

# Fatores de atrasos e faltas do estudante do ensino superior noturno: a perda de aulas, de provas e o impacto no seu aproveitamento e em avaliações

ARMANDO TERRIBILI FILHO \*

HÉLIA SÔNIA RAPHAEL \*\*

Recebido: 20/03/05

Aprovado: 16/05/05

\* Mestre em Administração de Empresas e doutorando em Educação pela UNESP, Marília (SP). Docente da FAAP e do UNIFAI, São Paulo (SP); Diretor de projetos da Unisys Brasil, São Paulo (SP). E-mail: aterribili@faap.br.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do curso de Pedagogia e do programa de pós-graduação em Educação na UNESP, Marília (SP), atuando como vice-coordenadora do programa. E-mail: hsonia@terra.com.br.

**Resumo:** Pesquisa realizada em outubro de 2004, com 166 estudantes do ensino superior noturno de duas instituições privadas da cidade de São Paulo evidenciaram as dificuldades do dia-a-dia do estudante (que em geral é também trabalhador) quanto aos aspectos do entorno educacional: transportes, trânsito, segurança pública e condições de alimentação, com impacto na sua condição físico-psíquica e no processo ensino-aprendizagem, decorrentes de atrasos na chegada à instituição, perda de aulas e provas. Objetivou-se também identificar os aspectos considerados mais relevantes para se obter um bom desempenho em provas, cujos resultados foram: “ter prestado atenção na aula” e “ter estudado para a prova”, demonstrando que nem sempre os instrumentos de avaliação medem o aprendizado (somente em terceiro lugar surgiu “ter aprendido o conteúdo proposto”). O fator “estar bem disposto fisicamente” foi apontado o mais relevante entre os itens não-relacionados à sala de aula, que tem uma forte relação com o entorno educacional.

**Palavras-chave:** ensino superior noturno; entorno educacional; locomoção de estudantes; desempenho de alunos; avaliação.

**Late arrivals and absence of higher education night shift students: skipping classes, tests and the impact on learning and evaluations.**

**Abstract:** Research carried out in October 2004, with 166 night shift private school undergraduate students in the city of São Paulo shows the daily difficulties faced by students (especially working students) with aspects related to matters related to the educational environment: transport, traffic, public safety, food, impact on his psycho-physical condition and on the teaching-learning process, caused by late arrivals, skipping of classes and tests. It aimed also at identifying aspects considered most relevant to obtain a good performance on tests, whose results were: “having paid attention in class” and “having studied for the exam”, showing that instruments of evaluation do not always measure learning (“having learned the proposed content” came in third place). “Feeling well physically” was pointed out as the most relevant among the items not related to the classroom situation, having strong relation to the educational environment.

**Key words:** Night Shift Higher Education; Educational Environment; Student Commuting; Student Performance; Evaluation.

## 1. Introdução

A qualidade de vida nas grandes cidades brasileiras tem deixado a desejar, sobretudo nos aspectos de segurança pública, transportes e trânsito urbano. Estes fatores afetam negativamente o dia-a-dia da população dos grandes centros urbanos, porém, o estudante do ensino superior noturno é aquele que sofre um impacto maior, pois após uma jornada de trabalho, tem sua locomoção para a instituição de ensino dificultada, pois esta ocorre no horário de maior concentração de veículos e maiores índices de congestionamento. Este estudante, em geral, não se alimenta adequadamente antes do início das aulas, além de ficar mais vulnerável aos aspectos de segurança, uma vez que é no período da noite que ocorre o maior número de sinistros envolvendo o cidadão. As condições de infra-estrutura urbana e de desempenho profissional do estudante fazem com que nem sempre sua chegada ocorra com pontualidade à instituição, pelo contrário, atrasos e faltas se tornam rotineiros para estes estudantes, com graves impactos no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi identificar quais aspectos têm provocado prejuízos para o estudante do ensino superior noturno, com perda de aulas e avaliações, bem como, pretendeu-se também, obter a percepção do estudante quanto ao nível de empatia e compreensão do corpo docente quanto aos seus problemas cotidianos. No aspecto avaliativo educacional, a busca foi identificar os aspectos para os quais os estudantes atribuem maior relevância para se obter um bom desempenho em provas, sejam os aspectos relacionados à prática pedagógica, sejam os externos à sala-de-aula. Para tanto, foi efetuada uma coleta de dados com 166 estudantes do ensino superior noturno de duas instituições privadas da cidade de São Paulo, cujo instrumento foi previamente criado e testado com um pequeno grupo de respondentes para se efetuar pequenos ajustes no instrumento antes de sua aplicação junto à amostra definida. Os dados coletados foram consolidados, permitindo-se assim, efetuar a análise dos resultados.

A diferença entre medir e avaliar é significativa, pois medir representa realizar levantamento de dados sobre um dado fenômeno obtendo-se um número ou uma frequência; enquanto que avaliar significa construir significado para as grandezas apuradas; por isso, a avaliação é um julgamento de valor. O conceito de avaliação para HADJI (1994:32) pode ser sintetizado por três ações distintas: verificar, situar e julgar. Verificar a presença de qualquer coisa (conhecimento ou competência) que se espera; situar um indivíduo ou uma produção em relação a um nível ou a um alvo; e, julgar o valor de algo, afirmando: “*Em sentido lato, o valor é a característica que faz com que certas coisas possam ser apreciadas. É por isso que o juízo de avaliação não exprime uma certeza*”.

A avaliação é algo inevitável e necessário. Inevitável, uma vez que se constitui em um comportamento inerente ao ser humano, e necessário, pois se trata de uma

orientação para a ação, para manutenção ou correção de distorções detectadas, ou seja, as iniciativas de melhoria devem estar obrigatoriamente vinculadas a procedimentos de medição e avaliação. Se por um lado, a avaliação é vista como um instrumento valioso na tomada de decisão seja de âmbito pessoal, social ou educacional, por outro, deve-se atentar para que não seja vista como uma ameaça, um sofrimento, um instrumento de punição, de humilhação, de depreciação ou como se fosse uma arma apontada para aqueles que estão em julgamento.

A avaliação educacional tem proporções abrangentes, pois afeta a vida de muitas pessoas, por isto, torna-se imprescindível que haja um cuidadoso planejamento e uma rigorosa execução, definindo-se claramente os critérios, os componentes, as etapas e os procedimentos. As modalidades de avaliação educacional, conforme FRANCO (2000) podem contemplar: a avaliação de aluno, de professor, de planos de ensino, de livros didáticos, de instituições de ensino, de currículos e de cursos. De acordo com SOUSA (2000), a avaliação educacional pode ser classificada em cinco dimensões, segundo o espaço pedagógico que define sua atuação: avaliação de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas educacionais, avaliação de currículos e avaliação de sistema. Um breve descritivo de cada uma dessas dimensões é apresentado por SOUSA (2000:101): a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e da efetividade de sua função social; a avaliação de programas e projetos educativos focaliza sua atenção nos objetivos concebidos por um determinado programa para melhorar um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos para um determinado curso e para análise de sua efetividade; e a avaliação de sistema de ensino visa subsidiar políticas públicas na área educacional.

O processo de ensino não consiste exclusivamente em ministrar aulas, fazer avaliações e julgar o desempenho dos alunos, classificando-os por este julgamento, aprovando-os ou reprovando-os. De acordo com SOUSA (1998), a avaliação de sala de aula é um valioso instrumento de aperfeiçoamento da prática docente, pois permite que se efetue a análise da eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação de sala de aula fornece indícios para se detectar onde está o problema, cabendo ao educador definir as ações pertinentes, tais como: Recuperar o aluno? Propiciar a oferta de aulas complementares? Efetuar um ensino individualizado? Rever a programação ou o método utilizado? Solicitar orientação da coordenação pedagógica?

A qualidade de um instrumento de medida, de acordo com LINDEMAN (1987), é afetada por três critérios relacionados entre si: validade, fidedignidade e usabilidade. O conceito de validade está relacionado com aquilo que o instrumento se propõe a medir, ou seja, se o conteúdo do instrumento representa de forma fiel os objetivos de

uma dada seqüência do processo ensino-aprendizagem e se reflete a ênfase atribuída a estes objetivos. O segundo critério, fidedignidade, é definido como sendo a coerência que um instrumento mede aquilo que se propõe a medir. A usabilidade refere-se à análise de aplicação do instrumento de avaliação: sua extensão, se para aplicação individual ou em grupo, tempo a ser despendido do avaliador e os custos envolvidos.

Além dos critérios validade, fidedignidade e usabilidade, outros aspectos afetam a qualidade de um instrumento de medida e que devem ser considerados pelo professor quando da elaboração do instrumento: (1) instruções: devem ser claras e completas sobre os registros de respostas e o sistema de pontuação; (2) disposição: as questões devem ser dispostas em ordem crescente de dificuldade; (3) agrupamento: as questões devem, preferencialmente, ser agrupadas de acordo com a forma (tipo de questão) e conteúdo abordado; e, (4) apresentação: as questões devem estar dispostas de forma que possam ser facilmente lidas e cada questão esteja integralmente contida em uma única página.

LINDEMAN (1987) esclarece que as condições internas e externas à instituição, tais como, as condições físicas do aluno podem influir na fidedignidade de um instrumento de medida, ou seja, os escores obtidos terão variações das medições em torno do valor verdadeiro. HAYDT (1988) amplia as interferências apresentadas por LINDEMAN (1987), apresentando um contexto físico-psíquico, afirmando que a fadiga, a atenção e as variações do estado emocional podem influir na precisão da mensuração.

A psicologia ambiental, de acordo com BASSANI (2002), estuda as inter-relações pessoa-ambiente e suas implicações para a saúde humana, apresentando os aspectos *trânsito e falta de segurança* como alguns dos fatores responsáveis por problemas de saúde física ou psicológica. Estes efeitos, especialmente nos grandes centros urbanos, têm provocado a deterioração da qualidade ambiental nas cidades, influenciando diretamente a saúde das pessoas. A relação entre o indivíduo e o ambiente predominante nos termos da lógica “estímulo-resposta” foi ampliada por MOSER (2003), com a inserção da análise situacional.

Assim, a condição desfavorável do trânsito urbano excessivamente moroso em um final de uma tarde, como decorrência do grande volume de veículos<sup>1</sup>, que pode ser agravado por acidentes, alagamentos, manifestações, etc., terá um impacto significativo para um estudante que está se dirigindo para uma instituição de ensino, após um dia de trabalho. Este estudante, além de ter um compromisso com horário de entrada para a realização de alguma atividade didática, pode se encontrar “tenso” diante da proximidade de uma prova, conforme opinião de professores, em pesquisa realizada por RAPHAEL (1998).

1 A frota da cidade de São Paulo é de 5.358.210 veículos, dados obtidos em janeiro de 2005 no *site* do DETRAN-SP.

O horário de entrada dos estudantes do período noturno (em geral, entre 19h00 e 19h45) coincide com o horário de maior concentração de veículos no tráfego urbano e de altos índices de congestionamentos, dificultando seu acesso à instituição de ensino. No caso específico da cidade de São Paulo, o nível de congestionamento é medido e divulgado em tempo real através de emissoras de rádio, utilizando a unidade de *quilômetros de congestionamento*. Têm-se programas de rádio, através dos quais, os ouvintes com seus telefones celulares orientam outros ouvintes sobre os possíveis caminhos alternativos para fugir dos engarrafamentos. Na cidade de São Paulo, a média diária de quilômetros de congestionamento nos horários de pico, oscila entre 74 (às segundas-feiras) e 136 (às sextas-feiras)<sup>2</sup>. As duas maiores marcas de congestionamento registradas em 2004 foram no dia 4 de junho às 19h00, com 193 quilômetros, e no dia 12 de novembro às 18h30, com o recorde anual de 194 quilômetros<sup>3</sup>.

As inadequadas condições alimentares podem agravar o quadro físico-psíquico do estudante (independentemente de sua condição financeira), seja pela falta de tempo para alimentar-se antes do início das aulas, seja pela insuficiente infra-estrutura de refeições e lanches ofertada pelas instituições de ensino.

Pesquisa realizada junto a 244 estudantes de um curso noturno de graduação de uma instituição localizada na zona norte da cidade, realizada por TERRIBILI FILHO (2004), já indicava a existência de aspectos que estimulavam a frequência dos estudantes à instituição de ensino, sobretudo, os aspectos de relacionamento social com professores e com outros alunos. Entre os aspectos que não incentivavam a frequência dos estudantes estavam sobretudo, o trânsito, o transporte coletivo, a falta de segurança e o cansaço físico. Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo investigar a opinião dos alunos sobre os aspectos pedagógicos e os aspectos externos que impactam o resultado de uma prova realizada por eles.

## 2. Metodologia da pesquisa

Pesquisa educacional, segundo BASSEY (1999), é a investigação sistemática e crítica que visa contribuir para o avanço do conhecimento sobre a experiência, alimentando o desenvolvimento pessoal e social na direção da qualidade de vida, e a aquisição, desenvolvimento, transmissão, conservação, descoberta e renovação do valor da cultura. Além disto, refere-se à pesquisa educacional como sendo a investigação crítica que visa conhecer julgamentos educacionais e decisões para se melhorar as ações relacionadas à educação.

---

2 GONZALEZ, Daniel. Segunda-feira, dia de menos trânsito em SP. O Estado de São Paulo, São Paulo, 8 nov. 2003.

3 ROMANELLI, Amanda. De novo, lentidão recorde: a cada sexta-feira véspera de feriado, trânsito fica pior. O Estado de São Paulo. São Paulo, 13 nov. 2004. Caderno Cidades/Metrópole, p. C4.

Um estudo de caráter exploratório foi realizado junto a uma amostra intencional de 166 estudantes do ensino superior noturno da cidade de São Paulo de duas instituições privadas, a fim de se conhecer o dia-a-dia dos estudantes e sua opinião acerca da relevância de aspectos pedagógicos e aspectos externos à sala de aula, para se fazer uma boa prova.

## 2.1. O instrumento de pesquisa

O questionário criado para a realização da pesquisa foi estruturado com um total de 20 questões fechadas e abertas. O instrumento de pesquisa é composto por testes simples, tabelas a serem preenchidas, lista para atribuição de prioridade utilizando seqüência numérica, auto-avaliação, espaço destinado ao registro de situações históricas, opiniões e sugestões dos respondentes.

Para a elaboração do questionário foram utilizados os princípios de ALRECK e SETTLE (1995) que ressaltam a importância na preparação de questões, considerando os itens clareza, objetividade e vocabulário adequado, como fatores fundamentais na elaboração de cada questão. Os conceitos de SUDMAN e BRADBURN (1982) também foram considerados no processo de elaboração do instrumento de pesquisa: (1) criar um título e uma introdução no questionário, (2) explicar sucintamente ao respondente o porquê do levantamento dos dados, de forma a valorizar e estimular o pesquisado, (3) deixar que as primeiras questões sejam fáceis e leves, para evitar o estabelecimento de alguma barreira inicial, e (4) efetuar um agradecimento ao respondente no texto do questionário.

TUCKMAN (1999) destaca quatro princípios éticos no desenvolvimento de pesquisa para proteção ao respondente: direito à privacidade, direito ao anonimato, direito à confidencialidade e direito de esperar responsabilidade do pesquisador. Os dois primeiros itens foram considerados na elaboração do questionário, uma vez que não há nenhuma questão abordando aspectos pessoais como convicção religiosa, sentimentos ou orientação sexual, nem tampouco foi solicitada a identificação dos respondentes. Os outros dois aspectos éticos apresentados por TUCKMAN (1999), relativos à confidencialidade e responsabilidade do pesquisador, foram respeitados em todas as fases do trabalho.

O questionário foi então elaborado, com a estrutura pré-definida e considerando as premissas técnicas e éticas apresentadas. Após revisão de conteúdo, formato e de língua portuguesa, as questões foram então misturadas (estavam agrupadas por assunto), de forma a evitar o “efeito halo”, que ocorre quando o respondente passa sua impressão generalizada sobre o objeto, a todos os itens ou para a maioria deles.

Com o objetivo de validar o entendimento das perguntas, medir o tempo necessário ao preenchimento do questionário, verificar a condição física e psicológica do respondente após realizar o preenchimento (cansaço, reclamações e sugestões de melhoria), foram realizados testes iniciais junto a pessoas com características seme-

lhantes aos possíveis respondentes. Respondentes com diferentes visões e diferentes níveis socioeconômicos puderam responder ao questionário e fazer comentários informais, trazendo sensíveis contribuições de melhoria na etapa de finalização de criação do instrumento de pesquisa.

## 2.2. Coleta de dados

Os questionários foram submetidos aos respondentes para coleta dos dados em outubro de 2004 durante o período de aulas, a fim de se capturar de forma mais realista possível, o dia-a-dia dos estudantes. A coleta de dados ocorreu no final do primeiro bloco de aulas (por volta das 20h30) ou no início do segundo bloco (por volta das 21h15). Dos 166 respondentes, 114 pertencem ao 6º. semestre do curso de Administração de Empresas da Instituição A e 52 estudantes pertencem à Instituição B, sendo que 42 são do 8. semestre do curso de Ciências da Computação e 10 do curso de Sistemas de Informação. A Tabela 1, a seguir, ilustra esta composição da amostra.

Tabela 1 – Composição da amostra

	Instituição A	Instituição B		Total Geral
	6.sem. Administração de Empresas	4.sem. Sistemas de Informação	8.sem. Ciências da Computação	
Quantidade de estudantes	114	10	42	166

A Instituição A está localizada na zona oeste de São Paulo, nas proximidades da área central da cidade, enquanto que a Instituição B está situada na zona sudeste da cidade, a cerca de seis quilômetros da região central. Embora não seja objeto deste estudo realizar análises comparativas entre os respondentes das duas instituições de ensino, eventuais comparações serão apresentadas, sobretudo quando forem relevantes. As duas instituições de ensino são particulares e as mensalidades pagas pelos respondentes da Instituição A são da ordem do triplo do valor da Instituição B, nos cursos dos estudantes pesquisados. Os dados coletados foram então tabulados e consolidados permitindo, assim, a realização de análise de frequência, cujos resultados são apresentados a seguir.

## 3. Resultados

### 3.1. Características da amostra

A amostra é composta por 64% de estudantes do sexo masculino e 36% do sexo feminino, *grosso modo*, pode-se afirmar que de cada três estudantes pesquisados,

dois são do sexo masculino. Não há variação significativa quanto à distribuição do sexo dos estudantes nas duas instituições pesquisadas.

Quanto à faixa etária dos respondentes, apresentada na Tabela 2, pode-se perceber que a maior concentração (81%) é de estudantes da faixa etária compreendida entre 20 e 23 anos. Na Instituição A, este percentual é ainda maior (92%), e na Instituição B, contrariando o que seria esperado, os respondentes do 4. semestre do curso de Sistemas de Informação com idade de 24 anos ou mais, representa 50%, enquanto que no 8. semestre do curso de Ciências da Computação, este percentual representa 40%.

Tabela 2 – Faixa etária dos respondentes

Faixa etária	Instituição A	Instituição B			Total Geral
	6.sem. Administração de Empresas	4.sem. Sistemas de Informação	8.sem. Ciências da Computação	Total	
até 20 anos	2%	0%	0%	0%	<b>1%</b>
entre 20 e 23 anos	92%	50%	60%	58%	<b>81%</b>
de 24 a 27 anos	5%	40%	31%	33%	<b>14%</b>
28 anos ou mais	1%	10%	9%	9%	<b>4%</b>

O aspecto de trabalho é marcante para a amostra analisada, pois 91% dos respondentes da Instituição A são estudantes-trabalhadores, e na Instituição B, 92%. Quanto ao tempo despendido pelos respondentes na locomoção entre local de trabalho e instituição de ensino, 44% estão na faixa compreendida entre meia hora e uma hora. Pela Tabela 3, pode-se perceber que os estudantes da Instituição B despendem um tempo maior no percurso, pois 33% estão na faixa de tempo “mais de uma hora”, enquanto que na Instituição A este índice é de 18%. Quanto ao meio de transporte predominante para chegada à instituição de ensino, na Instituição A, 74% utilizam veículo próprio, enquanto que na Instituição B, 35%.

Tabela 3 – Tempo despendido pelos respondentes para chegada à instituição

	Instituição A	Instituição B	Total
menos de meia hora	22%	19%	21%
entre meia hora e uma hora	51%	27%	44%
mais de uma hora	18%	33%	22%
não vai direto do trabalho para a faculdade	9%	21%	13%



### 3.2. Os atrasos para chegada dos estudantes às instituições de ensino

Considerando-se que os atrasos impactam no processo ensino-aprendizagem, foram pesquisados cinco tipos de atrasos que comprometem o dia-a-dia dos respondentes: (1) motivados pelo trânsito da cidade, (2) por problemas nos transportes coletivos, (3) pelo exercício de atividades profissionais após o expediente normal de trabalho, (4) por dificuldades em estacionar o veículo, e (5) por outras razões. A investigação ocorreu através de duas variáveis: frequência (diária, semanal ou mensal) e o tempo médio do atraso causado. Os dois mais representativos foram o trânsito urbano (atinge 73% dos respondentes) e a execução de atividades profissionais após o expediente normal de trabalho (54%). Com índices mais baixos, foram apontados os problemas com transportes coletivos (24%), outras razões (20%) e dificuldades de estacionamento (19%). Ressalta-se que em ambas as instituições há oferta de serviço de estacionamento de veículos na modalidade de mensalista, cujo valor pelo serviço excede 10% do valor da mensalidade escolar.

Na Tabela 4 são detalhados os atrasos decorrentes de trânsito urbano e na Tabela 5, os decorrentes da execução de atividades profissionais após o expediente. Pela Tabela 4 pode-se notar que 30% dos respondentes atrasam “quase todos os dias” em função do trânsito, *grasso modo*, pode-se dizer que um em cada três estudantes atrasa quase que diariamente sua chegada à instituição de ensino. Este percentual é mais relevante na Instituição A com 36%. Quando se analisa, a faixa “pelo menos uma vez por semana”, nota-se que esta é a realidade de 55% dos respondentes, ou seja, um em cada dois respondentes. Para a periodicidade mensal, o índice atinge 73%, ou seja, praticamente três em cada quatro estudantes são prejudicados em função de atrasos decorrentes do trânsito. Quando se analisa o impacto, a maior concentração ocorre na faixa “entre 15 minutos e meia hora” com 41%, o que é relevante considerando-se que na jornada noturna há pouco mais de três horas de aula no período.

Tabela 4 – Atrasos decorrentes do trânsito

Frequência	Instituição A	Instituição B	Total
quase todos os dias	36%	15%	30%
pelo menos uma vez por semana	66%	33%	55%
pelo menos uma vez por mês	81%	58%	73%

  

Tempo médio de atraso	Instituição A	Instituição B	Total
até 15 minutos	25%	9%	20%
entre 15 e 30 minutos	45%	35%	41%
mais de 30 minutos e menos de uma hora	10%	8%	10%
uma hora ou mais	1%	6%	2%

Os atrasos que decorrem do exercício profissional após o expediente normal de trabalho são relevantes nas faixas “pelo menos uma vez por semana” com 30% e “pelo menos uma vez por mês” com 54% (Tabela 5). Os estudantes da Instituição B são os mais afetados por esta razão de atraso, em todas as faixas de frequência. Embora a frequência dos atrasos do exercício profissional seja inferior à do trânsito, o impacto é em geral maior, pois se excetuando a faixa de atraso “até 15 minutos” com apenas 5%, as faixas superiores têm índices de 17% (entre 15 e 30 minutos), 16% (entre 30 minutos e uma hora) e 16% (uma hora ou mais).

Tabela 5 – Atrasos decorrentes de trabalho após o expediente normal

Frequência	Instituição A	Instituição B	Total
quase todos os dias	7%	13%	9%
pelo menos uma vez por semana	29%	33%	30%
pelo menos uma vez por mês	54%	56%	54%

Tempo médio de atraso	Instituição A	Instituição B	Total
até 15 minutos	6%	2%	5%
entre 15 e 30 minutos	19%	15%	17%
mais de 30 minutos e menos de uma hora	19%	8%	16%
uma hora ou mais	10%	31%	16%

A opinião dos estudantes quanto ao nível de interferência dos atrasos no seu aproveitamento escolar e em avaliações é apresentada na Tabela 6. Mais de 90% dos respondentes têm opinião que há alguma influência no seu aproveitamento em decorrência de atrasos. Analisando-se os percentuais do nível de interferência e a intensidade deste nível (alto, médio e baixo) poder-se-á notar que os estudantes da Instituição A crêm que sua aprendizagem é mais afetada que os estudantes da Instituição B (somatório de “alto” e “médio” é 65% dos estudantes da Instituição A, contra 55% da Instituição B).

Tabela 6 – Opinião dos alunos quanto ao nível de interferência dos atrasos no aproveitamento escolar e em avaliações

Nível de interferência	Instituição A	Instituição B	Total
alto	14%	17%	15%
médio	51%	38%	47%
baixo	27%	35%	29%
nenhum	8%	10%	9%

Os estudantes também opinaram quanto ao posicionamento do corpo docente quanto aos atrasos dos estudantes, conforme Tabela 7. Com distribuição relativamen-

te equilibrada, 31% dos respondentes acreditam que a maioria é compreensiva, buscando alternativas para contornar situações de atraso na chegada dos estudantes. Outros 31% acreditam que “alguns” são compreensivos e 38% dos respondentes optaram pela alternativa “em geral, não se preocupam com isto, pois acreditam que estes sejam problemas de aluno”. O percentual de estudantes da Instituição B que vêem em seus professores algum nível de compreensão supera o percentual de estudantes da Instituição A (72% contra 57%).

Tabela 7 – Opinião dos alunos quanto à compreensão dos professores em relação a seus atrasos

	Instituição A	Instituição B	Total
a maioria é compreensiva	32%	29%	31%
alguns são compreensivos	25%	43%	31%
em geral, não se preocupam	43%	28%	38%

### 3.3. Perda de aulas e perda de provas

A investigação sobre os aspectos “trânsito/transporte” e “trabalho após o expediente” foram aprofundadas quanto à perda de aulas. Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 8. A pesquisa procurou quantificar o número de aulas perdidas no semestre como decorrência destes fatores. Deve-se considerar que os dados foram coletados em meados do semestre (outubro), que se iniciou em agosto e se encerrou em meados do mês de dezembro.

Os dados da Tabela 8 indicam que 78% dos respondentes perderam aulas no semestre em decorrência de trânsito/transporte e 71% em função de atividades profissionais após o expediente de trabalho. A maior frequência está na faixa “entre 1 e 2 aulas” com 43% e 35%, respectivamente. Os alunos da Instituição B são mais afetados na perda de aulas pelas duas razões em discussão.

Tabela 8 – Quantidade de aulas perdidas no semestre

Aulas perdidas no semestre	Instituição A		Instituição B		Total	
	Trânsito ou transporte	Ativ.profiss. após exped.	Trânsito ou transporte	Ativ.profiss. após exped.	Trânsito ou transporte	Ativ.profiss. após exped.
entre 1 e 2	40%	36%	48%	31%	43%	35%
entre 3 e 4	24%	17%	16%	20%	21%	18%
5 ou mais	11%	14%	21%	27%	14%	18%
<b>Total</b>	<b>75%</b>	<b>67%</b>	<b>85%</b>	<b>78%</b>	<b>78%</b>	<b>71%</b>

A Tabela 9 apresenta a “perda de provas” dos respondentes pelas mesmas razões: trânsito/transporte e trabalho após o expediente. Nota-se que o trânsito/trans-

porte ocasiona maior dano que as atividades profissionais após o expediente. Os alunos da Instituição A são mais afetados na perda de provas pelas duas razões em discussão.

Tabela 9 – Quantidade de provas perdidas no semestre

Provas perdidas no semestre	Instituição A		Instituição B		Total	
	Trânsito ou transporte	Ativ.profiss. após exped.	Trânsito ou transporte	Ativ.profiss. após exped.	Trânsito ou transporte	Ativ.profiss. após exped.
até 1	34%	18%	31%	12%	33%	17%
entre 2 e 3	6%	3%	2%	8%	5%	4%
mais de 3	0%	2%	0%	0%	0%	1%
<b>Total</b>	<b>40%</b>	<b>23%</b>	<b>33%</b>	<b>20%</b>	<b>38%</b>	<b>22%</b>

### 3.4. Fatores relevantes para realizar uma boa prova

A área educacional tem com um de seus princípios fundamentais que quanto maior a quantidade e diversidade de instrumentos de avaliação, menor será a probabilidade de se cometer injustiças no processo avaliativo. Entretanto, ainda hoje, a “prova” se constituiu no maior instrumento avaliativo, valorizada pelo corpo docente e temida pelo corpo discente. Na Instituição B ainda existe a sistemática da “semana de provas”, quando no transcorrer de uma determinada semana do semestre são realizadas todas as provas, o que representa a realização de uma ou duas provas por noite. Foi apresentado aos respondentes dez fatores que podem impactar na obtenção de uma boa nota na prova. O texto “quais são os fatores mais relevantes para que você tire uma boa nota na prova” foi intencionalmente apresentado desta forma, pois segundo RAPHAEL (1998:53), a avaliação no processo ensino-aprendizagem se caracteriza, na sua maioria, pela realização de provas, sendo que a nota demonstra a aferição da aprendizagem escolar e é utilizada na quase maioria das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados (LUCKESI, 1998:75). Não foi objeto deste trabalho discutir se a melhor forma de se atribuir uma menção ao aluno seria uma nota ou um conceito. Optou-se por indagar ao aluno sobre nota, pois sendo objetiva e palpável (por ser uma quantificação), é mais aceitável pelos alunos (RAPHAEL, 1998:117).

Para os dez itens apresentados, os estudantes deveriam atribuir o número “1” para o item mais relevante, o número “2” para o segundo fator mais importante, o número “3” para o terceiro item mais importante, e assim sucessivamente, até 10, representando o item com menor relevância. Os dez itens apresentados na pesquisa foram:

- ter prestado atenção na aula;
- ter estudado bastante para a prova;
- ter aprendido o conteúdo proposto;
- ter uma prova condizente com o conteúdo das aulas;

- ter uma prova com questões bem elaboradas;
- estar bem disposto fisicamente;
- chegar com pontualidade nas aulas e nas provas;
- ter um professor “bonzinho” na correção;
- estar bem alimentado; e,
- ter possibilidade de “colar”.

Do total de respondentes, 92% responderam corretamente a esta questão, associando os números de 1 a 10 aos itens dez propostos. Do total de 166 respondentes, 14 (sete de cada instituição de ensino) tiveram suas respostas anuladas, pois não preencheram a tabela corretamente, seja pela duplicação ou falta de números. O processo matemático para apuração do resultado final constitui-se de somatório simples para cada item, ou seja, para o item apontado como mais importante foi atribuído dez pontos, para o segundo fator mais relevante apontado pelos respondentes foi atribuído nove pontos, e assim sucessivamente, ou seja, para o décimo item foi atribuído apenas um ponto. O resultado final é apresentado na Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 – Opinião dos respondentes quanto aos fatores mais relevantes para “tirar uma boa nota” em uma prova

Fatores mais relevantes para "tirar uma boa nota" em uma prova	Instituição A		Instituição B		Geral	
	Pontuação Média	Classificação	Pontuação Média	Classificação	Pontuação Média	Classificação
ter prestado atenção na aula	8,03	2	8,53	1	8,18	1
ter estudado bastante para a prova	8,14	1	6,84	3	7,76	2
ter aprendido o conteúdo proposto	7,75	3	7,40	2	7,64	3
ter uma prova condizente com o conteúdo das aulas	6,99	4	6,53	4	6,86	4
ter uma prova com questões bem elaboradas	6,13	5	5,67	6	5,99	5
estar bem disposto fisicamente	5,17	6	5,69	5	5,32	6
chegar com pontualidade nas aulas e nas provas	3,95	7	4,73	7	4,18	7
ter um professor “bonzinho” na correção	3,14	8	2,64	9	2,99	8
estar bem alimentado	2,83	10	4,42	8	3,30	9
ter possibilidade de “colar”	2,87	9	2,53	10	2,77	10

O primeiro aspecto a ser destacado é que os respondentes indicaram “ter aprendido o conteúdo proposto” como terceiro item mais relevante, atrás de “ter prestado atenção na aula” e “ter estudado para a prova”, o que permite concluir que a opinião dos alunos é que nem sempre a prova mede o aprendizado, mas ainda tem uma conexão muito forte com o que foi “apresentado” em sala de aula pelo professor, ou seja, é necessário “estudar para a prova”, mesmo tendo aprendido o conteúdo.

O segundo grupo a ser destacado é relativo às questões de provas, ou seja, quanto à aderência das questões ao conteúdo das aulas e quanto à qualidade na elaboração das questões. Estes itens foram apontados em quarto e quinto fatores mais relevantes pelos estudantes.

Quanto ao terceiro grupo composto com cinco alternativas “externas” à sala de aula, nota-se que “estar disposto fisicamente” é apontado como o primeiro destes cinco itens, embora sem uma relação direta ao fator alimentação, que ficou em penúltimo lugar. Para todos os itens não houve nenhuma variação significativa entre os respondentes da Instituição A e os da Instituição B.

A fim de identificar a condição física dos respondentes, foi solicitado que os respondentes atribuíssem uma nota (de zero a dez) à sua condição física naquele exato momento. Pode-se notar pela Tabela 11 que 20% atribuíram nota inferior a 5,0, ou seja, como ambas as instituições têm como nota para aprovação o 5,0, estes respondentes estavam se declarando “reprovados” fisicamente para as atividades daquela noite, ou seja, um em cada cinco respondentes. Outros 20% dos respondentes declararam “nota 5,0”, ou seja, pode-se traduzir por “estavam no limite mínimo aceitável” do ponto de vista físico. Os 60% restantes atribuíram nota superior a 5,0. Pode-se ressaltar que embora 60% da amostra se declare “aprovado” fisicamente, a média das notas atribuídas pelos respondentes quanto à sua condição física pode ser considerada baixa: 5,9.

Tabela 11 – Opinião dos estudantes quanto a sua condição física no momento em que respondiam o instrumento de pesquisa

	Instituição A	Instituição B	Total
Nota abaixo de 5,0	21%	17%	20%
nota 5,0	21%	17%	20%
Nota acima de 5,0	58%	66%	60%
Nota média	5,8	6,2	5,9

As Tabelas 12 e 13 representam respectivamente a condição de alimentação do estudante e a avaliação que faz da infra-estrutura de alimentação oferecida pela instituição de ensino. Pela Tabela 12, pode-se verificar que 49% dos estudantes, que estavam em aula, não tinham ingerido nada de substancial e 37% tinham apenas lanchado. A variação mais significativa entre os estudantes das duas instituições de ensino é relativa ao item “jantou normalmente” com 10% e 21%, respectivamente, respondentes da Instituição A e Instituição B.

Tabela 12 – Condição de alimentação dos respondentes no momento em que respondiam a pesquisa

	Instituição A	Instituição B	Total
jantou normalmente	10%	21%	14%
apenas lanchou	39%	35%	37%
não comeu nada substancial	51%	44%	49%

A infra-estrutura de alimentação oferecida nas dependências da Instituição A é avaliada por 83% dos respondentes entre excelente/boa, enquanto que para os respondentes da Instituição B, este índice é de 41%.

Tabela 13 – Avaliação da infra-estrutura de alimentação oferecida na instituição

	Instituição A	Instituição B	Total
excelente	35%	4%	25%
boa	48%	37%	45%
regular	13%	40%	22%
ruim	4%	19%	8%

#### 4. Conclusões

A pesquisa foi realizada em outubro de 2004 junto a 166 estudantes do ensino superior noturno da cidade de São Paulo de duas instituições privadas. Os estudantes (64% do sexo masculino e 36% do sexo feminino) são dos cursos de Administração de Empresas (6. semestre), Ciências da Computação (8. semestre) e Sistemas de Informação (4. semestre), sendo que se trata de uma população jovem, pois 81% está na faixa etária compreendida entre 20 e 23 anos. A amostra é constituída na sua maioria de estudantes-trabalhadores, pois mais de 90% dos respondentes trabalham durante o dia. Do total de estudantes-trabalhadores, 87% vão direto do seu local de trabalho para a instituição de ensino, sendo que 22% despendem mais de uma hora neste percurso. O meio de transporte mais utilizado é o veículo próprio (62% dos respondentes).

A condição física do estudante que trabalhou durante todo o dia é afetada pelas condições de locomoção de sua chegada à instituição (trânsito e transportes coletivos), e também, pela sua condição de alimentação. No dia de aplicação do questionário aos respondentes, apenas 14% tinham jantado normalmente, 37% tinham apenas lanchado e 49% não tinham comido nada de substancial até aquele momento. Embora a infra-estrutura de alimentação na média, possa ser considerada boa (70% dos respondentes qualificaram-na como excelente ou boa), os aspectos de custos elevados mencionados pelos respondentes da Instituição A e a falta de tempo dos estudantes de ambas as instituições (muitos chegam atrasados com frequência às aulas) são fatores determinantes pela alimentação diária deficiente para a maioria dos respondentes. Num processo de auto-avaliação acerca de sua condição física no momento da pesquisa, 20% dos respondentes atribuíram-se nota inferior a 5,0 (entenda-se, “em condições físicas inadequadas”), outros 20% atribuíram nota 5,0 (entenda-se “em condições mínimas aceitáveis”); e, embora 60% da amostra tenha se atribuído nota superior a 5,0, conclui-se que a média geral de 5,9 é baixa, para uma população

de jovens na faixa de 20 a 23 anos, como provável decorrência de um cansativo dia de trabalho, tempo despendido e condições da locomoção até a instituição de ensino, bem como, alimentação precária para a realização de atividades didáticas.

Os fatores que impactam a chegada dos estudantes às instituições de ensino provocando atrasos, têm o trânsito e a realização de atividades profissionais após o expediente normal de trabalho como as causas mais representativas. No caso de trânsito, 30% dos respondentes atrasam quase que diariamente, 55% pelo menos uma vez por semana e 73% pelo menos uma vez por mês. Estes percentuais para a causa de trabalho após o expediente representam, respectivamente, 9%, 30% e 54%. Quanto ao tempo médio de atraso, no caso de trânsito, para 12% é acima de meia hora e para trabalho após o expediente, este índice é de 32%. Pode-se concluir que se atrasa com maior frequência em função do trânsito, porém, o tempo médio de atraso é maior quando se trata de aspectos profissionais. A opinião dos alunos quanto ao nível de interferência dos atrasos no seu aproveitamento escolar e em avaliações é significativo, pois 62% qualificaram este nível como “alto” ou “médio”. Por outro lado, 38% dos respondentes acreditam que os professores, de forma generalizada, não se preocupam com as causas e conseqüências dos atrasos dos alunos, não buscando alternativas para contornar tais situações.

Os aspectos de trânsito/transporte e a realização de atividades profissionais após o expediente normal de trabalho também provocam a perda de aulas e provas. De acordo com os respondentes, 78% já haviam perdido pelo menos uma aula no semestre em função do trânsito/transporte e 71% em função de atividades profissionais. Quanto à perda de pelo menos uma prova no semestre de coleta de dados, estes índices eram de 38% e 22%, respectivamente; ou seja, *grosso modo*, pode-se afirmar que dois em cada cinco alunos já haviam perdido pelo menos uma prova por razões de trânsito/transporte e um estudante em cada cinco já havia perdido pelo menos uma prova por questões de atividades profissionais após o expediente normal de trabalho.

Na opinião dos respondentes, os dois fatores mais importantes para se obter um bom resultado em uma prova são: “ter prestado atenção na aula” e “ter estudado para a prova”. Esta posição demonstra que uma prova nem sempre mede o aprendizado do aluno, sobretudo porque somente em terceiro lugar aparece a alternativa “ter aprendido o conteúdo proposto”. Isto evidencia também que os professores quando da elaboração de suas provas dão prioridade aos aspectos de memorização, em detrimento ao aprendizado efetivo, ao raciocínio, à capacidade de pensar do aluno e sua reflexão. ONTORIA PEÑA (2004) afirma que, ainda hoje, muitos professores consideram como únicas as técnicas que procuram o reforço da memória na aquisição de conhecimentos, sem que a compreensão seja o referencial principal ou o mais importante da aprendizagem.

Os itens “ter uma prova condizente com o conteúdo das aulas” e “ter uma prova com questões bem elaboradas”, aparecem, respectivamente, classificadas em quarto



e quinto lugar, complementando o grupo relacionado à área pedagógica. Para os outros cinco itens, que podem ser qualificados como fatores externos à sala de aula, nota-se que “estar disposto fisicamente” é apontado como o primeiro destes cinco itens, seguido de “chegar com pontualidade nas aulas e provas”, demonstrando que o aluno percebe que os fatores do seu dia-a-dia, como sua condição física e chegada à instituição com atrasos comprometem seu desempenho escolar.

A melhoria do rendimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem tem como suas bases de sustentação, os aspectos: estratégias de aprendizagem, metodologias de ensino, aplicação e integração de tecnologias, técnicas para aprender a aprender, entre outros. Entretanto, enquanto os aspectos externos não forem inseridos neste contexto e forem considerados como aspectos meramente “sociológicos” desvinculados da prática pedagógica e das políticas educacionais, existirão estudantes do ensino superior noturno<sup>4</sup>, chegando atrasados nas instituições de ensino por exercer atividades profissionais após o expediente de trabalho, estudantes perdendo provas por problemas de trânsito/transporte, estudantes em condições físicas inadequadas, mal-alimentados e chegando cansados à aula.

Dezenas de respondentes utilizaram o espaço existente no questionário destinado ao registro de sugestões para reclamar do tipo de aula que recebem, quando mencionaram (sem nenhum tipo de pergunta-estímulo) que as aulas deveriam deixar de ser expositivas para serem mais dinâmicas, mais interativas, que os alunos fossem convidados para participar da aula através de discussões em grupos, debates e jogos, caracterizando o ensino como um processo dinâmico, atualizado, criativo e integrado à prática vivenciada pelos alunos.

Acrescido a isto, enquanto os professores forem pouco compreensivos à realidade do estudante do período noturno, enquanto os instrumentos de avaliação tiverem como foco primordial a memorização, por vezes, de detalhes irrelevantes apresentados em enfadonhas aulas expositivas, não se conseguirá transformar o aprender em uma situação estimulante e de experiência gratificante, fazendo com que o estudo ou o aprendizado seja agradável, que se experimente um estado interior de confiança, alegria, espontaneidade e entusiasmo. (HUNT, 1997 *apud* ONTORIA PEÑA, 2004:71).

---

4 Dados de 2003 indicam que o período noturno no Brasil representa 58,4% do total nacional de matrículas na educação superior, que é de 3.887.771, ou seja, há 2.270.653 matrículas no período noturno. (Fonte: INEP, 2004).

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALRECK, Pamela L.; SETTLE, Robert B. **The survey research handbook: guidelines and strategies for conducting a survey**. 2.ed. New York: McGraw-Hill, 1995.

BASSANI, Marlise A. Aprimoramento clínico institucional em psicologia e saúde ambiental: qualidade ambiental, estresse urbano e afetividade. **Boletim Clínico da Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n. 13, ago. 2002.

BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Buckingham: Open University Press, 1999.

DETRAN-SP. Departamento Estadual de Trânsito de São Paulo. Disponível em: <<http://www.detran.sp.gov.br>>. Acesso em: 02 jan. 2005.

FRANCO, Maria Laura P.Barbosa. A prática da avaliação de cursos: algumas reflexões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 147-166, jan./jun. 2000.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HUNT, T. **Desarrolla tu capacidad de aprender: la respuesta a los desafíos de la era de información**. Barcelona: Urano, 1997.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior: graduação 2003**. Brasília: INEP, 2004.

LINDEMAN, Richard.H. **Medidas educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1987.

LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n. 8, p. 71-80, 1998.

MOSER; Gabriel. Examinando a congruência pessoa-ambiente: o principal desafio para a Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 331-333, ago. 2003.

ONTORIA PEÑA, Antonio. **Potencializar a capacidade de aprender e pensar; o que mudar para aprender e como aprender para mudar**. São Paulo: Madras, 2004.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **Avaliação escolar em busca de sua compreensão**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SOUSA, Clarilza P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n. 30, p. 161-174, 1998.

——— Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, jul./dez. 2000.

SUDMAN, Seymour; BRADBURN, Norman M. **Asking questions: a practical guide to questionnaire design**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1982.

TERRIBILI FILHO, Armando. Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v.29, n.1, p. 21-36, jan./jul. 2004.

TUCKMAN, Bruce W. **Conducting educational research**. 5.ed. Orlando: Harcourt Brace College, 1999.