta-se o desafio ao qual está sendo chamada a educação superior. Os dados

---

<sup>24</sup> RIGATTO apud FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidade para que? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1991. p. 36

apontam para a grande expansão sofrida a partir da segunda metade deste século, onde houve um salto significativo com relação à matrícula de estudantes em escala mundial, indo **de 13 milhões em 1960 para 82 milhões em 1995**. Porém, às disparidades existentes entre países pobres e ricos também aumentou significativamente. Neste sentido, a educação superior é vista como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia necessária nesse contexto no qual estamos inseridos.

*“(...) os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade de viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século” ( ibidem p.15)*

Em encontro de pró-reitores de graduação, realizado em Foz do Iguaçu, em 1999, no qual elaborou-se um ante-projeto sobre a “Política Nacional de Graduação”, esta preocupação foi retomada. A necessidade de repensar a educação e a universidade diante das novas tecnologias, da globalização e da velocidade com que as informações estão se processando e se superando é o desafio das universidades através de seus diferentes segmentos.

Constatou-se que, para assumir este compromisso de ser uma educação continuada, é necessário que os cursos de graduação deixem de ser o espaço de transmissão e aquisição de informações e passem a ser o lócus de construção e produção do conhecimento. Isto pressupõe abandonar o paradigma dominante,<sup>25</sup> de reprodução dos conhecimentos acumulados em favor do novo paradigma de ensinar e aprender na

---

<sup>25</sup> De acordo com Maria Isabel da Cunha (1996:34) o paradigma dominante é presidido pela racionalidade científica onde conhecer assume significado de quantidade. Procura ver como funcionam as coisas sem se preocupar com seus fins. O novo paradigma, que é chamado de emergente admite a não neutralidade da ciência e reconhece a indissociabilidade desta que é concebida como um ato humano, historicamente situado.

universidade, “*um ensino que seja realizado com pesquisa, incorporando os processos metodológicos dessa atividade, e tendo a dúvida como referência pedagógica.*”

Não há, portanto como pensar o ensino de graduação isolado do contexto da educação em todos os seus níveis. Numa sociedade de classes que se constitui por diferenças gritantes de oportunidades e acesso ao ensino e à qualidade de vida (emprego, moradia, saúde) pensar o ensino superior supõe romper os limites estabelecidos pela nossa formação acadêmica. É preciso urgência na mudança, sob pena de ficarmos dentro de nossa sala de aula, alheios ao que se passa no mundo fora das paredes da universidade, onde estão os alunos.

A universidade abriga alunos reais (com diferentes habilidades, motivações, classes sociais), muitos com deficiências em sua formação anterior; cansados devido ao excesso de trabalho; com falta de tempo para o estudo e que se sentem pouco motivados e estimulados para a aula. Buscam na universidade uma profissionalização, vista como alternativa para permanecer no mercado de trabalho e uma das possibilidades de melhorar sua condição de vida. É preciso, portanto, que esta tenha qualidade, pois não basta mais somente o diploma, é preciso que os alunos *saibam fazer*, que sejam *criativos*, que tenham *iniciativa, liderança*. Para caminhar nesta direção as Instituições universitárias precisam adotar algumas medidas como: revisão de seu projeto pedagógico, de seus currículos; investir na capacitação dos docentes; incrementar os recursos materiais e infra-estrutura e incentivar a pesquisa sobre procedimentos didáticos e metodológicos. Esse é o desafio a ser seguido.

### **1.5. A formação do docente do ensino superior: elementos constitutivos**

Este estudo não tem como objetivo estudar a formação do professor universitário. Porém, a reflexão sobre a prática metodológica que acontece em sala de aula não pode estar isolada da compreensão de que qualquer que seja a metodologia adotada, é reflexo de uma prática docente anteriormente constituída.

Existe hoje uma grande preocupação por parte das universidades e de muitos professores com o conhecimento teórico e prático construído dentro do espaço universitário. Vive-se num contexto em que as tecnologias e as comunicações propiciam uma infinidade de possibilidades de conhecer. Por um lado, precisa-se do cidadão generalista que saiba de tudo um pouco, mas necessita-se também do especialista, que aprofunde seus conhecimentos em determinadas áreas. Deste modo, as profissões estão compartimentalizadas, cada uma com sua especificidade, os saberes são separados, cada qual na sua gaveta. Estamos num espaço onde há muito a conhecer e não existe tempo suficiente para ler, discutir e entender estes novos conceitos.

Na medicina, para cada órgão do corpo existe o especialista que trata os sintomas e indica possibilidades, de cura. Na universidade, cada departamento, cada disciplina constitui-se num todo separado dos demais. Não há interdisciplinaridade e poucas vezes se estabelece relações entre o conteúdo de uma disciplina e outra. A relação, integração e conexões, os nós da rede, entre os conteúdos das diversas disciplinas buscando um fim único que é a formação de um profissional pensado e generalista, raramente se concretiza.

No estudo de Maria Isabel da Cunha mencionado anteriormente, os alunos apontam que os bons professores são aqueles que:

- 1) *“trabalham na perspectiva da reprodução”* do conhecimento – paradigma dominante;
- 2) Procuram desenvolver habilidades de ensino (fazer perguntas, variar estímulos, organizar contexto na sala de aula);
- 3) apresentam muitas qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e conteúdos.

O estudo apontava para a inexistência, naquele momento e naquela realidade, de professores que buscassem desenvolver as habilidades intelectuais nos estudantes. Os professores até conseguem desenvolver uma melhor aula, mais esquematizada porém “(...)



*não conhecem procedimentos de como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando*<sup>26</sup>, fazem referência aos alunos de suas pesquisas mas não os estimulam a fazer suas próprias.

A autora aborda ainda a questão dos Paradigmas do professor universitário, propondo a saída do dominante para um novo paradigma emergente, reconhecendo esta transição como espaço necessário à ruptura e mudança.

O modo de agir do professor em sala está fundamentado numa concepção pré-existente do professor que reflete os valores e padrões da sociedade na qual está inserido. Estas constatações estão presentes tanto na obra de ABREU e MASETTO (1990: 115) que afirmam ser o *“modo de agir do professor em sala de aula, mais que suas características de personalidade, que colaboram para uma adequada aprendizagem dos alunos”*.

De modo geral, pode-se dizer que a questão da construção do conhecimento e da aprendizagem que têm sustentado as práticas pedagógicas na universidade através da sua estrutura organizacional (currículos, metodologias de ensino e a forma como se avalia a aprendizagem) se explica a partir de três paradigmas teóricos construídos e presentes em cada professor de maneira mais ou menos acentuada.

a) Concepção empirista – que percebe o conhecimento como fenômeno exterior ao indivíduo e *assimilado* através das sensações e experiências. Só é verdadeiro o conhecimento que pode ser submetido à experimentação e que após várias tentativas permanece com o mesmo resultado (portanto é verdadeiro). Só é possível no mundo material e exterior ao sujeito que, nas colocações de SANTIAGO (1994:63):

*“(...) é visto como ‘tabula rasa’ onde se imprimem os conhecimentos, valores e atitudes através de relações e experiências imediatas. A aprendizagem é, assim, concebida como uma resposta sensível à estimulação do meio, incorporada às formas de ser, pensar e agir do educando através de prática, da repetição e do reforço.”*

---

<sup>26</sup> CUNHA, Maria Isabel. **O bom Professor e sua Prática**, 1992. p.34

A prática pedagógica dentro dessa concepção torna-se fragmentada com ênfase colocada no objeto em detrimento do sujeito. Nesta vertente epistemológica, origina-se o Behaviorismo e a teoria do Condicionamento.

Toda prática pedagógica reflete uma concepção de aprendizagem e uma tendência teórico-metodológica com relação ao ensino e a educação. Assim, podemos dizer que no caso do professor que tende a uma concepção empirista, sua prática estará embasada com pressupostos da pedagogia tradicional, na qual a escola é vista com “*antídoto à ignorância*”. De acordo com SAVIANI (1987:10), seu papel é “*difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente*”.

Na Pedagogia Tradicional valoriza-se o conhecimento do professor. As “*informações são transmitidas*” ao aluno na perspectiva de que:

- O conhecimento é algo acabado e pronto, não possibilita discussões. O aluno não contribui na produção deste conhecimento nem é estimulado a relacioná-lo com sua realidade, apenas memoriza e repete de acordo com o que o professor ditou ou estava escrito no livro. Consiste na reprodução copista sem atividade reflexiva.

- Não há disciplina intelectual, não se ensina pensar, apenas repetir os textos ou experiências do professor;

- Valorização da memorização, como na Antigüidade antes da escrita. O sábio é o detentor do conhecimento, aquele que tem habilidade de memorização;

- Não há espaço para criatividade. Pensar o novo, ousar pensar diferente é correr o risco de ser punido. O erro não é uma etapa da aprendizagem, mas falta de capacidade de fazer correto;

- O professor constitui-se como o principal centro de informações, ele é quem sabe, quem ensina e determina o que o aluno deve ou não saber. O bom professor é aquele

que melhor domina a habilidade de transferir informações, sem nunca errar, pois ele deve saber tudo;

- A atividade de pesquisa é para iniciados que dominam o aparato metodológico, não cabendo aos alunos da graduação entrar neste ramo de atividade. Este é um dom que poucos possuem.

Isto porque nem todos os indivíduos ajustam-se ao tipo de sociedade que se busca consolidar, pois possuem interesses que nem sempre são ajustáveis às determinações do meio.

Estas são algumas questões que são passadas e permanecem presentes na cabeça de muitos docentes ainda hoje na universidade. Embora muitas vezes se ouça um discurso inovador com relação ao processo de produção e apropriação do conhecimento, nas salas de aula ainda prevalecem situações semelhantes às descritas acima.

b) O apriorismo (inatismo) parte do princípio de que o conhecimento provém de estruturas pré – formadas, inerentes à razão humana e anteriores a experiência. A experiência para os aprioristas, segundo SANTIAGO (1994:64), *“atualiza e desenvolve potencialidades que já estão no sujeito, como estruturas mentais inatas”*. Os estímulos do meio e ações do sujeito são mediações para o desenvolvimento de capacidades que ele já tem em si. Aqui o conhecimento inscreve-se dentro de uma abordagem humanista do processo de ensino-aprendizagem predominando o sujeito e subjetividade sobre a realidade. O educando é o centro do processo. A ação pedagógica possibilita condições para que as potencialidades do educando aflorem. Usa-se o método Socrático de fazer perguntas para relembrar o que já existe no sujeito.

Na prática pedagógica, esta concepção está presente no tecnicismo imposto pela estrutura sócio-econômica, bem como na pedagogia nova. Nesta concepção, a aprendizagem depende da iniciativa do aluno, uma decorrência do ambiente que estimularia as potencialidades do indivíduo através de recursos didáticos e atenção do professor.

Neste sentido, tanto a pedagogia tradicional quanto à pedagogia nova, trouxeram mais aspectos negativos para a educação do que positivos. O tecnicismo que veio logo após a escola nova deixou professor e aluno em segundo plano como meros executores de ações pensadas por especialistas, ditos imparciais. O centro do processo passa a ser os *meios*, organizados de forma racional. Sua base de sustentação teórica está no behaviorismo, portanto assume aspectos do empirismo.

c) Concepção construtivista interacionista. Contrapõem-se ao empirismo e ao apriorismo (inatismo) à medida que concebe o conhecimento como uma “estrutura organizada numa totalidade, com coerência interna que permite a compreensão da informação”.<sup>27</sup> Explica a aprendizagem como resultado da interação homem-mundo, através de um processo de troca, onde ambos se constroem. O conhecimento é visto como fato histórico e social que se origina a partir da ação transformadora que o homem exerce sobre a natureza. A mediação da ação do homem é fundamental na construção do conhecimento, uma vez que nas colocações de SANTIAGO (1994:66)

*“(...) é a reflexão do homem sobre a sua ação no mundo ou sobre a organização social articulada pelos seus modos de produção, que lhe possibilita ‘formar idéias sobre as propriedades das coisas, explicar as causas dos fenômenos (...) descobrir as relações e interações chegando a formar leis ou teorias gerais’ que caracterizam o conhecimento cultural historicamente acumulado”.*

A prática pedagógica é construída por professor e aluno num processo de interação. A aprendizagem pressupõe o desenvolvimento de esquemas e estruturas mentais, sendo os conteúdos a mediação que possibilitam o sujeito passar de uma para outra etapa do seu desenvolvimento. Esta concepção exige do professor uma postura político filosófica que atribui ao ato educativo o papel de mediador das práticas sociais onde o conhecimento se produz.

---

<sup>27</sup> REBELO & ABREU, apud SANTIAGO, Anna Rossa et al. Metodologia e prática como expressão da internacionalidade pedagógica, 1994 p.6.).

O professor assume papel importante à medida que passa a orientar o processo de ensino para que o aluno construa e assimile o conhecimento novo. Sua intervenção no momento adequado se faz necessária para evitar os erros cometidos pela pedagogia nova, atribuindo ao aluno responsabilidade total pela sua aprendizagem e atribuindo a ele um potencial que ainda não possui e que pode ser construído a partir das discussões e questionamentos que virão desta ação prática.

Portanto, ver o ato de ensinar sob outra ótica (não tradicional e empirista) não é somente uma questão de mudança de didática como alguns apontam, mas requer um novo olhar sobre o ato de ensinar e a adoção de uma *prática pedagógica* que perpassa sua concepção de ensino, aprendizagem, homem e sociedade que se pretende.

É importante considerar a complexidade que existe entre metodologia de ensino e prática pedagógica, uma vez que as mesmas são indissociáveis, o pensar (metodologia) e o fazer (prática). Para tanto o professor deve refletir constante e criticamente sobre os procedimentos docentes adotados. Deve ter claro *“porque faz o que faz e, como o faz na sua relação com conhecimento, aluno, aprendizagem.”* (DALL’ONDER, 1994:40).

Na experiência de fazer ensino com pesquisa, num estudo feito por Maira Isabel da CUNHA (1998), os professores apontam para a aprendizagem de atitudes como: saber ouvir, aceitar as pessoas, aprender a trabalhar com diferenças individuais e com pontos de vista contrários como elementos positivos desta prática. Porém é uma atividade que obriga tanto os alunos como os professores a estudar mais e se manterem atualizados.

Para Maria Isabel da CUNHA (1998:13)

*“o ensino para ser realizado com pesquisa, necessita incorporar os princípios da tarefa investigativa, isto é, assumir os processos metodológicos desta atividade, tendo a dúvida como ponto de partida da aprendizagem. (...) o aluno será o ator principal da ação e é nele que acontecerá o processo de indissociabilidade do ensino e da pesquisa.”*

Ensino e pesquisa como prática docente constitui-se como ponto de equilíbrio, onde não só o professor conhece, nem só o aluno é o centro, mas onde a interação entre estes e o conhecimento estejam intimamente relacionados e direcionados a um objetivo final, a *aprendizagem* de um conhecimento novo.

Conseguir trabalhar uma nova proposta na perspectiva da construção do conhecimento, ao invés de reproduzir, requer novas habilidades pedagógicas que:

- Enfoque o conhecimento a partir da localização histórica;
- Estimule a capacidade e habilidades intelectuais;
- Valorize a curiosidade, a incerteza e o questionamento;
- Perceba o conhecimento como interdisciplinar e estabeleçam relações, conexões com os diferentes conteúdos;
- Veja a pesquisa como instrumento de ensino capaz de levar o aluno a buscar e indagar sobre as coisas, características estas essenciais a aprendizagem;
- Valorize as habilidades sócio - intelectuais tanto quanto os conteúdos.

Isto requer que o professor e alunos aprendam sobre problemas sociais concretos que desafiam o pensar, pois nas afirmações de CUNHA (1998:14), “*o célebre avanço tecnológico cada vez mais dispensa os homens do fazer, mas valoriza o pensar e a capacidade de tomar decisões*”. Portanto, não basta *saber fazer*, é preciso *entender o porquê se faz* desta ou daquela maneira.

É justamente esta atividade que os alunos não estão acostumados, e muitos não gostam de fazer, e nem os professores estão habituados a estimular. Como o professor pode ensinar a pensar se ele próprio não se libertou totalmente do paradigma dominante (reprodução)? Onde muitos ainda vêem o conhecimento como algo pronto, linear.

Portanto, não existem receitas para mostrar qual a melhor maneira de ensinar ou de levar os alunos a aprender. Alguns professores ainda não conseguem ver além de suas práticas. Mas muitos são os que estão preocupados com a necessidade de mudança devido às novas demandas de conhecimento que se acumulam. Sentem-se impotentes diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas por parte dos alunos e a angústia destes pela falta tempo necessário para buscar o conhecimento que já deveria estar assimilado, mas não foi apreendido no momento oportuno.

Um dos aspectos que tem merecido a preocupação tanto das universidades quanto dos docentes que nela atuam, é referente à prática pedagógica, pois esta reflete diretamente na qualidade de ensino e na motivação dos alunos pela busca de novos conhecimentos. GAMBOA (1994) aponta dados levantados pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) no qual o cenário do ensino superior apresenta-se bastante diversificado em termos de qualidade de ensino, no que se refere à atividade ensino e pesquisa, principalmente em instituições isoladas que fazem o ensino superior.

O estudo reafirma os dados citados anteriormente em que apenas 20 a 30% dos alunos têm acesso ao ensino superior gratuito. Grande massa dos alunos está matriculada em escola particular de qualidade, muitas vezes, inferior e pagando muitas vezes, caro por esse ensino. Pode-se constatar que estes dados apenas continuam a se perpetuar no tempo, pois nos estudos de CASTANHA (1989), SPOSITO (1989) e ABRAMOVICZ (1990), já apresentavam percentuais semelhantes. Outra característica importante refere-se ao quadro docente onde grande maioria dos professores qualificados (12,7% com doutorado, 21,2% com mestrado e 66,2% com especialização)<sup>28</sup> se concentra nas universidades públicas Federais e Estaduais.

As diferenças qualitativas existentes no ensino superior (muitas vezes pela deficiência de professores qualificados) aparecem nas queixas dos alunos que se dizem insatisfeitos com o ensino que lhes é ministrado de

---

<sup>28</sup> . Relatório IPEA , citado por Gamboa (1994)

*“(...) ‘má qualidade, ‘desintegrado’, ‘distante da realidade’ (...) professores muitas vezes desestimulados a atuar junto a uma clientela que lhes parece cada vez mas deficiente em termos de aptidão para os estudos e a aprendizagem ‘não sabem pensar’ não dominam as informações básicas ‘massificados’ pelos cursinhos. GAMBOA (1994:18) grifos do autor.*

A insatisfação com relação ao ensino é presente tanto por parte dos professores, alunos e da sociedade. A crítica pela qualidade de ensino ministrado nas universidades exige mudanças urgentes, porém, as dificuldades de fazê-las acontecer está relacionada à complexidade da situação na qual se está inserido, pois são determinadas por situações políticas econômicas, culturais e históricas que compõem este quadro.

Repensar a prática do professor universitário, no sentido de perceber que a sala de aula não pode mais concorrer com outros meios de informação que se apresentam de forma bem mais atrativa aos nossos alunos, é urgente e requer voltar-se para si mesmo. A crise na qualidade de ensino muitas vezes recai sobre a *“(...) falta de preparo na área da educação apresentado pela maioria dos professores, recrutados e selecionados por critérios que prescindem de exigências didático-pedagógica (...)”* GAMBOA, (1994:18). Isto significa que o professor não pode dominar apenas os conhecimentos relativos a sua disciplina, (conhecimento de conteúdo), mas saber *como o aluno aprende* (conhecimento pedagógico).

Nesse sentido, o professor deve estar em constante ato de aprender, conhecer as novas tecnologias com as quais nossos alunos já convivem e se utilizar destas como ponto de apoio para suas aulas.

A UNOESC – Campus de Chapecó, tem um quadro de professores composto por 3 doutores, 18 doutorandos; 84 mestres; 56 mestrandos e 95 especialistas. A concentração de mestres e doutores está nas áreas de Humanas e Sociais e da Educação. O curso de Pedagogia apresenta um quadro composto por dez (10) professores especialistas, oito (8)



mestrandos, dezenove (19) com mestrado completo e quatro (4) com doutorado incompleto.

Em nível de PPPI/PAIU <sup>29</sup> os alunos têm manifestado sua opinião com relação às aulas ministradas, classificando-as como :

- “( ... ) pouco motivadas e atraentes” (aluno de letras)
- “Necessidade de aulas mais dinâmicas” (Ciências Biológicas)
- “Professores mais qualificados, que os professores não fiquem só no discurso, mas que coloquem em prática”. (estudante de Pedagogia)
- “Que os professores contratados saibam como dar aulas ou transmitir o assunto” (aluno de Engenharia Civil).
- “Reavaliação do conteúdo das matérias, reavaliação da didática em aula”. (aluno de Ciências da Computação).

Estes relatos possibilitam pensar na necessidade de voltar o olhar para dentro da sala de aula e repensar a prática docente. Há uma tendência muito grande do professor em avaliar o aluno, apontar nele todos os elementos possíveis que podem estar dificultando sua aprendizagem, porém muitos professores não param para pensar no tipo de ensino que estão possibilitando.

Sendo assim, ressalta-se as colocações de GAMBOA (1994) que aponta para a necessidade de preparar pedagogicamente estes docentes (profissionais de diversas áreas) que cientes de suas carências didático-pedagógicas buscam nos cursos de pós-graduação (em nível de especialização), formas de remediar esse problema. Buscam novas tecnologias para o trabalho em sala de aula, novas formas de avaliar. GAMBOA ressalta, ainda, que além desses aspectos, é preciso que os professores se preocupem com a pesquisa. A pós-graduação Lato Sensu, para o autor, vira um “ensino supletivo” para os profissionais que sem terem formação didático-pedagógica, “sem serem professores, ficaram professores”. Daí a dificuldade de entender muitas vezes, o ensino como um ato de construção, onde

---

<sup>29</sup> PPPI – Projeto político Pedagógico Institucional que vem sendo desenvolvido na Instituição a partir de 1996. em substituição AO-PAIU – Programa de Avaliação Institucional.

aluno e professor crescem e conhecem juntos. A reprodução do conhecimento via apostilas, xerox de alguns textos sem encaminhar o acadêmico para a busca, via pesquisa na biblioteca, limita o aluno às informações selecionadas pelo professor matando a possibilidade de dialogar com outros autores que comungam as mesmas idéias ou tem pontos de vistas divergentes ou até mesmo contrários.

Esta tendência à reprodução de conhecimento e dificuldade de fazer ensino através da pesquisa é, de certa forma, confirmada pelas falas dos alunos e professores no capítulo a seguir, que apresenta a análise dos dados da pesquisa empírica realizada no curso de Pedagogia.

### III CAPITULO

#### 1. O ESTUDO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM NAS COLOCAÇÕES DOS ALUNOS : UM NOVO CAMINHO A SER CONSTRUÍDO.

A finalidade principal deste estudo tem se constituído na busca de elementos da prática pedagógica que possibilitam a aprendizagem de modo mais prazeroso a alunos que freqüentam cursos noturnos e que, normalmente, chegam cansados e tem a sala de aula como seu principal local de estudo.

Ao longo do estudo buscou-se identificar, através do referencial teórico, esses elementos que interferem significativamente na aprendizagem dos alunos. O caráter inacabado e mutante do desenvolvimento humano justifica a necessidade de busca pelo saber. Aprender como se aprende e conhecer os mecanismos que conduzem a aprendizagem deu origem as diferentes teorias da aprendizagem abordadas no capítulo anterior, apontando para uma relação complexa, existente no processo de ensino e aprendizagem.

Essa complexidade reside, principalmente, no fato de ser o ato de ensino uma ação entre sujeitos que, vivendo num determinado contexto desenvolvem a habilidade de tornar esse ato relacional. Esses sujeitos (alunos/professores) trazem para a sala de aula experiências de vida, saberes adquiridos fora das instituições formais e que, a partir de um ordenamento lógico e relacionado com outros conhecimentos tidos como científicos, possibilitarão um novo saber, tanto para o professor quanto para o aluno.

Isto implica dizer que a aprendizagem é resultado da reflexão, da ação do aluno que se dá pela necessidade de conhecer, descobrir, se apropriar de algo que ainda não lhe pertence. Nesse contexto, o professor não é o único quem detém conhecimento, mas assume um papel significativo na definição das diretrizes metodológicas, uma vez que concretiza esta prática na sala de aula.

As técnicas e estratégias de ensino selecionadas para o encaminhamento das atividades na sala de aula, que conduz o processo de ensino na busca a aprendizagem, é outro elemento importante, que merece atenção dos professores. Pois não basta falar em inovações do ensino, novas tecnologias, mas é necessário saber usa-las e produzir mudanças significativas a partir destas.

A “criatividade pedagógica”, o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento estratégico, constituem-se como elementos necessários ao professor. Isto implica competência, domínio de habilidades, utilização de técnicas de ensino variadas (conhecimento teórico e percepção das múltiplas faces e finalidades).

Assim, a universidade é vista como um lugar destinado à produção e construção do conhecimento novo, chamado científico. Sua competência é a mediação entre este e o conhecimento do senso comum através da utilização de métodos e técnicas de ensino previamente selecionadas pelos professores, para construir sua prática pedagógica.

Os elementos da prática pedagógica a que nos referimos são apontados por SANTIAGO et al (1994) como: os sujeitos que participam da ação (professor/aluno) sua realidade, seus desejos, interesses expectativas, valores, crenças, visão de mundo; a intencionalidade política da educação; os objetivos pensados; as etapas a percorrer; os conteúdos; a seqüência dos assuntos e das atividades; a bibliografia utilizada e a avaliação (suas formas e critérios).

A concepção de metodologia de ensino (vista como instrumento mental que direciona o ato de ensinar para aprender (o como fazer) e a prática pedagógica (o que é o fazer, ação o conhecimento estratégico) constituem-se uma relação complexa e exige clareza e aprofundamento para evitar equívocos no encaminhamento das atividades de ensino.

Na aceção de SANTIAGO et al. (1994:43) temos que: uma concepção metodológica não só possibilita sustentação “*teórica à prática, mas traz consigo uma*

*compreensão de realidade (concepção de homem, sociedade, natureza e educação) que é permeada por questões ideológicas e culturais”.*

É comum, no meio acadêmico, perceber a falta de clareza que se tem sobre alguns termos que acabam confundidos, parecendo idênticos quando, na realidade, são distintos. Confunde-se metodologia de ensino com didática, se separa teoria de prática e, se confunde prática pedagógica com práxis pedagógica.

Todos estes elementos se articulam entre si e são indissociáveis, pois fazem parte de uma totalidade, porém, não tendo o mesmo significado. Para SANTIAGO et al (1994:44) a teoria é o esforço humano que busca explicar suas ações no mundo, embora produza conhecimento, transforma apenas nossas idéias sobre os fatos. É, portanto, uma atividade da consciência e, mesmo que se articule com a prática, buscando explicações, não modifica a realidade. Esta modificação se dá pela *“ação efetiva do homem em relação com a natureza”*.

A atividade prática que produz modificações efetivas, não ocorre sem a ação da consciência. Portanto,

*“(…) é necessário ter presente a dialeticidade que articula teoria e prática na iluminação da atividade objetiva (prática) pela atividade da consciência (teoria), num movimento em que ambas se transformam, superando-se mutuamente em resultados que impulsionam a produção humana para a acumulação histórica do conhecimento, da ciência e da tecnologia”. ibidem p, 45*

Considerando-se os elementos que fazem parte da prática pedagógica, anteriormente citados, percebe-se que o processo de ensino é complexo e pode ocorrer tanto no campo formal quanto no informal. A opção, por determinado método de ensino, implica em assumir uma determinada concepção teórica (visão de mundo, homem, sociedade e de educação) que fundamenta a prática e orienta a organização do ensino, a seleção dos conteúdos, a definição dos objetivos, a seleção dos instrumentos didáticos, os quais definirão a intencionalidade da prática pedagógica que não é neutra, pois, é feita a partir de concepções construídas nas relações culturais e sociais experienciadas.

Com base nesta concepção de metodologia e aprendizagem, buscamos na realidade da sala de aula, identificar esses elementos a partir da visão dos alunos e professores que, vivencia, todas as noites na universidade, o processo de ensino onde alguns buscam conhecimento e outros possibilitam o mesmo.

A amostra selecionada para o estudo foi composta por 68 alunos matriculados no oitavo período do curso de Pedagogia noturno. O questionário (anexo 01) foi aplicado em dois momentos, conforme acordado com a turma. No dia 06 de outubro, com alunos da Pedagogia habilitação séries iniciais. No dia 08 de outubro, com a turma de Pedagogia habilitação Pré-escolar. Assim, deste universo, responderam ao questionário, 42 (quarenta e dois alunos) dos quais, trinta e um eram da primeira turma e, onze, da segunda. Logo, deixaram de responder, por não se encontrarem em sala de aula, 26 (vinte e seis alunos), o que perfaz um percentual de 38,24% da amostra prevista no projeto. Sendo assim, para análise e tabulação dos dados, consideramos a amostra total de quarenta e dois (42) alunos, ou seja, 61,76% do total previsto inicialmente. Estes passam, portanto, a constituir a amostra total da pesquisa.

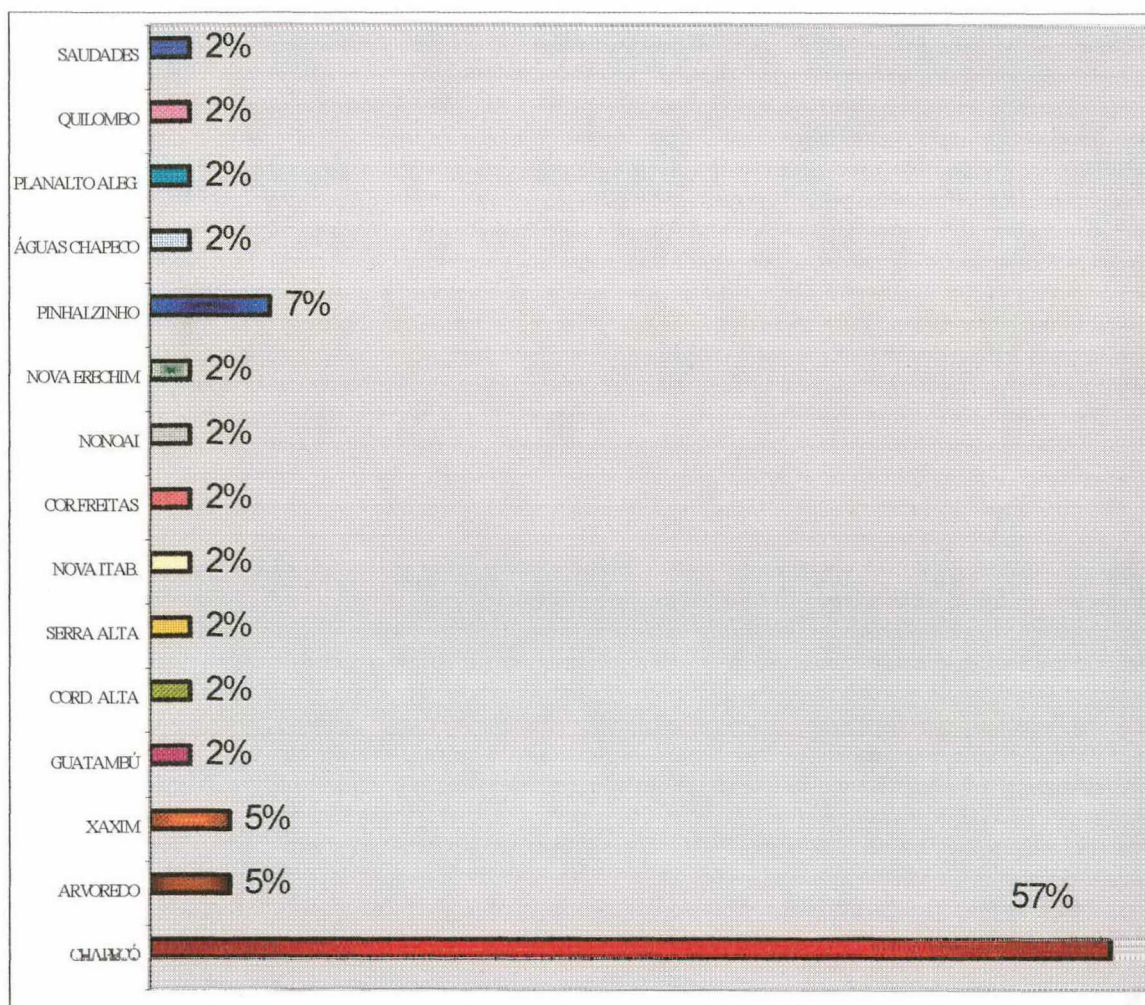
Para captar a percepção dos alunos e professores, utilizou-se como instrumento questionário, envolvendo questões fechadas e abertas, as quais abriram espaço para colocações e posicionamentos sobre as questões levantadas.

### **1.1. Caracterização dos alunos: procedência e perfil**

A primeira questão elaborada foi com o objetivo de identificar a procedência e o perfil e procedência dos alunos do curso de Pedagogia noturno com o intuito de obter um conhecimento de suas realidades, para melhor analisar os dados obtidos.

Assim temos:

GRÁFICO 01 – LOCAL ONDE RESIDEM OS ALUNOS

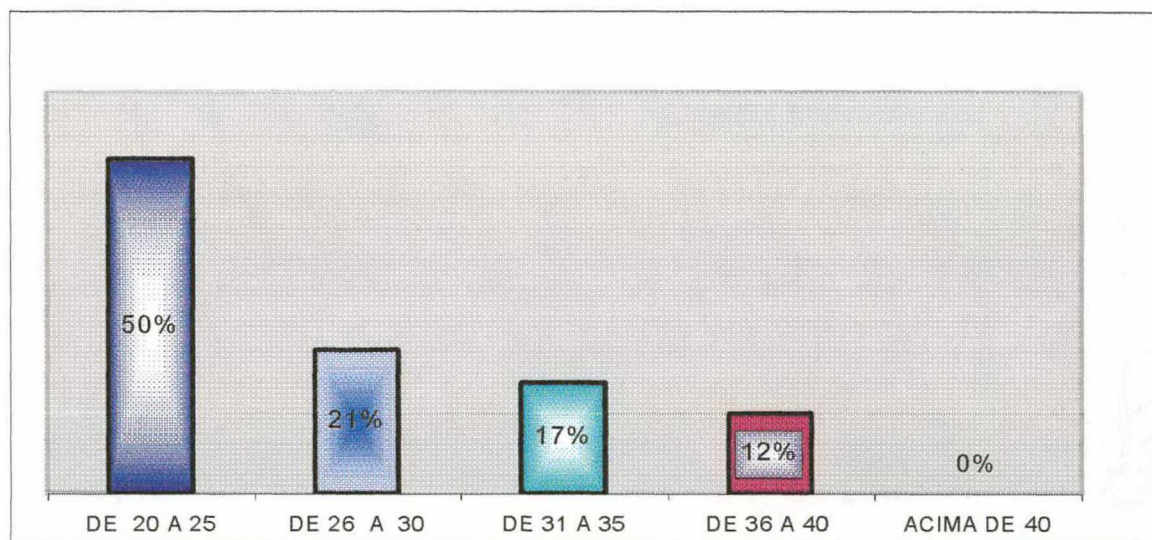


Observando o gráfico 01, podemos constatar que, 53% dos alunos do curso de Pedagogia noturno, residem em outros municípios. Isto significa que gastam um tempo significativo com deslocamento de suas cidades até a universidade. A grande maioria desses alunos sai de casa pela manhã para o trabalho e, deste vêm direto para a universidade. Portanto, o tempo que poderia ser utilizado para uma refeição é utilizado no deslocamento.

Do universo abordado, constatou-se que, apenas dois são do sexo masculino, o que reafirma os estudos de FURLANI (1998), de que a profissão de professor é

predominantemente feminina. Fato apontado também por CASTANHO (1989) em seus estudos, os quais aponta uma tendência dos cursos de Ciências Humanas e Sociais e Educação, serem freqüentados principalmente por mulheres.

GRÁFICO 02 – IDADE DOS ALUNOS



Quanto à faixa etária, os dados apontam que, 50% da amostra, estão na faixa de 20 a 25 anos e, apenas 12% apresentam entre 36 e 40 anos. Isto revela que não há uma grande defasagem de idade, se comparada com alunos do diurno. Isso desfaz a idéia de que os alunos do curso noturno são pessoas com mais idade, e que pararam de estudar por muito tempo.

Nos estudos de CASTANHO (1989) a diferença de idade é colocada pelos alunos do noturno, como elemento favorável ao ensino, pois estes têm mais maturidade, responsabilidade e interesse que os alunos do diurno. Porém, apesar deste fator ser considerado positivo, pelos mesmos, os resultados em termos de aprendizagem, nem sempre são favoráveis.

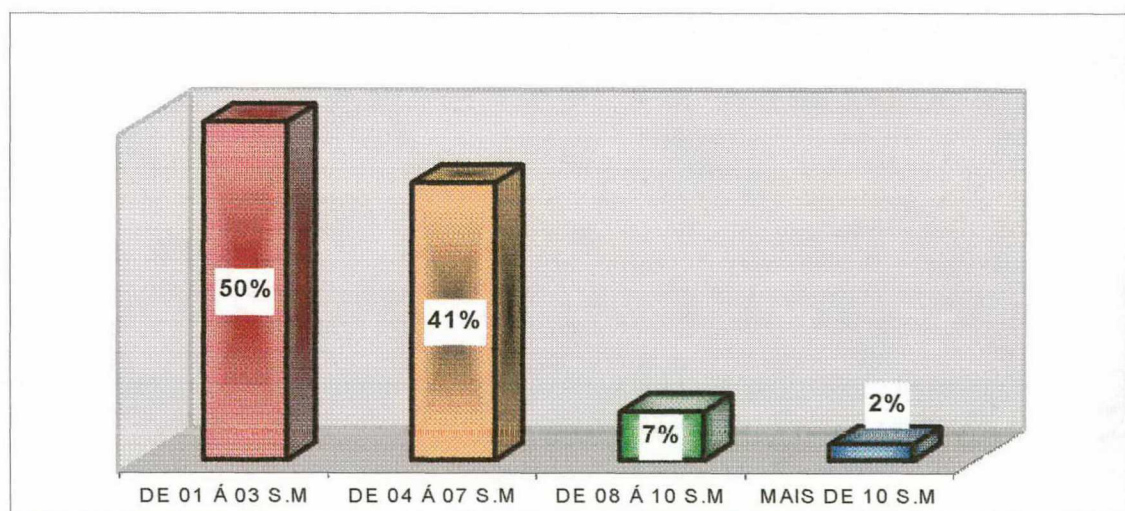


GRÁFICO 03 – ESTADO CIVIL



Analisando o gráfico 03, podemos constatar que, a grande maioria das alunas é casada, mais precisamente, 67%, da amostra. Assim, além da atividade profissional e faculdade, dividem seu tempo com a família e administração das tarefas do lar.

GRAFICO 04 – CONDIÇÕES SÓCIO ECONÔMICAS



Da amostra pesquisada, 50% ganha entre 1 a 3 salários mínimos, conforme mostra o gráfico 04. Este fato revela que são alunos com uma renda baixa, considerando que a

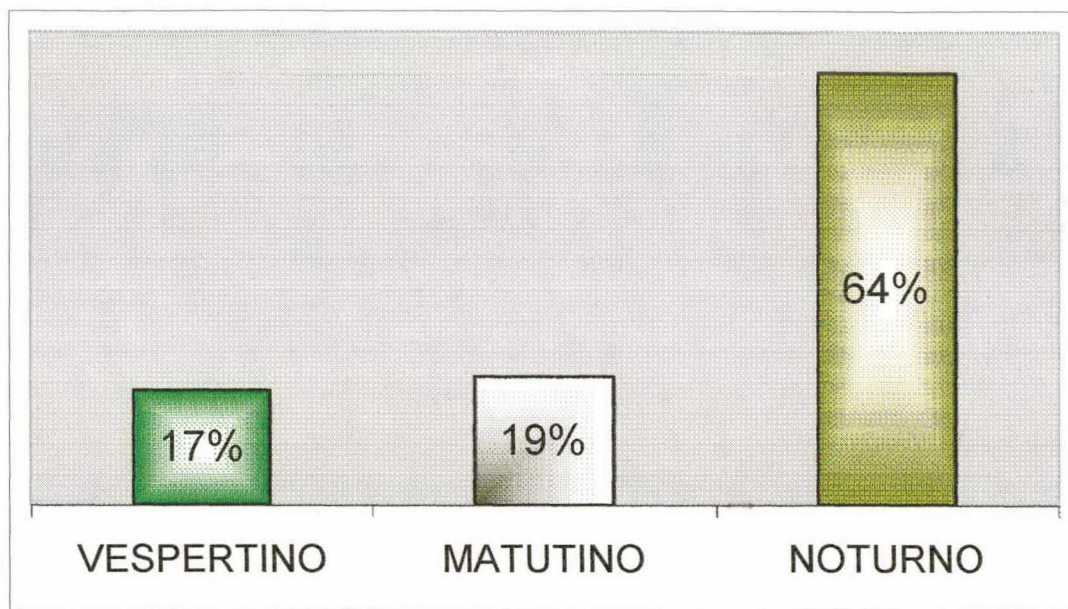
mensalidade para o curso de Pedagogia é de aproximadamente 1,39 salário mínimo. São alunos que trabalham para a manutenção própria e pagamento de seus estudos.

Com relação à formação anterior, constata-se que a grande maioria das acadêmicas frequentou o ensino noturno, índice esse que aumenta a partir do segundo grau, período em que o aluno ingressa no mercado de trabalho.

Avaliar a qualidade do ensino noturno hoje é necessário, porém não há como fazê-lo sem levar em conta a formação pregressa destes alunos, tipo de ensino recebido, tipo de escola que frequentou e turno de funcionamento. Assim, a universidade é o local de convergência dessa diversidade de alunos, provinda das mais diferentes instituições de ensino, com diferentes tipos de formação, devido à multiplicidade de opções do ensino médio (técnico, supletivo, educação geral...) e que, vem para o ensino superior, muitas vezes, sem alguns requisitos (cognitivos) mínimos necessários (capacidade de observação, análise, síntese) para avançar facilmente e com maior autonomia possível, exigindo, dessa forma, acompanhamento e orientação direta do professor.

Nesse sentido, percebe-se nos alunos a dificuldade na elaboração de conceitos, de estabelecer relações entre os diferentes assuntos abordados, somados a algumas práticas de professores, com um discurso construtivista, que não se concretiza pela falta de clareza dos pressupostos desta concepção teórica. Este fato é percebido pelas falas dos alunos registradas nos questionários, pois muitas idéias colocadas são pouco claras e pouco fundamentadas.

GRÁFICO 05 – TURNO QUE FREQUENTOU O ENSINO MÉDIO



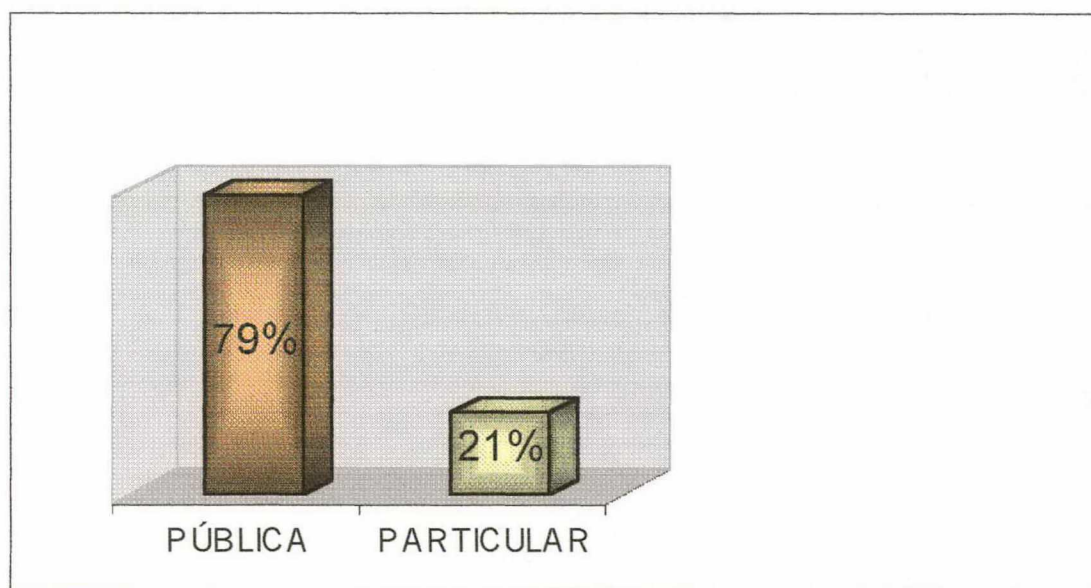
No estudo feito por CASTANHO (1989) se apontava para o grande número de alunos de ensino médio, no período noturno, e para as deficiências e inoperância desta modalidade, tanto nos aspectos físicos (precariedade de salas de aula e ausência de laboratórios e biblioteca) quanto nos aspectos pedagógicos (excesso de alunos em sala de aula; falta de docentes habilitados que iniciem e terminem a disciplina; currículos inadequados e, principalmente, a carência de programas e metodologia de ensino) que, venham ao encontro com a realidade do aluno trabalhador. Estes dados não se alteram muito no ensino superior, uma vez que, alguns destes problemas, também foram apontados nas falas dos alunos nas questões abertas do questionário, onde, alguns, ao referirem-se à metodologia adotada, destacam:

*“Os professores da universidade deveriam mudar suas aulas sendo menos expositivas e seminários”* (A 41); *“Na maioria das vezes nós é que damos aula. Ler apostila e apresentar”* (A 14). *“As aulas são sempre do mesmo jeito, muita apostila e trabalho de bancada”*. (A 01) Ou seja, os alunos não percebem preocupação, por parte dos professores, em diversificar as técnicas de ensino, que, para a grande maioria, fica restrita a reprodução de textos e exposições dos próprios alunos ao grande grupo. Estas falas

denunciam a aula como um processo de reprodução de conhecimentos já elaborados. Não se percebe, portanto, o processo de interação, de construção do conhecimento. Também permite identificar a ausência da ação comunicativa que poderia ser estabelecida na sala de aula como elementos do processo de ensino.

O fato de alunos trabalharem durante o dia e estudarem a noite, nem sempre é visto como diferencial no encaminhamento das atividades na sala de aula pelos professores. Apontam para a necessidade de repensar a metodologia de ensino adotada, buscando contemplar a realidade destes estudantes – trabalhadores.

GRÁFICO 06 – TIPO DE ESCOLA QUE FREQUENTOU O ENSINO MÉDIO



Analisando o gráfico 06, observa-se que 79% dos alunos do Curso de Pedagogia noturno provêm de escola pública e, apenas, 21% de escola particular. Outro fator preponderante, mostrado no gráfico 05, é que 64% dos alunos da amostra, fizeram o ensino médio no período noturno. Logo, este faz parte de seu cotidiano desde muito cedo.

Essa condição de aluno trabalhador e estudante noturno, que não tem hábitos de estudo, que não possui tempo para o lazer, que vem para aula cansado, que possui uma remuneração relativamente baixa e que precisa desta para pagar suas mensalidades, são elementos que afetam diretamente a situação de aprendizagem em sala de aula.

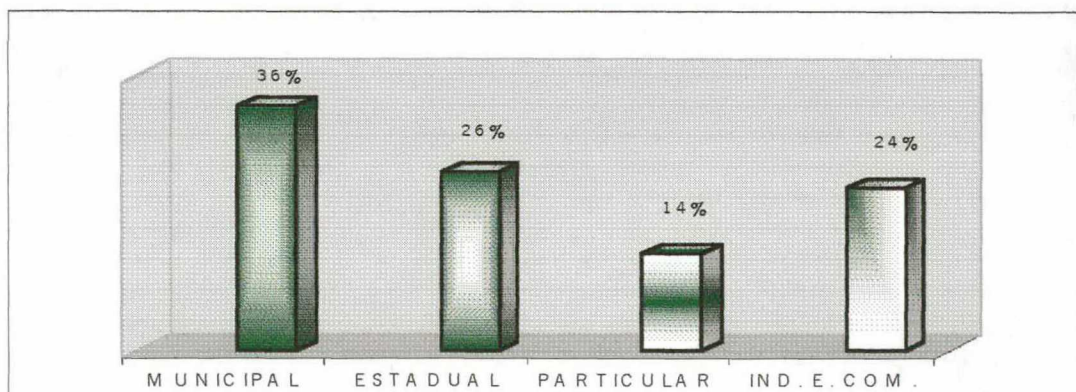
Como motivar esses alunos com jornada dupla (trabalho, casa, filhos), com dificuldades financeiras e falta de tempo para o estudo? Como incentivar os alunos (que vem de outros municípios) que saem do trabalho para universidade e retornam para suas casas por volta das 24 horas?

É preciso que o professor seja, realmente competente e criativo para selecionar as estratégias de ensino e motivar essa clientela, fazendo com que a sala de aula seja um local onde o aluno sinta-se aprendendo. A atividade docente é complexa, exige persistência, determinação, sensibilidade para perceber as diferenças e, acima de tudo, precisa paixão pelo trabalho que faz.

## 1.2. A Estratificação Social

A segunda parte do questionário foi reservado para os dados profissionais dos alunos, como local de trabalho, carga horária e tipo de atividade realizada.

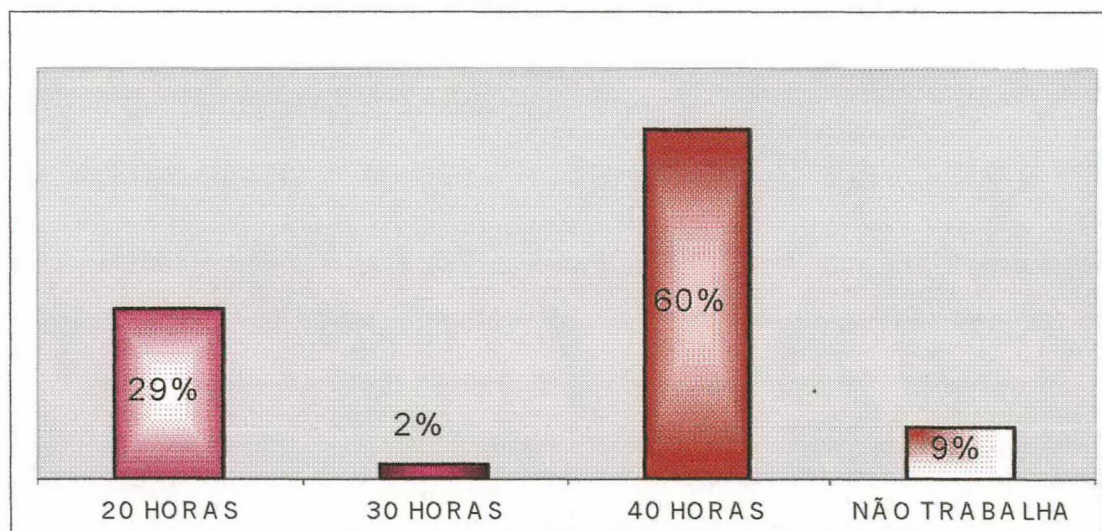
GRÁFICO 07 – LOCAL DE TRABALHO



O gráfico 07 representa os percentuais de alunos que atuam em escolas das diversas redes de ensino. Destes, 24% dos alunos não atuam no magistério, exercendo funções em empresas do comércio e prestação de serviços.

Para esses alunos, a maior dificuldade é fazer a relação entre teoria e prática, pois, *“Falta conhecimento e experiência e não nos é possibilitado a práxis”* (A 18). Esse problema é apontado pelas alunas do curso que atuam no magistério, as quais vêem que *“muitos colegas estão saindo da universidade sem saber como se trabalha em sala de aula”* (A 14). Esses alunos encontram dificuldade em fazer a ponte entre o conhecimento teórico e prático, pois nem sempre conseguem associar os textos trabalhados com a prática diária, pois esta não lhes pertence.

GRÁFICO 08 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL

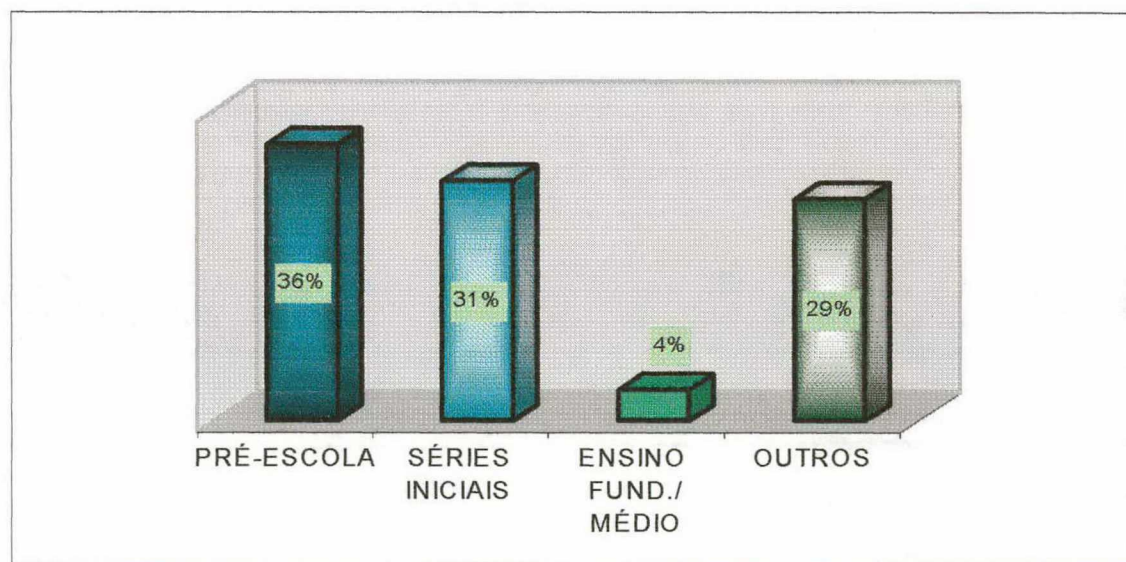


No gráfico 08, observa-se que, o trabalho faz parte da rotina de 91% dos alunos pesquisados. Destes, 60% trabalha quarenta horas semanais (8 horas diárias); 29%, 20 horas semanais e, apenas 9% não trabalham. Estes últimos estão à procura de trabalho, sendo esta uma condição de permanência na universidade.

Pelo exposto é possível perceber que a grande maioria (60%), dispõe apenas dos finais de semana para o estudo, o que significa, abrir mão das atividades de lazer, e dividir o tempo com as demais atividades da casa.

Assim, o espaço da sala de aula é o momento em que os alunos se ocupam para planejar os trabalhos encaminhados pelos professores.

GRÁFICO 09 – SE PROFESSOR, QUAL A FUNÇÃO EXERCIDA



O gráfico 09 apresenta informações referentes ao tipo de atividade exercida na escola. Enquanto o gráfico 07 referia-se ao tipo de escola (particular, estadual, municipal) este aponta as séries em que é exercido o magistério. Constatou-se, que a grande maioria, atua na pré-escola e séries iniciais, e, apenas 4% atuam no ensino fundamental e médio. Destaca-se, ainda, o fato de que 24% atuam em outro tipo de atividade, conforme comentado no gráfico 07.

A partir destes dados, pode-se dizer que o fator trabalho pode apresentar duas faces. A primeira face, que impede (prejudica) que o aluno tenha tempo disponível para o estudo e pesquisa durante o curso e a segunda, possibilita (para aqueles que estão trabalhando com ensino) a aplicação da teoria trabalhada pelo professor, na prática da sala de aula. Ou seja, a

teoria estudada entra no mundo do trabalho do aluno e, através dos conteúdos abordados vai criando novas formas de ensinar, de aprender e de ver o mundo. Possibilita-se a práxis partindo de uma prática para a teoria, após retorna-se novamente para a prática. Temos, então, “ação, reflexão, ação”<sup>30</sup>. Um processo de estar em construção constante.

Os que estão fora da sala de aula, por outro lado, não conseguem estabelecer a relação entre o teórico (abstrato) com a prática (concreta), a qual só é possível ao aluno professor que, estando em sala de aula aplica os conteúdos abordados na aula noturna. Fazendo assim, através de sua ação, a reelaboração do conhecimento. Portanto aprendem com mais facilidade, pois conseguem fazer as relações e associações necessárias ao processo de apropriação do saber.

A esse respeito WACHOWICZ (1996), estabelece a distinção entre a “teoria da prática”, que é resultado da experiência que se faz teoria e, a “teoria sobre a prática”, que é a teoria feita por alguém que só pensa sobre a prática que não lhe pertence. Esta distinção entre quem vive a prática e quem pensa a prática permite diferenciar conhecimento de pensamento.

*“(...) o conhecimento é apropriação intelectual de um campo de objetos materiais ou ideais como dados (...) fatos ou idéias. O pensamento não se apropria de nada – é um trabalho de reflexão, que se esforça para elevar uma experiência à sua inteligibilidade, acolhendo-a como indeterminada, como não saber (e não como ignorância) que pode ser determinado e pensado, isto é, compreendido (...)” . CHAUI apud WACHOWICZ (1996:136)*

Assim, os alunos que não possuem essa vivência em sala de aula, não terão o mesmo entendimento sobre o conteúdo, pois, estarão pensando sobre uma situação em sala de aula, ao passo que, aqueles que vivem esta experiência, no seu dia a dia, estarão pensando na prática efetiva com seus alunos. Vivem os conteúdos, constroem seus próprios conceitos e posicionamentos a partir de sua práxis.

---

<sup>30</sup> WEYC, Cênio Back. Construção e reconstrução do saber em crise. 199 p.26.



### 1.3. O estudo, o ensino e a aprendizagem na Universidade

A procura pelo curso superior não significa um objetivo fácil de ser concretizado, havendo um esforço muito grande para concluir o curso, não só pela falta de tempo para o estudo, como também pelas dificuldades em pagar as mensalidades.

Muitas alunas se dizem aliviadas pelo término do curso. Por outro lado, sentem-se angustiadas, pois o estágio é considerado como um período de tensão, onde se exige dos alunos um “*esforço sobre-humano*” (A 33) para conseguirem dar conta das atividades e trabalhos encaminhados nas demais disciplinas, as quais são paralelas ao estágio. Durante a regência<sup>31</sup>, feita durante o dia, a maior dificuldade dos alunos está em conciliar estágio e trabalho, sendo que, muitas são obrigadas a pagar substitutas, durante o período que estão fora da sala de aula ou compensar dias, trabalhando em outros horários.

Uma das formas de superação ou minimização destes problemas poderia ser a possibilidade de se estar articulando o trabalho de regência, na própria sala de aula das alunas com a supervisão do professor de estágio do curso. Seria uma maneira de se considerar a realidade das alunas, enquanto trabalhadoras e trazer essa mesma realidade para dentro da universidade. Com isso, estaríamos garantindo um trabalho de interação entre escola/alunos/universidade, e atendendo a necessidades reais de formação do educador.

Além disso, através das falas das alunas, percebe-se a necessidade de uma maior integração entre os docentes que atuam no curso. Pensar meios de facilitar a aprendizagem do aluno com pouco tempo para o estudo requer um trabalho interdisciplinar que possibilite o mesmo ver o curso como um todo e não fragmentado em disciplinas (onde cada professor exige trabalhos e leituras específicas) e não estabelecem relações entre as mesmas. Hoje os alunos fazem muitos trabalhos, com pouca qualidade. Numa perspectiva interdisciplinar

---

<sup>31</sup> A regência é o período que as alunas atuam diretamente com o aluno em sala de aula e que compõe uma das etapas do estágio.

poderiam construir um trabalho contemplando as diferentes disciplinas, orientado por diferentes professores, porém de qualidade superior.

Por outro lado, é possível observar como alguns alunos, mesmo no final do curso de Pedagogia, apresentam uma idéia de que é o professor quem ensina o aluno e de que as aulas deveriam ser sempre uma palestra. Uma aluna (A 40), em seu depoimento diz que, *“Na Pedagogia, que é um curso que forma educadores, os docentes deveriam simplesmente dar Show de aulas, mas não é isso que estamos vendo”*. Isto nos remete ao conceito de Lauro de Oliveira Lima apud BORDENAVE e PEREIRA (1991:199) de que o bom professor que ensina continua sendo *“(…) o animador de grupos, capaz de desafiar os jovens – frente a uma situação problema – a encontrar, no fragor da discussão e na quietude das pesquisas soluções criativas, transferíveis e generalizáveis”*.

A figura deste professor não é percebida pelos alunos, afirmam não ser só os alunos do noturno que chegam cansados e desmotivados para a aula, mas, também o professor do noturno, que vem para uma terceira jornada com os mesmos problemas dos alunos. Esses professores não são vistos como criativos nas suas aulas, pois estas são percebidas como monótonas e cansativas. Esses elementos são apontados diretamente pelos alunos A 03, A 07 e A 17. Outras falas que apontam nesta direção podem ser observadas no protocolo de respostas dos alunos, em anexo 03 (questão 14 – fatores que desmotivam e dificultam a aprendizagem do aluno).

A esse respeito, é importante retomar alguns pontos do ato de aprender, explicitados na revisão de literatura, onde evidenciamos a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem exige um **ato de cumplicidade entre professor e aluno**, pois o professor não pode obrigar o aluno aprender o que não sinta necessidade ou motivação. Assim, se o aluno não aprende, todo o esforço feito pelo professor foi inútil. Por outro lado, o professor só pode ensinar se estiver motivado e também acreditar no que está fazendo. Esta motivação vem, também, da relação estabelecida com o seu grupo de alunos. Daí a cumplicidade do processo de ensino, que se compara a um jogo onde, só tem vencedor

quando ambos decidem jogar e as regras são estabelecidas e conhecidas com antecedência pelas partes.

Para BORDENAVE e PEREIRA (1991), há três fatores que afetam o processo de ensino. Estes dizem respeito:

1º) Ao aluno, o qual deve estar motivado para a aprendizagem e, possuir conhecimentos prévios ou habilidades prévias já desenvolvidas, bem como a relação estabelecida com o professor e a disciplina que ministra;

2º) Ao assunto: tipos de aprendizagem que requer, mais simples ou mais complexa, e,

3º) Ao professor, como propositor dos conteúdos e metodologias pensadas para cada objetivo pretendido, sua comunicação verbal que orienta as atividades, as informações (selecionadas) que passa nas suas aulas, as quais devem realimentar sua aprendizagem e a relação que este estabelece com o aluno.

A integralização dos fatores citados, segundo o autor, é que possibilita uma aprendizagem significativa.

Percebe-se, nas colocações de muitos alunos, a expectativa centrada na figura do professor, como alimentador de seus conhecimentos. Por isso, expressam suas frustrações em relação aos conhecimentos possibilitados pelo curso, dizendo que, o mesmo deixou a desejar, pois deveriam ter aprendido muito mais coisas que são exigidas, principalmente no estágio.

A insatisfação detectada na fala dos alunos é de certa forma compreensível, visto que, a sociedade é dinâmica e complexa e esta em constante processo de transformação. As informações se multiplicam em segundos e o ser humano começa se dar conta que precisa saber, precisa aprender, porém não consegue dar conta de sistematizar, entender e se apropriar do conhecimento necessário para o mundo de hoje.

LEVY (1999), alerta para o fato de que, os conhecimentos produzidos ao longo dos cursos de graduação, estarão praticamente superados ao final do curso. Logo se exige dos

alunos, um constante esforço no sentido de realimentar os conhecimentos produzidos e estar abertos para um processo de formação continuada, através do estudo. Esta busca, se dá pós-universidade e de forma individualizada, que vai se construindo através da trajetória profissional.

Apesar da velocidade e da quantidade de informações propiciadas, é preciso que os cursos garantam, dentro de seus Projetos Pedagógico, uma formação geral sólida, fazendo com que os alunos sejam capazes de buscar informações necessárias nos momentos oportunos. Que sejam curiosos, preocupados com sua qualificação e que saibam como, onde e quando buscar subsídios para sua prática.

LEVY (1999), afirma que às possibilidades de conhecimento e o volume de informações é infinito. A partir desta percepção, acredita-se não ser um curso de graduação (somente) ou pós-graduação que vai esgotar a busca pelo saber, uma vez que, esta busca se dá com maior ou menor intensidade pelas necessidades do cotidiano.

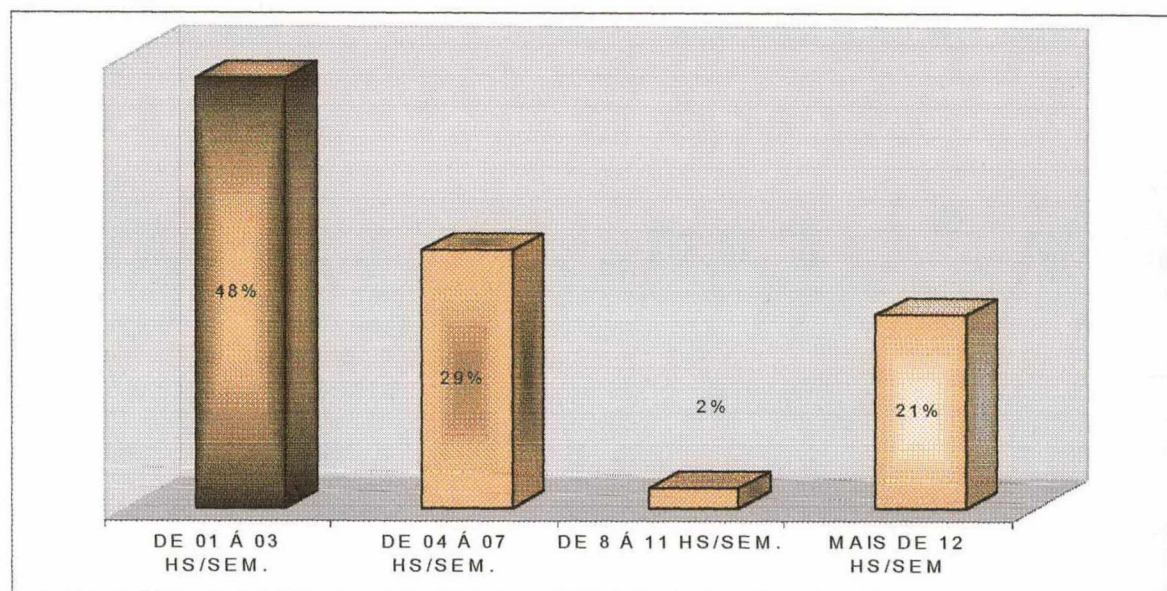
Não se pode ter a pretensão de ensinar tudo, pois, os alunos também não conseguiriam memorizar ou guardar todas as informações que são processadas e disponibilizadas. A universidade, portanto, não pode primar pela quantidade de conhecimento, mas sim, pelo desenvolvimento de potencialidades e habilidades cognitivas, que permitam acelerar o processo de aprendizagem. Pensar no cidadão que tenha como perfil a competência prescinde acompanhar as inovações tecnológicas, fazer uso destas, porém, sem deixar de lado a formação humanística, a consciência ecológica, ética do ser humano, sendo capaz de refletir sobre os atos e os fatos que estão sendo produzidos. Preparar o aluno para a vida profissional requer construir com o aluno um referencial onde os métodos de aprendizagem, que não se resumem à memorização de informações sejam significativos. A última (memorização) é de fácil esquecimento, enquanto que as primeiras (métodos), criam possibilidades de novas construções, após universidade. O que o aluno guarda e não esquece é o processo de organização de um trabalho e a técnica utilizada, o processo seguido. Enfim, é preciso ensinar o aluno a selecionar informações, construir um

quadro de referências que possibilite através de associações, elaborar conhecimento, tornando-se assim, sujeito independente.

#### 1.4. Tempo dedicado à atividade de estudo extra classe.

A terceira parte do questionário buscou informações referentes às atividades do aluno como estudante, tempo reservado para o estudo, sua participação em outras atividades da universidade e aproveitamento do curso.

GRÁFICO 10 - HORAS SEMANAIS DEDICADAS AO ESTUDO EXTRA CLASSE

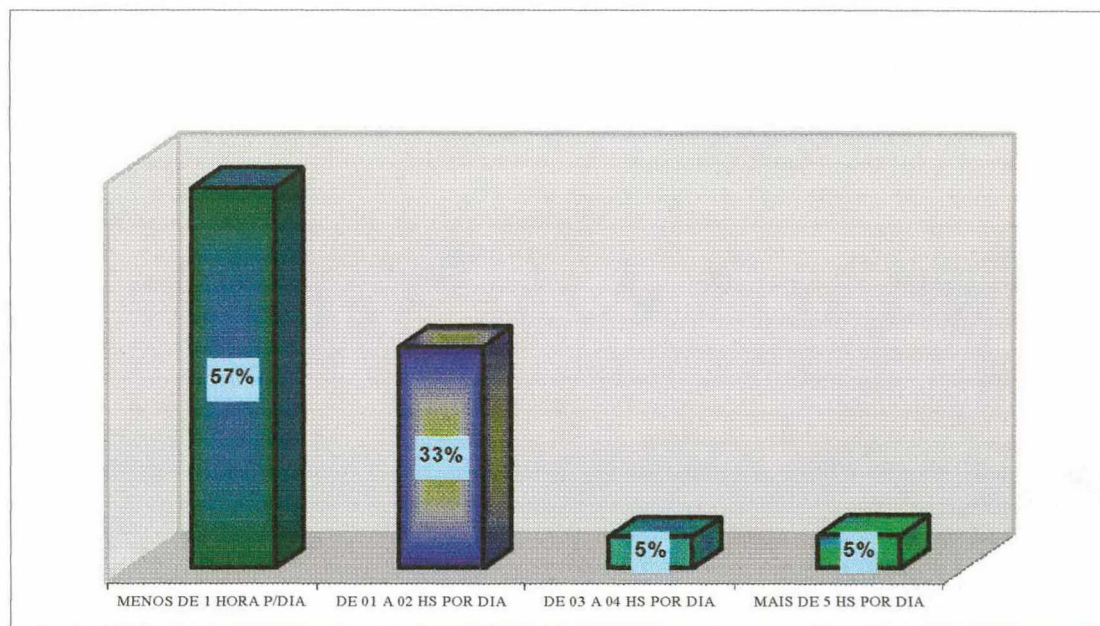


Com relação ao tempo dedicado ao estudo extra classe durante o curso, 48% dizem estudar de 1 a 3 horas semanais; 29% dedicam até 7 horas semanais, e 21% dedicam mais de 12 horas semanais, incluindo-se aí os finais de semana .

Quando questionados sobre a disponibilidade de tempo diário para o estudo extra classe, percebe-se pelo *gráfico 11* que, 57% dispõe de menos de uma hora diária. Comparando-se com o gráfico referente à carga horária de trabalho semanal, observa-se que os percentuais são semelhantes. Percebe-se que, os alunos que trabalham 40 horas semanais (60%), não conseguem destinar um tempo superior à uma hora diária ao estudo

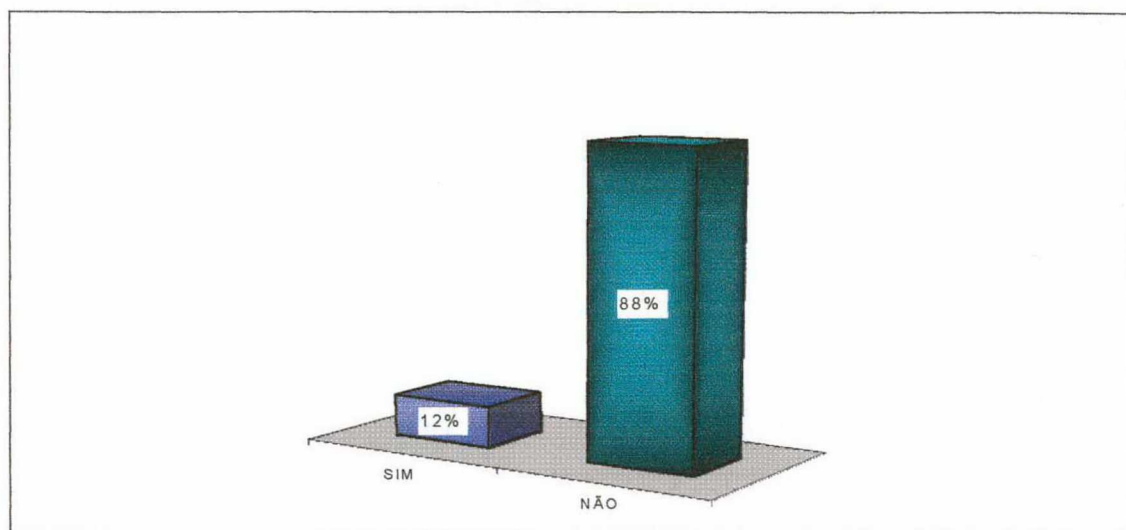
extra classe. O percentual de 9% (do gráfico 08) que não trabalham se aproxima dos que têm mais de 5 horas diárias para o estudo.

GRÁFICO 11 – TEMPO RESERVADO PARA ESTUDO EXTRA CLASSE



Na primeira questão referente aos dados estudantis, o aluno informou as **horas semanais** dedicadas ao estudo (gráfico 10). Na pergunta 10 do questionário foi perguntado qual o tempo reservado para estudo **extra sala de aula diária**. Percebe-se, portanto, que o estudo diário além da sala de aula é um privilégio de poucos alunos. Nas horas semanais, está incluído o final de semana o que denuncia a falta de tempo para o lazer, que passa ser destinada ao estudo.

## GRÁFICO 12 – REPROVAÇÃO EM DISCIPLINA



Fato interessante pode ser observado no gráfico 12, onde, do total pesquisado, apenas 12% reprovaram em alguma disciplina. Os alunos apontam, como elemento principal que leva a reprovação, a falta de tempo para a realização dos trabalhos e para estudar, visando às provas. Um percentual de 88% atribui a não reprovação ao esforço despendido em finais de semana para realizar os trabalhos e compensar o tempo que lhes falta durante a semana.

Diante disso, levanta-se um questionamento: até que ponto o fato de não ter tempo disponível para o estudo extra classe pode afetar o desempenho do aluno na sala de aula? Como aproveitar de forma mais adequada o tempo real para estudos que o aluno trabalhador tem, que é o tempo da própria sala de aula?

Um dos fatores que favorecem a aprendizagem no ensino noturno é o fato dos alunos serem pessoas maduras. Grande maioria está no mercado profissional, têm objetivos semelhantes e conseqüentemente aproveitam melhor o espaço da sala de aula para o estudo.

A própria relação estabelecida entre o trabalho e a sala de aula, constituiu-se como elemento articulador da aprendizagem, pois possibilita ao aluno fazer as relações entre o teórico e o prático, fundamental para apropriação do conhecimento.

A substituição das atividades de lazer, convívio familiar e descanso dos finais de semana é outro elemento que contribui de forma decisiva para que os mesmos tenham um desempenho, avaliado como satisfatório. Embora reclamem do excesso de trabalhos (para o qual apontam como alternativa o trabalho interdisciplinar) suas falas expressam frustrações por não terem aprendido mais, por que não lhes foi exigido.

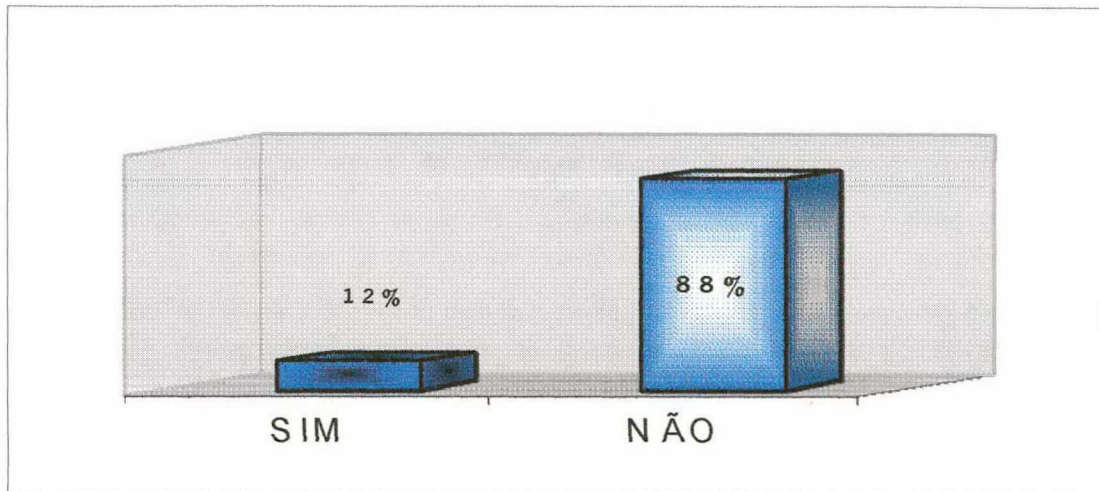
Essas colocações dos alunos perpassam a idéia de que o conhecimento é algo que vem de fora (empirismo) e que só produzem a partir da exigência de alguém, no caso o professor. Não se percebe o comprometimento do aluno com a aprendizagem.

Que percepção tem os docentes quanto a este aspecto? Como levar o aluno a valorizar o tempo de final de semana para colocar em dia seus estudos, uma vez que durante a semana praticamente não lhe sobra tempo?

Para os docentes o encaminhamento de trabalhos é uma forma de estar fazendo com que o aluno faça as leituras necessárias, de reelaborar estes conhecimentos a partir de suas percepções e discussões com o grupo. Reconhecem as dificuldades dos alunos, porém não conseguem ver muitas alternativas, que não sejam o sacrificio dos finais de semana. Trabalhar a interdisciplinaridade é atividade essencial, mas que exige tempo, fator problemático também para o professor.



### GRÁFICO 13 – O ALUNO CONHECE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO



Com o objetivo de perceber a interação destes alunos com as atividades da universidade, na essência do que determina a sala de aula, questionou-se sobre a participação deles no Projeto Pedagógico do curso (P. P.).

Dos professores, 90% (gráfico 32), afirmam participar da discussão do Projeto Pedagógico do curso. Diverso do que ocorre com os alunos onde, 88% afirmam não participar desta discussão e apenas 12%, tem algum conhecimento, conforme mostra o gráfico 13.

Este elemento possibilita o entendimento reforçado nas falas dos alunos, os quais não se sentem contemplados em sua realidade . O aluno (A 32), afirma que suas expectativas são atendidas em partes, porém, *“Gostaria de estar concluindo o curso com a mesma empolgação que iniciei”*.

A participação destes dois segmentos na elaboração do Projeto Pedagógico, é fundamental na medida em que é nesse espaço de discussões que se constroem as linhas mestras do curso (perfil profissional do aluno, objetivos, definição dos pressupostos

filosóficos, epistemológicos, formas de relação professor, aluno, conhecimento, etc.). De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNOESC Chapecó, deve-se possibilitar um profissional capaz de trabalhar com a dinâmica das relações sociais, política, econômica e culturais de sua realidade, contextualizando-as no seu espaço global. Através deste processo, estaria melhorando sua ação pedagógica e contribuindo para formar “*cidadãos capazes de intervir no processo histórico, tornando-se sujeito efetivo de seu destino e do destino da coletividade*”.

Para preparar um profissional com esse perfil, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia prevê o compromisso dos docentes, através de sua ação pedagógica, no sentido de estar possibilitando aos alunos, oportunidades para “*(...) instrumentalizar metodologicamente com base em princípio coerente, pois, juntamente com o domínio teórico, o domínio de habilidades e técnicas pedagógicas constitui o suporte básico da atividade profissional docente*”.

(Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia p. 06)

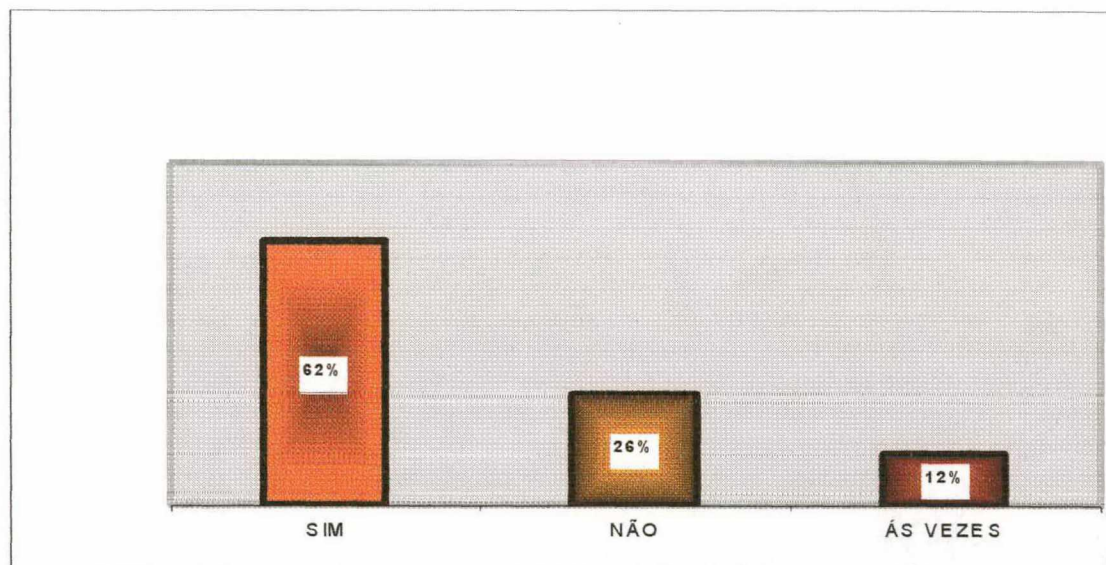
Esse compromisso docente, por sua vez, deve estar pautado sobre dez princípios gerais, colocados como objetivos do curso, que são:

- 1) Capacidade de comunicação: contempla as habilidades imprescindíveis à atividade profissional do professor que é habilidade de expressão oral; habilidade de localizar, selecionar e processar as informações disponíveis (lançar a rede e pescar externamente as informações) para serem polarizadas e não somente reproduzidas; habilidades de trabalhar com novos recursos de comunicação, no qual alunos e professores do curso devem manter-se sintonizados com os pressupostos tradicionais e com as inovações das novas tecnologias; habilidades de expressão escrita, recuperando a força criativa e criadora da escrita como desafio a ser assumido pela universidade na formação de professores.
- 2) Capacidade de trabalho individual e em grupo: consiste em desenvolver, com os alunos, a habilidade de trabalhar não só individualmente (atividade necessária) mas, também em grupos buscando desenvolver a cooperação, solidariedade, responsabilidade e seriedade dos participantes.

- 3) Atitude investigadora: levar o aluno a ver além das aparências. Fundamental para torna-lo um profissional comprometido com a mudança social.
- 4) Produção Científica: capacidade de criar e recriar, interrogar e construir novos paradigmas pedagógicos que contribuirá para formação de um novo cidadão.
- 5) Domínio de habilidades e técnicas pedagógicas: adoção de uma “proposta metodológica” que dê coerência e unidade a todos os elementos da prática pedagógica. Isto implica que o professor conheça e domine as tecnologias e os princípios da aprendizagem para coloca-la à disposição do processo pedagógico.
- 6) Postura coerente entre discurso e prática pedagógica: necessidade de exercitar a observação, reflexão, análise e discussões, utilizando-se da argumentação para desconstruir alguns discursos contraditórios que, muitos alunos e ou professores, incorporam e que negam a sua prática.
- 7) Capacidade de planejar a ação de um pressuposto teórico metodológico: conhecer as concepções que norteiam a prática pedagógica tendo clareza de que cada ação desenvolvida pelo professor deve ser planejada.
- 8) Consciência Histórica: compreensão da realidade a partir das causas históricas.
- 9) Sensibilidade social: capacidade de perceber e indignar-se com a exclusão e discriminação ao sofrimento alheio. *“Perceber a realizada para além do bem estar próprio e de luta pelo bem estar das pessoas que estejam fora do seu círculo de convivência imediata”*. P. 05.
- 10) Formação para a cooperação: sair do individualismo, buscando “a cultura da cooperação e incorporação das lições de história da Organização Coletiva.”

A utilização desta proposta se dará em etapas, sempre pensando a cada período (semestre) a incorporação de novas habilidades, chegando ao final do curso com um profissional completo, apto a interagir na sociedade, ou seja, com competência para propor as mudanças sociais necessárias.

GRÁFICO 14 – OS CONTEÚDOS TRABALHADOS ESTÃO POSSIBILITANDO  
SUBSÍDIOS PARA SEREM APLICADOS NA PRÁTICA



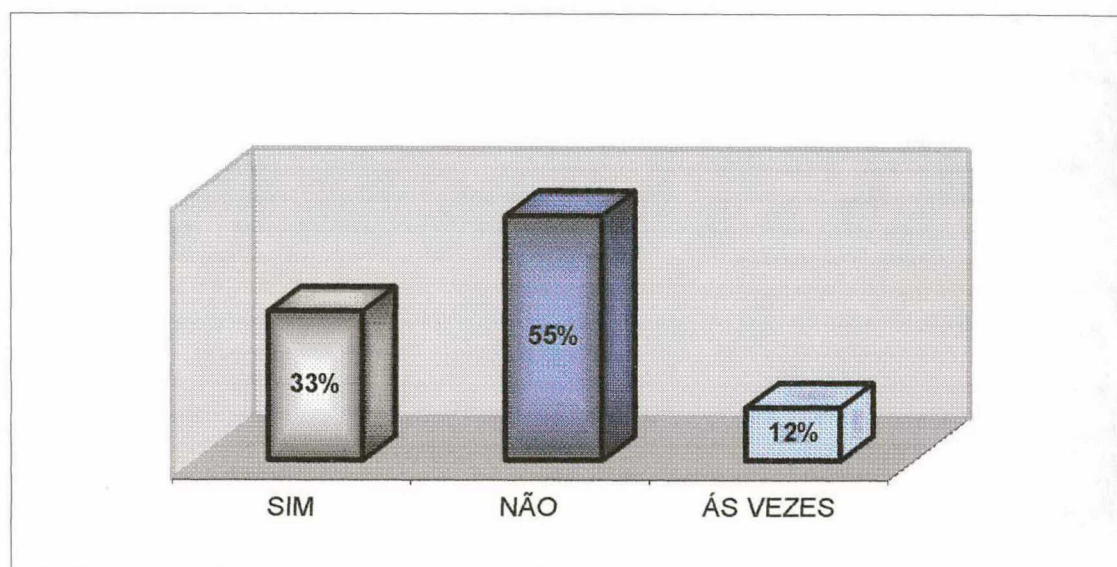
Uma análise mais acurada do gráfico 14 mostra que a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula vem ao encontro da realidade do aluno, quanto ao seu trabalho, num percentual de 62%. Considerando-se que, dos entrevistados, 24% estão em outras profissões (gráfico 07), o índice alcançado denota um bom desempenho dos professores.

Percebe-se aqui que os docentes estão conseguindo de maneira satisfatória possibilitar os elementos teóricos e desenvolvendo as habilidades necessárias aos alunos, futuros professores, conforme prevê o Projeto Pedagógico do curso. Porém este desempenho não é percebido pela totalidade dos alunos que apontam para uma aparente contradição quando avaliam o curso e seus conteúdos. Os dados são apresentados no gráfico 17.

Fazer com os alunos à discussão do Projeto Pedagógico do Curso é uma atividade que poderia estar trazendo os 26% de alunos que dizem que os conteúdos não estão possibilitando subsídios, para apontar indicativos de melhoria. O conhecimento da proposta do curso e o que se espera dos que nele ingressam, poderia estar contribuindo para

o entendimento dos conteúdos que são apresentados e as metodologias que são adotadas pelos professores. É importante levar os alunos a perceber que as atividades em grupo não objetivam somente trabalhar um conteúdo, mas sim desenvolver outras habilidades essenciais ao professor. A retomada das discussões do Projeto Pedagógico do curso neste momento, envolvendo toda comunidade acadêmica, pode estar levantando indicativos de superação de alguns problemas aqui levantados.

GRÁFICO 15 – AS TÉCNICAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA SÃO VARIADAS



O desafio inicial foi de tentar identificar os elementos da metodologia utilizada pelo professor e a contribuição desta para a aprendizagem do aluno do curso noturno, considerando seu pouco tempo para o estudo extra classe. Alunos que dormem menos de oito horas por dia e, utiliza-se dos finais de semana para fazer os trabalhos encaminhados durante a semana.

Assim, buscou-se identificar qual a metodologia adotada pelos professores e como encaminham suas aulas. Percebe-se (no gráfico 15) pelas colocações de 55% dos alunos,

que as aulas não são variadas (em termos de técnicas de ensino) sendo, muitas vezes, cansativas e desmotivadoras da aprendizagem.

Para os alunos, as aulas “*não fornecem subsídios para formação pedagógica*” (A 37); uma vez que, normalmente, é “*aula expositiva muito alongada*” (A 19). Além disso, “*não temos a utilização de técnicas variadas*” o que tornam as “*aulas monótonas, seminários todas as noites, ficar só no conhecimento do aluno*” (A 17). Traduzem as aulas dos professores como sendo, “*Aulas tradicionais, os professores fazem um discurso e prega outro (autoritarismo)*” (A 11). Ainda, “*Na maioria das vezes prevalece a aula expositiva ou nós mesmos damos aula (ler apostila e apresentar)*” (A 13) “*as aulas são sempre do mesmo jeito, muita apostila e trabalho de bancada*” (A 01) ; “*Geralmente é leitura de apostila, discutir um pouco e depois prova. Isto é cansativo*” (A 04) . Para o aluno (A 13) “*na maioria das vezes nós é que damos aula (ler apostila e apresentar)*” . Esta mesma afirmativa é comungada pelos alunos (A 14) e (A 39). É nesses momentos que as aulas são variadas. Este encaminhamento adotado para as aulas é visto como negativo pelos alunos, pois esperam que o professor se envolva nas aulas, fazendo as relações necessárias para sua compreensão, o que muitas vezes não acontece.

Na fala dos alunos constata-se que não há clareza sobre a metodologia de ensino necessária visando atender suas necessidades. Os conteúdos trabalhados (para 62%) vêm de encontro com a realidade, mas a metodologia adotada merece ser repensada. Na revisão de literatura, apontava-se para diferenças de interesses, expectativas, conhecimentos e habilidades dos alunos. Estes elementos exigem do professor a opção por uma metodologia que contemple estas diferenças da realidade possibilitando a todos, o entendimento da sua proposta de ensino. E a própria definição do Projeto Pedagógica aponta para uma relação diferenciada do aluno com o conhecimento.

Outros pontos, considerados como negativo à aprendizagem são: o excesso de trabalhos extra classe (acúmulo de apostilas e textos que são repassados e, que nem sempre, são discutidos entre professor e o grande grupo, a “*má vontade, matação de aulas*” (A 25) do professor que nem sempre não prepara os conteúdos; a “*desvalorização das idéias e*

*opiniões dos alunos*” (A 35) e o desconhecimento da realidade destes, aliados a prática (do professor) “*tradicional*”, (A 11) que não condiz com o discurso inovador.

Essa contradição da ação pedagógica, colocada pelos alunos como discurso dissociado da prática, traduz o que chamam de “*falta de ética*” (A 10), pois, cobram dos alunos, uma postura que ele enquanto professor não possui.

Partindo da necessidade de conhecer a prática em sala de aula buscamos identificar quais as técnicas de ensino que poderiam, na visão dos alunos, contribuir para uma melhor compreensão dos conteúdos, levantando pistas para melhorar e variar as aulas, as quais foram definidas como “*monótonas*”.

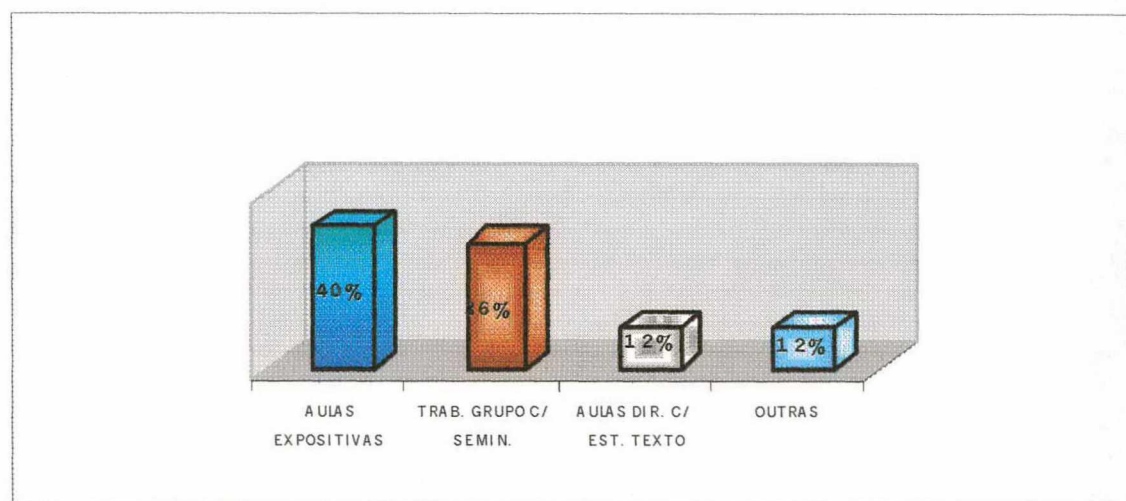
Para os alunos, as técnicas que tornam a aula mais agradável e, propiciam melhor compreensão dos conteúdos, são as que possibilitam:

- “Relacionar teoria X prática. Algo que venha ao nosso encontro para aplicar no dia a dia da sala de aula”; (A 27)
- “Aulas teóricas, dialogadas, aulas práticas para melhor compreensão do assunto e utilização de técnicas e recursos variados”. (A 38)
- “Estudos dirigidos individuais e coletivos. Seminários, aulas expositivas”; (A 33)
- “Discussões no coletivo. Trabalhos e debates nos grupos, exposições de conteúdos com recursos técnicos. Problematizar antes de introduzir qualquer conteúdo”; (A 32)
- “Aulas praticas que envolva o acadêmico não apenas realizadas por eles”. (A 30)
- “Aulas diversificadas, vídeos, oral, grupos, trabalhos, seminários, aulas práticas.” (A 39)
- “Aulas variadas, não somente textos para ler e para nós interpretar e apresentar. Assim é muito fácil ser professor de 3º grau”. (A 20)

Em todas essas técnicas de ensino apontadas, o aluno, aparece como sujeito ativo que deveria estar participando do processo de aprendizagem e o professor tem o papel condutor deste processo, dando os encaminhamentos necessários para que se alcance os objetivos propostos para aquela aula. O gráfico 16 traduz, de forma quantitativa, a opção dos alunos pelas técnicas expressa de maneira geral.

Nesta perspectiva, a aprendizagem é resultado de um processo de interação entre sujeitos que se constroem a partir do comprometimento de ambos. Quando os alunos apontam que o professor é quem ensina e que as aulas deveriam ser motivadas passam a idéia de que a aprendizagem, resultado do ensino, é responsabilidade do professor não se colocam como sujeitos.

GRÁFICO 16 – TÉCNICAS QUE FACILITAM A COMPREENÇÃO DOS CONTEÚDOS



O gráfico 16 traduz de forma quantitativa, a opção dos alunos pelas técnicas expressa de maneira geral.

Contudo, apesar de criticadas as aulas expositivas, predominam com 40% das opiniões sobre outros métodos de ensino. Da amostra 36% preferem trabalhos de grupo com seminários, e 12%, aulas dirigidas. Apenas um aluno aponta a aula expositiva como



sendo desmotivadora. Porém a aula expositiva expressa na fala dos alunos é aquela que o professor apresentar o tema, conteúdo e, a partir da problematização do mesmo (relacionar com a realidade), levar os alunos, a discutirem e lerem outros textos, buscando subsídios e outros argumentos para discussão no grande grupo. Nesta perspectiva o aluno assume papel ativo. A interferência do professor, durante ou após a realização dos trabalhos de grupo, relacionando e refletindo os conhecimentos e sua aplicabilidade, não deixando somente na responsabilidade dos alunos, ou “*no conhecimento do aluno*”, (A 38 e A 40), também é enfocada como necessária. A apresentação dos conteúdos é indispensável para o entendimento e apreensão dos mesmos e isso cabe necessariamente ao professor em se tratando de uma nova abordagem.

Os alunos da amostragem consideram como exemplo técnica ou estratégia mal utilizada, explorada de forma inadequada, aquela em que o professor encaminha um trabalho e não o retorna, devidamente corrigido, para ser reconstruído, caso necessário. Quando se apontam os erros, o aluno aprende e reconstrói a partir do mesmo. Não havendo retorno, além de desestimulante, é inócuo, pois o aluno não terá noção de que está cometendo erros.

Outro problema apontado pelos alunos é o fato de que, a utilização da técnica pela técnica, não propicia compreensão dos conteúdos. O aluno aprende “*quando o professor realmente está empenhado em ensinar e aprender com seus alunos todos nos compreendemos com certeza não importa a técnica, mas como esta é aplicada*” (A 01) (sic). Ou seja, a aula deve ser um momento de construção, onde aluno e professor aprendem num processo de troca de experiências e de conhecimento.

Em relação à utilização de técnicas de ensino, objetivando a facilitação da aprendizagem, a fala de uma aluna diz que “*todas as técnicas que ele (o professor) conseguir utilizar para facilitar a aprendizagem são válidas, desde que sejam usadas com equilíbrio, e sabendo utiliza-las*” (A 35).

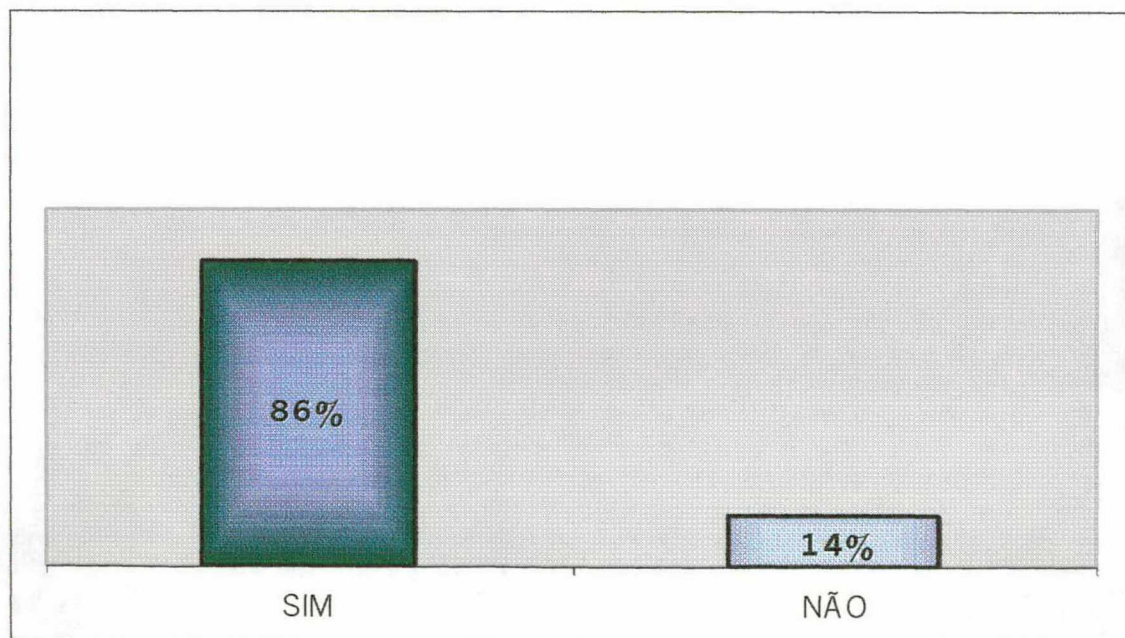
Esta afirmação vai ao encontro com o que aponta BORDENAVE e PEREIRA (1991), que afirmam não ser possível usar uma determinada técnica ou estratégia de ensino

sem ter a compreensão da mesma. O uso da técnica pela técnica não conduz à aprendizagem. O aluno aprende, através da técnica, quando a mesma é empregada no momento adequado para o objetivo adequado e que o professor explore o grupo em todas as suas possibilidades. Ela deve ser um elemento que possibilite variar as aulas, gerando motivação do aluno para a aula e, conseqüentemente para as relações que precisará fazer para apreender os conteúdos.

É importante, ressaltar que o professor deve adotar uma postura metodológica, pois este elemento interfere diretamente na aprendizagem do aluno. Essa opção exige muito mais que a simples utilização de técnicas de ensino, uma vez que, não é esta que garante uma boa aula, mas como o professor às utiliza e explora.

Portanto, uma metodologia que pensa o aluno enquanto sujeito participativo que busca construir e reconstruir conhecimentos deve utilizar-se de técnicas que conduzam a este objetivo.

GRÁFICO 17 – DESEMPENHO SATISFATÓRIO DAS ATIVIDADES RELATIVAS A PRÁTICA DO CURSO

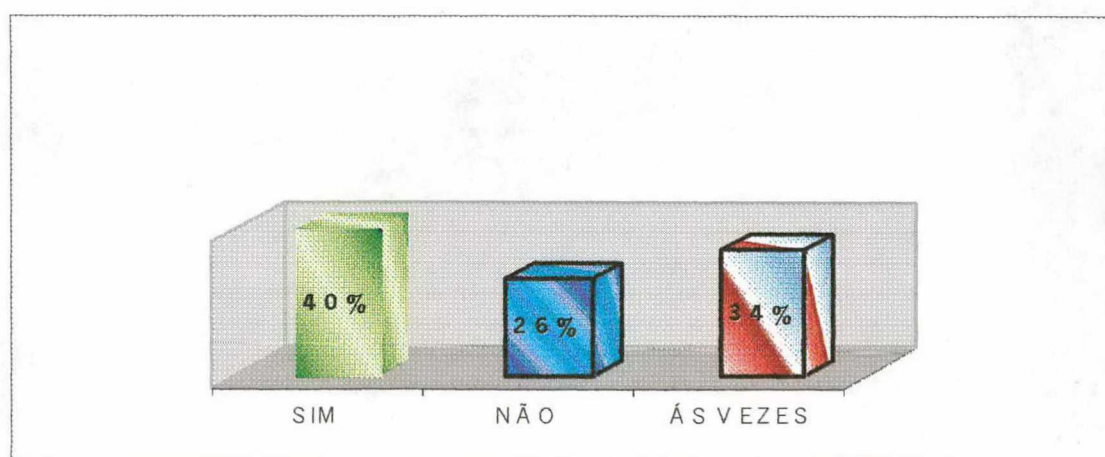


Como demonstrado no gráfico 17, 86% dos alunos pesquisados dizem conseguir desempenhar satisfatoriamente as atividades práticas relativas ao curso, embora com muito esforço, com os subsídios propiciados pelo curso.

Há, por parte dos alunos, um empenho muito grande para realizar todas as atividades e leituras exigidas. Alguns, não atingem um desempenho como julgam necessário, motivado pela *“falta de tempo, pois trabalho 40 horas e mesmo que estude em finais de semana não basta”* (A 40). Para outra, o curso possibilita um bom desempenho pois *“Gosto do curso que estou fazendo, tenho afinidade com a área de conhecimento”* (A 18). Em outra fala, percebe-se a importância da relação teoria e prática e entre discurso e prática, pois, *“Buscamos ser coerentes com o que defendemos e acreditamos, mas estamos em constante reflexão sobre nossa prática (A 32)”*.

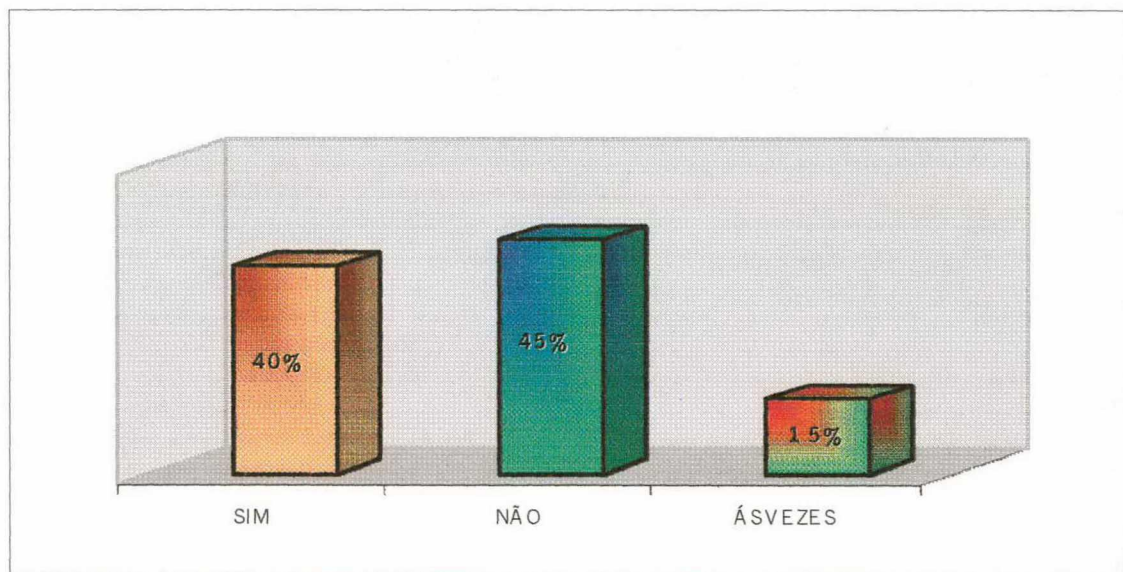
Alguns alunos avaliam seu desempenho como satisfatório em relação às atividades do curso, apesar da falta de tempo comprovada. Esse desempenho só é possível mediante duas possibilidades: a primeira é que os professores ao encaminharem as atividades, levam em conta a realidade dos alunos e o tempo disponível para o cumprimento da mesma, apesar de alguns afirmarem o contrário. A segunda é o esforço despendido por estes, em finais de semana para realizar as leituras e atividades que são encaminhadas pelos professores.

GRÁFICO 18 – ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES E INTERESSES DOS ALUNOS PELA INSTITUIÇÃO



Quando perguntados, se suas necessidades eram atendidas pelo corpo técnico administrativo e docente da universidade, 40% responderam afirmativamente. Aqui, as opiniões se dividem, pois para alguns, o atendimento “às vezes não é o esperado. Deixa a desejar.” (A 08) . Porém, demonstram entender este problema justificando que, “às vezes é um pouco difícil por se tratar do grande número de acadêmicos para serem atendidos” (A 02). Para 26% dos alunos que responderam à amostra o corpo técnico administrativo e docente da UNOESC não atende suas necessidades. Este é um numero significativo, pois somados aos que se dizem atendidos em algumas vezes, representa 60% do total da amostra, conforme pode-se observar no gráfico 18.

GRÁFICO 19 – O CURSO DE PEDAGOGIA VEM ATENDENDO SUAS EXPECTATIVAS



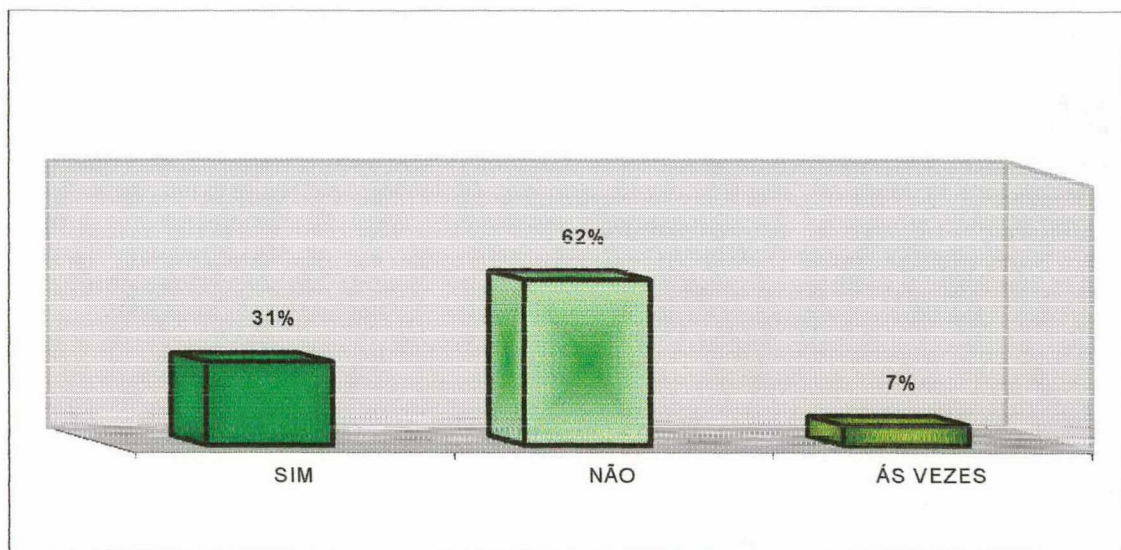
Em relação ao curso de Pedagogia, conforme gráfico 19, para 45% dos alunos, o curso não responde positivamente sendo que, para 15%, o curso vem deixando a desejar. Este dado mostra um número significativo de expectativas não atendidas. Aponta uma certa insatisfação dos alunos com relação ao curso confirmando os dados do gráfico 20, onde, 62% dos alunos, demonstram sua insatisfação com relação à formação do Pedagogo, para atuação além da sala de aula.

No gráfico 14, os alunos expressam seu posicionamento sobre a utilização dos conteúdos do curso em seu trabalho. Para 62% estes vêm ao encontro da realidade, ou seja, são aplicáveis. Ao confrontar os dados do gráfico 14 com o gráfico 19, percebe-se uma aparente contradição, pois os alunos avaliam os conteúdos das disciplinas positivamente, porém a avaliação global do curso (62%) deixa a desejar. Tem-se aqui uma visão fragmentada por parte do aluno que não percebe os conteúdos do curso em sua totalidade.

O sentimento de que os interesses não são contemplados pelo curso é percebido em algumas falas como: *“o que tem aqui está distante da realidade que temos”* (A 02); *“Acho que poderia ter aprendido mais se todos os professores que passaram pelo curso não deixassem a desejar”* (A 09); o curso não atende às expectativas pois *“Falha muito pela base, falta conhecimentos, docentes despreparados e no curso todo ouvimos que trabalhar a realidade dos alunos mas a nossa enquanto acadêmicos quem trabalha?”* (A 18) (sic). Durante o curso, os alunos, são desafiados a mudar sua prática escolar, apontando a universidade como um local onde, *“Fala-se muito que os professores devem mudar, mas a mudança deverá começar com os professores da universidade que alguns usam sempre a mesma técnica (apostila)”* (A 08) (sic).

Percebe-se aqui a angústia dos alunos, ao se depararem com a falta de conhecimentos, necessários para o dia-a-dia e da tomada de consciência de que o curso não preencheu todas as lacunas para as quais buscavam respostas. Essa preocupação reforça às colocações de Demo e Levy sobre a provisoriidade do conhecimento e da necessidade de pensar na formação continuada e na realimentação dos saberes após conclusão dos cursos. Por outro lado, ratifica-se à distância entre o ambiente universitário e o mundo do trabalho, através da dificuldade apresentada por alguns professores em relacionar a teoria com a prática. Esse fato, faz passar, muitas vezes, a idéia de que teoria e prática são distintas e isto, faz com que, alguns conteúdos, sejam vistos como desinteressantes ou desnecessário, pois, são apresentados de forma dissociada, tornando-se vazios. Os alunos percebem, também, uma certa dificuldade que alguns professores têm ao pensar sua aula, pois não levam em conta os elementos que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, aqui expressa na “realidade do aluno”, neste caso o aluno trabalhador.

GRÁFICO 20 – ATUAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

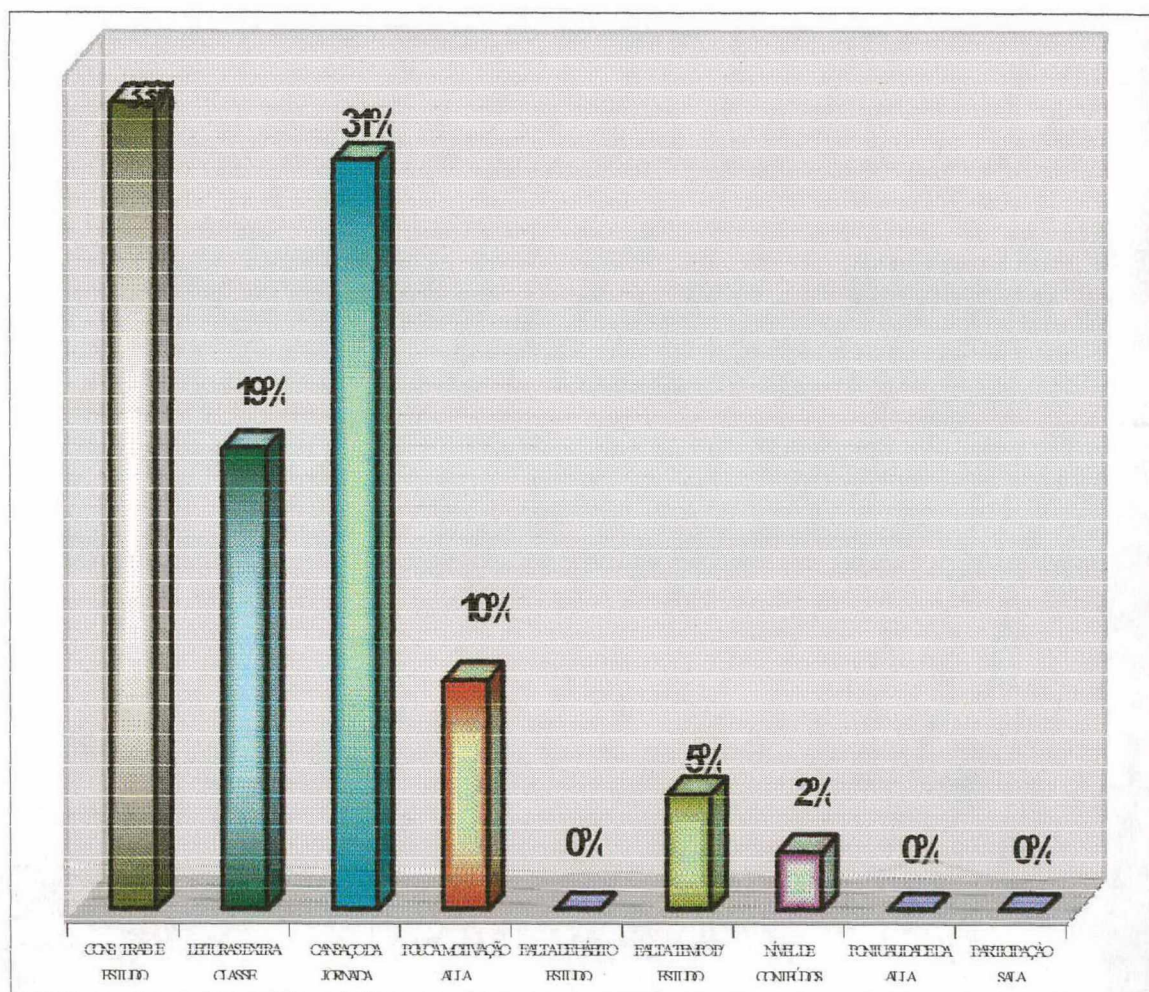


Para 62% dos alunos, conforme mostra o gráfico 20, o curso não possibilita uma formação sólida (conhecimento específico, conhecimento pedagógico e conhecimento estratégico) para atuar com competência no atual contexto indo além da sala de aula. Na colocação dos alunos, faltam muitos subsídios ao curso, principalmente relacionados à prática dos professores. Percebe-se no depoimento de uma aluna que alguns docentes “(...) não conseguem relacionar a teoria e a prática ficando apenas discutindo autores e criticando as escolas”. (A 06). “Não existe interdisciplinaridade e motivação para o desenvolvimento profissional do acadêmico” (A 13). Outra diz que “(...) é só verificar a realidade que temos nas suas práticas e fracasso escolar que se encontra a resposta. Ainda faltam muito mais subsídios ‘reais’ e não filosóficos para o trabalho de campo.” (A 01).

Outro fator apontado é a falta de unidade no curso, ou seja, a “fragmentação nas habilitações, mas também há um risco muito grande de ficar uma formação genérica demais (A 32). “A teoria na prática é outra. Inúmeras vezes nos deparamos com uma realidade para com a qual nos faltam subsídios importantes para estar desenvolvendo o trabalho”. Percebe-se, nesta afirmação da aluna, a idéia de que a prática é algo que vem após a teoria e que esta nada tem a ver com a prática, inferindo como dissociação entre teoria e prática. Esta lacuna, pode resultar da falta de um trabalho interdisciplinar que,

possibilite a visão do todo e que, através das discussões em sala de aula, levem o aluno a estabelecer a relação entre o conteúdo teórico e sua aplicação. Outro elemento que contribui para que este fato se reflita na sala de aula, dá-se pela distância dos professores da universidade com o trabalho desenvolvido à nível de ensino fundamental e médio, pois a grande maioria dos professores universitários não estão mais presentes no espaço escolar das séries iniciais.

GRÁFICO 21 – PRINCIPAIS DIFICULDADES DO ENSINO NOTURNO



Para 33% dos alunos do noturno (gráfico 21), a maior dificuldade é conciliar o trabalho com o estudo; seguida de 31% que apontam o cansaço devido à jornada de trabalho diurna. Fazer leituras extra classe, é apontada por 19% dos alunos. A falta de motivação para as aulas, é a principal dificuldade para 10%. A falta de tempo para o estudo

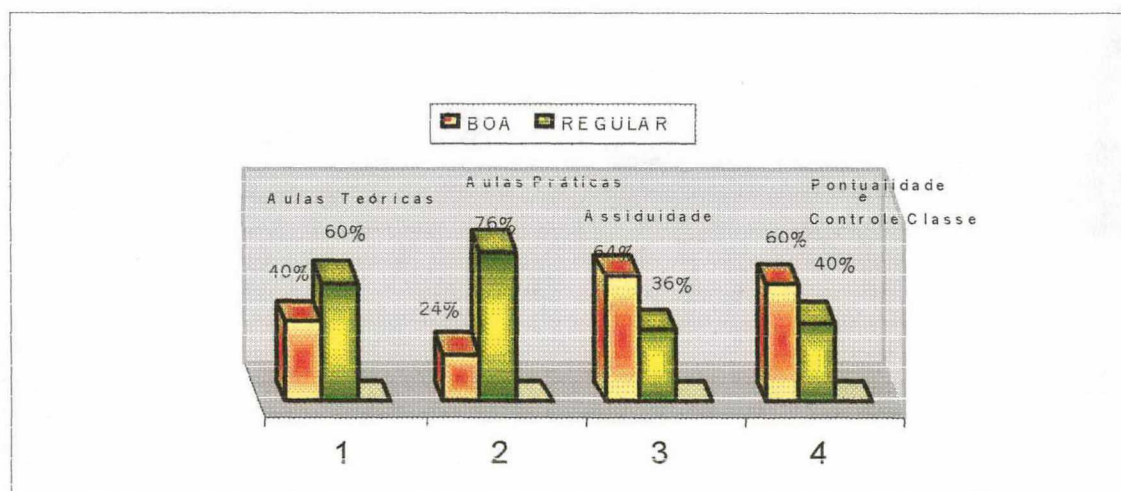
e, nível de compreensão dos conteúdos, também aparece como fatores que dificultam a aprendizagem. Os dois primeiros elementos citados também são apontados como desmotivadores da aprendizagem, à medida que, interferem não só no desenvolvimento intelectual, mas também na saúde física, pois, vêm para a aula, muitas vezes, sem ter tido tempo sequer para fazer um lanche. Percebe-se no gráfico 21 que, o item falta de hábito de estudo, não é apontado por nenhum estudante como dificuldade, porém, para 10% dos professores este elemento é visto como um dos que dificultam a aprendizagem.

A partir deste contexto colocado, é preciso que o professor do ensino noturno utilize mecanismos que torne a sala de aula atraente, e que cativa a atenção dos alunos, tornando esta carga (terceira jornada) o menos penosa possível para ambos.

Para os alunos, é muito desgastante chegar cansado para a aula e se deparar com professores também desmotivados, que utilizam a sala de aula para “descarregar” seus problemas e, “cobram uma postura do aluno, quando o mesmo professor não a tem” (A 29). Não percebem um trabalho diferenciado, por parte dos docentes, que venha atender as necessidades e dificuldades.

### 1.5. Como o aluno vê e avalia a aula noturna

GRAFICO 22 –AVALIAÇÕES DAS ATIVIDADES DOCENTES QUANTO A: AULAS TEÓRICAS, AULAS PRÁTICAS, ASSIDUIDADE, PONTUALIDADE E CONTROLE DA CLASSE





Quando solicitados para avaliar a prática docente considerando os aspectos referentes à teoria e a prática, assiduidade, pontualidade e controle de classe. Os alunos apontam aspectos referentes a aulas teóricas e práticas como regular (40% E 24%). A pontualidade, assiduidade e controle de classe são avaliados como bons pela maioria dos alunos (64% E 60%). O gráfico 22 demonstra quantitativamente estas questões.

A aula teórica refere-se ao domínio do conteúdo, relevância do mesmo e capacidade do professor em estabelecer a relação entre o texto trabalhado e a realidade do aluno. Capacidade de ilustrar, com exemplos concretos, a aplicabilidade ou não do assunto, enfim, possibilitar a reflexão sobre o assunto, torná-lo ação (prática) e refletir sobre os resultados, fazendo a práxis. Nesse aspecto, 40% dos alunos, avaliam a aula teórica como boa enquanto 60% dizem ser regular.

É importante resgatar as colocações BORDENAVE e PEREIRA (1991), ao referir-se que uma boa aula teórica, implica em planejamento cuidadoso para possibilitar a participação ativa dos alunos no processo de teorização. O fato de ela ser teórica não significa que o professor não possa utilizar outros meios para ilustrar a aula. É possível, trabalhar uma aula teórica sobre classes sociais e, utilizar um filme que tenha ligação com o tema para ilustrar. Trabalhar um conteúdo sobre o corpo humano, e utilizar-se de um esqueleto ou partes do mesmo, para demonstrar ou manipular. Uma boa aula teórica, parte sempre da problematização, que pode ser, concreta e aplicada ou teórica e abstrata.

Quando não planejada pode tornar-se cansativa para o grupo. Assim, a aula teórica requer planejamento para conseguir que os alunos participem ativamente do processo ou teorização. Pressupõe um desafio lançado na busca de solução de um problema, onde o professor orienta os alunos a buscar informações (na biblioteca, com entrevistas, laboratório, etc) que serão trabalhadas pelo professor ao nível da teoria. Essa metodologia, colocada como articuladora da aprendizagem, nem sempre é utilizada pelos docentes.

Nesta perspectiva a aula teórica é construída não somente pelo professor (aula expositiva), mas sob a condução deste se possibilita a discussão de um tema sob vários enfoques haja vista que na participação dos alunos se apresentam realidades distintas.

A aula prática é vista por muitos como aula de laboratório, de campo que está ligada ao “fazer coisas” ou aplicar o que foi aprendido na aula teórica. Neste sentido, 76% dos alunos apontam esse tipo de aula como regular ou inexistente. É importante atentar para o fato de que não há por que nem como separar aula teórica e prática, pois são inseparáveis e fazem parte de um mesmo processo. No entanto, as situações de estágio privilegiam a ação prática onde se aplica a teoria apreendida.

A aula prática oferece “*contato direto com a realidade*”, daí poder ser utilizada tanto antes da teoria (observação e problematização da realidade) como depois, aplicando a teoria a realidade.

Feita essa distinção entre aula teórica e prática, o que se percebe é que ambas merecem ser repensadas, à medida que, são vistas pela maioria como regular. Por outro lado, esta concepção de aula prática que implica na ação direta do sujeito sobre o objeto, que valoriza somente a experiência dos fatos, traduz a epistemologia empirista à medida que a prática é vista como um “*fazer material*<sup>32</sup> *do qual se abstrai a teoria mediante a ação*”. Esta teoria, por sua vez, não resulta da construção do sujeito através de sua interação com o meio social e físico, mas, é extraído do objeto pela prática. Passa a idéia de que o conhecimento se dá somente pela prática, pela experiência.

As questões apontadas pelos alunos com relação à prática docente, remetem as constatações de BECKER (1998), o qual aponta, para uma prática docente, embasada numa concepção epistemológica empirista embora nos discursos apontem para uma tendência construtivista. Evidencia-se, portanto, uma tendência não de construção, mas de reprodução de conhecimentos onde o conhecimento depende da ação do professor e se dá através do fazer.

---

<sup>32</sup> BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor**, 1998. p. 334

O gráfico 22 possibilita visualizar a avaliação dos alunos referentes à prática docente, com relação à teoria, prática, assiduidade, pontualidade e controle/domínio da classe. 60% avaliam as aulas teóricas como regular e 76%, dizem ser as atividades práticas como regular. Estes percentuais demonstram as falas dos alunos que demonstram uma certa insatisfação com relação às suas aulas, o que remete à necessidade de repensar a aula noturna, levando-se em conta, a realidade do aluno trabalhador.

### **1.6. Como o aluno aprende: fatores que interferem na aprendizagem.**

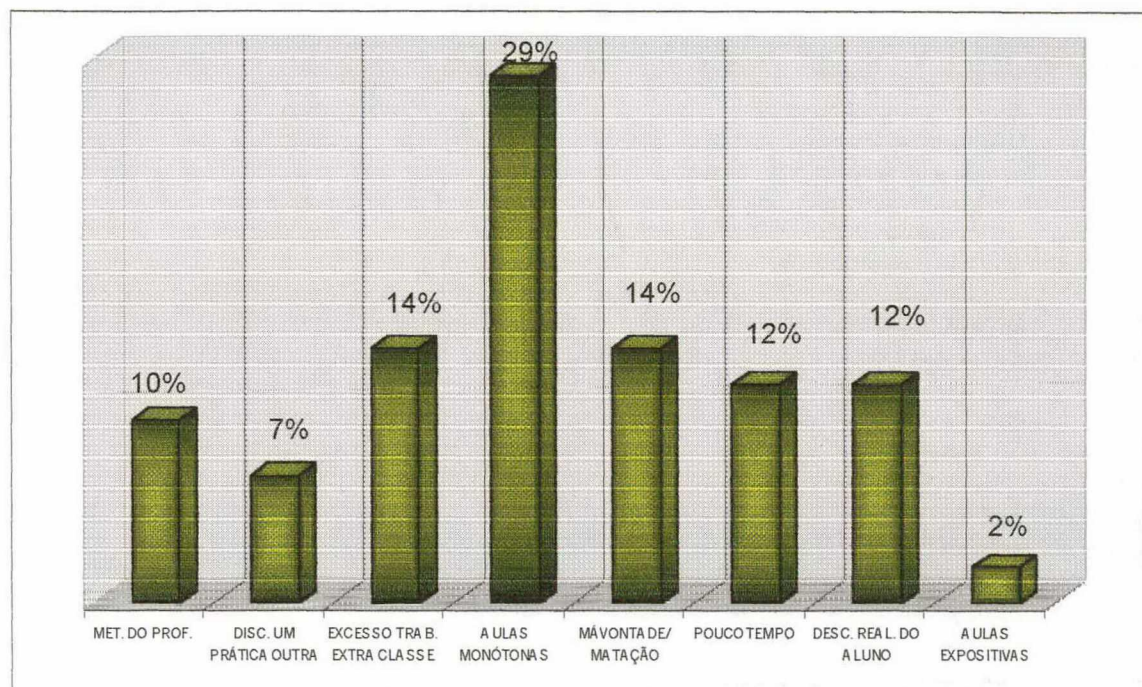
A qualidade do ensino não pode ser pretendida sem que haja uma mudança das condições da universidade. É preciso construir, segundo CASTANHO (1989:106) *“(...) uma pedagogia comprometida com a efetiva transformação da sociedade é necessário fazer ver aos alunos que cada um muda-se a si mesmo, modifica-se na medida em que muda e modifica todo o conjunto de relações de que ele é o centro de ligação.”* O grande desafio é fazer esse trabalho com alunos do noturno, considerando suas características já apontadas.

Para GRAMSCI citado por CASTANHO (1989:106)

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

É preciso, portanto, que o professor tenha formação específica e também geral, que possibilite conhecer o nível de desenvolvimento do aluno para promover a integração e seu desenvolvimento gradual. Ou seja, o professor precisa ter conhecimento de psicologia da inteligência. E o aluno que pensa sobre a aprendizagem, e como percebe esse processo no cotidiano da sala de aula?

GRAFICO 23 - FATORES QUE NA SUA OPINIÃO DESMOTIVAM E DIFICULTAM A APRENDIZAGEM DO ALUNO



O gráfico 23 demonstra de forma quantitativa os fatores apontados pelos alunos como desmotivadores da aprendizagem e que são frequentes na sala de aula noturna. Estes são de ordem metodológica, afetiva e profissional.

De acordo com BORDENAVE e PEREIRA (1991) existem vários fatores que interferem na seleção de atividades de ensino e aprendizagem. O que determina sua escolha são: os objetivos educacionais; a estrutura do assunto a ser ensinado (que podem requerer diferentes tipos de aprendizagem); as características das atividades de ensino (cada atividade de ensino pode trazer contribuições positivas e limitações); as etapas do processo de ensino (problematização, teorização e aplicação); o tempo disponível e as facilidades físicas (infra-estrutura) para sua utilização. Soma-se a estes, a experiência didática do professor (sua atitude com o aluno e com a matéria) e as características dos alunos (seu

desejo de aprender, os conhecimentos que já tem, sua atitude com relação à matéria, sua disponibilidade de tempo para o estudo, etc.).

Além destes fatores que referentes ao meio para que ocorra a aprendizagem, os autores apontam para a necessidade do aluno desenvolver algumas capacidades como: observar, analisar, teorizar, sintetizar e capacidade de aplicar e transferir o que foi apreendido (habilidades cognitivas).

Assim, ao pensar a técnica de ensino, deve-se levar em conta a possibilidade de estar desenvolvendo no aluno estas capacidades, sendo que para cada uma destas poderiam ser utilizadas diferentes atividades.

Com relação aos fatores que desmotivam o aluno e que conseqüentemente dificultam a aprendizagem, podemos separa-los em três categorias que são: de ordem afetiva, de ordem metodológica e de ordem profissional relacionadas ao trabalho.

Nas falas dos alunos, percebe-se que muitos dos fatores apontados como demotivadores das atividades de ensino são de caráter afetivo. Algumas falas que traduzem este sentimento são:

- ▶ *”A indelicadeza de certos professores ao conversarem com os acadêmicos”;*  
(A 14)
- ▶ *”Má vontade do professor, matação”;* (A 25)
- ▶ *”Cara feia do professor e má vontade. Antipatia. Controle na nota...”* (A 12).
- ▶ *”Professores desmotivados. Aulas expositivas prolongadas”* (A 07).

Por outro lado apontam como fator motivador e facilitador da aprendizagem:

- ▶ *”Amizade (professor /aluno)...”* (A 28).
- ▶ *”Elogios quando merecido, uma palavra amiga, quando você está enfrentando um problema”.*(A 29).

▶ “*Entusiasmo do professor. A preparação de uma aula que motive a turma (...) A sensibilidade do professor*”. (A 16).

Estas posturas atribuem, ao professor, através de sua ação prática, uma contribuição significativa para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Se não houver esta relação afetiva estabelecida corre-se o risco de se construir um processo de ensino penoso apontado por uma aluna como “*um carma ter que vir para a faculdade*”, onde a passagem do aluno pela universidade “*(...) não é um tempo de prazer mas de muita angústia e nervosismo*”. (A 13)

Os fatores de ordem afetiva são expressos na sala de aula pela ação comunicativa do professor.

Os fatores apontados como desmotivadores e que classificamos como de ordem metodológica são expressos como:

▶ “*Aulas tradicionais, os professores fazem um discurso e pregam outro (autoritarismo)*”; (A 11)

▶ “*Massificação de leituras o curso todo e desvalorização das opiniões dos alunos*”; (A 36)

▶ “*Aulas que não fornecem subsídios para formação pedagógica e desvalorização das idéias e opiniões dos alunos*”; (A 37)

▶ “*Aulas expositivas muito alongadas*”; (A 20)

▶ “*Aulas monótonas, seminários todas as noites, ficar somente no conhecimento do aluno*”; (A 17)

▶ “*(...) enorme quantidade de apostilas e não parar para analisar nenhuma*”; (A 04)

▶ “*Inúmeros trabalhos dados, um e mais para cada disciplina, não ocorre interdisciplinaridade*”; (A 13) (sic)

▶ “*Avaliação, pois muitos não sabem fazer e acabam desmotivando o aluno*”; (A 15)

▶ “*Falta de compreensão da realidade dos alunos. Pouco preparo e compromisso de alguns professores (as)*”; (A 28)

Estas colocações apontam para a necessidade de repensar a metodologia das aulas no curso noturno. Isto envolve aspectos culturais (visão de mundo, crenças, valores) e profissionais (competência técnica e teórica). A metodologia é portanto, resultado de um conjunto de elementos que se articulam e refletem a postura do professor.

Os estudos de FURLANI (1998) apontam que as instituições, na ânsia de atingir a qualidade do ensino noturno, acabam dando tratamento igual para alunos do diurno e do noturno, acabando por legitimar como iguais alunos que possuem realidades diferentes. Um dos fatores favoráveis aos alunos do noturno é que são adultos e normalmente mais comprometidos com a aprendizagem.

Como resolver esse problema da metodologia a ser utilizada na sala de aula? Nas varias pesquisas realizadas sobre o ensino noturno, já citadas no referencial, apontam que as universidades têm pouco conhecimento das características de seus alunos. Assim, o primeiro passo, acreditamos ser a discussão interna em nível de Projeto Pedagógico, envolvendo também os alunos e a partir deste tentar traçar metas que possibilitem construir o cidadão pensado no projeto atual, bem como alcançar os objetivos ali apontados.

Se o curso pensa alunos com capacidade de trabalhar independente, de produzir conhecimento científico, de ter uma postura coerente entre discurso e prática pedagógica é vital que o grupo de professores reflitam sobre este perfil, evitando contradições entre discurso feito na sala de aula e a sua ação prática.

O fator trabalho como desmotivador e que interfere de modo negativo na aprendizagem é percebido nas falas que apontam para:

- ▶ *“Dificuldade de conciliar jornada de trabalho (56h) com estudo”;* (A 36)
- ▶ *“Muito trabalho extra-classe, principalmente na época do estágio”.* (A 36)
- ▶ *“Pouco tempo disponível para estudar, e o cansaço físico devido a jornada de trabalho diurno”;* (A 26)

▶ *“Obrigação de estar presente na aula, ou seja, presença obrigatória, não reconhecer que a aula é a nossa terceira jornada”*; (A 18)

▶ *“Cansaço devido a jornada de trabalho”*; (A 40)

A necessidade de conhecer o contexto sócio-econômico e do mundo do trabalho do qual provém o aluno, é elemento que merece uma reflexão do professor que trabalha no ensino noturno para pensar uma proposta de construção.

Porém, a questão trabalho é vista pelos alunos não como um problema só seu, à medida que dizem perceber que *“(...) os professores do noturno chegam cansados e um pouco desmotivados”* (A 03), ou seja, são duas categorias de trabalhadores que vêm para sua terceira jornada.

Se estes elementos foram apontados pelos alunos como dificultadores da aprendizagem, o indicativo para maior motivação das aulas é procurar articular estes três elementos apontados e a partir destes construir uma nova prática pedagógica.

Não existe nada mais motivador (tanto para professor/como para o aluno) do que uma aula bem preparada, com atividades diversificadas, é o que expressa o gráfico 24.

O terceiro elemento apontado recai sobre a *“amizade do professor”* (A 28) (elemento afetivo já citado) que cative, *“que tenha ética profissional”* (A 20) , que *“(...) não sai por ai falando mal e/ou bem das estagiárias (falar pelas costas)(...) que sustente sua teoria com a prática. Professores camaradas que se for preciso pesquisem com o aluno, busquem respostas juntos e não mandem tirar a dúvida com outros profissionais”*. (A 10) Professores *“que saibam elogiar, mas também apontar as falhas quando ocorrem”* (A 06).

O que motiva um aluno são professores que:

▶ *Abordam “assuntos atuais e interessantes que venham de encontro com a prática na sala de aula; (A 24)*



▶ *“Assuntos da realidade, principalmente locais, que facilitam o trabalho do dia a dia”*; (A 22)

▶ *“Professores que vêm para a aula bem preparados com o conteúdo, que não são ditadores que sabem ouvir... ética profissional com os alunos”*; (A 20)

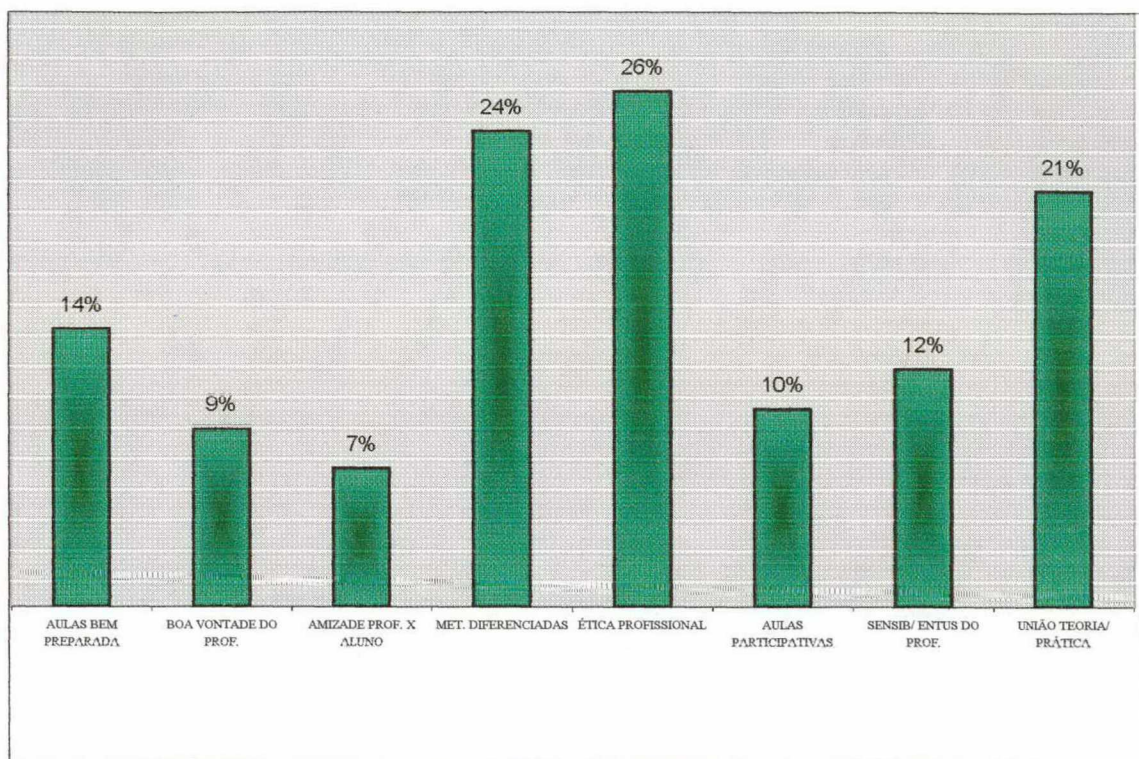
▶ *“ Professor que se coloque no papel do aluno e o ajude em vez de querer somente ralar”*. (A 39)

Enfim, é preciso que o *“professor seja amigo (...) afetivo (...) motivador do conhecimento. Professor com um bom desempenho e criatividade”*. (A 03)

É necessário que se resgate aqui o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que a aprendizagem é resultante da combinação de vários elementos: o principal destes é o professor, aqui colocado pelos alunos, como centro da aprendizagem.

Para o aluno (A 32) a aula é motivadora *“quando o aluno se sente sujeito do processo. Quando é levado em conta seu nível de compreensão. Conteúdos que possibilitem ao aluno refletir sobre sua prática e que possa utilizar-se dele no seu dia a dia”*. Ou seja, não só o professor é responsável pelo ensino, mas também o aluno.

GRÁFICO 24 – FATORES QUE MOTIVAM A APRENDIZAGEM



A metodologia utilizada pelo professor que chame o aluno para participar ativamente da aula é determinante da aprendizagem dos mesmos.

Quando solicitados para apontar fatores que motivam a aprendizagem, as opiniões foram quase que unânimes em afirmar ser o professor o responsável por esta atividade. Os aspectos que determinam esta motivação estão ligados aos aspectos de ordem afetiva e ao metodológico, conforme quantificado no gráfico acima. O professor que determina e motiva os alunos, leva-os a pensar, estimula-os para resolução de problemas ajudando a criar novos hábitos de pensamento e de ação.

Poucos são os alunos que se colocam como sujeitos responsáveis pela motivação da aprendizagem. É necessário, portanto, a conscientização do aluno, tarefa a ser desenvolvida pela universidade, a partir do seu ingresso no curso superior. É fundamental que o mesmo tenha consciência das habilidades, dos conhecimentos e atividades que

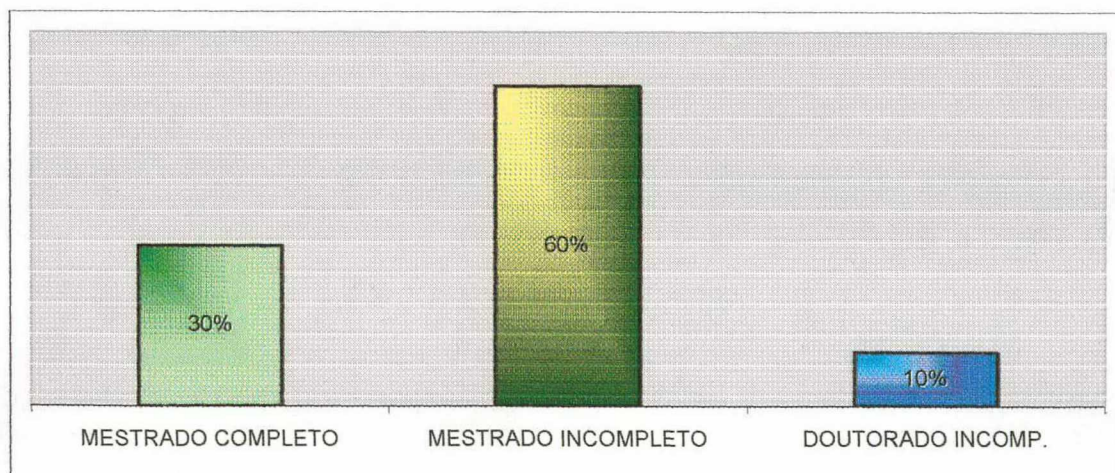
deverão ser desenvolvidas durante o curso. CASTANHO (1989: 164) em seu estudo apontava para a necessidade dos alunos se reconhecerem como “*sujeitos capaz de conhecer e que quer conhecer, através da relação com o conhecimento propiciado por outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador*”. Em alguns momentos ele não se considera como sujeito, eximindo-se da responsabilidade pela sua aprendizagem.

### 1.7. Qual a percepção dos professores do curso de pedagogia sobre o Processo de ensino e aprendizagem do noturno.

Os questionários aplicados com os professores foram entregues pessoalmente pela pesquisadora informando o objetivo da pesquisa, solicitando a colaboração dos mesmos no sentido de preencher o instrumento e devolver junto à coordenação do curso num prazo de 15 dias. Dos 20 questionários entregues, foram devolvidos apenas dez (10) instrumentos, ou seja, 50% da população especificada no projeto inicial. Sendo assim, considera-se para análise dos dados o total de 10 questionários que foram devolvidos.

Dos professores que compuseram a amostra deste estudo, 60% possui mestrado incompleto; 30% mestrado completo e 10% com doutorado em curso. Não existe nenhum docente com titulação de especialista.

GRÁFICO 25 – TITULAÇÃO DOS PROFESSORES

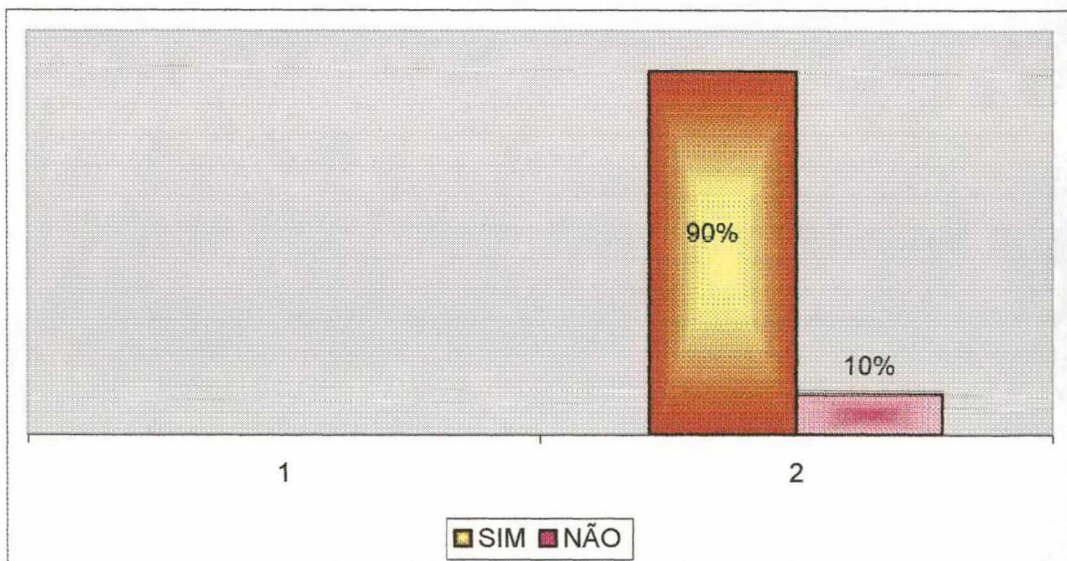


Dos docentes que atuam no curso de pedagogia e que responderam o questionário, 90% já freqüentaram a disciplina de Metodologia do Ensino Superior durante o curso de especialização conforme apresenta o gráfico abaixo.

A preocupação com a formação pedagógica dos professores da graduação merece ser avaliada pelas instituições de ensino superior e vem sendo alvo de pesquisas. Para GONÇALVES e GONÇALVES (1998:118) “(...) o futuro profissional da educação necessita ter uma formação que vá além do domínio dos conteúdos específicos de sua área de conhecimento, pois ele precisa também da formação político-pedagógica e epistemológica do conhecimento.” Acrescenta ainda que:

*“(...) falta ao professor universitário uma formação que lhe possibilite trabalhar o conteúdo de sua disciplina, de tal forma que o aluno seja capaz de apreendê-la (...) falta ao docente conhecimento pedagógico do conteúdo (...) ‘a capacitação pedagógica do professor universitário é necessária e se constitui uma aspiração para significativa parcela do magistério superior’”. p. 127*

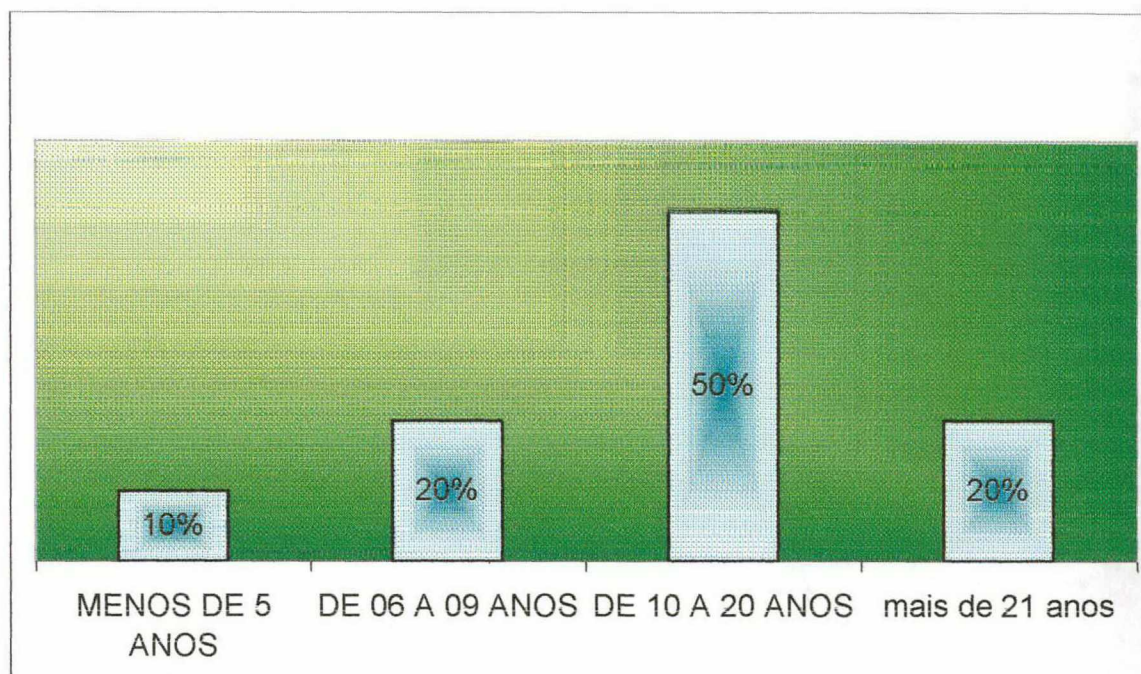
GRÁFICO 26 – REALIZOU ALGUM CURSO DE METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR OU SEMELHANTE



O professor universitário é o único profissional que entra no exercício da profissão sem precisar provar sua competência e experiências prévias, como domínio de habilidades necessárias para o ensino.

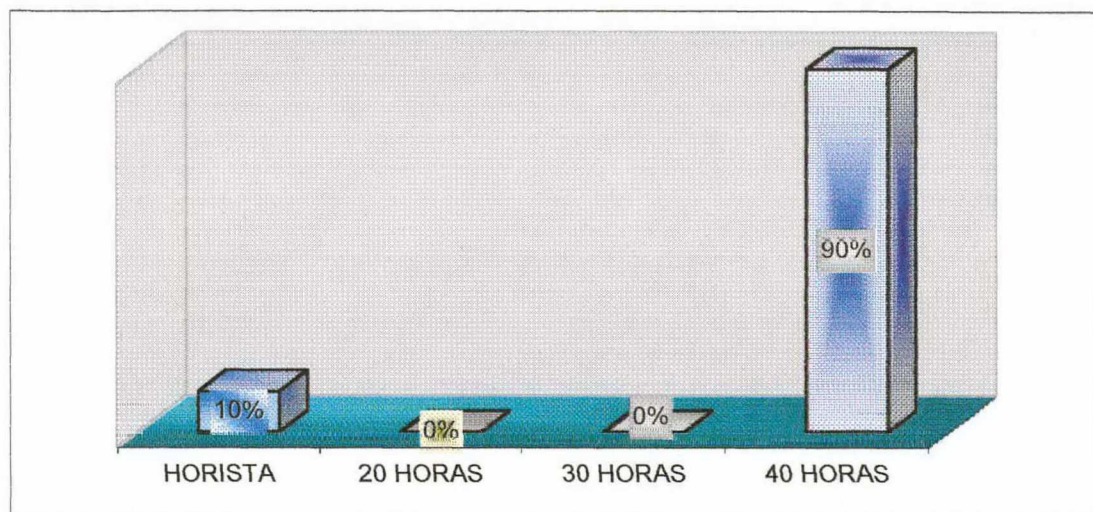
Quanto ao tempo de atuação no magistério 30% tem até 5 (cinco) anos de experiência, 50% atuam de 10 a 20 anos e 20% possuem experiência superior a 21 anos. São, portanto, pessoas que se consideram profissionais da educação e do ensino.

GRÁFICO 27 – EXPERIÊNCIA DOCENTE



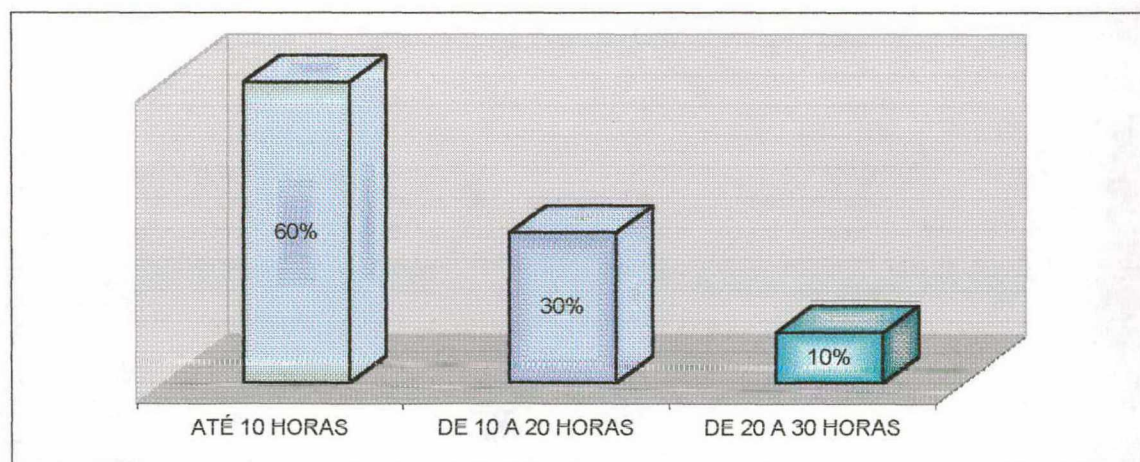
Com relação à carga horária contratada pela universidade, 90% possuem regime de trabalho com 40 horas semanais. Apenas um é horista. Não foi possível identificar pelo instrumento de pesquisa utilizado, qual o tempo disponível do professor para ensino e qual o tempo disponível para pesquisa. A falta desta informação não nos possibilita verificar do ponto de vista do professor, se existe no curso, a realização de pesquisa e se o ensino na sala de aula é construído a partir deste, ou visa essencialmente à reprodução de conhecimento.

GRÁFICO 28 – NÚMERO DE HORAS SEMANAIS CONTRATADAS PELA UNIVERSIDADE



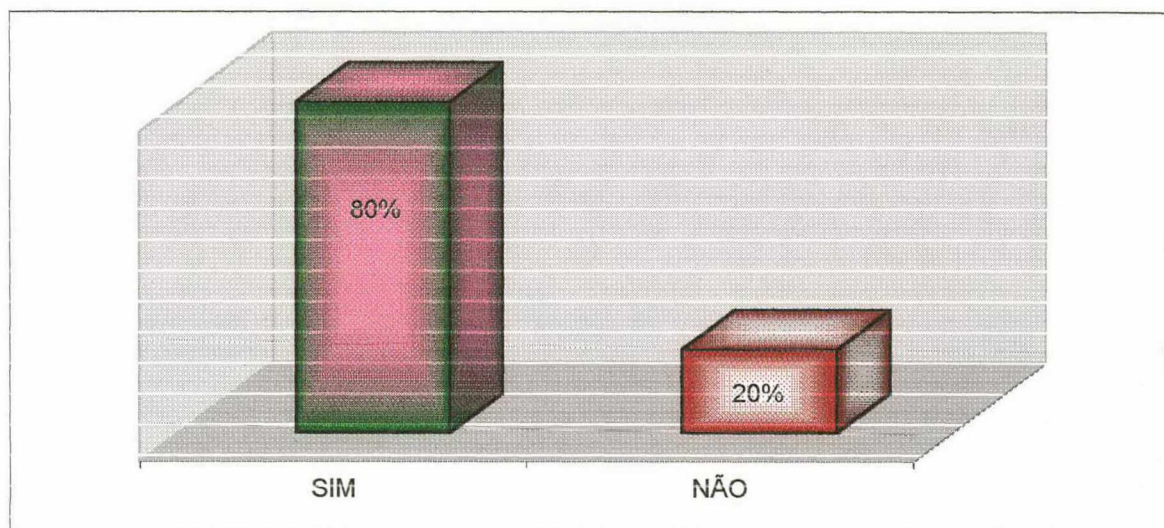
Quando perguntados sobre o tempo reservado na universidade para preparação de aulas e correção de trabalhos e estudos 60% afirmam dispor de até 10 horas semanais, é o que representa o gráfico 29.

GRÁFICO 29 – HORAS SEMANAIS DEDICADAS A ATIVIDADE DOCENTE NA UNIVERSIDADE PARA (PREPARAÇÃO/CORREÇÃO/ESTUDO)



Sobre divulgação de conhecimentos produzidos, 80% dos professores, demonstrados no gráfico 30, possuem trabalhos publicados. Este aspecto é um indicativo de que existe, por parte dos mesmos, a preocupação com o processo de pesquisa. Embora nas falas foram poucos os momentos em que apareceu a idéia de ensino associado à pesquisa.

GRÁFICO 30 – POSSUI TRABALHO PUBLICADO



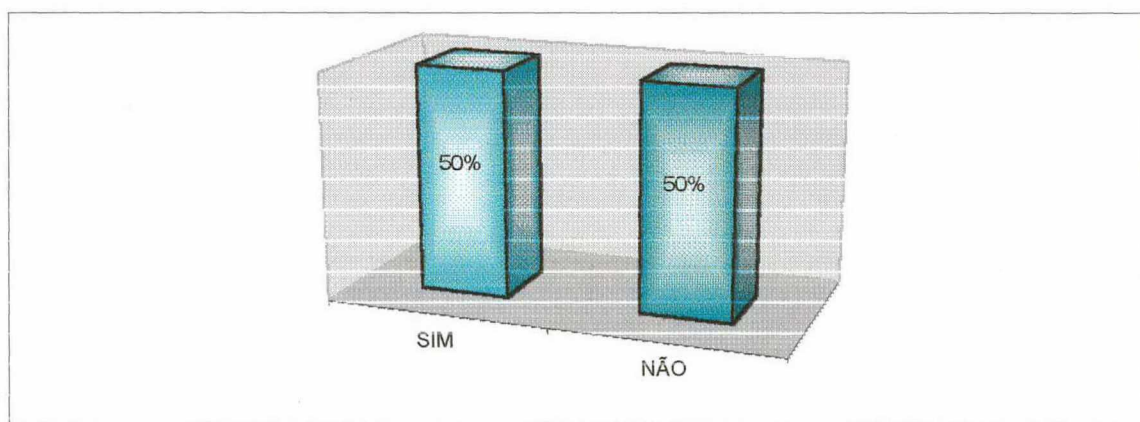
Sobre a existência de uma política construída coletivamente pela universidade, as opiniões ficam divididas: 50% afirmam que sim e 50% afirmam não perceber. Para estes, os cursos são fragmentados, têm políticas diferenciadas e os professores são isolados, não existindo trabalho conjunto. Não percebem, por parte da universidade, nem das coordenações de curso ou Centros, estudos que apontem para esta perspectiva.

Na fala da professora (P 05) *“há outros interesses subjacentes aos interesses do ensino que impedem e/ou não permitem a construção desta política”*. Ou seja, percebe-se não existir uma política construída coletivamente. Isto pode ser atribuído ao fato de que os professores pertencem a Centros diferentes, onde as discussões são encaminhadas a partir de concepções de ensino diferenciadas.

Por outro lado, se resgatadas às falas dos alunos, evidencia-se que a participação deste segmento nas discussões do curso, citado aqui o Projeto Pedagógico, não é ativa e isto se constata pelo desconhecimento do mesmo pela maioria dos alunos.

Quando 50% dos professores não conseguem perceber políticas para o curso pensadas pelo coletivo, o segmento discente se sente pouco contemplado em suas reais necessidades é um indicativo para se pensar políticas no sentido de possibilitar uma discussão mais ampla do mesmo, tanto em nível de curso como de universidade.

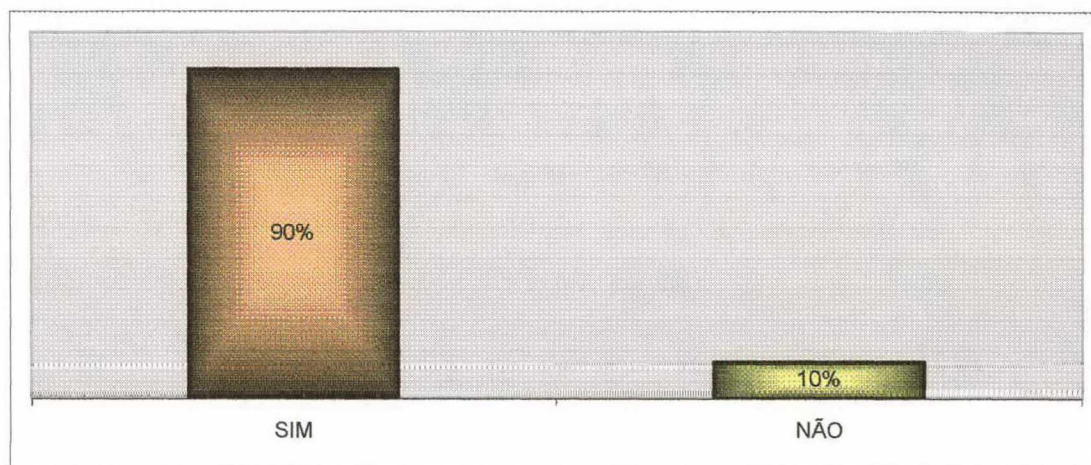
GRAFICO 31 – CONSTRUÇÃO COLETIVA DE POLÍTICA DE ENSINO NA INSTITUIÇÃO



O gráfico 32 demonstra a participação dos docentes no Projeto Pedagógico do curso, onde 90% dizem conhecer o mesmo. Nas colocações do professor (P 10) estão sendo encaminhadas leituras para construir coletivamente o Projeto Pedagógico.



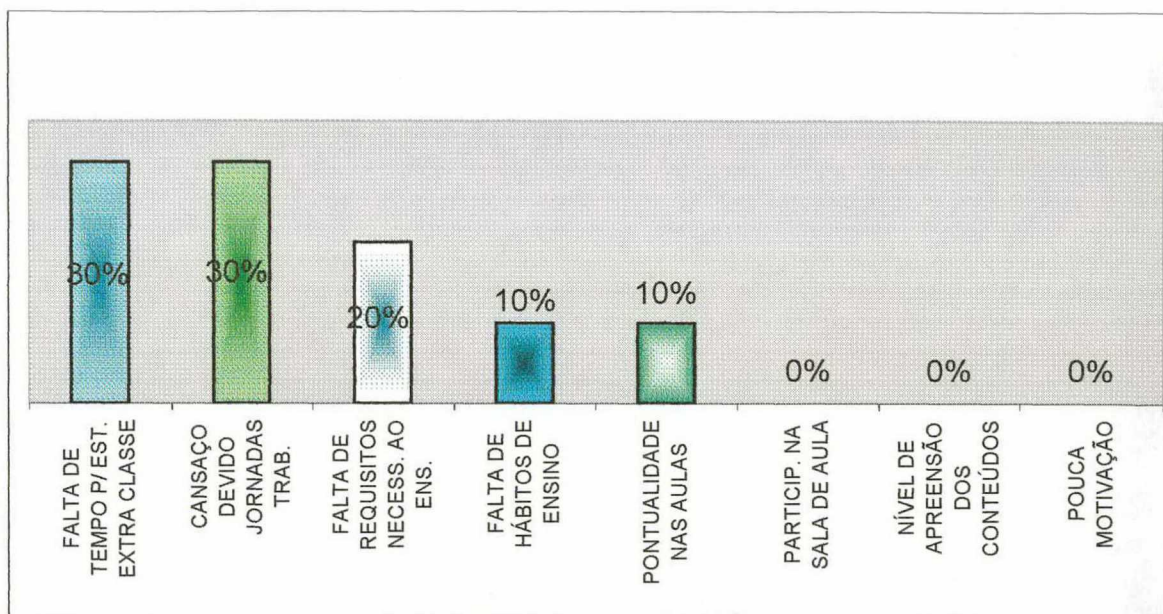
GRÁFICO 32 – CONHECE E PARTICIPA DAS DISCUSSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO



Essa situação nos chama atenção à medida que se pensa no Projeto Pedagógico como local onde se discutem as políticas e diretrizes do ensino, principalmente do curso. Apesar da maioria dos professores participarem dessa discussão, não conseguem trabalhar a interdisciplinaridade e os alunos percebem que há falta de comunicação entre os professores. Esta relação interdisciplinar é apontada como fator que poderia facilitar ao aluno mais conhecimentos e melhor aprendizagem, considerando o pouco tempo que têm para fazer leituras complementares.

Para os professores, a maior dificuldade de trabalhar no ensino noturno é a falta de tempo dos alunos para estudo extra classe; o cansaço que trazem da jornada de trabalho seguido da falta de pré-requisitos necessários ao ensino de 3º grau. Ou seja, os alunos já trazem consigo alguns conceitos não elaborados. Essa defasagem vai se acumulando, principalmente pela falta de hábito de estudo que não foi construída na sua trajetória de trabalhador estudante.

GRÁFICO 33 - MAIOR DIFICULDADE DE TRABALHAR COM ALUNOS DE CURSO NOTURNO



Se a aprendizagem implica na decisão primeira do aluno em estar motivado para aprender, por que os alunos atribuem ao professor total responsabilidade pela motivação deste na sala de aula?

Nas colocações de 20% dos professores, para que o aluno aprenda, precisa ter desenvolvido certas habilidades (cognitivas) que deveriam ser oportunizadas pelo ensino médio ou fundamental (observação, análise, síntese, capacidade de comunicação oral e escrita) e que na graduação são requisitos para que possam construir seu próprio conhecimento.

São poucos os alunos que se colocam enquanto sujeito do processo, que se motivam (sem interferência do professor). Apesar de, em vários momentos, colocarem-se como os responsáveis pela apresentação das aulas, atribuem ao professor a responsabilidade pela sua desmotivação. Participam ativamente das aulas, mas não se sentem contemplados em suas necessidades.

Por outro lado, os professores reconhecem ser o tempo para o estudo, o cansaço do aluno do curso noturno, aliado à falta de hábitos de estudo como fator que dificultam a aprendizagem. São vários elementos que, somados, tornam a atividade de ensino monótona e cansativa, sendo muito difícil conseguir motivar alunos que já chegam sobrecarregados na universidade.

É preciso reconhecer que o professor sozinho não ensina, ele tem a responsabilidade de levar o aluno a aprender, quando este está motivado para tal. Portanto, o aluno precisa desejar aprender. Por outro lado, deve-se considerar os diferentes tipos de aprendizagem, as quais requerem diferentes habilidades que devem ser potencializadas na sala de aula, pois *“(...) o fim da educação (...) é facilitar a mudança e a aprendizagem (...) facilitar a aprendizagem reside em certas qualidades de atitude que existem na relação pessoal entre o facilitador e o aprendiz”*.<sup>33</sup> Ou seja, professores e alunos constroem junto o conhecimento.

### **1.8. Como é a prática docente no ensino noturno**

Embora os alunos não percebam a relação teoria estudada com a realidade do trabalho, 100% dos professores que responderam, afirmam ter como objetivo nas aulas relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade do aluno. Esses dados são apresentados no gráfico 34.

Para os professores, relacionar a realidade do trabalho do aluno com os conteúdos abordados é *“uma forma de articular a teoria com a prática”* (P 05) principalmente se o aluno *“já atua na área para a qual esta sendo habilitado”*. (P 04)

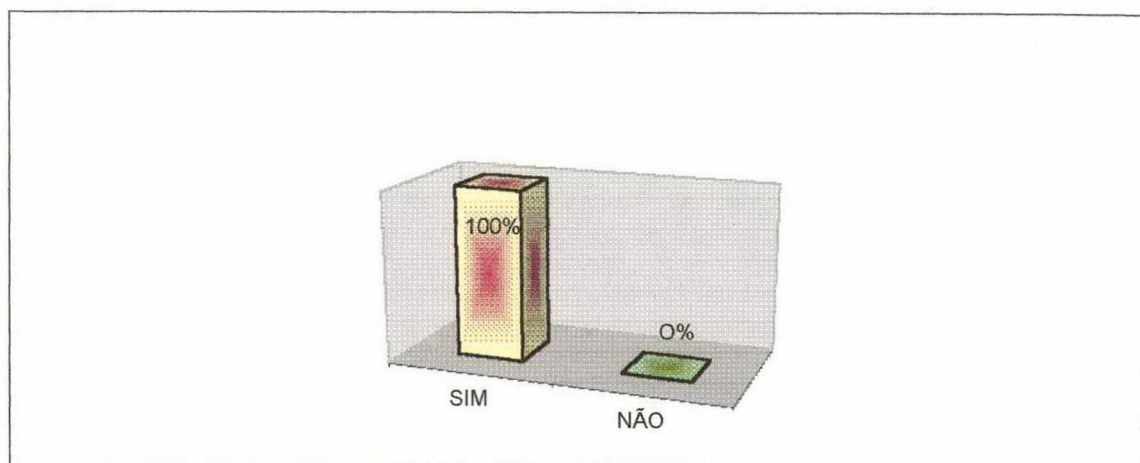
Colocam ainda que essa atitude *“(...) facilita a compreensão dos conteúdos, para que o aluno possa reconstruí-los a partir de suas experiências ”*(P 09). Para outro *“uma boa aula precisa partir dos referenciais que o aluno tem: 1) problematizando sua vivência; 2) para que o aluno possa ressignificar (sic) seu conhecimento, o seu saber, em bases epistemologicamente mais elaboradas”*.(P 01)

---

<sup>33</sup> Carl Rogers citado por Bordenave e Pereira. Estratégias de ensino aprendizagem, 1991 p. 39.

Ou seja, todos os professores manifestam preocupação em estar aliando os conteúdos, os textos trabalhados com as experiências destes alunos.

GRAFICO 34 – RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS ESCOLARES E REALIDADE DO ALUNO



Por outro lado os alunos afirmam que um dos fatores que desmotivam e dificultam a aprendizagem é *“falta de compreensão da realidade dos alunos. Pouco preparo e compromisso de alguns professores”*(A 28). Outra fala aponta para a falta de uma formação sólida do pedagogo. Isso se deve ao fato de *“existir muitas falhas. Os professores não conseguem relacionar teoria e prática ficamos discutindo autores e criticando as escolas.”*(A 06)

Esta contradição leva pensar o processo de ensino a partir de duas possibilidades de compreensão dessa realidade posta pelos alunos.

A primeira, quando o aluno refere-se ao fato de que o professor não considera a realidade do aluno, é possível perceber nas entrelinhas que esta falta de compreensão, refere-se ao encaminhamento, à opção metodológica adotada para desenvolver suas aulas e selecionar seus conteúdos. Algumas situações colocadas que refletem essa questão são:

▶ Quando o professor seleciona suas “*apostilas*” que julga interessante e encaminha várias leituras e trabalhos para que o aluno faça extra classe (não leva em conta o fator tempo disponível);

▶ Quando o aluno entrega os trabalhos (resultado de um esforço individual) e nem sempre o professor retorna com sua crítica. O aluno fica sem saber se o mesmo estava bom ou ruim. Cumpriu a tarefa, mas não tem o retorno sobre a mesma:

▶ Quando se utiliza o seminário, como técnica de ensino, deixando que o mesmo fica restrito nas falas e colocações do aluno (não há complementação por parte do professor, não é feita discussões e questionamentos com o grande grupo) resume-se a aula expositiva apresentada pelos alunos.

O segundo elemento apontado diz respeito às habilidades do próprio professor: a *comunicação* (de interagir com o aluno); a *empatia* (que envolve e contempla os aspectos afetivos, que para a grande maioria dos alunos é fundamental para a aprendizagem); a *postura profissional* (ética); a *competência técnica* (domínio dos conteúdos), elementos fundamentais no processo de ensino estão ocorrendo de forma ineficiente.

Repensar o agir docente através da “(...) *comunicação voltada ao entendimento, em que professores e alunos, alunos e alunos interajam com vistas à construção de um entendimento (...)*”<sup>34</sup> é necessário para superar os aspectos contraditórios que são marcados pelas falas dos alunos e dos professores.

O ensino é um ato relacional que ocorre a partir da interação de sujeitos distintos (professor/aluno). Cada um tem suas expectativas (que nem sempre são comuns), sua visão de mundo. Num processo pedagógico onde se busca a aprendizagem significativa e a construção de conhecimento é preciso permitir que se aflorem, na sala de aula, as diferentes visões (professores e alunos). A partir do estabelecimento deste ato relacional a ação pedagógica se tornará mais rica e estará possibilitando partir da síncrese passar pela análise

---

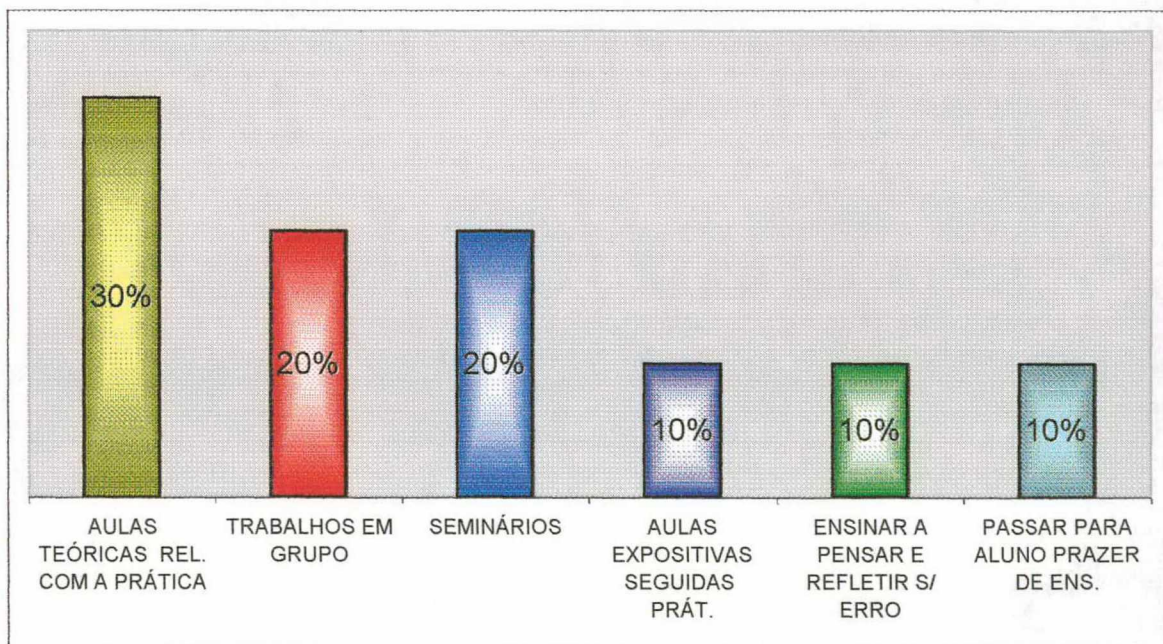
<sup>34</sup> O estudo de DACOREGGIO, Marlete dos Santos, aponta como alternativa para solução destes problemas a adoção da didática comunicativa, como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem. p. 90

e se tornar síntese. Quando o aluno consegue compreender e executar esse processo é capaz de construir conhecimento.

O professor que não contempla a realidade do aluno ao fazer seu planejamento ignorando a origem dos mesmos não demonstra preocupação com a aprendizagem significativa. Os que preparam suas aulas sem levar em conta o tempo dos alunos para o estudo extra classe; não consideram seus problemas além da sala de aula; não demonstram afetividade; não fazem na sua prática o que dizem para os alunos fazerem com seus alunos na sala de aula não se constituem como referência, exemplo a ser seguido. Essa atitude passa a impressão de que o discurso não é o mesmo que a prática.

Este, porém, não é o caso dos professores participantes do estudo, que apontaram para uma prática que contempla a realidade de seus alunos, embora estes digam não perceber essas relações.

GRAFICO 35 - TÉCNICA DE ENSINO UTILIZADA EM SALA DE AULA, FACILITA A APRENDIZAGEM E MOTIVA OS ALUNOS



Pode-se notar que existe concordância entre os professores e os alunos com relação às técnicas de ensino utilizadas em sala de aula que facilitam a aprendizagem dos alunos: 48% dos alunos e 30% dos professores apontam para aulas teóricas seguidas de prática como facilitadoras. Isto significa que a aprendizagem é possibilitada quando os alunos são levados a colocar em prática os conteúdos teóricos. Não importa a ordem que a mesma seja apresentada pelo professor (antes ou depois da teoria). Quando esta relação não é possibilitada, o processo de ensino fica fragmentado e a aprendizagem comprometida, pois teoria e prática não podem ser separadas. Uma é resultado e resulta na outra.

A segunda técnica apontada é o trabalho de grupo por 36% dos alunos e 20% dos professores. Isto é compreensível à medida que as pessoas exercem influências umas sobre as outras. Quem fica privado da vivência com grupos sofre uma parada no seu desenvolvimento mental e tem mais dificuldades em expor suas opiniões. De acordo com Lima citado por BORDENAVE e PEREIRA (1991:141) o grupo "*é um desafio permanente ao trabalho mental*". Através da interação do grupo (que é constituído por pessoas heterogêneas em conhecimentos, motivação, mas que tem objetivos semelhantes) é estabelecido um processo de comunicação e esta produz aprendizagem à medida que possibilita a discussão e troca de experiências de sujeitos diversos com a mesma meta (ampliar seus conhecimentos e habilidades em determinada área).

Outro ponto que reforça o trabalho de grupo diz respeito à participação ativa do estudante.

Para 14% dos alunos, seminários e palestras são apontados como uma boa técnica de ensino. Esta técnica, de acordo com BORDENAVE e PEREIRA (1991) facilita a ordenação e apresentação de conhecimentos sobre determinados temas à medida que a velocidade da transmissão de informações é baixa em um grupo de discussão. Estudos<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Hirschman (1952) comparou aula expositiva com leitura de material escrito seguido de discussão e releitura. Está resultou capacidade superior para identificar conceitos apresentados. Bernard (1942) comparou método de palestra demonstração com discussão para solução de problemas no curso universitário de ciências. O método de palestra-demonstração mostrou-se superior na prova de informações. Dawson (1966)

porém, apontam para o fato de que, ao ler, o aluno aprende mais do que somente ouvindo. Portanto, tendo discutido no grupo, aprende mais do que somente ouvindo uma palestra ou o professor.

Para 10% dos professores “*ensinar a pensar e refletir sobre o erro*” é uma boa técnica de ensino. O erro para REBOUL, O citado por ANASTASIOU (1998:176) “*(...) é fundamental: ‘na escola não há pressa; o erro não fere, não humilha, não mutila, pelo menos em princípio (...): onde a escola é o que deve ser, admite o erro como uma etapa necessária para aprender, como obstáculo que se deve superar para saber fazer e para fazer’*”.

Cientes destes aspectos os professores apontam a possibilidade da utilização de várias técnicas de ensino, as quais devem ser selecionadas a partir dos objetivos estabelecidos para aquela aula, do conteúdo a ser trabalhado e para aqueles alunos reais. Ou seja, a técnica, na fala da professora (P 09) é decorrência de uma opção do professor no momento da elaboração do conteúdo.

Assim, uma boa aula a partir da colocação dos professores, deve estabelecer: 1) articulação entre teoria e prática; 2) possibilitar a construção à descoberta do conhecimento; 3) aproximar o conteúdo da realidade do aluno; 4) possibilitar a discussão em pequenos grupos; 5) possibilitar pesquisa de campo, onde o aluno passa ser o sujeito que busca o conhecimento e 6) realizar sínteses cada vez mais complexas e completas.

Para o professor (P 1) para que o aluno aprenda e forma significativa é importante desenvolver atividades que busquem articular os três momentos pedagógicos: *1) problematização inicial; 2) organização do conhecimento; 3) aplicação do conhecimento, levando os alunos a situarem-se nesse acontecer diário.*

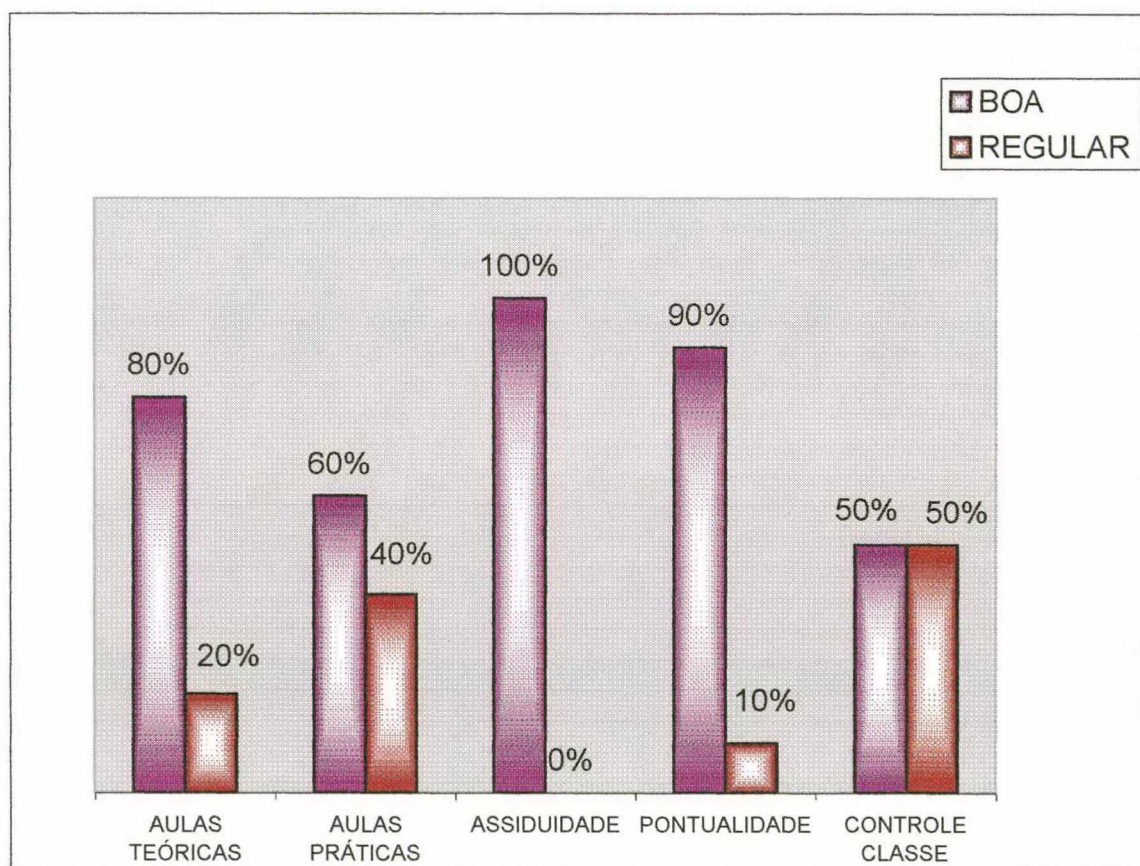
---

comparou o método de arguição com resolução de problemas e o método de exposição e demonstração. O resultado foi medido com prova de retenção de informações científicas. O método de resolução de problemas apresentou resultados superiores. (BORDENAVE, E PEREIRA 1991:146)



O gráfico 36, apresenta os dados referentes à avaliação de suas aulas, 80% dos professores dizem que suas aulas teóricas são boas e 60% apontam as aulas práticas como regular. Com relação às aulas teóricas, há uma diferença significativa (40%) em relação à avaliação dos alunos e a auto-avaliação dos professores. Nas aulas práticas, enquanto 60% dos professores afirmam ser boa, 76% dos alunos apontam como regular. É possível perceber pelas avaliações, que a forma com que os alunos avaliam a prática docente apresenta contradições com a auto-avaliação do docente. Este aspecto chama atenção, uma vez que o ensino é um processo construído por professor e aluno, onde um influencia na construção do outro. É de se questionar diferenças tão marcantes.

GRÁFICO 36 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES PELOS PROFESSORES



Percebem-se aqui os diferentes enfoques e parâmetros que fazem parte do processo de avaliação. Evidenciam-se diferentes formas de avaliar, o que nos permite perceber o aspecto subjetivo desta, pois envolve valores. Ou seja, o professor avalia a sua prática a partir de critérios que, neste caso, não é o mesmo utilizado pelos alunos.

A reflexão da ação é necessária porque o jeito que pensamos que fazemos não corresponde necessariamente com o que efetivamente fazemos em sala de aula.

Esses cinco elementos, (apontados no gráfico 36) na fala da professora (P 09)

*“compõe um conjunto que, se bem articulados, tornam as aulas produtivas tanto para professores como para os alunos. Primeiramente é necessário articular teoria, prática se possível associando a atividade de ensino à pesquisa, isso pode ser fonte de motivação em sala de aula. Depois, a seriedade como o professor encara sua atividade em sala de aula também pode ser fator que facilite as relações professor/ aluno/conhecimento.”*

### **1.9. Como o aluno do noturno aprende e como o professor avalia a Aprendizagem**

Os gráficos 37 e 38 demonstram as concepções dos professores referente ao que é aprender e como avaliam a aprendizagem de seus alunos.

Embora nas falas dos alunos alguns tenham expressado que a avaliação é feita, por alguns professores de forma autoritária e mediante provas, o que se observou na fala dos professores não vai ao encontro desta avaliação descrita.

Aprender para o professor (P 03) *“é conseguir fazer relações e isto fica visível na fala do aluno, no desenvolvimento das atividades propostas”*. Neste mesmo caminho, o professor (P 06) diz que *“aprender é produzir, elaborar, ter os mecanismos de como foi construído determinado texto. O aluno aprendeu quando pegou o mecanismo da produção daquele conhecimento.”*

Ou seja, a aprendizagem está dentro de uma perspectiva de construção do aluno onde o mesmo interfere reconstruindo o seu próprio conhecimento. O professor (P 01) percebe quando o aluno aprendeu

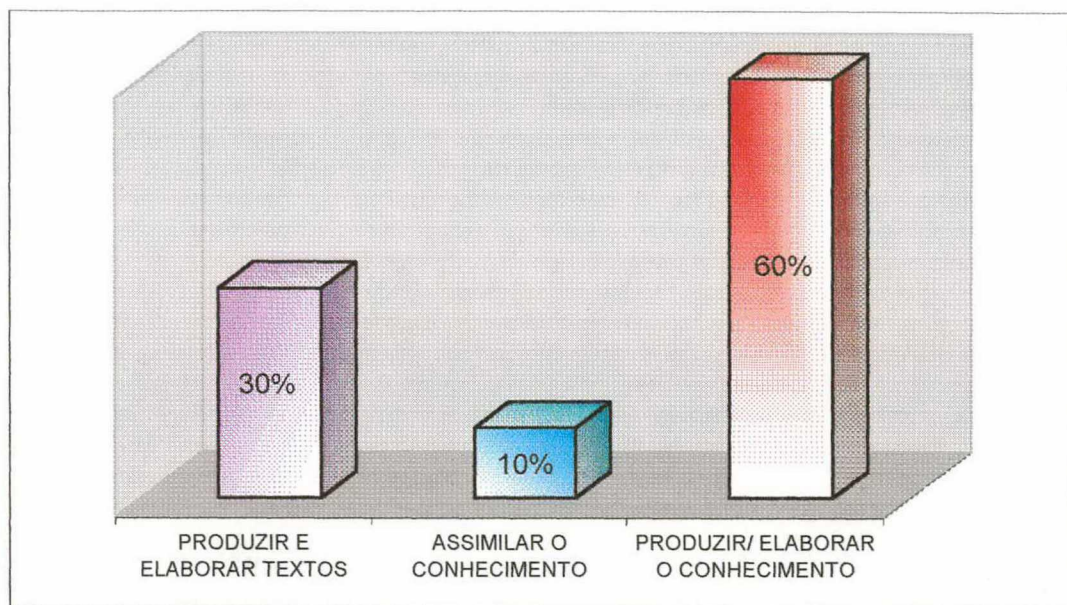
*“Há muitos sinais: quando nas suas posições, percebemos que ele (o aluno) ressignifica (sic), reelabora, recria seu modo de ver, resolver as situações, problema. Quando estabelece nexos daquilo que você ensina, com outros conteúdos. Quando trás para a sala de aula contribuições (textos, jornais, revistas) relacionadas a temas tratados em aula. Nas argumentações: sua consistência teórica, clareza na exposição de idéias, porque bem ‘dominadas’ ”.*

Nesta concepção, não só o professor possibilita conhecimento, mas o aluno participa da elaboração do mesmo à medida que é convidado a ajudar na construção da aula. Aqui, a avaliação implica na aquisição de diferentes habilidades (entre elas comunicação, oral, escrita).

É possível perceber também, outras concepções que são presentes no curso e que confirmam existir uma tendência empirista com relação ao conhecimento. Quando o professor (P 10) afirma que o aluno aprende quando *“Assimila o conhecimento do mestre (...)”* passa a idéia de que o mestre sabe, o aluno aprende. Este professor avalia a aprendizagem através da *“(...) aplicação de teste específico sobre o assunto”*. Este tipo de aprendizagem que BEKCER (1998) chama de empirista behaviorista vista como aquisição de algo externo ao sujeito.

A palavra assimilação aqui expressa, difere da assimilação da concepção de Piaget. Nesta, o conhecimento é visto como um processo de interação e trocas que o sujeito faz com o meio. A assimilação na concepção piagetiana é a ação exercida pelo sujeito sobre o objeto e que produz transformação. É, portanto, uma *“ação transformadora do sujeito sobre o*

GRÁFICO 37 – O QUE SIGNIFICA APRENDER

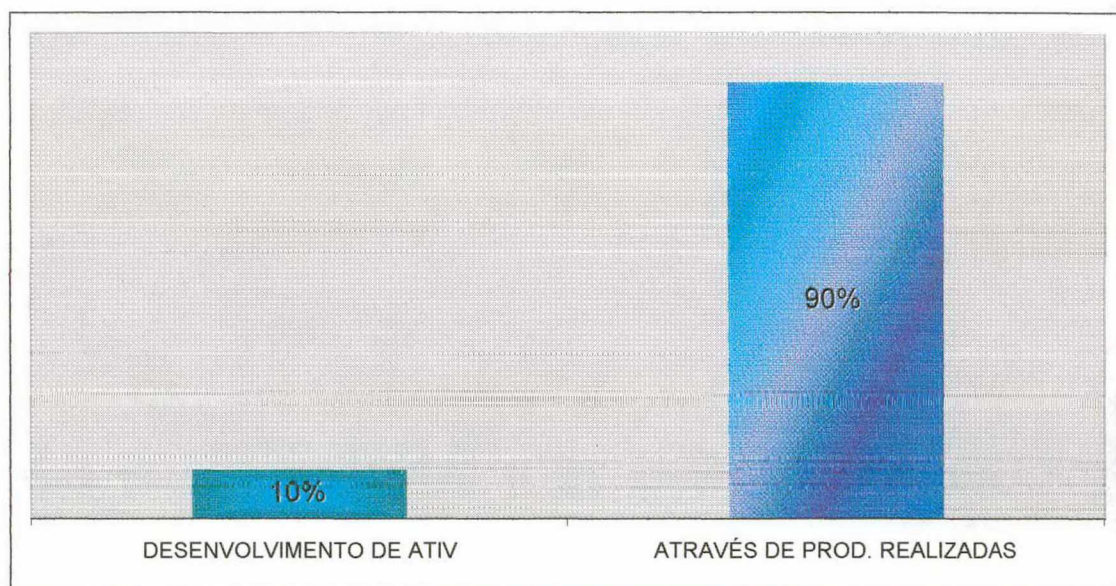


A concepção empirista passa a idéia de memorização das informações que o professor transmite e avalia mediante a aplicação de testes. O conhecimento, neste caso é avaliado pelo nível de retenção das informações possibilitadas pelo professor, assimiladas pelo aluno e verificadas através de teste (prova).

De acordo com as falas dos professores, (P 01, P 03, P 06 e P 04) a avaliação da aprendizagem é feita através das produções e atividades que organizam para os alunos.

Para esses professores, a avaliação deve contemplar o desempenho do aluno durante o processo de ensino como um todo, não sendo uma atividade realizada no final da disciplina. Deve levar em conta os aspectos referentes ao desenvolvimento das habilidades, e objetivos previamente traçados.

GRÁFICO 38 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PELOS PROFESSORES



Percebe-se que a avaliação é vista e praticada sob a luz de duas concepções já mencionadas, a empirista onde o aluno é solicitado a responder quantitativamente a um padrão estipulado pelo professor, dando respostas que vão de encontro ao que lhe foi ensinado e a construtivista, onde o professor espera que o aluno construa seu próprio conhecimento a partir da elaboração e reelaboração de textos.

Mesmo dentro desta concepção de construção do conhecimento, é bom ter claro que a avaliação é um processo subjetivo e parte de critérios estabelecidos pelo professor. Neste sentido, o aluno é avaliado pelo que o professor pensa, pela visão de mundo e sociedade que este tem. Quando os alunos dizem que algumas práticas (dos professores) e avaliação são tradicionais e autoritárias, é importante considerar que nem sempre o instrumento de avaliação utilizado caracteriza a mesma como tradicional, mas a forma como esses instrumentos são usados ou analisados.

É nesse sentido também, que chama a atenção no item avaliação que aponta a contradição entre as falas dos professores e dos alunos. Se os docentes, em sua grande

maioria, avaliam seus alunos pelas suas produções e elaborações, a “prova” como instrumento predominante não deveria ser citada pelos alunos.

Conclui-se a análise entendendo que o processo de ensino e de aprendizagem no curso noturno deve ser efetivado, sempre que possível, dentro do espaço da sala de aula. Apesar das limitações dos alunos com relação ao tempo disponível para o estudo, é fundamental que o professor pense atividades que o motivem e o levem a aproveitar e organizar o tempo para o estudo, indo além da sala de aula. Uma saída possível de ser pensada é a realização de trabalhos interdisciplinares, onde os professores estariam de certa forma contemplando a realidade do aluno, unindo esforços, atividades e possibilitando a relação teoria e prática que, para muitos, é vista como algo separado. Para tanto, é preciso pensar a profissionalização docente, reduzindo a figura do professor horista. Pensar um processo de ensino que tenha como fim a aprendizagem significativa através de atividades diversificadas e que torne a passagem dos alunos pela universidade uma atividade de prazer e busca de conhecimento. É o desafio apresentado no capítulo seguinte.

## CAPITULO IV

### 1. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO ALGUMAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO NOTURNO

A preocupação inicial com relação à metodologia de ensino, utilizada como elemento articulador da aprendizagem do aluno noturno, remeteu a uma longa viagem buscando identificar os demais elementos da prática pedagógica que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados possibilitou cruzar as percepções dos alunos e professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, bem como com o Projeto Pedagógico do curso.

Durante a análise dos dados surgiram algumas questões em que alunos e professores apontam elementos que se assemelham, e outras que indicam a existência de contradições entre o que o professor vem fazendo e a percepção do aluno sobre a prática docente.

A ação docente é vista, em alguns pontos, de forma contraditória. Isso significa que ele se propõe e se diz numa prática construtivista do ponto de vista de construção do conhecimento e avaliação da aprendizagem; por outro lado é percebido numa prática meramente reprodutivista de conteúdos. Estes, na fala dos alunos, muitas vezes não são analisados nem discutidos pelo grupo. Diz que suas aulas são variadas, no entanto, os alunos nem sempre percebem estas mudanças de estratégia.

Outro aspecto levantado como contraditório, segundo afirmações dos alunos, refere-se a ação docente na qual o professor apresenta um discurso muito bom do ponto de vista das necessidades do ensino, de como deve ser o professor com relação aos seus alunos, das

habilidades e capacidades necessárias ao profissional da educação, porém a sua prática enquanto docente não reflete esse fazer que aponta como necessário.

Estes dados remetem à constatação da distância entre o currículo concebido e o vivenciado pelos alunos e professores.

Com relação à metodologia de ensino percebe-se que, para muitos alunos, a mesma é vista como mera técnica de ensino.

Sabe-se que o processo de ensino é dinâmico e complexo, inserido numa realidade em movimento e que envolve vários elementos (professor, aluno, sociedade). Assim sendo, ensinar implica não só a utilização de técnicas ou estratégias de ensino, mais que isso, implica em adequá-las com a realidade que se apresenta na sala de aula. Pensar uma metodologia que facilite aprendizagem (resultado do processo de ensino) requer antes da seleção de técnicas de ensino, um diagnóstico claro e preciso dos alunos com os quais se propõe a trabalhar.

No processo de ensino, há múltiplos fatores que interferem na sua concretização e que necessitam ser compreendidos. Dentre eles está a conceituação (definição) do que é metodologia e prática pedagógica. Existe uma relação complexa entre ambas. A primeira pensa no *como fazer*, a segunda é o *fazer* propriamente dito. Também no aspecto metodológico percebe-se a presença do aspecto contraditório à medida que os alunos apontam para uma prática docente experienciada, que não reflete a prática pedagógica pensada e dita pelo professor.

Essa relação, explica-se pelo fato de ser o ato de ensino, uma ação de relação entre sujeitos que convivem num determinado momento (nesse caso a sala de aula) e trazem consigo, experiência, saberes e expectativas que, não podem ser dimensionados de imediato. A flexibilidade e capacidade de rever a prática, quando necessário, buscando ser coerente com o que se diz e o que se faz é elemento indispensável ao professor que se diz educador. Pensando na prática pedagógica como um processo continuado do fazer do



professor é que, se aponta, mais uma vez, para a importância de conhecer o grupo de alunos, suas necessidades e aspirações antes de pensar qualquer ação pedagógica, evitando com isso incorrer em erros que possam camuflar o processo de ensino, tornando-o ineficiente e muitas vezes penoso.

A relação estabelecida, neste processo, decorre da necessidade de levar o sujeito a percorrer um caminho não conhecido, construindo um conhecimento novo e cada vez mais complexo, a partir do conhecimento já incorporado pelo sujeito através um processo dialético.

Para DALL'ONDER (1994:38) *“uma metodologia pedagógica se alicerça no suporte teórico-filosófico no que diz respeito à concepção de ser humano no mundo, no tempo e no modo de como este ser humano compreende o mundo, para agir no tempo. Cada ato humano reflete um pensar que o determina, e este pensar não acontece no vazio”*.

As pessoas pensam e refletem os conceitos formados a partir da realidade que vivenciam e esta determinam suas visões de mundo e de como o homem se insere neste contexto. Estes conceitos, também refletem os *valores* e posicionamentos sobre o mundo e as pessoas que foram sendo construídos pelas experiências, reflexões a respeito destas.

Quando o professor faz sua opção metodológica, reflete sua formação em termos de posicionamento filosófico, sociológico, psicológico e político. O resultado do processo de ensino (aprendizagem) depende também da clareza que o professor tem sobre os fins para o qual ensina das formas como reagem os indivíduos diante de situações do contexto enquanto membro de um grupo social. Esta clareza pressupõe um constante processo de reflexão e busca de soluções para os problemas com base nos pressupostos epistemológicos das diversas ciências que constituem o conhecimento já produzido e que se renovam constantemente.

Nesse mesmo caminho, OLIVEIRA, citado por BORDENAVE e PEREIRA (1991) num estudo realizado sobre a influência do fator afetivo nas relações pedagógicas em períodos noturnos, aponta a necessidade do professor possuir não só os requisitos teórico-metodológicos (que refletem sua visão de mundo e de homem) para construir sua prática pedagógica competente e comprometida, mas, também, equilíbrio emocional, necessário para trabalhar com os “afetos” que cerceiam o exercício de sua função de mediador do conhecimento novo com o aluno.

A falta de sensibilidade do professor (que traduz o elemento afetivo), é citada pelos alunos em várias situações, quando se referem às dificuldades destes em considerar a realidade do aluno e a não valorização de suas idéias e opiniões.

Quando os alunos indicam, como fator motivador da aprendizagem a “*amizade, a sensibilidade do professor*”, eles perpassam aspectos da afetividade como elemento que facilita a aprendizagem. Isto implica que o professor desenvolva habilidades, domine conceitos, como a empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar do aluno; a capacidade de ouvir atentamente e dar abertura para as experiências dos educandos. Isto requer flexibilidade, diante das situações que se apresentam e preparo para repensar seu planejamento quando necessário.

Para 100% dos professores pesquisados afirmam ter como objetivo relacionar os conteúdos à realidade dos alunos, mas este esforço não é percebido pelos mesmos. Identifica-se, a incoerência novamente, entre o que o professor diz fazer e o que é percebido pelo aluno. Porém é preciso considerar que os alunos podem estar contemplando todos os professores do curso, incluindo os 50% não responderam o questionário.

Assim, pelos dados levantados, constata-se que o professor pensa um fazer que nem sempre conduz ao resultado esperado, visto ser o ato de ensino, como já mencionado resultado de um processo que engloba vários elementos, ou seja, interesses e realidades dinâmicas e complexas. Daí a necessidade de ter claro que a opção metodológica engloba procedimentos, que podem ser adotados pelo professor com vistas a atender seus objetivos

(metas), previamente traçados, a partir de suas concepções de homem, de mundo e de sociedade.

A metodologia se constitui como instrumento mental que direciona o ato concreto de ensinar para o ato de aprender e, a partir desta aprendizagem, leva o sujeito à busca constante de novos conhecimentos. Através de cada conhecimento incorpora novos valores, passando a ver e atuar sobre as coisas de modo diferente. Cada nova aprendizagem conduz a busca de um universo ainda maior a ser desvelado.

Pode-se aqui retornar ao estudo de BECKER (1998) sobre a epistemologia subjacente ao professor, onde fica evidenciado que, embora este tenha um discurso muitas vezes construtivista do ponto de vista da apreensão do conhecimento e concepções de aprendizagem, muitas vezes sua prática reflete uma concepção empirista que é reflexo de sua própria formação.

CUNHA (1989) enfatiza a tendência do professor em reproduzir, com seus alunos, aquelas práticas docentes que para eles, enquanto alunos, surtiram efeitos positivos e rejeitar as que lhe pareciam negativas. É a falta deste modelo a ser seguido que os alunos da pedagogia não conseguem visualizar como vivenciado por muitos de seus professores.

Diante do exposto, é preciso considerar esta complexidade sobre o ato de ensinar e dos diversos momentos, presentes neste processo. A sociedade tem propostas específicas que nem sempre são percebidas claramente, e isso dificulta a seleção dos conteúdos a serem construídos. Pois as necessidades, os contextos são distintos e esse aspecto é refletido na insatisfação, com relação aos conteúdos selecionados por parte de 26% dos alunos.

A questão das aulas práticas que os alunos apontam como regular poderia ser um indicativo de mudança necessária para dar sustentação e maior segurança aos alunos no momento do estágio final. Embora alguns tenham resistência à estratégia adotada pelos professores ao propor seminários e deixar o aluno conduzir as discussões, pensa-se ser um

dos caminhos possíveis para fazer com que eles vão exercitando, no decorrer do curso, algumas habilidades (falar, planejar, preparar material) necessárias à docência.

Por sua vez, a função do professor como mediador deste processo, onde o aluno está conduzindo a aula, é fundamental à medida que complementa as informações que este está apresentando e acrescenta exemplos ou leve os mesmos a estabelecer relações desta aula com outras situações reais (estariam assim, construindo juntos a aprendizagem). Pensar o seminário como forma de prática com os alunos difere de pensar seminário para vencer conteúdos (atividade essencialmente reprodutivista).

Está faltando, na prática, o diálogo relacional que o professor deve estar fazendo entre o conteúdo que apresenta e o que ele tem a ver com a sociedade atual ou com a que está por vir, bem como a importância do conhecimento historicamente acumulado e a relação que este tem com os problemas atuais. Aliada a este fator soma-se a falta de conhecimento pedagógico e estratégico de muitos docentes.

O objetivo inicial era *identificar que elementos metodológicos possibilitam ou facilitam intencionalmente a aprendizagem de alunos do curso de Pedagogia noturno.*

Qualquer ação desenvolvida pelo professor ou a própria convivência dos alunos pode gerar aprendizagem, mesmo que, em algumas situações, ela não tenha sido planejada para tal.

Ao pensar na intencionalidade, mentalizou-se a necessidade de conhecer as percepções dos professores no momento de optar por determinada metodologia, e se essas contemplavam as necessidades dos alunos com os quais se propunham a trabalhar.

Ao fazer referência sobre os elementos metodológicos tinha-se em mente todos os componentes do processo de ensino: os sujeitos participantes da ação (professor /aluno); sua realidade; seus desejos e expectativas; valores e crenças; seus fazeres do cotidiano; seus saberes; sua visão de mundo e de homem; a intencionalidade da prática pedagógica

refletida nos objetivos pensados, nos conteúdos selecionados; no como fazer; na seleção das atividades; nas bibliografias adotadas e as formas de avaliar o resultado deste processo.

Nesta perspectiva, através do embasamento teórico construído por SANTIAGO et al. (1994:43) temos que

*“(...) uma concepção metodológica além de dar sustentação teórica à prática, traz em si uma compreensão de realidade (concepção de homem, sociedade, natureza e educação), que é permeada por questões ideológicas e culturais. Em razão disso, explicitar as práticas pedagógicas a partir dos seus elementos metodológicos, requer a compreensão de conceitos básicos que clarifiquem as formas didático-metodológicas usadas”.*

A correta compreensão dos termos, prática pedagógica e práxis pedagógica, bem como a clareza dos termos metodologia e didática, tidas como sinônimas e teoria e prática como antagônicas evitaria, por certo, muitos equívocos que ocorrem na sala de aula, conforme visto no capítulo II.

Não estão muito claros para alguns professores e muitos alunos, estes conceitos básicos que possibilitam entender o ato de ensino como um processo contínuo, que não depende só do professor, mas também e, principalmente, do aluno.

Alguns elementos da prática pedagógica devem ser mais bem abordados, principalmente os que dizem respeito a:

1) motivação e interesse dos alunos para as aulas. Fazer de cada aula uma possibilidade de descobrir um conhecimento novo e necessário para o mundo e sociedade na qual o aluno está inserido e é chamado para agir e reagir.

2) buscar, antes de optar por determinada metodologia de ensino, *conhecer a realidade* do aluno. Somente a partir desta interação, selecionar os procedimentos técnicos e estratégias possíveis de encantar cada aula. O que é apontado como deficiente.

3) o elemento *afetivo* aparece como um dos grandes motivadores da aprendizagem à medida que o professor, através de gestos de sensibilidade e palavras de incentivo, produz efeito positivo sobre a aprendizagem do aluno.

4) possibilitar nas aulas a troca de experiências, valorizando o conhecimento dos alunos e estabelecendo relações deste com os autores e conteúdos que se apresentam como necessários e indispensáveis à formação do pedagogo. Construir, portanto um processo de comunicação voltada para o entendimento.

5) o respeito e valorização das idéias do aluno, por parte do professor, sua relação pessoal com ele e à comunicação estabelecida ao trabalhar os conteúdos, é outro fator considerado altamente positivo.

6) domínio do conteúdo, aliado à compreensão das teorias da aprendizagem é fundamental ao professor para orientar e intervir nos momentos em que opta por determinada técnica. Ao adotar o como técnica o seminário deve orientar os alunos na organização do mesmo, não deixando apenas por conta dos alunos a apresentação. O mesmo deve ser um momento de socialização, discussão, auto-avaliação e hetero-avaliação.

Todos esses elementos apontados dizem respeito exclusivamente ao professor que, na visão da maioria dos alunos, é o responsável pela aprendizagem e pela não aprendizagem.

Para os alunos, o segredo do ensino de qualidade pauta-se no entusiasmo pessoal do professor que, junto a sua dedicação, aos alunos, motiva a aprendizagem. Essa vontade de ensinar deve ser canalizada através do planejamento e metodologia adequada a cada

situação, tendo como meta central incentivar o aluno a construir por iniciativa própria e o esforço intelectual a aprendizagem.

A esse respeito BORDENAVE e PEREIRA (1991: 65) aponta para os dados realizados em pesquisas nos Estados Unidos onde ficou constatado que os melhores professores não eram os que utilizavam técnicas de ensino mais sofisticadas, mas aqueles que demonstravam entusiasmo para contagiar os alunos com amor à disciplina e apresentavam sua própria maneira de ensinar e comunicar. *“A metodologia seguida pelo professor reflete sobretudo uma ‘mentalidade’, um sistema de crenças e valores, quase diríamos uma ‘cosmovisão’. Uma parte importante dessa cosmovisão é o conceito que se tem do homem e de sua capacidade de crescimento. Outra parte é o conceito que se tem da sociedade e da necessidade ou não de sua transformação.”*

Para tanto, as instituições deveriam constituir seu corpo docente com professores vocacionados para o ensino. Além de dominar o conhecimento de sua área devem ser capazes de entender as relações sociais e necessidades do ser humano. Somente esse professor é capaz de fazer de fato a relação do que está ensinando, o porquê e para quê.

Os elementos referentes à pré-disposição dos alunos, à aprendizagem, dizem respeito ao resgate, desde o primeiro semestre que entra na universidade, da necessidade do aluno *“pensar” sobre o que se faz e por que se faz*. Somente assim poderá chegar ao final do curso com esta capacidade bem desenvolvida.

Outro elemento importante está ligado ao *desejo do aluno de aprender* o assunto (motivação); que tenha conhecimentos prévios sobre o assunto, ou seja, os *pré-requisitos* necessários para realizar operações mentais necessárias à construção do novo conhecimento; e, por último, o estabelecimento de uma *relação saudável com o professor* e atitude positiva com relação às *disciplinas*.

Um dos grandes problemas do ensino noturno é a falta de tempo dos alunos para aprofundar com novas leituras os conteúdos abordados em sala. A grande dificuldade

apontada no momento do estágio é a pouca contribuição do curso para o aluno entrar em sala.

Pode-se dizer que esta lacuna se dá pela falta de um maior embasamento teórico sobre as principais disciplinas que foram trabalhadas no decorrer do curso e a real compreensão de seus propósitos.

No estágio, os alunos são obrigados a voltar e resgatar conceitos e conteúdos que devem ter sido trabalhados, mas não foram apreendidos no momento em que a disciplina foi oferecida.

Algumas disciplinas são trabalhadas sem exigir uma discussão mais aprofundada dos temas e sua aplicabilidade. Exige-se a memorização de alguns dados que são cobrados na avaliação final e consideram-se assim entendidos. Pode-se, assim, dizer que um dos problemas da aprendizagem do aluno noturno está centrado na relação estabelecida entre professor, aluno e conhecimento.

Para que ocorra aprendizagem significativa do aluno é preciso que o professor atinja sua meta, pautado numa metodologia previamente pensada.

Para MCKEACHIE apud BORDENAVE e PEREIRA (1991:59), em um estudo realizado sobre investigações dos métodos de ensino na universidade, não existe um só método que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos. *“(...) o ensino torna-se mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre seus alunos”*.

Os alunos são diferentes e reagem de modo diferente a cada situação de ensino, com relação ao professor, aos objetivos estabelecidos, aos conteúdos apresentados, aos métodos ou técnicas selecionadas e à forma de avaliação pensada.

Essas diferenças levam os alunos a aprenderem de forma diferente ou até mesmo não aprender, pois possuem características pessoais distintas. O que debilita o ensino nas colocações de MATTOS apud BORDENAVE e PEREIRA (1991:71) *“é a rotina sem*



*inspiração nem objetivo; a improvisação dispersiva; confusa e sem ordem”* e isto acontece quando não há planejamento do ensino. Este caminho parece ser seguido por alguns professores noturnos. Como os alunos também têm pouco tempo para preparar suas aulas, e vêm para a universidade cansados.

No estabelecimento dos objetivos, o professor há de considerar os três domínios da aprendizagem humana que são os de ordem cognitiva (conhecimento e habilidades intelectuais); o afetivo ou valorativo (desenvolvimento de atitudes e hábitos morais, formação de valores) e o domínio motor (que reflete o estado físico do aluno).

De modo geral, é consenso entre os autores estudados que não existe receita certa para *ensinar e resultar aprendizagem*, isto porque os ingredientes são muitos e variam a cada nova situação de ensino, além de não ser igual à personalidade do professor e dos alunos.

Um dos objetivos específicos é **identificar os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso noturno**. No gráfico 24 são explicitados alguns indicativos relacionados aos fatores que desmotivam e dificultam a aprendizagem dos alunos e que permitem vislumbrar alguns elementos que estão diretamente relacionados a este objetivo.

Todas as questões levantadas como problemáticas pelos alunos estão diretamente relacionadas à opção metodológica do professor. Isso diz respeito não só à condução das aulas, que na colocação de 29% dos alunos, não são diversificadas (em termos de técnicas de ensino) como também a forma como são encaminhados e selecionados os conteúdos.

É unanimidade entre os autores consultados que a metodologia selecionada deve levar em conta os diferentes elementos presentes no contexto do processo de ensino. Percebe-se pelas falas dos alunos que não há, por parte do professor, (pelo menos dizem não perceber):

1) Consideração sobre a realidade do aluno (trabalhador) que tem pouco tempo para o estudo extra classe e sobrecarga de apostilas que, nem sempre, são discutidas ou lidas;

2) Valorização das idéias dos alunos, coerência no que propõe que o aluno faça em sala de aula e o que é feito em nível de graduação (dissociação discurso prática);

3) A não valorização dos saberes e crenças dos alunos, seus fazeres do cotidiano também são apontadas como fatores que interferem na aprendizagem à medida que levam o aluno a sentir-se angustiado e frustrado com o próprio processo de ensino;

4) A falta de sensibilidade do professor (relação de efetividade), percebida como “*má vontade*”, é outro dado levantado e que deve ser considerado.

Todos estes elementos foram apontados na revisão de literatura como sendo imprescindíveis ao professor no momento da opção por determinada metodologia de ensino. A falta de consideração por estes fatores está gerando uma certa insatisfação por parte dos alunos. Do mesmo modo, parece não estar muito clara opção metodológica do professor que, na opinião dos alunos, não sabe muito bem onde quer chegar.

Percebe-se que existe, por parte dos alunos, uma expectativa muito grande com relação à prática dos seus professores e um deslocamento da responsabilidade apenas para eles. Em poucos depoimentos, é visível a percepção de que o aluno também é agente do processo de ensino e que a aprendizagem depende de sua interação com o conhecimento novo que está sendo proposto pelo professor.

Com relação aos **elementos metodológicos que facilitam a aprendizagem**, o segundo objetivo específico, ficam evidenciados como facilitadores, nas falas dos alunos, os seguintes:

1) A utilização de metodologias diferenciadas, fazendo com que as aulas sejam diversificadas. Quando os alunos fazem essa colocação, passam a idéia de metodologia vista como técnicas de ensino, através da utilização de vídeos e outros recursos que tornem a aula mais atrativa.

2) Aulas bem preparadas e que possibilitem a participação dos alunos, estabelecendo uma relação de troca de experiências entre professor e aluno com relação aos conhecimentos e dúvidas que aparecem no momento da discussão.

3) O entusiasmo do professor (elemento afetivo) e domínio do conteúdo (elemento cognitivo) é outro fator apontado como altamente motivador e que desperta no aluno o interesse pelo assunto que está sendo apresentado. Este interesse coloca o mesmo em situação de aprendizagem.

Na colocação dos professores, os elementos apontados como facilitadores da aprendizagem em termos de técnicas de ensino e que surtem melhores resultados, são as que possibilitam apresentar a teoria fazendo articulação com a prática. Ou seja, o professor trabalha seus conteúdos buscando fazer a articulação destes com os elementos do cotidiano do aluno. Estabelecendo as relações existentes entre o saber do aluno com os dados e informações novas que estão sendo apresentadas.

Outro ponto levantado, diz respeito à participação dos alunos nas aulas. Isto é possibilitado através da realização de seminários e trabalhos em grupos, que possibilitam a discussão do texto sob vários olhares e percepções.

Ensinar pensando nos erros cometidos e refletindo sobre os mesmos é apontado por 10% dos professores que consideram ser este o melhor método de ensino. O elemento afetivo também é apontado por 10% dos professores que dizem ser *o prazer em ensinar presente no professor* um dos grandes responsáveis pela aprendizagem e motivação do aluno.

**Refletir sobre a formação universitária** dos professores e alunos do noturno, considerando os objetivos da universidade (expressos aqui no Projeto Pedagógico do Curso), foi outra possibilidade levantada no início do estudo.

A universidade e o ensino que vem sendo ministrado dentro destas, tem sido tema de constantes estudos e reflexões, principalmente a partir do novo quadro sócio-econômico e da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A exigência legal em construir o Projeto Pedagógico da universidade e dos diferentes cursos de graduação a partir das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação, aliada às transformações (geradas pelo processo de globalização), a rapidez das informações (acesso aos meios de comunicação possibilitada pelas mídias) e a provisoriedade do conhecimento têm gerado um estado de angustia muito grande no meio acadêmico.

A falta de tempo com que alunos e professores se deparam para estudo e aperfeiçoamento é outro fator que tem levado os mesmos ao stress. A maioria se encontra sobrecarregado de aulas e outras atividades burocráticas, que tomam grande parte do seu tempo, que deveria estar voltado para a pesquisa e estudos ligados a sua área de conhecimento.

Embora do quadro de professores pesquisados 90% tenha quarenta horas semanais contratadas pela universidade, a maioria (60%) dispõe de até dez horas semanais reservadas para a preparação, correção e estudos na universidade. Considerando o número de alunos que cada professor atende, pode-se afirmar que este tempo fica quase que exclusivamente reservado para a correção de trabalhos e preparação das aulas, sobrando muito pouco para o estudo e muito menos para a pesquisa.

A falta de tempo do professor, muitas vezes, não lhe possibilita devolver os trabalhos dos alunos com as devidas correções. Este fator é apontado pelos mesmos como fator negativo que interfere na aprendizagem, pois não ficam conhecendo os erros e falhas cometidas, que possibilitariam rever ou dar novo encaminhamento.

Se os trabalhos são realizados para possibilitar aos alunos construção do conhecimento a partir da pesquisa ou elaboração de um texto, e se esses podem ser utilizados como instrumento de avaliação da aprendizagem, seria fundamental que fossem devolvidos para que os alunos pudessem reconstruí-los, se necessário, para confirmar o alcance dos objetivos pensados pelo professor no momento que propôs o trabalho.

Neste sentido, BECKER (1998: 334) aponta para “*uma epistemologia interacionista, que explica o trabalho da ação por progressivas reconstruções com avanços, ou trabalho da ação como abstração reflexionante, ou ainda o trabalho da ação como experiência lógico matemática*”. De nada adianta pensar um trabalho do ponto de vista do construtivismo interacionista se o mesmo não for completo, com início e que leve a um fim.

Pode ser comparada a metáfora da rede em que o professor incentiva os alunos a construir sua rede para a pesca, mas não possibilita o momento para que estes pesquem o peixe. Eles nunca saberão se a rede é útil, se permite pescar o peixe ou se foi apenas uma tarefa executada para atender ao professor.

É consenso entre muitos, que a universidade de fato é aquela que possibilita não só a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, sendo uma mera reprodutora de conhecimentos, mas sim, aquela que propicia a descoberta do conhecimento novo, através da pesquisa constante e do questionamento necessário das diversas ciências.

Os anos noventa apresentam-se como a década de desafios para a universidade, onde o cenário é de apatia e descrença no futuro, acrescidas pelo relativismo valorativo que impregna à sociedade atual.

Maria Estela Dal Pai FRANCO (1991) em artigo denominado “*Universidade para quê?*” discute o papel da universidade como instituição capaz de apontar uma luz, em

tempos sombrios, para as mudanças necessárias à comunidade, região ou até mesmo país. Para tanto, é fundamental que seja, primeiramente, resgatado o papel do ensino superior.

Este resgate refere-se a necessidade de fazer da universidade um local de produção de pesquisa, onde o conhecimento seja produzido e não copiado, onde o aluno crie e não só memorize informações e que a partir de uma formação sólida seja capaz de promover as mudanças necessárias na sociedade. Para tanto é necessário que as universidades tenham como objetivo a pesquisa e não só o ensino.

O segundo refere-se às faces que se consideram iluminadas no ensino superior, no que diz respeito à diversidade de papéis na construção do conhecimento. Neste contexto, aponta para as diferenças entre o “*Sistema de Instituições de ensino superior*”, que tem como função o ensino, a pesquisa e a extensão. Nestas instituições, se ensina “**o que já se sabe**”, isto é o conhecimento já sistematizado pela pesquisa. No sistema de ensino universitário se ensina “**o que ainda não se sabe, mas que seria viável saber**”<sup>43</sup>, buscam-se métodos adequados para ensinar e produzir o que ainda não se sabe. Assim, o que diferencia a educação acadêmica de outras fontes de educar é a pesquisa como base para o ensino.

De qualquer forma, o que a universidade precisa é possibilitar que seus professores sejam de fato construtores de novos saberes, não permanecendo apenas presos em atividades burocráticas necessárias, mas que, muitas vezes, acabam mudando a matriz universitária. É necessário que a universidade saia do seu espaço/território indo além do campo da teorização, fazendo com que esta se torne prática, pois é através da ação do sujeito sobre o objeto que se dá à aprendizagem. A universidade precisa levar seus segmentos a pensar o que estão fazendo e por que o fazem.

Pensar no momento atual, requer a capacidade de ver além do momento presente, pois as verdades científicas são postas à prova e estão sendo superadas a cada momento. Pela primeira vez na história do conhecimento, a velocidade com que se produzem

---

<sup>43</sup> Rigatto apud FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 1991.

informações é tão grande que, quando o aluno sai da universidade, o conhecimento adquirido já está ultrapassado e o volume de dados a serem transformados em novas informações, e estas em conhecimento é incalculável.

A este respeito, LEVY (1999) coloca a necessidade da atualização das universidades para acompanhar as mudanças e validar os conhecimentos produzidos fora dela.

Neste mesmo caminho, ASSMANN (1998) descreve o momento presente como sendo o momento do conhecimento, da aprendizagem e isto é percebido nos conceitos produzidos na atualidade. Fala-se em “sociedade aprendente”, sociedade do conhecimento”, “engenharia do conhecimento”, “ecologia cognitiva” a sociedade da informação . Estes conceitos estão presentes no cotidiano da sociedade e constituem-se como bases do ensino na universidade, na medida em que esta é vista como produtora de conhecimento. Refletir sobre estes processos de conhecimento engloba todos os processos naturais e sociais, onde são gestados.

A revolução no campo científico, principalmente na física, biologia, na engenharia e informática, possibilitou mudanças significativas na forma de viver e de pensar do homem moderno.

A comunicação, que tem sua base na oralidade, é hoje o elemento principal dentre qualquer atividade profissional. Na sociedade contemporânea quem não estiver conectado com as novas fontes de informações e comunicação não conseguirá aprender a aprender. A comunicação vista na perspectiva interação de sujeitos, onde ambos se entendem é vista pelos alunos como fundamental para aprendizagem. Quando os alunos apontam como fator motivador da aprendizagem os elementos afetivos (sensibilidade, empatia, colocar-se no lugar do aluno) estão apontando para a necessidade de acontecer de fato a ação comunicativa num processo de interação entre sujeitos que buscam um entendimento. A comunicação, portanto constitui-se como um dos elementos da metodologia que interferem diretamente na elaboração e reelaboração do conhecimento.

A rapidez com que se produz e reproduz informações, nas colocações de DEMO (1996), faz com que a profissão envelheça rápida e os diplomas não representem mais a conclusão de um curso, mas um novo início. Portanto, alunos e professores devem estar em constante processo de reaprender.

O ensino baseado na retenção do conhecimento pela memorização (utilizada antes da escrita e gravadas na memória através dos mitos, lendas) dá lugar à inteligência artificial. O computador é hoje o grande aliado de qualquer pesquisador, pois permite arquivar milhões de dados e informações que, em outros tempos, não seria possível.

Trazer a inteligência artificial para a sala de aula, não significa abandonar a oralidade e a escrita, pois estas fazem parte e são indissociáveis do processo de ensino. Trabalhar com as novas tecnologias é possibilitar ao aluno interar-se de novos meios de conhecer. A metáfora e o mito (utilizados na oralidade como meio de memorizar as informações) podem ser utilizados pelo professor na sala de aula para levar o aluno a estabelecer relações entre diferentes conteúdos, e destes com a realidade. As novas tecnologias possibilitam ao professor inovar suas aulas tornando-as mais atrativas.

Acompanhar as mudanças e saber como interagir com estes novos conceitos é vital a qualquer pessoa que se diz educadora hoje. Os alunos que frequentam a universidade são frutos de uma sociedade de classes, onde convivem com as mais diferentes situações de ensino e realidades. As escolas são constituídas por alunos com as mais diferentes aspirações e níveis de conhecimento. Assim, o professor universitário que não falar a linguagem do mundo atual, terá dificuldade de argumentar com muitos de seus alunos, que têm acesso a uma infinidade de informações. É preciso o cuidado para evitar meios como a internet substitua completamente os livros e a visita às bibliotecas.

Outro objetivo do estudo pautou-se em **conhecer a realidade dos alunos do noturno, relacionando-a com o perfil do cidadão necessário no atual contexto**. Tinha-se em mente o aluno da pedagogia que foi nosso foco central de estudo. De fato, constata-se



que estes alunos, na sua grande maioria, são trabalhadores e que o ensino noturno já faz parte de suas vidas desde o ensino médio, período em que ingressam para o mercado de trabalho.

Quando pensamos que a universidade deve buscar ensinar, através da pesquisa, e possibilitar aos seus professores e alunos a busca do conhecimento por meio do questionamento e da investigação, é vital conhecer a realidade destes para poder construir o projeto pedagógico a partir do real. Este conhecimento possibilita à universidade a construção de sua proposta de ensino concreta sem deixar de lado sua função já constituída, que é o ensino, a pesquisa e a extensão, tornando aluno um cidadão aprendiz e capaz de processar informações cada vez mais complexas e de forma independente. Um aluno capaz de construir projetos, inteligentes.

O que se percebeu nas falas de alguns alunos é a idéia de que os professores não têm conhecimento, ou pelo menos não demonstram reconhecer e trabalhar com estas realidades apresentadas. A preocupação em vencer os conteúdos, encaminhando muitos trabalhos e apostilas para ler ao mesmo tempo, sem estabelecer prioridades, por camuflar o processo de ensino. Com o excesso de atividades, o aluno realiza leituras superficiais. Muitos admitem que nem leram todos os textos encaminhados pelo professor.

Este quadro retrata a realidade do trabalhador estudante. Aqui é possível entender as falas que apontam para a fragmentação do curso, para o entendimento de que o mesmo não atende às expectativas dos alunos. O ensino acaba constituindo-se como um processo ilusório para o professor que pensa ter ensinado todo o conteúdo do programa, e para o aluno que pensa ter aprendido.

A sociedade apresenta-se cada vez mais desigual (em termos sócio-econômico), com muito mais possibilidades de informações, principalmente fora da escola. As formas de comunicação são cada vez mais facilitadas e atraentes aos olhos daqueles que a ela têm acesso. Em contrapartida há alunos saindo da universidade com suas expectativas não atendidas. Muitos reconhecem não ter adquirido as bases ou “subsídios” necessários para

entrar em sala de aula, pois a escola “real” que encontram nos estágios é diferente da escola que pensaram durante o curso.

Constata-se a angústia e preocupação dos alunos com relação à formação possibilitada pelo curso e do quanto falta para entrar na sala de aula. A fala da aluna (A 01):

*“A minha grande frustração com relação ao meu curso é que passei quatro anos estudando vários temas e quando chego no estágio a prática ‘real’ trabalhar com o aluno é ‘como’ nunca foi trabalhada na sua íntegra e essência. Os conteúdos trabalhados são importantes, mas não nos dão bases sólidas para entrarmos na sala de aula e não prejudicar estes alunos. São pequenos detalhes para nossos professores, mas para nossos alunos são vitais.*

*Ouvi de uma professora que não existe receita e que temos que aprender com os erros. Pergunto, meus alunos vão aprender enquanto estou ‘errando’ para aprender. Quantas crianças são prejudicadas até um professor estar pronto.*

*Foi para isso que vim à faculdade, para ralar trabalhar e ensinar meus futuros alunos e não para fazer deles ‘cobaias’.*

*Acredito que deveria ser repensado todos as formas de cursos a nível de educação, pois caso contrário nada mudará em nosso país.” (sic)*

Por este depoimento, acredita-se que os alunos da Pedagogia da UNOESC – Chapecó, apesar de dizerem que o curso deixou a desejar em alguns aspectos, demonstram que estão conscientes do quanto à sociedade é dinâmica e do quanto quem trabalha com a educação precisa saber mais.

Para DEMO (1996), mais do que nunca na sociedade contemporânea é preciso desenvolver competências necessárias para ajudar a melhorar a educação e a sociedade, onde sobreviverá aquele que está sempre reaprendendo.

É preciso que se possibilite ao aluno do curso de Pedagogia uma maior interação com a escola, não ficando esse contato restrito ao período de estágio. Essa atividade poderia estar oportunizando aos mesmos muitos dos subsídios que dizem não possuir.

Sabe-se que são alunos trabalhadores, porém esse momento é fundamental, principalmente para aqueles que não estão em sala de aula.

A esse respeito GONÇALVES e GONÇALVES (1998) chamam atenção para os curso de formação de docentes, que tem como modelo de formação a racionalidade técnica. A grande maioria, parte do princípio de que conhecendo a teoria, podem aprender melhor a técnica e utiliza-la na solução de problemas. É preciso, porém, considerar a natureza da atividade do professor e dos problemas educacionais, para os quais não basta somente o conhecimento da técnica. *“(...) é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos.”<sup>44</sup>*

Ao longo da nossa fundamentação teórica, abordamos a necessidade de atualização constante do professor para fazer frente às exigências da sociedade que a cada dia está mais compartimentalizada. O volume de informações produzidas exige que se formem especialistas em áreas específicas e ao mesmo tempo exige que se conheça um pouco de cada assunto ou área, sem perder a totalidade.

Este profissional com conhecimentos múltiplos, que tenha iniciativa, capacidade de inovar a cada nova situação que se apresenta e que tome decisões acertadas é o cidadão que se busca em cada ramo de atividade. Da mesma forma, o professor, além de ser este profissional de competência, deve estar contribuindo para a formação de novos cidadãos com as mesmas características. Neste cenário é que o aluno trabalhador estudante, ao retornar para sua prática do dia a dia, muitas vezes acaba também repetindo alguns erros que seus professores na graduação cometem. O de não levar em conta a realidade de seus alunos, que são diferentes, pensam e tem expectativas distintas com relação aos saberes trabalhados na escola.

---

<sup>44</sup> Schön, 1987; Zeichner, 1993, citados por GONÇALVES e GONÇALVES, 1998: 115)

A última pretensão deste estudo era a de a partir da pesquisa tanto teórica como empírica **estar levantando algumas pistas para encaminhamento da prática docente na UNOESC**, não só em termos do curso de Pedagogia, mas que pudesse estar contribuindo também com outros cursos.

Alguns estudos encontrados foram significativos e que serviram de indicativo para apontar uma nova postura do professor universitário. Todos os caminhos levantam como maior problema do ensino superior noturno a dificuldade destes alunos não só em termos de tempo para o estudo, mas também de falta de pré-requisitos necessários ao ensino superior (deficiência do ensino médio) que vem de longo tempo. A falta de hábitos para o estudo, aliada a pouca motivação que sentem pela sala de aula, é outro fator presente e que prescinde de alternativas urgentes para levar estes alunos a sentir gosto pelo estudo.

Não significa, com isso, dizer que os alunos dos demais turnos não apresentam alguns destes problemas. O que os diferencia é o tempo disponível para o estudo e o cansaço físico e mental que os alunos do noturno têm em função da jornada de trabalho.

Porém, de todos estes elementos identificados nas falas dos alunos, a crítica maior recai sobre a prática do professor. Isto se deve à visão ainda da pedagogia tradicional de que o professor é o centro do processo de ensino e que dele depende o sucesso dos alunos e conseqüentemente a aprendizagem. Ou seja, o ensino não é visto como uma construção onde professor e aluno interferem no processo que resulta na aprendizagem.

Durante estudo, ficou sempre muito claro que a aprendizagem é um jogo de troca entre os sujeitos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem. De nada adianta o professor chegar motivado para sua aula se o aluno não sente necessidade, neste momento, das informações que o professor está apresentando. A aprendizagem resulta da atitude ativa do aluno frente às situações apresentadas e convidado a agir sobre o problema e não depender somente do que faz o professor.

De modo geral, pode-se dizer que a aprendizagem significativa constitui-se como o grande problema a ser resolvido pelos professores e também pelas instituições formais que trabalham a educação.

Repensar a formação dos docentes, tanto da graduação como dos demais níveis de ensino para que possam estar atendendo às necessidades dos alunos, que não são as mesmas e que exigem mais conhecimentos e habilidades didáticas, é fundamental. Pensou-se aqui na proposta da didática comunicativa, apontada por DACOREGGIO (1999) como uma nova possibilidade de aprender, uma vez que esta traduz uma proposta de ensino construída a partir da interação entre professor/aluno/conteúdo.

Neste contexto, a realidade do aluno poderia estar sendo contemplada, o que tornaria as aulas mais dinâmicas e conseqüentemente mais motivadas.

Por outro lado, é imprescindível desenvolver nos alunos, algumas capacidades mínimas desejáveis para que as etapas do processo de ensino sejam alcançadas. Estas se referem a capacidades cognitivas (observação, análise, capacidade de teorizar e sintetizar informações) e, por último, capacidade de aplicar e transferir os conhecimentos que foram aprendidos fazendo as devidas relações com os conhecimentos já existentes para o desenvolvimento de habilidades maiores.

Este agir, porém, requer competências que um número considerável de docentes não tem porque não lhes foram possibilitadas. O professor competente deve vislumbrar maneiras de fazer a passagem entre o mero aprender e o aprender a aprender.

A compreensão da natureza da aprendizagem por parte do professor é que dará sustentação e segurança ao planejar sua ação docente, considerando a realidade psicológica dos seus alunos. O domínio e segurança com relação ao conhecimento que se propõe a construir (se sua postura é construtivista e não reproductionista) aliado à compreensão adequada do que é aprender e de como os alunos aprendem, são elementos necessários no momento de planejar as atividades de ensino, pois *“(...) o fim da educação (...) é facilitar a*

*mudança e a aprendizagem (...) facilitar aprendizagem reside em certas qualidades de atitudes que existem na relação pessoal entre o facilitador e o aprendiz.”*<sup>45</sup>

Outra questão inicial deste estudo refere-se a **qual a melhor metodologia de ensino a ser utilizado pelo professor com alunos trabalhadores** que chegam cansados na sala de aula?

Evidencia-se como a metodologia que motiva e envolve o aluno nas aulas é justamente aquela que leva em conta a realidade dele, suas necessidades e que está ligada a fatos da atualidade. Nas falas dos alunos, alguns professores não têm uma opção metodológica clara e coerente. Trabalham com algumas técnicas de ensino que muitas vezes não são as mais adequadas para determinadas situações. Confundem os alunos revelando posturas contraditórias entre o que se propõe fazer e o que de fato fazem.

Alguns indicativos levantados que podem estar aliando o professor na definição de estratégias de ensino e que facilitam intencionalmente a aprendizagem apresentados pelos professores e alunos são:

1) Compreender o que é metodologia de ensino e técnica de ensino; o como e quando utilizar é outro elemento fundamental para garantir a eficácia de sua utilização.

2) Diz respeito à seleção e apresentação das informações que se transformarão em conhecimentos. Quando se trabalha com os alunos um determinado conteúdo, é importante que o mesmo seja relacionado com os outros que já foram trabalhados. Esse elemento evita que o conteúdo fique dissociado da realidade já construída. É essa relação teoria prática que os alunos não conseguem perceber na grande maioria das vezes.

Desenvolver nos alunos a capacidade de pensar concretamente sobre o que estão fazendo e para que o fazem é fundamental para que os mesmos não pensem os conteúdos dissociados da realidade da sala de aula. Isso implica que o professor também tenha

---

<sup>45</sup> ROGERS, apud BORDENAVE e PEREIRA. p. 39.

conhecimento da realidade dos demais níveis de ensino, onde os alunos atuam, pois assim poderá fazer a articulação destes conteúdos com a prática.

3) A integração dos docentes em torno de uma proposta concreta de curso. Referimo-nos aqui, à interdisciplinaridade como elemento de interação entre as diversas disciplinas que poderia possibilitar não só a comunicação de idéias, mas principalmente a interação de conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento.

**Como avaliar os alunos do noturno e como motivá-los a aprender?** Ou seja, como os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos.

Na fundamentação apontou-se o trabalho realizados por ABRAMOVICZ (1990), que focalizou a questão da avaliação da aprendizagem de alunos trabalhadores, estudantes noturnos, de uma universidade particular de São Paulo. Constata-se que, na maioria das vezes, a avaliação da aprendizagem do aluno continua sendo feita através da aplicação de provas que se dão no final do semestre e que valorizam, acima de tudo, a capacidade de memorização.

A idéia de que a universidade deve possibilitar cidadãos aprendizes capazes de pensar e tomar decisões tem sido constantemente enfatizada dentro do âmbito universitário, principalmente a partir do crescimento das novas tecnologias e rapidez das transformações sociais. Isso significa que as aprendizagens avaliadas hoje na sala de aula, podem ser pouco significativas no amanhã dos alunos. E é nesse sentido que GODOY (1995:10) destaca o fato de que

*“a aprendizagem realmente significativa transcende o conteúdo e emerge do conjunto de todos os cursos realizados pelos alunos. Ela ocorre quando o estudante cresce, se desenvolve e amadurece como aprendiz independente e isto parece ter pouco relacionamento com disciplinas e conteúdos específicos.”*

Ficou evidenciado um elo de ligação onde muitas das práticas de avaliação, que são adotadas dentro da universidade, (e isto diz respeito não só ao ensino noturno) não

traduzem ou possibilitam a obtenção da meta de independência, reflexão e análise crítica pensadas para os alunos.

Embora muitos dos docentes do ensino superior se digam construtores de conhecimento e críticos em relação ao seu desempenho docente, a maioria continua reproduzindo textos, conteúdos, informações sem questionamento. Avalia-se o aluno em alguns tópicos do conteúdo que exigem habilidades intelectuais de nível insuficiente (memorização) e na reprodução de argumentos e pontos de vista adotados pelo professor na aula durante suas exposições. Assim, a meta final do processo de ensino acaba sendo a obtenção da nota para passar sem exame, e não a aprendizagem de conceitos fundamentais. Concentra-se atenção nos dados, nas informações e não nas suas relações, o que possibilita a aprendizagem significativa, inteligente.

Ao longo do estudo, percebeu-se que são múltiplos os componentes que interferem na prática educativa e que resultam a aprendizagem do aluno ou seu fracasso. O fator, *motivação* do aluno, é apontado como importante à medida que, para alguns estudiosos, cita-se aqui Carl Rogers, a aprendizagem resulta da necessidade do aluno, de sua busca, que depende muito mais dele do que do professor.

De outro lado sabe-se que o aluno aprende não só na escola, mas também e com o uso das novas tecnologias disponibilizadas fora dela. Porém, a sistematização destas informações tornando-as conhecimento, somente a escola, a universidade podem fazer. Neste sentido, a universidade deve resgatar seu papel de articuladora do conhecimento e não mera reprodutora de informações.

Sendo assim, deve-se pensar no processo de ensino como uma atividade dinâmica e como tal resultado de *motivações*. Para NOT (1993:89) “*o conceito de motivações engloba motivos conscientes e os móbeis inconscientes, as necessidades e as pulsões de origem biológica, as reações afetivas aos estímulos resultantes do meio ou do próprio sujeito (...)*” e estas são claramente definidas pelo professor a partir de sua concepção pedagógica.



Dentro da concepção da pedagogia tradicional a atividade de ensino é centrada no professor. A motivação não é fundamental, pois o aluno é um sujeito passivo e não são levadas em conta seus desejos ou objetivos. O professor ordena, o aluno obedece. As sanções ou recompensas (elogios ou punições-repreensões) orientam o processo de ensino. A recompensa causa o prazer e a punição provoca o constrangimento. O que orienta o aluno na busca do conhecimento é o medo da punição e não a necessidade do conhecimento.

Outro elemento apontado por NOT (1993) diz respeito à emulsão que representa o esforço que os alunos fazem para se igualarem ou se sobreporem uns aos outros. Este princípio estabelece a classificação entre os bons, os médios e os maus alunos. A sociedade valoriza a competição em algumas modalidades, porém é preciso que a educação através da escola da universidade busque diminuir as desigualdades sociais. O indivíduo, hoje, conhece mais por imposição do que por necessidade própria, uma vez que o mercado exige cidadãos mais qualificados.

Na concepção da pedagogia centrada no aluno, a motivação parte da necessidade e do interesse dos indivíduos sobre o conhecimento. Estes variam com a idade, com o ambiente físico e social e com a época que se apresentam. Outro fator apontado como motivador é a curiosidade que, na criança, é muito grande, e que com o tempo pode ir sendo reduzida, se não satisfeita.

Dentro da perspectiva genético-estrutural prevalecem as aspirações do sujeito, suas pretensões, os conteúdos e os objetivos que a determinam. A escola, nas colocações de NOT (1993:106) deve ser a mediadora entre o aluno e os conteúdos, levando em conta o *“(...) projeto pessoal e as exigências sociais apresentadas nos programas de ensino. É indispensável que cada aluno encontre um sentido para aquilo que está fazendo e para o esforço que está dependendo para isso.”* Dentro desta dinâmica é importante que o mesmo sinta que está trabalhando para si e não para a escola ou para o professor.

Na dinâmica do processo de ensino que ocorre no curso de pedagogia noturno não se percebe a universidade como mediadora dos conteúdos e do projeto pessoal dos alunos. A motivação, na colocação deste, é um processo desencadeado pelas ações do professor (o que perpassa a perspectiva da pedagogia tradicional). Poucos são os momentos em que os mesmos se reconhecem como sujeitos do processo de ensino e co-responsáveis pela sua aprendizagem.

Este aspecto é preocupante à medida que a grande maioria já é professor que atua com crianças e se depara com a problemática da aprendizagem. Sabe-se que teoricamente a aprendizagem depende muito mais do aluno e do meio em que este atua, do que essencialmente do professor. É da relação estabelecida entre os elementos (aluno/professor/conteúdo/meio) que resulta o conhecimento.

A rapidez com que se produzem informações exige, novas formas de aprendizagem mais significativas do que a simples memorização de conteúdos. É preciso pensar metodologias que propiciem aos alunos noturnos, com pouco tempo para o estudo, condições de garantir sua aprendizagem não só na universidade, mas além dela. O conhecimento é um processo inacabado e sempre em construção.

Quando se pensa em procedimentos didáticos, vislumbra-se desde as técnicas mais tradicionais, como a aula expositiva, até as mais avançadas que se apresentam, principalmente via simulações. A informática ainda não é muito utilizada e quando usada produz resultados muitas vezes insuficientes, porque as pessoas que dominam estas tecnologias nem sempre estão envolvidas com o ensino. Ou seja, falta ao professor conhecimento das novas tecnologias e aos que dominam a tecnologia falta formação pedagógica que os possibilite articulação para ensinar.

Apesar de toda essa inovação tecnológica que se apresenta, muitas universidades continuam a reboque destes avanços. Em estudo realizado por BALZAN (1997) a *aula expositiva* é apontada como uma das formas mais utilizadas pelo professor no ensino superior e demais níveis de ensino, sendo este o “intelecto” do conhecimento. Esta pode

ir da exposição dogmática à exposição dialogada, porém a atividade central cabe ao professor que apresenta os assuntos segundo uma estruturação lógica (esquema). Nesta perspectiva, o aluno estaria sendo ensinado, mas não aprendendo, pois aprender implica não só em receber informações, mas processá-las, agir sobre elas. Reflexo do paradigma cartesiano.

Embora apontada por alguns alunos como sendo cansativa, a grande maioria afirma ser esta (complementada pela aula prática) como a que mais facilita a aprendizagem do aluno, pois possibilita ao professor apresentar-lhes a síntese sobre o conteúdo: isto pode causar a sensação plena da aprendizagem. A convivência com o paradigma acima citado, e a visão de que a aprendizagem vem de fora (empírico) é dada e não construída.

Os seminários, uma das técnicas de ensino mais utilizadas no ensino superior, acabam resultando, por desconhecimento docente da essência da técnica, na grande maioria das vezes, em aulas expositivas dadas pelos alunos.<sup>46</sup> A palavra do aluno substitui a do professor. Isto é por muitos alunos criticado à medida que estes se limitam aos aspectos que percebem como os mais significativos do assunto e o professor se acomoda na posição de observador, limitando-se a avaliar as apresentações, sem acrescentar nada mais do que o grupo apresentou.

A pesquisa, em nenhum momento, é citada pelos alunos como exigência de algumas disciplinas. O que a maioria dos professores pedem é a leitura e fichamento de apostilas que nem sempre são discutidas com o grande grupo.

Os estudos de BALZAN (1997) apontam para o fato do professor ignorar o tempo de estudo disponível dos alunos para o estudo, atribuindo aos mesmos quantidades exageradas de leituras, tendo como resultado atitudes enganosas da parte do professor que pensa que o aluno fez a leitura e entendeu, e este muitas vezes lê superficialmente sem

---

<sup>46</sup> As técnicas de ensino são instrumentos que possibilitam variar e intermediar ações entre o professor e o aluno e podem ora estar centradas no aluno, ora no professor, ora na individualização, ora na socialização. A técnica não faz tudo sozinha, precisa estar encadeada com os demais elementos do processo pedagógico. (ARAÚJO, 1996)

entender o que realmente leu. Esta constatação se deu na pesquisa realizada com alunos que somente estudam. Como fica então no caso do aluno trabalhador?

No caso das instituições que oferecem cursos noturnos, caso específico da UNOESC, a realidade é ainda mais grave à medida que as leituras extras só são possíveis após o horário das aulas e nos finais de semana. A massificação de leituras e excesso de apostilas é o grande problema apontado pelos alunos. O resultado deste processo adotado resulta na mesma situação apontada por BALZAN (1997): o professor pensa que venceu os conteúdos, o aluno obteve as notas necessárias para passar na disciplina, porém se sente despreparado para atuar profissionalmente.

As atividades práticas e de laboratórios e atividades de campo são praticamente inexistentes. Por mais que as novas tecnologias sejam apresentadas como forma de inovar as atividades de ensino, muito pouco se percebe de mudanças dentro do ambiente da sala de aula.

A falsa tendência de pensar que as novas tecnologias poderiam vir a substituir o professor é enganosa à medida que passa a exigir dele não só conhecimento das técnicas pedagógicas, mas também conhecimentos mais profundos que possibilitem integrar a teoria e a prática, coordenando atividades de vários tipos. É preciso: “(...) *utilizar-se de recursos oferecidos pela moderna tecnologia educacional, considerando-os como meios para que a educação de fato se realize e não como fins em si mesmos.*” (BALZAN 1997:18)

Para isso o professor precisa conhecer estes novos recursos e saber empregá-los na sala de aula no momento adequado. É preciso que o professor seja inovador não só em termos de utilização de recursos, mas de fazer seus alunos irem além do que é trabalhado na sala de aula, mesmo que estes sejam trabalhadores. Muitos professores não conseguem mais dar conta de selecionar as informações necessárias a sua atualização, que lhe possibilite acompanhar a evolução da sociedade. Daí a constatação de que a sala de aula é um espaço de construção, onde professores e alunos são possuidores de saber que é reelaborado na sala de aula.

## **Como utilizar as técnicas de ensino e quais possibilitam a aprendizagem?**

*“(...) Não importa a técnica, mas como é aplicada” (A 01)* . Uma técnica pode ser muito boa e não produzir resultado se não for explorada adequadamente pelo professor; Depende, portanto, da forma como o professor a utiliza. O professor pode dar aulas expositivas, utilizar-se de estratégias variadas, motivar seus alunos para aprendizagem, trabalhar com seminários, porém, qualquer que seja a opção, exige o envolvimento pleno na realização de seu trabalho, integrando o ensino e a pesquisa com atividades extra classe, atribuindo sentido ao que faz .

Para o professor, (P 04) *“o uso (escolha) depende dos objetivos, do conteúdo, da turma etc. não tem como dizer esta é a melhor”*. Percebe-se, nesta fala, a necessidade de pensar as estratégias ou técnicas de ensino a partir do conhecimento da realidade dos alunos e dos objetivos que foram propostos, uma visão do processo como todo.

Não existe “receita” para ensinar, não existe a melhor ou pior técnica, o que existe é a necessidade do professor conhecer a realidade de seus alunos, ter claro quais são seus objetivos, e a partir destes, fazer a sua opção por uma entre as tantas que são apresentadas neste trabalho, pelos alunos e professores. O que fica constatado no estudo, é a necessidade do professor motivar o aluno e esta motivação, muitas vezes, é auxiliado pela técnica de ensino adotada. Nesse sentido a melhor é aquela que possibilita a participação ativa do aluno e do professor.

Às concepções de aprendizagem dos professores estão diretamente relacionadas com a *“capacidade do aluno de fazer relações expressas através da fala do aluno na aula e no desenvolvimento das atividades propostas” (P 03)* . As categorias referentes ao que significa aprender, são apresentadas no gráfico 38, porém todas as afirmativas relacionam-se à concepção construtivista do ponto de vista de produção do conhecimento.

Esta concepção expressa é contraditória à medida que os alunos apontam, em suas falas, a desvalorização de suas idéias e opiniões por parte dos professores. Neste sentido não se pode conceber uma percepção de aprendizagem construtivista, sem que haja valorização das idéias dos alunos.

O ensino ao nível de graduação é visto como uma forma de propiciar novos conhecimentos e possibilitar ao aluno conhecimento profundo na área de ensino escolhida. Percebe-se uma certa insatisfação dos alunos à medida que sentem que suas expectativas não foram totalmente atendidas. Consta-se que o ensino na universidade está dissociado da realidade dos alunos. A pesquisa diretamente ligada ao ensino é inexistente e não aparece presente nas falas, nem dos alunos, nem dos professores, como elemento possível de construir conhecimento.

O conhecimento é visto por um professor (P 10) como capacidade de “*assimilar os conhecimentos do mestre*”. Para outros, representa a ação que o aluno faz ao reelaborar, recriar, a partir de situações /problemas que são colocadas pelo professor.

As características do bom profissional do ensino, de acordo com as colocações dos alunos, estão diretamente relacionadas à sensibilidade e entusiasmo do professor; domínio de conteúdos e capacidade de relacionar teoria e prática; coerência entre o discurso e a prática; ética profissional e respeito pelos colegas e alunos. Em fim são características que dizem respeito não só a habilidades cognitivas, mas também a aspectos da efetividade.

**Algumas pistas que apontam para a superação dos problemas relativos às dificuldades de aprendizagem no ensino noturno exigem não só uma nova postura do professor, mas também a necessidade de se resgatar nos alunos a capacidade de pensar, de questionar, a capacidade de aprender. E isso só será possível a medida em que o professor sinta prazer no que faz e que procure contaminar seus alunos com essa atitude. Além destes elementos existem outros fatores de ordem institucional necessitam ser repensados.**

Ao professor é necessário conhecer os aspectos essenciais referentes à aprendizagem de seus alunos, suas dificuldades não só em termos cognitivos, mas também afetivos e profissionais. O principal problema é descobrir juntamente com eles, como aprendem, e quais são os elementos que interferem na aprendizagem. Compreender adequadamente o processo de aprender é vital para que o professor ensine.

O aluno, por sua vez, deve desenvolver capacidades que o habilitem para a vida em sociedade. Deve estar pronto para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Estas são as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos norteadores da educação contemporânea. Precisa sentir necessidade e desejo de aprender (motivar-se para tal) assumindo-se como sujeito do processo, bem como resgatar os conhecimentos que ele já tem e que lhe permitirão novas aprendizagens.

A metodologia de ensino é ação, é o fazer, e se não foi adequada a cada situação, (ambiente) considerando os diferentes elementos da prática pedagógica, com certeza tornará o ensino uma atividade monótona e desinteressante.

É preciso reconhecer que o ser humano possui inteligência e que estas não são iguais para todos. As teorias da aprendizagem apontam para as diferenças individuais e oferecem subsídios para entender o processo de aprender e ensinar. A teoria das inteligências múltiplas, propostas por Howard GARDNER(2000), mostra que os indivíduos são portadores de talentos, hábitos da mente, onde cada um apresenta maior ou menor facilidade para entender e aprender determinados assuntos. Enquanto alguns podem gostar mais de música, outros têm mais facilidade com matemática ou lingüística.

Para este autor, a inteligência está dividida em sete tipos: inteligência musical; corporal cinestésica; lógico matemática; lingüística; espacial; interpessoal e intrapessoal. Todos os indivíduos apresentam estas inteligências, porém alguns desenvolvem em maior grau algumas delas.

Esta teoria justifica as diferenças de aprendizagem dentro de uma sala de aula, onde todos são submetidos a uma mesma situação de ensino. Por outro lado ressalta a necessidade do professor possuir um alto grau de *inteligência interpessoal* apontada por GARDNER (2000:27) como aquela que “(...) *está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. (...) permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam.*” Ou seja, é a capacidade de perceber além da aparência.

Um dos fatores apontados pelos alunos como desmotivadores da aprendizagem é a relação professor/aluno/conteúdo. Para estes, falta ao professor sensibilidade para perceber e relevar aspectos que se apresentam na sala de aula noturna.

A sala de aula é um espaço de interação no qual os sujeitos precisam se entender, visto que, a ação educativa tem uma intencionalidade que deve refletir o coletivo. Essa ação é um ato intencional que deve ter como objetivo a aprendizagem. Esta só é possível mediante o entendimento entre professor aluno e conteúdo. É, portanto, um processo construído coletivamente e exige clareza teórica por parte do professor que deve dar razão a sua prática.

BOUFLEUER (1998:11) ao escrever sobre a pedagogia comunicativa aponta para as dificuldades teóricas referente a decisão das razões e das motivações do fazer educativo, visto a crise de identidade pela qual passa o professor. Esta falta de identidade é presente também, nos cursos de formação de professores e na educação de modo geral, que passa por uma “(...) crise de referenciais, de parâmetros de racionalidade (...)”.

Um estudo mais profundo sobre as diferentes teorias poderia estar auxiliando os professores no sentido de possibilitar um entendimento maior sobre o ser humano enquanto sujeito que aprende e ensina. Essa compreensão facilitaria a opção por uma metodologia de ensino que leve os alunos a aprender a partir das condições que lhes são possibilitadas. Isso



implica na adoção de um critério de racionalidade que está implícito na forma como os sujeitos capazes de linguagem fazem uso do saber através de suas ações.

Assim, quando o professor coloca suas ações sobre a natureza (o objeto a ser desvelado) utiliza-se do saber não comunicativo, ou seja, cognitivo instrumental. Na sala de aula ocorrem situações de relacionamento na qual, na maioria das vezes, emergem ações de domínio do homem sobre a natureza, principalmente ao nível de conhecimento estratégico. Esse agir não é comunicativo, pois este, nas colocações de BOUFLEUER (1998:28) “(...) *resulta da aplicação, em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento lingüístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis. (...)*”.

Neste sentido, não se tem receio em afirmar que a metodologia de ensino é sim, um elemento fundamental para aprendizagem do aluno noturno à medida que esta resulta de uma racionalidade docente, seja ela cognitiva instrumental ou ação comunicativa. É necessário, entretanto, que professores e alunos entendam que metodologia é complexa e não se resume a técnicas de ensino, mas a algo maior que envolve uma visão global sobre *o ser e o fazer*.

O que fica registrado neste estudo é a angústia expressa pelos alunos por estarem concluindo o curso com a sensação de não terem aprendido o suficiente para atuar em sala de aula.

Reconhecem que esta limitação em muito foi construída pelas dificuldades pessoais de cada um, em desenvolver as leituras e trabalhos extra classe, que se realizados poderiam apontar um outro quadro. Porém, fica evidenciado que não houve por parte de alguns professores da universidade a utilização de uma metodologia de ensino que contemplasse o aluno trabalhador.

O ensino noturno é uma realidade, principalmente no nível médio e superior. Tem suas deficiências, mas é necessário. Negar sua existência significa condenar milhares de

trabalhadores ao subemprego, ao empobrecimento do conhecimento. Outros estudos feitos sobre esta modalidade de ensino reconhecem suas limitações, porém admitem que o mesmo diminui em parte as diferenças sociais.

É possível construir conhecimento com aluno trabalhador, pois estes trazem consigo não só o cansaço do trabalho, mas a experiência, à vontade de vencer. É preciso, porém, que a docência no ensino superior noturno seja diferenciada, não para facilitar ou diminuir os conteúdos, mas no sentido de inovar em termos de metodologias utilizadas. Um aluno que trabalha o dia todo não consegue ficar quatro aulas ouvindo o professor, ele precisa estar participando ativamente.

A metodologia de ensino superior não pode estar desarticulada da realidade existencial do aluno, neste caso, o trabalhador. Acredita-se que este trabalho possa ser um indicativo da necessidade de discutir nos cursos de graduação (neste caso a pedagogia), os problemas do aluno trabalhador e, a partir destes, pensar metodologias voltadas para o desenvolvimento de habilidades necessárias a construção de novos conhecimentos e fornecendo subsídios para suas práticas.

Pensa-se na possibilidade de que a docência no ensino superior deva acontecer a partir de práticas concretas, onde o professor conheça e interaja na atividade para a qual está preparado. Essa prática efetiva é que o possibilita falar *sobre* e não *de* uma prática que não é sua. Quem só tem a teoria e não consegue relacioná-la com a prática concreta acaba passando a idéia de que estas são distintas. Este foi um dos elementos que apareceu em todas as falas dos alunos e que interferem de modo significativo na aprendizagem.

Alguns estudos têm apontado para a viabilidade do ensino noturno. Para isso é preciso que cada um assuma o compromisso e tenha a vontade de fazer melhor, construir propostas diferentes inovando para além da sala de aula.

Da universidade, espera-se que não ignore e utilize os recursos das novas tecnologias, fazendo uso da informática e outros meios que possibilitem trabalhar com o

grande número de informações produzidas. Deve buscar integrar os conhecimentos de forma interdisciplinar nas diversas disciplinas e áreas do conhecimento; desenvolver metodologias que possibilitem a integração e a transdisciplinaridade. Evitar com isso, a fragmentação de conteúdos das disciplinas e do próprio curso, como apontaram os alunos. Contemplar a realidade do aluno significa ir além da reprodução de informações e conhecimentos já elaborados. Trabalhar com dados regionais requer da universidade investimento em pesquisa. É preciso conhecer os aspectos históricos sociais e econômicos, bem como os potenciais da região, e isso só são possíveis mediante a investigação, a pesquisa que passa a produzir este conhecimento necessário e que a universidade hoje, não esta conseguindo fazer.

Dos educadores, espera-se que saibam onde querem chegar. Que tenham a capacidade de parar e avaliar se os encaminhamentos de suas aulas conduzem ao alcance dos objetivos traçados. Precisam ser profissionais do ensino e comprometidos com a aprendizagem de seus alunos.

Esta conclusão, embora provisória, é de que o ensino noturno retrata uma realidade onde o sonho e o desejo de conhecer é superior ao cansaço físico que esses alunos possam sentir. Trazem consigo a esperança e a vontade de encontrar uma luz que aponte para um mundo mais igual. Construir este mundo requer o desenvolvimento de habilidades que levam o aluno a aprende a aprender constantemente. Este aprender não pode ser dissociado da capacidade de pensar, atividade que a universidade tem a função de fazer. Rubens Alves faz uma analogia sobre a função do pensar.

*“O que é que vem no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são*

*os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõe."ALVES (1999:24)*

Ensinar a pensar, portanto, traz muito mais resultado que ensinar somente a fazer. Tudo o que se faz são meios para um fim, que é o jardim.

## V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem**: como trabalhadores –estudantes de uma faculdade particular noturna vêem o processo – em busca de um caminho (tese de Doutorado) São Paulo: PUC, 1990
- ABREU, Maria Celia de . MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**: prática e princípios teóricos. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIRA, Ilma Passos Alencastro (org). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papirus, 1996. p. 11-34.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo a sociedade aprendente. Petropolis: Vozes, 1998.
- ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. **ACAFE, 25 anos**. Florianópolis, 1999.
- BALZAN, Newton César. Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior. **Revista de Educação**. v. 1, n. 3. , 1997. p. 7-24
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 6. Ed. Petropolis Vozes, 1998.
- BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU, 1977.
- BORDENAVE, Juan Diaz : PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Vozes,1991.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 2. ed. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394. **Diretrizes e bases da educação nacional promulgada em 20/12/1996**. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1997.

- CASTANHO, Maria Eugenia. **Universidade à noite: fim ou começo da jornada?** Campinas: Papyrus, 1989.
- CESAR, Ely Eser Barreto. **Ateprojeto: Política Nacional de Graduação.** Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Foz do Iguaçu, out. /98. (mimeo.)
- CHAUI, Marilena. A razão: inata ou adquirida?. In: \_\_\_\_\_. **Convite à filosofia.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1995. cap. 3. p. 69-74.
- COELHO, Ildeu Moreira. Diretrizes Curriculares e ensino de graduação. **Estudos. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de ensino superior.** Brasília . n. 22 abr. 1998. p. 6-20.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR.** Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1989.
- \_\_\_\_\_. Ensino com Pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 97 p. 31-46, maio, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998
- DACOREGGIO, Marlete S. **Ação Docente: uma ação comunicativa um olhar para o Ensino Superior presencial e a distância.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.
- DALL'ONDER, Leoneide G. Metodologia e prática pedagógica: uma relação indefinível? In: FRANTZ, Lori Maria et. al. (org.) **Fazer Pedagógico: construção e perspectivas.** Ijuí : UNIJUI, 1994. parte II. p, 37-41.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas; Autores Associados, 1996.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. O papel do ensino superior na sociedade de hoje: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Administração da Educação,** Brasília, v. 7 n. ½, jan/dez., 1991.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior Noturno.** São Paulo: Cortes, 1998.
- GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.

- GAMBOA, Silvio Sanchez. O ensino superior , um campo novo de pesquisa na pós-Graduação no Brasil: novos desafios. **Pro-posições**, v. 5 n. 2 jul. 1994 p. 16-31.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GATTI, Bernardete A . Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**. n . 80 fev. 1992 p. 106-11.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GODOY, Arilda Schmidt . Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estado de arte. **Didática**. São Paulo:, v. 30, n. 9 p. 9-25, 1995.
- GÓMEZ, A . I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTAN, J. Gimeno & GOMEZ, A . I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GONÇALVES, Tadeu Oliver . GONÇALVES, Terezinha Valin Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de A .(org.) **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.105 –136.
- INSTITUTO NACIONAL ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Ensino superior mantém tendência de crescimento e diversificação**. Dados Censo do ensino superior, 1998. (texto internet 25 junho 1999).
- LAVILLE, Christian . DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34 , 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo: Cortes, 1998.
- LUDKE, Menga . ANDRÉ, Marli E. D. A . **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento da Pesquisa**. São Paulo: EDUC, 1998.
- MACHADO, Nilson. Conhecimento como rede: a metáfora como paradigma e como processo. In:\_\_\_\_. **Epistemologia didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 1996.
- MARCONI, M de A . LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa Ação**. São Paulo: Atlas, 1988.

- MARQUES, Mario Osório. A universidade e a reconstrução da modernidade. **Contexto e Educação**. Ijuí. v. 7 n. 27 jul/set. 1992.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. Lei nº 9.424 de 24/12/96. In: \_\_\_\_\_. **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NOT, Louis. **Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral**. São Paulo: Summus, 1993.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA**. Chapecó: Unoesc, s.d.
- REBOUL, Oliver. **O que é aprender**. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.
- SANTIAGO, Anna Rosa et. al. Metodologia e prática como expressão da intencionalidade pedagógica. In: FRANTZ, Lori Maria et al. (org). **Fazer pedagógico: construções e perspectivas**. Ijuí: UNIJUI, 1994. Parte II. p. 42-6.
- SANTOS FILHO, José Camilo. O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. **Pro-posições**. v.2 n. 5 jul. 1994.p.5-15
- \_\_\_\_\_. Universidade , modernidade e pós-modernidade. **Educação Brasileira**. v.20 n. 40. 1 sem. 1998. p.41-69
- SORDI, Mara Regina Lemes de. A aula universitária em questão: espaço de descoberta ou de reprodução? **Revista de Educação**. Campinas v. 1 n. 3 p. 1997. 59-74.
- SOUSA , Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 9, ago. 1995.
- SPOSITO, M. Estudo específico. **O trabalhador-estudante; um perfil dado aluno do curso Superior noturno**. São Paulo: Loyola, 1989
- TREVINOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1998.



WACHOWICZ, LilianAnna. Ensino: do conhecimento ao pensamento e deste, para projetos. In: \_\_\_\_\_. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champanhath, 1996. p. 133-51.

WEYH, Cênio Back. Construção e reconstrução do saber escolar em crise. In: FRANTZ, Lori Maria et. al. (org.) **Fazer Pedagógico: construções e perspectivas**. UNIJUÍ, 1994. Parte I. p. 25-9.

**ANEXO 01**

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

Caro (a) Professor(a) :

Solicitamos sua colaboração no preenchimento desse questionário . Ele faz parte de uma pesquisa de mestrado ( UFSC ) que estamos desenvolvendo. O tema investigado é a influência da metodologia utilizada em sala de aula como facilitadora da aprendizagem com alunos do curso noturno que dispõe de pouco tempo para o estudo. Desde já agradecemos!

1- Grau de instrução

Curso: \_\_\_\_\_  
Ano conclusão: \_\_\_\_\_  
Licenciatura Plena ou curta: \_\_\_\_\_  
Outro curso Universitário: \_\_\_\_\_

2 -Outros cursos

Extensão: \_\_\_\_\_  
Especialização: \_\_\_\_\_  
Mestrado em curso ( ) Qual área: \_\_\_\_\_  
Mestrado concluído ( ) Qual área: \_\_\_\_\_  
Doutorado em curso ( ) Concluído ( )  
- Qual doutorado \_\_\_\_\_  
- Qual Universidade: \_\_\_\_\_  
- Realizou algum curso de Metodologia do ensino superior ou semelhante  
( ) sim ( ) Não Que curso: \_\_\_\_\_

3 - Anos de experiência docente

( ) Menos de 05 anos  
( ) de 06 a 09 anos  
( ) de 10 a 20 anos  
( ) mais de 21 anos

4 – Número de horas semanais contratadas pela universidade

( ) Horista ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas.

5 – Horas semanais dedicadas à atividade docente na universidade para ( preparação / correção/ estudos)

( ) Até 10 horas semanais  
( ) de 10 a 20 horas semanais  
( ) de 20 a 30 horas semanais  
( ) de 30 a 40 horas semanais

6 - Possui algum trabalho ( livro, artigo ensaio) publicado.

( ) sim ( ) Não

Em caso afirmativo Título do trabalho: \_\_\_\_\_  
Editora /Revista: \_\_\_\_\_  
Ano: \_\_\_\_\_

7 – Existe por parte da universidade uma política de ensino construída coletivamente.

Sim  Não Por quê: \_\_\_\_\_

8 – Conhece e participa das discussões do Projeto Político Pedagógico do curso.

Sim  Não

9 – Na sua opinião quais as **maiores dificuldades** de trabalhar com alunos de cursos noturnos (enumerar pela ordem que você as classifica)

Falta de pré-requisitos necessários ao ensino de 3º grau  
(defasagem do ensino médio)

Falta de hábitos de estudo

Falta de tempo para o estudo extra sala de aula

Pontualidade nas aulas

Participação em sala de aula

Nível de apreensão dos conteúdos

Cansaço devido a jornada de trabalho diurno

Pouca motivação para as aulas

Outras: \_\_\_\_\_

10 – Você tem como **objetivo em suas aulas** relacionar a realidade do trabalho do aluno com os conteúdos trabalhados.

Sim  Não Por quê: \_\_\_\_\_

11. Como **avalia suas atividades docentes** quanto a:

	Boa	Regular	Ruim	Não pensou sobre isso
111. Aulas teóricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112. Aulas práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113. Assiduidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Pontualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115. Motivação da Classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se quiser desenvolver comentário sobre alguns itens: \_\_\_\_\_

12 – Na sua opinião qual **a melhor técnica de ensino** utilizada em suas aulas, que traduzem melhor aprendizagem ou motivam os alunos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13 – Na sua opinião o que **significa aprender** e como você sabe que o aluno aprendeu.

---

---

---

14 – Como você **avalia a aprendizagem** de seus alunos.

---

---

**ANEXO 02**

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS**

Caro(a) aluno(a)!

Solicitamos sua colaboração no preenchimento desse questionário. Ele faz parte de uma pesquisa de mestrado (UFSC) que estamos desenvolvendo. O tema investigado é sobre a importância da metodologia utilizada em sala de aula como facilitadora da aprendizagem do aluno do curso noturno que dispões de pouco tempo para o estudo extra classe. Desde já agradecemos!

### DADOS PESSOAIS

1-Local onde reside: \_\_\_\_\_  
Estado Civil: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

- 2 – Condições sócio-econômicas  
 01 A 03 Salário mínimo  
 04 a 07 salário mínimo  
 08 a 10 salário mínimo  
 mais de 10 salários mínimos

- 3 – qual o turno que fez o 2º grau  
 Noturno     Vespertino     Matutino

- 4 – Tipo de escola  
 Particular     Pública

### DADOS PROFISSIONAIS

1 – Local de trabalho: \_\_\_\_\_  
carga horária: \_\_\_\_\_

- 2 – Se professor  
 Pré-escolar     Séries Iniciais     Ensino Fundamental ou médio

### DADOS ESTUDANTIS

- 1 – Horas semanais dedicadas ao estudo ( trabalhos, leituras, revisões)  
 de 01 a 03 horas semanais  
 de 04 a 07 horas semanais  
 de 08 a 11 horas semanais  
 mais de 12 horas semanais

- 2 – Já reprovou em alguma disciplina  
 Sim     Não    Por quê: \_\_\_\_\_

- 3 – Conhece o Projeto Político Pedagógico do curso  
 Sim     Não

- 4 – Os conteúdos trabalhados estão possibilitando subsídios para seu trabalho.  
( ) Sim ( ) Não ( ) Por Quê: \_\_\_\_\_
- 5 – As aulas são variadas, apresentando técnicas e recursos variados  
( ) Sim ( ) Não ( ) Por Quê: \_\_\_\_\_
- 6 – Quais as técnicas de ensino utilizadas pelos professores que no seu entendimento facilita a compreensão dos conteúdos.  
( ) Aulas expositivas  
( ) Trabalhos em grupos com seminários  
( ) Aulas dirigidas com estudo de textos  
( ) Outras: \_\_\_\_\_
- 7 - Você consegue desempenhar satisfatoriamente, as atividades relativas a prática do curso  
( ) Sim ( ) Não ( ) Por quê: \_\_\_\_\_
- 8 – Existe atendimento suas necessidade e seus interesses por parte do corpo docente e técnico administrativo da UNOESC.  
( ) Sim ( ) Não ( ) Por quê: \_\_\_\_\_
- 9 – O curso de pedagogia vem atendendo suas expectativas pessoais e profissionais.  
( ) Sim ( ) Não ( ) Por quê: \_\_\_\_\_
- 10 – Qual o tempo reservado para o estudo extra sala de aula  
( ) menos que 01 hora por dia  
( ) de 01 a 02 horas por dia  
( ) de 03 a 04 horas por dia  
( ) mais que 5 horas por dia
- 11 – O curso possibilita uma formação sólida para o pedagogo atuar nas diversas fontes do mercado indo além da sala de aula.  
( ) Sim ( ) Não ( ) Por quê: \_\_\_\_\_



12 - Quais as principais dificuldades do ensino noturno ( enumerar pela ordem).

- Conciliar trabalho e estudo
- Fazer leituras e trabalhos extra classe
- O cansaço devido a jornada de trabalho diurno
- Pouca motivação das aulas
- Falta de hábitos de estudo
- Falta de tempo para estudo extra sala de aula
- Nível de apreensão dos conteúdos
- Pontualidade das aulas
- Participação em sala de aula
- Outras: \_\_\_\_\_

13- Na sua opinião quais as técnicas de ensino utilizadas pelos professores que facilitam a compreensão dos conteúdos.

---

---

---

14 – Identifique alguns fatores que na sua opinião **desmotivam** e dificultam a aprendizagem do aluno;

---

---

15. Identifique alguns fatores que na sua opinião **motivam** a aprendizagem do aluno;

---

16 -Como você avalia as **atividades docentes** quanto a:

	Boa	Regular	Ruim	Não sabe
Aulas teóricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aulas práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assiduidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pontualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controle da classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se quiser desenvolver aspectos particulares sobre algum desses itens.

---

**ANEXO 03**

**PROTOCOLO DE RESPOSTAS DOS ALUNOS**

## PROTOCOLO DE RESPOSTAS DOS ALUNOS:

**Questionário sobre elementos da metodologia que facilitam intencionalmente a aprendizagem de alunos noturnos.**

**Questão n.º 5 : As aulas são variadas, apresentando técnicas e recursos variados.**

◆ “Quando os alunos apresentam trabalhos.” A 42
◆ “Os professores da universidade deveriam mudar suas aulas sendo menos expositivas e seminários.” A 41
◆ “Alguns professores não dão aula, mas sim os alunos o fazem.” A 39
◆ “Alguns professores usam técnicas e recursos variados , muitos não”. A 11
◆ “Algumas disciplinas deixam a desejar”. A 29
◆ “Falta muito por parte de alguns professores” A 28
◆ “Não temos aulas com técnicas variadas.” A 27
◆ “As técnicas são na maioria das vezes a mesma (tradicional)”. A 19
◆ “Nós deveríamos perguntar isso aos docentes, pois eles que planejam as aulas? Talvez por não terem tempo”. A 18
◆ “Não. Só xerox, xerox... ” A 15
◆ “Na maioria das vezes nós é quem damos aula. Ler apostila e apresentar.” A 13
◆ ” Na maioria das vezes prevalece aula expositiva ou nos mesmos damos aula (ler apostila e apresentar)” A 14
◆ “As técnicas são na maioria das vezes a mesma (tradicional)”
◆ “São tradicionais”. A 11
◆ “Muitos professores não se preocupam com isso, deixando a desejar.”A 09
◆ “Não. Geralmente é leitura de apostilas, discutir um pouco e depois prova. Isso é cansativo.”A 04
◆ “As aulas são sempre do mesmo jeito, muita apostila e trabalho de bancada”. A 01

**Questão n.º 7 – Você consegue desempenhar satisfatoriamente as atividades relativas a prática do curso.**

◆ “Sim. Todas as atividades exigidas são realizadas.” A 42
◆ “Não, Falta tempo, pois trabalho 40 horas e mesmo que estude nos finais de semana não basta” A 40
◆ ”Sim. Às vezes faz-se um esforço “sobre-humano”. A 33
◆ ”Sim. Buscamos ser coerentes com o que defendemos e acreditamos, mas estamos em constante reflexão sobre nossa prática.” A 32
◆ “Sim. Sou muito esforçada”. A 21
◆ “Sim. Gosto do curso que estou fazendo, tenho afinidade com a área de conhecimento”. A 19
◆ “Não. Depende , as vezes sim, as vezes não. Pouco tempo para o estudo”. A 18
◆ “Sim. Eu vou em busca de novos conhecimentos”. A 11

◆ “Procuro ler bastante”. A 08
◆ “Sim. Realizo-os nos finais de semana ou feriado”. A 02
◆ “Por que busco subsídios fora do curso, pois aqui ainda não nos fornecem à contento”. A 01

**Questão 08 - Existe atendimento as suas necessidades e seus interesses por parte do corpo docente e técnico administrativo da UNOESC.**

◆ “Sempre que fomos em busca encontramos respostas.” A 42
◆ “As vezes o atendimento não é o esperado.” 08
◆ “(As vezes) mau atendimento por parte de alguns professores e alguns funcionários.” A 19
◆ “ Existe um pouco de atendimento mas, por ser de nível superior poderia melhorar e muito” A 11
◆ “Muitas vezes muitos professores tem um discurso que na prática não se concretiza.”
◆ “ Falta compromisso com o aluno.” A 06
◆ “ As vezes um pouco difícil por se tratar do grande número de acadêmicos para serem atendidos.” A 02

**Questão 9 – O curso de Pedagogia vem atendendo suas expectativas pessoais e profissionais.**

◆ Não. O que tem aqui está muito distante da realidade que temos.” A 02
◆ Não. “ Eu esperava muito mais”. A 11
◆ Não. “Acho que poderia ter aprendido muito mais se todos os professores que passaram pelo curso não deixassem a desejar”. A 09
◆ Não. “Fala-se muito em que os professores devem mudar, mas a mudança deverá começar com os professores da universidade que alguns usam sempre a mesma técnica (apostila)”. A 08
◆ Não. “aprendi pouco, pensei que iria aprender mais.” A 38
◆ Não. “Ainda deixa muito a desejar, necessita de mudanças.” A 29
◆ Não. “Precisamos de ajuda em se tratar de ministrar aulas. Pois nosso curso é pedagogia”. A 14
◆ Não. “não atuo na área educacional. Sinto-me insegura para atuar, vejo que faltam subsídios.” A 13
◆ Não. “Falha muito pela base, falta conhecimentos, docentes despreparados e no curso todo ouvimos que trabalhar a realidade dos alunos mas a nossa enquanto acadêmicos quem trabalha?” A 18
◆ “Em partes. Minha expectativa em relação ao curso era conseguir mais.” A 42
◆ Sim. “É através da leitura de vários autores que conseguimos discutir, debater, assuntos variados na escola”. A 07

- |  |
|--|
| ◆ Sim. “Muito depende de nós. Precisamos buscar, crescer”. A 12                        |
| ◆ Sim. “Gostaria de estar concluindo o curso com a mesma empolgação que iniciei”. A 32 |

**Questão 11 – O curso possibilita formação sólida ao pedagogo.**

- |   |
|---|
| ◆ Sim. “Se ele buscar leituras e conhecimento.” A 42  |
| ◆ “Não. Fragmenta muito as disciplinas” A 38  |
| ◆ Sim. “Nos dá uma visão crítica.” A 30   |
| ◆ Sim. “Abre para diversas áreas do saber.” A 12  |
| ◆ “Em partes porque se formos analisar bem nossa turma 8º período, muitas acadêmicas mostram grande insegurança.” A 02  |
| ◆ Não. “Existem muitas falhas. Os professores não conseguem relacionar teoria e prática ficamos apenas discutindo autores e criticando as escolas.” A 06  |
| ◆ Não. “Não existe interdisciplinaridade e motivação para o desenvolvimento profissional do acadêmico.” A 13  |
| ◆ Não. “É só verificar a realidade que temos na suas práticas e fracasso escolar que se encontra a resposta. Ainda falta muito mais subsídios “reais” e não filosóficos para o trabalho de campo. Por exemplo um laboratório das práticas...” A 01            |
| ◆ Não. “Muitas vezes, a carga horária de uma disciplina é tão pouca que os conteúdos são trabalhados rapidamente, deixando a desejar e o aluno sem uma boa formação nesse sentido assim, fragmentando as disciplinas, fragmenta a formação do pedagogo.” A 37 |
| ◆ Não. “A teoria na prática é outra. Inúmeras vezes nos defrontamos com uma realidade para com a qual nos faltam subsídios importantes para estar desenvolvendo o trabalho.” A 33   |
| ◆ Não. “Ainda está fragmentado nas habilitações, mas também há um risco muito grande de ficar uma formação genérica de mais.” A 32  |
| ◆ “Mais ou menos por que você precisa ir em busca, através de leituras e cursos.” A 25  |
| ◆ “Não temos muito embasamento teórico e prático sobre outras áreas.” A 18  |
| ◆ “Falta conhecimento, experiência e não é nos possibilitado a práxis.” A 19  |
| ◆ “Muitos colegas estão saindo da universidade sem saber como se trabalha em sala de aula” A 14   |

**Questão 13 – Na sua opinião quais as técnicas de ensino utilizadas pelos professores que facilitam a compreensão dos conteúdos.**

- |  |
|--|
| ◆ “Técnicas utilizando material variado e que podem ser utilizados no dia a dia.” A 42 |
| ◆ “Aulas teóricas seguidas de aulas práticas, pesquisa...” A 37                        |

◆ “Aulas, diversificadas, vídeo, oral, grupo, trabalhos, seminários, aulas práticas”. A 39
◆ “Aulas teórica, dialogadas, aulas práticas para melhor compreensão do assunto e utilização de técnicas e recursos variados”. A 38
◆ “Aulas teóricas seguidas de aulas práticas. Pesquisa” A 37
◆ “Todas as técnicas são importantes, transparências, aulas expositivas, aulas práticas, porém precisam ser diversificadas e motivadoras.” A 35
◆ “Aulas expositivas com prática, utilização de metodologias variadas.” A 13
◆ “Estudos dirigidos individuais e coletivos. Seminários, aulas expositivas, etc.” A 33
◆ “Discussão no coletivo: Trabalhos e debates nos grupos; exposições de conteúdo com recursos técnicos. Problematizar antes de introduzir qualquer conteúdo.” A 32
◆ “Aulas práticas que envolvam o acadêmico, não apenas realizadas por eles.” A 30
◆ “Relacionar teoria X prática. Algo que venha ao nosso encontro, para aplicar no dia a dia da sala de aula.” A 27
◆ “Variadas, não somente textos para ler e para nós interpretar e apresentar. Assim é muito fácil ser professor de 3º grau.” A 20
◆ “Compreendo que todas as técnicas que ele conseguir utilizar para facilitar a aprendizagem são válidas, desde que sejam usados com equilíbrio, e sabendo utilizá- las.” A 18
◆ Menos reclamações que não temos tempo para ler, menos textos idiotas para ler a apresentar onde quem dá aula somos nós.” A 10
◆ “Trabalhos que são corrigidos poderiam ser entregues com pontuações para serem reconstruídos e não desestimular o aluno.” A 06
◆ “Quando o professor realmente está empenhado em ensinar e aprender com seus alunos todos nós compreendemos com certeza não importa a técnica, mas como é aplicada.” A 01

**Questão 14 – Identifique alguns fatores que na sua opinião desmotivam e dificultam a aprendizagem do aluno:**

◆ “A indelicadeza de certos professores ao conversarem com os acadêmicos” A 41
◆ “ Somente aulas expositivas, falta de compreensão e negociação.” A 39
◆ “Cansaço, falta de tempo para estudar e aulas não interessantes. Muitos trabalhos para o aluno fazer ao mesmo tempo.” A 38
◆ “Aulas que não fornecem subsídios para a formação pedagógica.” A 37
◆ “A massificação de leituras o curso todo e a desvalorização de opiniões próprias.” A 36
◆ “A desvalorização das idéias e opiniões próprias dos alunos.” A 35
◆ “Aulas massificantes com leitura o período todo, falta de valorização dos alunos.” A 34
◆ “Conciliar jornada de trabalho (56 horas) e estudo.” A 33
◆ “Jornada de trabalho. Aulas que muitas vezes ficam muito na utopia.” A 32
◆ “Quando o professor utiliza somente uma técnica de ensino.” A 31
◆ “Muito trabalho extra classe, principalmente na época do estágio.” A 30
◆ “Quando cobram uma postura do aluno, quando o mesmo professor não a tem.” A 29

◆ ‘Falta de compreensão da realidade dos alunos. Pouco preparo e compromisso de alguns professores(as). A 28
◆ “O pouco tempo disponível para estudar, e o cansaço devido a jornada de trabalho diurno físico.” A 26
◆ ‘Má vontade do professor. Matação.” A 25
◆ “Um discurso e na prática totalmente o contrário.” A 20
◆ “Aula expositiva muito alongada. “ A 19
◆ “obrigação de estar presente, ou seja, presença obrigatória, não reconhecer que a aula é a nossa 3º jornada.” A 18
◆ “Aulas monótonas, seminários todas as noites, ficar somente no conhecimento do aluno.” A 17
◆ “Avaliação, pois muitos não sabem fazer e acabam desmotivando o aluno.”A 15
◆ “Inúmeros trabalhos dados, um e mais para cada disciplina, pois não ocorre interdisciplinaridade.” A 13
◆ “Cara feia dos professor e má vontade. Antipatia. Controle na nota, muita exigência de trabalhos.” A 12
◆ “Aulas tradicionais, os professores fazem um discurso e pregam outro (autoritarismo).” A 11
◆ “Quando apenas algumas pessoas recebem elogios e você é deixada de lado pelos próprios professores sem saber o motivo de seu fracasso em um trabalho.” A 09
◆ ‘Professores desmotivados. Aulas expositivas prolongadas.” A 07
◆ “Quando não relaciona teoria e prática”. A 06
◆ “Quando fornece uma enorme quantidade de apostilas e não para analisar nenhuma.” A 04
◆ “Percebe-se que os professores noturnos chegam cansados e um pouco desmotivados.” A 03
◆ “Muita teoria, pouca prática.” A 01

**Questão 15- Identifique alguns fatores que na sua opinião motivam a aprendizagem do aluno:**

◆ “Atividades variadas.” A 42
◆ “A pesquisa”. A 41
◆ “Desejo de concluir o 3º grau. Desejo de compreender a realidade, fazer a ponte entre ela e a teoria.” A 40
◆ “Professores que se colocam no papel do aluno e o ajudam em vez de querer somente ralar.” A 39
◆ “Aulas mais interessantes e atrativas.” A 38
◆ “Aulas teóricas e práticas bem trabalhadas, que proporcionem ao aluno um entendimento e compreensão dos conteúdos , tendo assim, uma boa formação docente.” A 37
◆ “Técnicas diversificadas e a motivação do professor.” A 36
◆ “Quando há incentivo e motivação por parte dos professores. Técnicas diversificadas e

interação professor e aluno.” A 35
◆ “Quando o aluno se sente sujeito do processo. Quando é levando em conta seu nível de compreensão. Conteúdos que possibilitem ao aluno refletir sobre sua prática e que possa utilizar-se dele no seu dia a dia.” A 32
◆ “Elogios, aulas “bem ” preparadas , professores habilitados nas suas áreas de conhecimento com domínio do conteúdo, técnicas e atividades “bem” planejadas, atividades em grupos com uma boa orientação...” A 29
◆ “Amizade (professor/aluno) uso de metodologias diferenciadas.” A 28
◆ “Assuntos atuais e interessantes que vem ao encontro de nossa prática em sala de aula.” A 24
◆ “Bons professores, assuntos da realidade,principalmente locais, assuntos que facilitam o trabalho do dia a dia.” A 22
◆ “Professores que vem para a aula bem preparados com o conteúdo,que não são ditadores, que sabem ouvir... ética profissional com os alunos”. A 20
◆ “Aulas onde ocorrem a práxis, onde temos espaço para manifestar nossas necessidades e aprendermos coisas novas.” A 18
◆ “Entusiasmo do professor.A preparação de uma aula que motive a turma. A integração da turma . A sensibilidade do professor.”A 16
◆ “troca de experiências , diálogo.” A 15
◆ “o próprio interesse do aluno.”A 14
◆ “1º Lugar; motivar o aluno pois torna-se desculpe a expressão, um “carma” vir para a faculdade, não é tempo de “prazer”, mas de muita angústia e nervosismo.” A 13
◆ “Aulas variadas, ética profissional dos “professores”- isto é, não sair por ai falando mal e/ou bem das “estagiárias” (falar pelas costas). Conciliar o que sustenta como teoria com sua ação Teoria e pratica. Professores camaradas que se for preciso pesquisam com o aluno , busquem respostas juntos e não”mandar tirar as dúvidas com outros profissionais.”A 10
◆ “Elogios quando merecido,uma palavra amiga, quando você está enfrentando muitos problemas.” A 09
◆ “aulas em grupo e com seminários e principalmente quando o professor é positivo, está aberto para crescer com os alunos.” A 04
◆ “Professor amigo. Professor afetivo. Professor mediador do conhecimento. Professor com bom desempenho e criatividade.” A 03



**ANEXO 04**

**PROTOCOLO DE RESPOSTAS DOS PROFESSORES**

**PROTOCOLO DE RESPOSTAS DOS PROFESSORES: Questionário sobre elementos da metodologia que facilitam intencionalmente a aprendizagem de alunos noturnos.**

**Questão nº 7 : Se existe por parte da universidade uma política de ensino construída coletivamente.**

◆ “Não existe discussão pedagógica. P 3
◆ Não “sobrecarga de atividades que muitas vezes, impede , centralizar-se nesse trabalho coletivo.” P 1
◆ Sim. “Ao se considerar, o que se propõe em um Projeto Político Pedagógico Institucional, isso deve ser observado.” P 9
◆ Não “Não há uma unidade e coordenação entre os departamentos a esse respeito”. P 7
◆ Não “Os cursos tem políticas diferenciadas e os professores são isolados , não existe trabalho conjunto”. P 6
◆ Não “Há outros interesses subjacentes aos interesses do ensino que impede e/ou não permitem a construção desta política” P 5
◆ “Não conheço nenhuma.” P 3
◆ “Fragmentado por curso”. P 2

**Questão n.º 10– Você tem como objetivo nas suas aulas relacionar a realidade do trabalho do aluno com os conteúdos trabalhados.**

◆ Sim “As disciplinas que trabalho estão diretamente ligadas à atividade do aluno-professor.” P 1
◆ Sim “Porque uma boa aula precisa partir dos referenciais que o aluno tem problematizando sua vivência, seu vivido, organizando este conhecimento com o suporte de textos, mais teóricos para que o aluno possa ressignificar seu conhecimento , o seu saber, em bases epistemologicamente mais elaboradas.” P 10
◆ Sim ”Tal atitude facilita a compreensão/apreensão dos conteúdos, para que o aluno possa reconstruí-los a partir de suas experiências.” P 9
◆ Sim “ Por que é necessário formar para a vida na sua concretude ( <i>sic</i> ) histórico – social.” P 7
◆ Sim “Cada tema trabalhado procuro discutir como seria levado para a sala de aula de 1º e 2º graus”. P 6
◆ Sim “Por que é uma forma de articular teoria e prática”. P 5
◆ Sim “Especialmente se ele já atua na área para a qual está sendo habilitado”. P 3
◆ Sim “é um pressuposto para a compreensão dos conteúdos”. P 2

**Questão 12 – Na sua opinião qual a melhor técnica de ensino utilizada em suas aulas, que traduzem melhor aprendizagem ou motivam os alunos.**

◆ “A construção dos conceitos partindo de atividades práticas.” P 1
◆ “Desenvolver atividades buscando articular os 3 momentos pedagógicos: 1 ) problematização inicial; 2) Organização do conhecimento; 3) Aplicação do conhecimento. O contexto da aula precisa ser organizado os alunos precisam situar-se nesse acontecer diário..” P 10
◆ “Articulação teoria prática (construção/descoberta do conhecimento em trabalhos de grupo). aproximação conteúdo /realidade. Pesquisa de campo. Esses cinco elementos compõem um conjunto que se bem articulados, tornam as aulas produtivas tanto para professores como para alunos. Primeiramente é necessário articular teoria/prática se possível associando a atividade de ensino à pesquisa, isso pode ser tende de motivação em sala de aula. Depois a seriedade como o professor encara sua atividade em sala de aula também pode ser fator que facilite as relações Professor/aluno/conhecimento.” P 9
◆ “Construção de ensaios teóricos a partir de atividades prática.”
◆ “Qualquer tipo de técnica que leve a participação ativa dos alunos (trabalhos em grupo, seminários, discussão.” P 7
◆ ‘Atividades em pequenos grupos onde devem ler um determinado tema e expô-lo em forma de poesia, desenho, música, paródia... em cartazes; quando desenvolva esse tipo de atividade em diferentes turmas funcionou. Foi possível perceber que entenderam o que estudaram e conseguiram traduzir as idéias para outra linguagem para em do texto escrito”. P 6
◆ “Técnicas são várias, desde que estejam dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento. O professor passa a ser o mediador do processo ensino-aprendizagem..” P 5
◆ “Trabalho com várias técnicas que considero adequadas cujos resultados são positivos. O uso (escolha) depende dos objetivos, do conteúdo, da turma etc. Não tem como dizer “esta é a melhor.” P 4
◆ “Atitudes participativas (seminários, oficinas, debates) desde que bem orientadas com leituras realizadas anteriormente e problematização da temática em questão..” P 3
◆ ‘Exposição oral seguida de discussões em pequenos e grandes grupos.” P 2

**Questão 13 - Na sua opinião o que significa aprender e como você sabe que o aluno aprendeu**

◆ “Aprender é conseguir fazer relações e isto fica visível na fala do aluno, no desenvolvimento das atividades propostas...” P 1
◆ “Há muitos sinais: quando nas suas posições, percebemos que ele (o aluno) ressignifica, reelabora, recria seu modo de ver, resolver as situações, problema. Quando estabelece nexos daquilo que você ensina, com outros conteúdos. Quando trás para a sala de aula contribuições (textos, jornais, revistas) relacionadas a temas tratados em aula. Nas argumentações: sua consistência teórica, clareza na exposição de idéias, porque bem “dominadas” P 10
◆ “Assimilar o conhecimento do mestre, e aplicar teste específico sobre o assunto”. P 7
◆ “Aprender, é produzir, elaborar, ter os mecanismos de como foi construído , determinado texto. O aluno aprendeu quando pegou o mecanismo da produção daquele conhecimento.” P 6

**Questão 14 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos.**

◆ “Através do desenvolvimento das atividades propostas.” P 1
◆ “A avaliação é feita considerando os aspectos destacados na questão 13, não dispensando as produções escritas “. P 10
◆ “Boa”. P 7
◆ “Através das produções realizadas por eles onde constroem uma análise interativa com os autores que já trabalharam com o assunto”. P 6