

# A CLARIDADE DA NOITE OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR NOTURNO

LÚCIA MARIA TEIXEIRA FURLANI<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

*"A noite não é simplesmente um negrume  
sem margens nem direções  
Ela tem sua claridade, seus caminhos, suas  
escadas, seus andaimes".*  
Cecília Meireles, **Doze Noturnos da Holanda**.

À medida que se procura enfrentar, com seriedade, a tarefa de formação do aluno no ensino noturno, alguns problemas emergem, como ressalta Sposito (1989): dificuldades concernentes ao conhecimento do aluno real que freqüenta os cursos, sua trajetória, seu universo existencial, suas expectativas e aspirações.

O interesse em conhecer os alunos do ensino superior particular noturno e o sentido que atribuem à sua trajetória escolar e profissional tem origem em minha prática de vida e de trabalho, onde esse estudo foi gestado.

Inicialmente coordenando professores de ensino fundamental e médio e, posteriormente, na direção de uma universidade particular, há muitos anos acompanho o cotidiano de luta daqueles que dão vida à escola – professores, funcionários

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela PU-SP. Professora da Universidade Santa Cecília (Santos – SP). Presidente do ISESC, que mantém a Universidade Santa Cecília.

e alunos – com os quais aprendi que a escola é um lugar de esperança e de desejo.

O cotidiano escolar é composto de atitudes e gestos humanos carregados de esperança e de esperas pontuais, tanto dos alunos como dos professores e da própria instituição. Diversas esperas, portanto, se inter cruzam, individuais e institucionais. Para Silva (1995), as metas individuais podem ou não se identificar com as propostas pela instituição; podem contribuir para cooperação ou confronto entre as pessoas que agem na escola. *“São, todavia, essa esperança e esses objetivos, as janelas pelas quais é possível ver o ser humano em ação na unidade escolar e, desse modo, compreender o caminho que a escola busca como um todo”* (p. 45).

A busca de conhecer a universidade, em sua amplitude, exige o conhecimento dos vários atores sociais que a compõem, os quais sofrem influência recíproca. Neste trabalho, o olhar centra-se no aluno, como sujeito concreto, alguém que tem uma trajetória, experiências, razões e esperanças.

A educação deve partir do conhecimento do aluno como pessoa e sujeito, constituindo-se em um processo que é iluminado, ao mesmo tempo, pelo educador e pelo educando.

O foco da pesquisa (Furlani, 1997 e 1998) voltou-se para os universitários do noturno, concretos e localizados em uma determinada região de São Paulo, embora essa delimitação remeta a realidades sociais mais amplas. O recorte que se fez teve o objetivo de conhecer o aluno que está em um sistema e contexto de educação.

O sistema de ensino no Brasil associa a formação universitária a profissões regulamentadas, isto é, alimenta a expectativa de que a formatura em curso superior inaugure uma nova etapa na vida – a vida profissional. Tal expectativa deriva de nossa tradição – que espera do ensino superior uma formação profissionalizante – e de nossa legislação – que credencia os diplomados para o exercício imediato das profissões (Castro e Schwartzman, 1992).

O sistema de ensino brasileiro supõe, portanto, que os formados encontrem no mercado de trabalho ocupações congruentes com seus estudos.

Sabe-se, porém, que é cada vez mais complexa a relação entre conhecimentos, profissões e certificados, em cujo ajuste intervêm o mercado, o Estado, as associações profissionais e mudanças técnicas e socioeconômicas que redefinem produção, transmissão e uso dos conhecimentos nas atividades sociais.

Se a tradição e a legislação brasileiras supõem o credenciamento do formado para o exercício da profissão aprendida no curso, *quem são esses universitários do período noturno – a maioria dos quais se constitui de trabalhadores –, que razões os trazem para a universidade e o que esperam concretizar, profissionalmente, ao concluírem o curso?*

A decisão de escutar os alunos teve o intuito de tomar sua palavra como uma das falas fundamentais na compreensão da universidade, já que estamos considerando esta última tanto como fruto das circunstâncias sociais e institucionais como também resultado da ação, deliberada ou não, de seus integrantes.

Procura-se, assim, reverter a situação de “esquecimento” dos vários sujeitos que dão vida à escola e à universidade – e neste caso, especificamente, os alunos do noturno –, esquecimento que faz vigorar a crença de que as instituições se movem por si próprias, ocultando o papel do sujeito humano em sua gênese, manutenção e transformação.

A linguagem é capaz de tornar presente grande variedade de objetos temporal, espacial e socialmente ausentes do aqui e agora. Como lembram Berger e Luckman (1991), a linguagem é capaz de transcender a realidade da vida cotidiana. Tomar a palavra do aluno supõe focalizá-la não como propriedade individual, mas como parte de uma totalidade, mediatizada pelos processos sociais em que se manifesta.

O sujeito humano, com suas múltiplas determinações, é convergência de história inteira e de biografia individual; carrega a dimensão do que está por vir e da constante mutação, mas também constrói um vivido que tem força de afirmação.

Incorpora modelos e aspirações sociais, mas elabora igualmente uma síntese pessoal.

*"O homem torna-se indivíduo à medida que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, socializa sua particularidade"*  
(Heller, 1985, p. 80)

A escolha dos universitários do noturno não foi casual. Ao longo de minha atividade profissional, tenho assistido ao crescimento da matrícula de alunos no período noturno, em detrimento do diurno, devido ao empobrecimento da população e à degradação salarial da imensa maioria dos trabalhadores. Inúmeras famílias foram obrigadas a aumentar o número de seus integrantes no mercado de trabalho, como meio de ampliar a renda familiar e de assegurar a manutenção de certo nível de consumo doméstico.

Ao mesmo tempo em que constatava o crescimento dos alunos no noturno, ao tentar compreender sua trajetória, razões e planos, para desenvolver novas formas de atendimento desses alunos, deparava-me com poucos trabalhos voltados para o conhecimento dessa população, vista como menos privilegiada, em uma modalidade de ensino (o noturno) tratada como "resíduo". Segundo Sposito (1989), tal tratamento se deve também ao fato de que pesquisadores em educação e profissionais do ensino (professores, orientadores etc.) consideram a análise dos problemas da escola noturna como tema menor.

Castanho acrescentava, em 1989, que discutir o ensino superior brasileiro na modalidade ensino noturno é desafio que começa na revisão bibliográfica. Conforme a autora, além de poucos trabalhos reveladores da atenção que começava a merecer o tema, "tudo o mais é silêncio" (p.13).

Alguns anos após esta afirmação de Castanho, a lacuna a respeito do ensino noturno, colocado como de segunda mão, ainda não foi suprida pela academia, o que o faz um tema

prioritário: não apenas por sua importância quantitativa (55% dos universitários brasileiros estudam no noturno; no Estado de São Paulo, 86% do alunado do noturno está na rede particular), como também pelo que representa para aqueles que, participando do mundo do trabalho, não encontram outro espaço para efetivar sua escolaridade e sua formação, já que não existem políticas sociais mais amplas que propiciem àqueles que trabalham um horário exclusivo para dedicar-se ao estudo.

Vem daí a esperança que subsidiou a escolha do objeto de estudo: que ele possa, de alguma forma, colaborar na reflexão cotidiana de outros educadores – além da minha própria – e para que se conheça um pouco das características do aluno que representa a maioria da população universitária brasileira, destruindo alguns estereótipos.

Como eu, muitos educadores se sentem parceiros: dos seus alunos, dos educadores<sup>2</sup> que lutam ao seu lado, dos teóricos que leram, de outros homens que sequer conheceram, mas lutaram no passado e nos fazem perceber quanto os nossos combates são a continuação dos deles.

Enfim, somos parceiros das pessoas a quem podemos conhecer e respeitar como companheiros de luta, de crença e de valores, que nos fazem companhia e dão significação intelectual e/ou afetiva para nossa própria luta ou projeto.

Os parceiros alunos do noturno me ensinaram, entre outras coisas, a descobrir neles três faces. A primeira e a segunda faces, como a cara e a coroa de uma moeda, são conhecidas, embora consideradas tema marginal pela academia: uma face é a de aluno e a outra de trabalhador. Uma pode prevalecer e se sobrepor à outra, de acordo com cada caso. Mas a terceira face, a de cidadão, aparece amalgamada nas outras duas, faz parte delas. É algo como a figura difusa, porém constante, que se apresenta quando se gira uma moeda.

Esquecida, essa terceira face só aparece quando é restituída ao aluno e trabalhador sua condição de cidadão, na inteireza que o valoriza e no respeito à sua identidade, para que possa exercer

---

<sup>2</sup> Estamos aqui considerando educadores todos os que trabalham em uma instituição escolar, incluindo seus funcionários, independentemente de sua formação.



sua cidadania, vivenciando as duas dimensões (escola-trabalho) concomitantemente e toda a força educativa que possuem, na idade adulta.

A dicotomia entre educação e trabalho, mais do que técnica, é social. Santos (1995), Catani, Fonseca, Melchior e Silva (1989) explicam que, ao longo da história, a escola foi vista como lugar de ócio, ao contrário do trabalho, considerado castigo e estigma. Quem pertencia ao mundo ilustrado estava dispensado do trabalho; quem pertencia a este último estava excluído do primeiro.

A escola, durante muito tempo reservada às elites, às classes dominantes, à burguesia detentora do capital, cumpria a função de erudição de seus frequentadores.

O único compromisso com o trabalho, quando existia, realizava-se através do trabalho intelectual, visto como superior ao manual, reservado aos inferiores e incapazes de reflexão.

*“À escola, pensada como realidade histórico-social, cabia apenas o papel de reprodução da dominação, criada que fora para manter o **status quo**, isto é, a continuidade daquela sociedade de privilégios”.* (Catani, Fonseca, Melchior & Silva, 1989, p. 213).

A revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo trariam para o interior da escola a questão da preparação de recursos humanos para a economia, com a separação temporal de dois mundos agora intercomunicáveis, criando a seqüência educação-trabalho.

A educação, inicialmente *“transmissão da alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e socialização para o desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção”* (Santos, 1995, p. 196). O trabalho, restrito antes à força física no desempenho dos meios de produção, passou a ser também intelectual, fruto de uma formação profissional mais prolongada.

Porém, a dicotomia continuou existindo, instalada dentro de cada um destes mundos: a educação cindiu-se entre cultura geral e formação profissional e o trabalho, entre não qualificado e qualificado. Embora intercomunicáveis, educação e trabalho continuavam separados no tempo. O conflito tempo de trabalho x tempo de estudo é sintetizado por Rodrigues (1984) na máxima: *"ou bem estuda ou bem trabalha"*.

Este conflito é hoje questionado, em nível da seqüência educação-trabalho e em nível da cisão entre formação geral e formação profissional. A rápida transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. *"A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se em um só processo produtivo, sendo sintomas as exigências de educação permanente, de reciclagem, e o aumento de adultos e trabalhadores-estudantes entre a população estudantil"* (Santos, 1995, p. 197).

A dicotomia entre formação geral e formação profissional deve ser também colocada em xeque pelas circunstâncias históricas.

O objetivo da universidade, na graduação, de educar seus alunos para o exercício pleno da cidadania deveria implicar propiciar-lhes, além das habilidades para o exercício profissional, uma formação geral e humanista, dotada de visão crítica da sociedade em que irão atuar. Significa formar o cidadão ético, comprometido com sua época e local de atuação. É a possibilidade não apenas de preparar recursos humanos capacitados profissionalmente como também agentes da transformação social, que não solidifiquem uma sociedade injusta, falsa nos seus pressupostos.

A globalização impôs um paradoxo ao ensino universitário, justamente quando a universalidade e a formação geral, científica e humanista, idealizadas por filósofos de todos os tempos, poderiam se concretizar por meio do progresso técnico. Ao invés disso, a universidade tende a abandonar o seu caráter universal, humanista, para se tornar instrumental.

Para Santos (1996), o quadro atual revela a perversão do ensino e da pesquisa universitários, pois ambos priorizam conhecimentos produtivos pragmáticos e instrumentais, abandonando a reflexão e o critério de suas finalidades. As ciências da produção (biológicas, naturais, exatas) são consideradas como úteis, enquanto as ciências humanas são relegadas a segundo plano. Uma “universidade de resultados” busca expulsar da elaboração dos princípios e postos de comando a “universidade da reflexão”.

Nesse quadro, as três faces – aluno, trabalhador e cidadão – compõem uma identidade e uma totalidade que não podem ser ignoradas. Apela para que se superem as dicotomias entre educação e trabalho, entre aquele que pensa e o que executa, entre humanismo e técnica, entre humanismo e profissionalização (formar o homem e o cidadão ou formar o técnico), dando lugar a uma visão integrada e educadora.

*“Não se pode mais limitar a preparação para o trabalho à preparação para o mercado de trabalho, sendo necessária tomá-la numa perspectiva de educação do homem e do cidadão”* (Catani, Fonseca, Melchior e Silva, 1989, p. 215).

Vejo os alunos do noturno como a claridade da noite, que pode despertar do sono a “universidade da reflexão”, aquela que fará a transgressão do que existe, apelando para a superação do real, recolando as fragmentações dos saberes e forçando a universidade a retirar sua máscara de templo do saber – intocável, preconceituoso, inalcançável – para assumir sua identidade verdadeira: o **lugar possível**.

Aparece, então, a quarta face dos parceiros alunos, a face educadora, pois é com e no meio desses alunos – trabalhadores – cidadãos que aprendemos com muito mais força a pensar a escola e a universidade, a indagar sobre o fio que costura o nosso desejo como educadores e sobre a ação pedagógica, permeando o nosso fazer. Conhecer o estudante remete a uma preocupação social: a responsabilidade da escola e de uma política educacional ampla, que leve em conta esse aluno – trabalhador – cidadão, sua trajetória, razões e esperanças. Tal conhecimento deve ser considerado no trabalho educacional, inclusive para que



educadores e universidades possam também se avaliar e rever sua prática.

Os estudantes alvo deste estudo freqüentam as universidades da cidade de Santos, no Estado de São Paulo, as quais são mantidas por instituições particulares. Justifica-se essa escolha, em primeiro lugar, porque é nesta cidade que nasci, vivo e desenvolvo minha atividade profissional. Falar sobre alguns dos estudantes de Santos (os do noturno) representou adotar um olhar de nativa, e outro, enquanto pesquisadora, de estrangeira, que indaga e pode se surpreender com o que vê.

Este trabalho nasce como resultado de convivência confessada por sua autora, como resultado de uma cumplicidade assumida, mistura não envergonhada entre o olhar do pesquisador que se quer criterioso, com a vontade pessoal de aprender com outros, os alunos. De ouvir não tanto atores entrevistados, mas pessoas reais que traduzem emotivamente suas aspirações e limites, a partir de suas sensibilidades e de suas próprias vidas. Como tal, o olhar expresso por esse estudo é de um observador apaixonado, que não esconde o comprometimento social e emocional com a população ouvida.

Em segundo lugar, a escolha desses alunos apóia-se na revisão de estudos sobre ensino noturno, na qual se constatou que é oferecido principalmente pela rede privada. No caso da cidade de Santos, as três universidades são particulares, inexistindo a pública.

Além disso, trabalho em uma das universidades alvo da pesquisa e o interesse em conhecer melhor a realidade em que se atua tem a ver com a minha responsabilidade com este aluno, nesta escola, tentando contribuir para a transformação de uma realidade social.

Foi privilegiado o relato (oral e escrito) de alunos concluintes de cursos noturnos, por meio de questionários e entrevistas.

Através dessa fala, buscou-se conhecer quem são esses alunos, suas características, e como eles vêem seu itinerário escolar e profissional, no tocante ao:

- *já-sido* – trajetória escolar, razões da escolha do curso (pessoais e as que atribuem a outros alunos) e as de ingresso no mercado de trabalho;
- *estar-sendo*, no cotidiano, estudante, estudante que trabalha ou trabalhador que estuda, relacionando-se com o conhecimento, os professores, outros alunos, o mundo escolar e o mundo produtivo;
- *que ainda não é*, mas esperam realizar, isto é, metas e planos profissionais.

O centro deste estudo é a visão de alunos concretos a respeito de seu **itinerário**, no que se refere aos temas anteriormente especificados, de modo a descrever diferentes tempos e lugares, uns de saída e outros aonde esperam chegar.

O estudo concebeu a educação como contínua mudança, já que ela se compõe de três situações: um ponto de partida, um ponto de chegada e um caminho. Mas a pesquisa pressupôs, utilizando a descrição de **itinerário** de Paz (1994), que a linha que descreve o trajeto não é a reta nem o círculo, mas a espiral, a qual volta sem cessar e sem cessar também se distancia do ponto de partida.

A espiral representa o movimento do **ter sido**, do **estar sendo** e do **ainda não** da trajetória escolar e profissional dos alunos.

Tencionou-se desenvolver o trabalho em três etapas. Benjamin (1995) dizia que o trabalho, em uma boa prosa, tem três graus: um grau musical, em que ela é composta, um grau arquitetônico, em que é construída, e um têxtil, no qual é tecida. Compor – apresentando os estudos de onde partimos; construir – a ponte, o método, para encontrar os fios para tecer a análise, a tessitura.

Compor, projetar, tecer: os muitos movimentos da narração e da vida...

## A Face Educadora: A Autoria do Aluno – Trabalhador – Cidadão

*"Repara tuas mãos.  
São outras, por certo,  
mas firmes se movem  
desatam silêncios".*  
Roldão Mendes Rosa,  
**Poemas do Não e da Noite**

Ao apresentarmos algumas das conclusões deste trabalho, faz-se necessário frisar alguns aspectos por ele iluminados. Primeiramente, não podemos deixar de questionar a própria existência dos cursos noturnos, enfatizando que as mudanças necessárias não se referem apenas a eles, de forma isolada, mas devem se dar, prioritariamente, na sociedade que lhes deu origem, isto é, na organização social do País.

As universidades brasileiras são confrontadas com os grandes desafios que o País enfrenta, entre outros, o de fazer face a um mercado internacional cada vez mais seletivo e competitivo, o que exige políticas bem definidas e arrojadas em ciência, tecnologia e educação, e encontrar soluções para nossos graves problemas sociais, de modo a haver equidade social, questão que depende de forte vontade política e grandes modificações na estrutura social.

Os educadores não podem tudo e muitos dos problemas com os quais se defrontam, não apenas no ensino noturno, mas em geral, muitas vezes se encontram em instâncias distantes de suas salas de aula, de reuniões, de pesquisas e laboratórios. Não podemos cair em um pedagogismo ingênuo, quando sabemos que estão fora da escola os determinantes estruturais da sociedade que discriminam os grupos sociais (dirigindo ou excluindo alguns de determinados cursos, turnos e escolas).

Não se pode igualmente aceitar que nada pode ser feito a não ser reproduzir na escola o que existe na sociedade. Seria negar qualquer papel à subjetividade no processo histórico. Ambas as concepções de história e dos seres humanos nela inseridos negam o papel da educação. A primeira, porque atribui

um poder à educação que ela não tem e a segunda por negar-lhe qualquer poder.

Essas concepções acabam por anular o papel da educação e do educador, resultando na defesa e sustentação de posturas que:

- circunscrevem os problemas do noturno ao âmbito pedagógico, uma postura liberal que acredita que tudo pode ser resolvido se forem mudados métodos, técnicas e o interior da escola, ignorando os determinantes macro-estruturais;
- sugerem um retorno a-histórico a uma qualidade ideal, que não leva em conta o aluno real, em um tom saudosista e excludente; propõem a prática educativa somente nos cursos diurnos (sem questioná-la), por entender que é impossível um noturno de boa qualidade;
- conformam-se com a banalização do ensino, com o aligeiramento da prática docente, considerando, de partida, o aluno do noturno sem condições, inferior, que precisa apenas do diploma. Este é um meio sutil de prolongar e aumentar as desigualdades e de abrir mão da responsabilidade social e da possibilidade de realizar uma proposta pedagógica consistente, competente e compromissada.

Em uma visão utópica, imaginamos a possibilidade de assegurar meios de absorver todos os que, hoje, por falta de outra alternativa, procuram o noturno, oferecendo-lhes condições (como bolsas) para estudarem no diurno ou em período misto (com liberação de parte do tempo de trabalho para estudos), sem uma dependência tão grande dos condicionamentos econômicos. Isto lhes daria alternativas para estudar, no diurno ou no noturno, com tranquilidade e sem tantos sacrifícios.

O que não quer dizer que devam, necessariamente, estudar em período integral. Conforme observam Paiva e Warde (1994), ao contrário do passado, os alunos de tempo parcial passarão a ter sua importância reconhecida, em função da rapidez das mudanças nas especializações (o que exige uma educação permanente) e das novas condições do mercado de trabalho (o qual ameaça, com um desemprego estrutural, segmentos altamente especializados).

Se continuarmos a pensar em termos utópicos, mais amplamente, imaginaremos outro quadro social, no qual a dicotomia estudo-trabalho não se apresente aos nossos jovens.

A necessidade de decisão política e a consciência da dimensão do problema e de sua importância não devem, no entanto, nos imobilizar. Pelo contrário, devemos segurar as duas pontas da corrente: não abrir mão da utopia e, ao mesmo tempo, enfrentar a realidade concreta do noturno, dando uma resposta, também concreta, às esperanças de enorme número de estudantes que a ele acorrem.

O educador que possui a visão da realidade de seu trabalho terá, assim, oportunidade de refletir sobre a escola e seu papel, distinguindo suas próprias falhas e omissões dos determinantes externos, que não estão sob seu poder e controle.

Não aproveitar o pequeno e reduzido espaço que possuímos como agentes de mudança é incidir em outra postura inadequada, o niilismo pedagógico, e deixar de perceber que, através do trabalho educativo, podemos ampliar nossa estreita área de atuação.

O que se pode, então, fazer no ensino noturno? Afirmações sobre ele são feitas, geralmente, a partir de observações intuitivas e impressionistas. Pesquisas e diagnósticos desses cursos são necessários, mas não devem dar respostas definitivas nem se constituir em modelo pedagógico isolado de cada realidade particular. Cada contexto e situação escolar necessitam ter respostas construídas e realizadas pela comunidade a que se referem.

Em nosso estudo, os alunos das universidades santistas pesquisados são jovens, na maioria dos cursos. Mas nas salas de aula noturnas encontraremos, também, os mais maduros, principalmente em algumas carreiras, a maioria delas não tão valorizadas, com menos procura (em reduzida escala encontrá-los-emos nas mais disputadas).

São rapazes e moças, dirigindo-se a variadas profissões, embora alguns cursos das Ciências Humanas, especialmente os da área da Educação, ainda sejam reduto feminino e, certas Engenharias, masculino.



Apesar da maioria solteira, sem filhos, grande parte é trabalhador-estudante (se sustenta e sustenta a família), perfil que lhe acarreta grandes responsabilidades e dependência total de seu trabalho, já que sua contribuição econômica para a família é primordial, seguida pelos estudantes-trabalhadores (trabalham, mas recebem ajuda da família). A face trabalhadora é constituinte de sua identidade, pois somente 26 dos 696 respondentes dos questionários nunca trabalharam e a maioria começou cedo, entre 16 e 20 anos. Há cursos (9) que reúnem mais trabalhadores-estudantes – Engenharia Elétrica, Mecânica e Civil, Administração, Letras, Geografia, História, Pedagogia e Matemática –, enquanto outros (4) atraem mais os estudantes-trabalhadores – Biologia, Publicidade, Computação e Direito –; Jornalismo mantém equilíbrio entre os estudantes-trabalhadores e os trabalhadores-estudantes. Os não-trabalhadores são absorvidos, principalmente, por um curso (Psicologia), no qual aparecem em paridade com os estudantes-trabalhadores. As formas de manutenção dos estudantes se diferenciam de acordo com o curso freqüentado.

Os alunos pertencem à mesma classe que a de seus pais: a média baixa; seus pais, em grande parte, têm, no máximo, primário (ensino fundamental incompleto). Isto não é uniforme, no entanto: aqueles cujos pais são pobres, que cursaram até o primário (analfabetos até 4ª série do ensino fundamental), concentram-se em três cursos da área de Humanas, voltados para o Magistério (Geografia, História e Letras). Há, mesmo no noturno, duas carreiras, como Direito e Biologia, nas quais podem ser encontrados aqueles cujos pais possuem nível de escolaridade e socioeconômico superior. Estes, de maior nível social, não são, no entanto, maioria nessas carreiras. Mesmo dentro do noturno, portanto, parece haver certa pré-seleção social no vestibular.

Embora grande parte dos alunos esteja no mesmo nível socioeconômico dos pais, a escolaridade possibilitou sua ascensão e seu afastamento das profissões manuais e não especializadas, nas quais se encontram alguns de seus genitores.

A trajetória no ensino fundamental e médio para a média dos alunos se deu em escolas públicas diurnas e noturnas, sendo o período da noite freqüentado mais a partir do ensino médio, quando muitos se iniciam no trabalho. A escola particular diurna foi freqüentada por muitos estudantes de Direito, Publicidade, Computação, Jornalismo e Psicologia, cursos nos quais predominam estudantes-trabalhadores e alguns não-trabalhadores. Apenas em Jornalismo há equilíbrio entre estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes. O diurno (público e particular) também foi freqüentado por alunos de Biologia e Pedagogia. Poucos no grupo pesquisado registram interrupção no ensino fundamental e médio, reprovação ou incidência de supletivo. Alguns cursos (3) concentram a maior quantidade de alunos evadidos e reprovados nos graus anteriores à universidade, que cursaram escola pública em turnos mistos (diurno e noturno) e sem acesso a cursinhos preparatórios: História, Letras e Geografia. No interior do noturno, alunos de cursos mais disputados e com nível socioeconômico pouco acima dos demais trilham um itinerário com menos percalços, ao contrário de outros alunos, com menor nível socioeconômico, que se encontram em geral em cursos menos disputados.

Embora sem histórico de interrupções, certo número de reprovações também pode ser observado em estudantes de Jornalismo, Administração e Publicidade. A incidência de Supletivo é mais notada em Psicologia (15,71%), ao contrário de todos os outros, onde ela praticamente não ocorre. Quanto ao ensino superior, um curso acumula mais alunos que chegaram a interrompê-lo. A presença de grande número de trabalhadores-estudantes neste curso voltado à área tecnológica (Engenharia Elétrica) faz a trajetória de alguns deles no ensino superior se realizar "aos trancos", na conciliação entre as rigorosas exigências escolares e as não menos severas exigências trabalhistas. Outro curso, Psicologia, no qual existem também algumas interrupções, reúne maioria de não-trabalhadores e estudantes-trabalhadores, os quais o interromperam por outros motivos, de ordem pessoal ou familiar.

A jornada de 44 horas semanais é cumprida por metade dos pesquisados; essa mesma proporção de ouvidos dorme pouco e, embora a maior parte se alimente bem, 42% chegam à faculdade sem se alimentar adequadamente.

Quase metade dos participantes da pesquisa, estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes, dorme pouco, alimenta-se mal, alguns fazem deslocamentos interurbanos, possuindo pouco ou quase nenhum tempo para estudo, além das condições em seu trabalho também não serem propícias à troca de idéias ou de materiais de estudos. Apesar da dura dificuldade para conciliar trabalho e estudo, negam esse conflito e nem sempre o percebem como derivado de conjunturas objetivas, presentes na tensão que ocorre em seu cotidiano, no choque entre itinerário passado e planos de futuro.

Moças, moços, jovens, maduros, pobres, operários, classe média, até alguns mais ricos, a maioria classe média baixa, pessoas comuns, que trabalham de dia e vêm para a universidade à noite, grande parte com fome, cansaço, sono. O que os traz a essa escola noturna?

Desejo de fazer o que gosta (é o que a maioria fala), desejo de se desenvolver como pessoa e profissional, desejo de fazer algo que tenha colocação mais garantida no mercado de trabalho e maiores ganhos, desejo de ter apenas um diploma que, se não lhes der emprego, pode (quem sabe?) abrir outra porta, uma alternativa secundária, de segunda mão, porém viável. Desejo de ter autonomia e realizar idéias próprias; desejo de encontrar algo de que talvez nem se deram conta ainda, que acrescente à monotonia de suas vidas outros ingredientes.

A maioria diz que faz o curso desejado (sim, para 58,76% desejado em função das diversas razões expostas). Há, no entanto, aqueles que, por não terem condições financeiras, por precisarem trabalhar para se manter ou por não terem passado no vestibular do curso desejado, encontram-se em uma carreira alternativa (40,37%). A escolha da carreira se fez através de avaliação (consciente ou não, precipitada ou não) de seus recursos culturais e econômicos, planos de futuro e meios de satisfazê-los.

Poucos interromperam o curso superior; quando isso ocorreu, as razões se dividem entre as de ordem pessoal/familiar e as de ordem material. Eles (que estão se formando) conseguiram, obviamente, retornar à escola, superando alguns desses entraves ou convivendo com eles.

Se o cenário atual é de desemprego e subemprego, há falta de motivação e de perspectivas entre os alunos?

Não, e talvez o que os distingue seja o valor que atribuem à escola (já que a maioria dos pais possuem, no máximo, o primário) e a resistência que manifestam aos processos de exclusão, os quais tendem a destruir seus projetos de futuro. Daí o motivo por que, descrentes da política nos contextos que vivenciam, a luta e a determinação sejam, ao lado do trabalho, outros dois componentes de sua identidade.

A ideologia de nossa sociedade tende a mostrar o indivíduo como responsável pelo seu triunfo ou fracasso, estimulando, assim, que possam produzir mais. E é essa postura da nossa sociedade competitiva que poderá lhes acarretar sentimentos de frustração, se e quando acontecerem alguns fracassos.

As razões alheias (dos colegas) para virem à universidade esclarecem algo mais sobre os alunos. Para a maioria, o estudante do noturno quer aprender, apresentando um retrato de alguém amadurecido, que sabe o que quer, procurando um saber que o leve a dias melhores. Mas mostram-nos, também, que há outras escolhas, que nem sempre coincidem com as próprias, com as deles. Alegam que alguns colegas se basearam apenas no aspecto econômico e financeiro (o mercado de trabalho, o que irão ganhar), ou decidiram-se sem que houvesse uma conscientização (o curso em que é possível entrar, sem muito esforço) ou preparação (definem-se muito jovens, sem referenciais sobre a profissão).

Essas diferentes motivações se cruzam na universidade noturna, trazendo diferentes expectativas ou ausências de expectativas quanto ao ensino e quanto à incorporação dos ganhos, materiais e simbólicos, que cada um espera, através da escolarização, obter em seu cotidiano.

As relações que na escola estabelecem (com o conhecimento, com professores, com amigos, com a instituição) são mediadas pelos motivos de cada um. O que significa que os diferentes motivos ou razões que orientam seus planos de futuro nem sempre possuem, de partida, uma identidade pré-estabelecida com os motivos e projetos dos colegas, dos professores e das instituições. Estes (professores, instituições) precisam, nesses casos, vencer a ausência ou a inadequação de expectativas do calouro sobre a formação universitária (indefinição sobre o que ela se propõe atingir) e transformar visões imediatistas, não adequadas e freqüentemente anticientíficas com que alguns alunos chegam à universidade, as quais são reforçadas pelo sistema de ensino, ao associar a formação universitária a profissões regulamentadas, enfatizando o seu aspecto técnico e não estimulando a integração entre humanismo e profissionalização, entre educação e trabalho, entre educação do homem e do cidadão, em uma formação integradora.

Porém, as relações que os estudantes desenvolvem na universidade (com o conhecimento, professores, amigos e a instituição) podem provocar alterações no olhar de cada um sobre a profissão, sobre o ensino, sobre a educação, sobre o futuro e sobre si mesmos, construindo outros olhares e gestos, no hoje, no estar-sendo. Afinal, estes alunos são (como nós) históricos, cansados de brigas, às vezes, porém, não há cansaço que impeça as mudanças humanas constantes e continuadas, atualizadas pelos contextos. Incorporam, assim, práticas e saberes de que se apropriaram em diferentes momentos e contextos (universidade, trabalho, família, outros meios que vivenciam).

Em relação às instituições que freqüentam, falar da concretude da universidade brasileira é levar em conta sua diferenciação em larga escala, com enorme heterogeneidade tanto nas públicas como nas particulares e dentro de cada segmento. Como sugerem Paul e Ribeiro (1991), a distinção de cada instituição, mais do que pela referência à sua dependência administrativa (se é pública ou privada), faz-se através da combinação de fatores como prestígio dos cursos, formação do



corpo docente, características dos alunos e condições de funcionamento.

As três universidades possuem cursos conceituados, corpo docente qualificado (duas promovem constante aprimoramento, entre as quais uma finaliza os estudos para implantação da carreira docente) e condições de funcionamento adequadas. Esta mesma universidade realiza a Gestão Compartilhada da atual Reitoria, dentro de um projeto pedagógico discutido e construído por todos os membros da comunidade escolar e a outra promove constante avaliação de seus cursos de graduação, através do Núcleo de Apoio Pedagógico. Das três, uma se encontra em fase ainda embrionária de definição e construção do projeto pedagógico.

Em relação às demais pesquisas, esta possibilita ver que o noturno possui recortes internos: as formas de manutenção dos estudantes se diferenciam de acordo com o curso freqüentado; os mais concorridos atraem também pessoas de maior nível social e com uma trajetória escolar considerada mais "virtuosa", enquanto os menos disputados concentram, em geral, os que se encontram na situação inversa. Preconceitos e generalizações que cercam os alunos do noturno devem ser derrubados e encarados com cuidado.

Neste sentido, desfazem-se os mitos de terem os alunos do noturno mais idade, uma trajetória escolar desprivilegiada, serem casados e com filhos. Porém, nosso estudo acrescenta às pesquisas anteriores outros dados, possibilitando perceber, além disso, que as salas de aula noturna recebem também pessoas com essas características em alguns cursos, alunos que devem receber educação compensatória e qualificada. Além disso, em todas as carreiras noturnas, encontraremos trabalhadores que buscam se reciclar em função da rapidez das mudanças nas especializações (o que exige educação permanente) e das condições do mercado de trabalho que ameaça com o desemprego setores especializados.

Pela primeira vez, a afirmação de Romanelli (1994), diferenciando a forma com que cada estudante se mantém,

economicamente, na época da faculdade, e a dependência em relação à família, foi investigada por meio de uma pesquisa.

O trabalho de Romanelli envolveu estudantes de período integral da USP e baseou-se em análise do estudante universitário considerada histórica, feita por Foracchi (1965), com alunos também em período integral da USP. Nenhuma dessas duas relevantes pesquisas investigou estudantes-trabalhadores nem trabalhadores-estudantes, o que se faz na presente investigação pela primeira vez. Por outro lado, as demais investigações que se referem ao noturno utilizam a palavra trabalhador, sem distinguir as diferenciações que este termo contém, importantes para sua caracterização.

Concluímos que a afirmação do maior envolvimento do estudante-trabalhador com o estudo, em detrimento do emprego ou atividade que exerce, já que o futuro profissional seria por ele planejado a partir da qualificação universitária, não se mostrou adequada em relação aos nossos dados; tampouco a do trabalhador-estudante, no tocante à maior importância atribuída por ele ao trabalho, representando o estudo uma contingência, que pode ou não contribuir para sua melhoria profissional e financeira.

O trabalhador-estudante depende econômica e totalmente do seu trabalho, o que não significa que se envolva mais com este do que com o estudo.

O estudante-trabalhador depende da família e do trabalho, o que não o leva, necessariamente, a estar mais envolvido e motivado com seus estudos e a profissão futura do que com o ofício atual.

Nossos dados permitem concluir que, embora a participação na vida econômica da família interfira nos projetos de futuro das três categorias de estudantes, estes projetos sofrem também a interferência das razões e motivações que impulsionam cada um à universidade e da força do vivido nos vários contextos de que participam, sendo um deles a universidade. O que os faz redefinirem tempos e espaços, presente e futuro, a partir das experiências vividas, historicamente.

Muitos não-trabalhadores (56%) e estudantes trabalhadores (44%) desejam exercer a profissão aprendida no curso e outros tantos trabalhadores-estudantes (46%) almejam obter promoção salarial na empresa ou carreira em que se encontram, alguns dos quais já profissionalizados na mesma área do curso em que irão se graduar. Porém, nem sempre as esperanças dos estudantes-trabalhadores estão na dependência da qualificação obtida na universidade, assim como a dos trabalhadores-estudantes algumas vezes se voltam para elas.

Não há, portanto, um movimento previsível em cada categoria, baseado apenas em sua participação na vida econômica familiar (para o estudante-trabalhador, maior envolvimento com o estudo; para o trabalhador-estudante, maior envolvimento com o emprego ou atividade que exerce).

Existe um movimento que tem a força da história de cada um, no qual suas razões, motivações e esperanças interagem com mudanças continuadas de cada contexto, em diferentes temporalidades.

Embora sua trajetória escolar e profissional (planos após a formatura) exprima suas condições sociais de existência e as relações sociais vigentes, estas condições e relações sociais estruturam, mas não determinam as relações que o aluno estabelece com o saber e a escola. O estudante não pode ser explicado apenas por categorias de uma classe social ou grupo, pois se constrói como sujeito no social, isto é, atravessado por uma história.

Em relação às demais pesquisas, nesta os alunos do noturno mostram que valorizam as oportunidades em que encararam os problemas comuns existentes entre os pares e propuseram saídas para superar carências e necessidades, em relações que incentivaram a colaboração, repercutindo em suas próprias vidas.

Consideraram importante o aprendizado, quando conseguiram identificar problemas e propor soluções, através do estudo crítico e quando seu desejo abstrato de mudança e de saber encontrou realização em um trabalho conjunto e se *presentificou* em atitudes, gestos e ações concretas no cotidiano.

Embora possam ser considerados desejos individuais, eles particularizam o coletivo, mostrando que as cooperações que ocorrem nas micro-relações escolares, que não dissolvem o sujeito, podem não ter impacto social, mas têm impacto em nível individual.

Perguntar aos alunos o sentido que atribuem à sua trajetória escolar, na universidade, e profissional, após a formatura, possibilitou percebê-los como pessoas definidas pela realidade social, mas que também definem e modificam realidades socialmente construídas, desde que dêem aos projetos sua adesão. Ao falarem sobre as escolhas que fizeram, sobre o que fazem ou planejam fazer em seu itinerário e após a passagem pela universidade, colocaram-nos a presença do fluxo do tempo, do eu no confronto com a totalidade e com a perplexidade, entre o sonho e a realidade, na luta diária e contraditória de sua trajetória: autores ou espectadores?

*Aquilo que eles são não lhes é continuamente acessível ou imediatamente apresentado. Para torná-lo acessível a eles próprios e também a nós, foi preciso que refletissem e se dispusessem a compartilhar conosco os sentidos encontrados e os conflitos dos contrários e da contradição, presentes em seu cotidiano.*

Conforme Berger e Luckman (1991), tornar minha subjetividade acessível exige reflexão: é preciso que eu pare, detenha a contínua espontaneidade de minha experiência e deliberadamente volte a minha atenção sobre mim mesmo.

Sendo produtos históricos da atividade humana, todos os universos simbólicos socialmente construídos (entre os quais a escolarização) modificam-se e a transformação é realizada por ações concretas dos seres humanos (Berger e Luckman, 1991), conforme nos sinalizam os alunos.

Este final de século assiste a um forte movimento contrário ao credencialismo e ao cartorialismo. Paiva e Warde (1994) lembram que, se os diplomas estão relativamente desvalorizados, cada um é chamado a mostrar do que é capaz e as universidades são chamadas a atestarem, através de seus egressos, a qualidade de formação que oferecem.

Os alunos parecem mostrar também que vêem a universidade como algo mais que uma instância destinada, simplesmente, a conferir credenciais. Se, quando chegam à universidade, os calouros nela enxergam o desdobramento do mundo do trabalho, sendo o diploma o substituto do salário, conforme estudo de Sposito (1989), os formandos pesquisados depositam na universidade algumas outras esperanças.

Mostram sua adesão a propostas e projetos institucionais que possibilitem o aumento de seus conhecimentos e seu desenvolvimento como profissional, trabalhador, pessoa e cidadão.

Além disso, o futuro impõe, para a maioria, a continuidade da luta e dos estudos. A moderna tecnologia pode impulsionar o crescimento econômico, o que, no entanto, não dá como resultado um crescimento proporcional em empregos gerados. Sabem, porém, que, apesar de seu esforço, a sociedade não recompensa a todos igualmente, ou sequer de acordo com seus esforços. Alguns podem seguir todos os padrões e regras de trabalho e não obterem as recompensas vislumbradas; outros podem tê-las, sem terem seguido o mínimo exigível, por se beneficiarem dos critérios personalistas e informais que vigoram na sociedade.

Porém, uma sociedade de livre competição se justifica veiculando a ideologia meritocrática de prêmio ao esforço e à capacidade pessoal. A menção de outros critérios, como os que premiam os mais aquinhoados, e até o acaso, faz explodir os fundamentos ideológicos da sociedade e seu sistema de recompensas.

O que fica de relevante para eles, então, de sua passagem pela universidade?

As aulas, as relações com os professores, com os amigos, a participação em projetos de pesquisa e comunitários, a relação com o conhecimento e com a própria instituição, enfim, relações nas várias instâncias, onde não se limitaram a absorver conteúdos e a configurar a prática como ilustração da teoria. Quando aprenderam a se relacionar de forma a refletir e a se sentirem autores, através da experiência propiciada por aulas, professores,



projetos de pesquisa, de extensão, institucionais e amigáveis. Porém, a relação com os professores é muito mais forte que as demais; é através dos mestres, do projeto individual de cada um, que o institucional se efetua, na visão do aluno. Além disso, nem sempre as instituições expressam claramente seu projeto, ou então este não consegue ser visível, dentro da realidade concreta e definida da sala de aula, um espaço onde imperam a autonomia e a liberdade docente.

Todas as relações que estabelecem na universidade, vistas como positivas, foram também citadas por apresentarem um lado negativo: quando a relação com o conhecimento, com outros professores, a instituição e alguns colegas não se utilizou daquele espaço-tempo como oportunidade de discussão e de aprofundamento de conteúdos, momentos de estimulação do pensamento investigativo e criativo, em que o aluno pôde influir, pôde se ver nos textos e práticas que exercitava, pôde se sentir presente, teve oportunidade de ser *sujeito*. Quando a relação com os colegas apresentou competição ou rivalidades.

Ao contrário, quando lhes foi dada a oportunidade de lidar com o conhecimento, com seus sentimentos e emoções, puderam entender que ensinar/aprender é um ato regido pelo *com*. O aluno se ensina pela oportunidade que lhe é dada de estar, primeiramente *com* ele próprio, ao lado e *com* o professor, *com* os amigos, *com* o conhecimento e *com* a instituição. Percebe, então, que existe, que é uma vida que tem nome próprio e uma história diferente dos outros alunos. Percebe, então, o professor ensinando/aprendendo *com* seus alunos, falando o compreensível para eles, possibilitando que eles se reconheçam, na valorização de relações humanas que constroem as vozes de cada um, em uma práxis nascida do apelo de um ato criador.

No entanto, é preciso que ele, aluno, se assuma como educando, isto é, se reconheça como sujeito capaz de conhecer e que quer conhecer, através da relação com o conhecimento propiciada por outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador. Porque, algumas vezes, é ele, aluno, que não se considera sujeito, eximindo-se de qualquer responsabilidade.

Esses alunos nos ensinam que há uma multiplicidade de sentidos para uma escola e uma universidade, que tem a ver com a densidade afetiva e o compromisso com que cada relação é vivida.

Que o aprender é *conviver*: com o conhecimento, os professores, os amigos, a instituição. Para tal, cada um “mexe” em sua experiência acumulada de vida, lê, relê, redescobre, quando participa de saberes acumulados e sistematizados pela humanidade.

Com a ciência e a cultura crescem, aprendendo a refletir através do estudo, da pesquisa, de uma formação cuja forma e conteúdo devem ser determinados em função de uma competência de que a universidade não pode prescindir nem abrir mão. Principalmente para que a parcela mais desfavorecida de estudantes, com precário capital cultural, possa se apropriar de conhecimentos e habilidades importantes para o seu futuro. Como espaço institucional de humanização, de reflexão sobre si mesmos e sobre a organização social, a universidade também deve apontar caminhos, perspectivas de vida e esperanças.

Mostram-nos, estes alunos, que chegam à universidade e a deixam de corpo inteiro. Nela, sua aprendizagem se faz em muitos espaços e conhecer o humano é essencial, pois dele derivam todas as aprendizagens. Apontam-nos que a universidade consegue atingir o seu papel quando o aluno pode vivenciar relações enriquecedoras (com o conhecimento, com os professores, com os colegas, com a instituição), relações essas que são condição para o aprender. Para tal, é preciso modificar propostas pedagógicas que os concebem como carentes, atrasados, incompetentes. É preciso fazer da relação com o conhecimento um desafio, levando-os a recorrer às fontes e à alta cultura e não a apostilas ou à simplificação de conteúdos.

Algumas experiências que relataram permitem acreditar na viabilidade da escola noturna, comprometida com a aprendizagem dos alunos, se retirarmos os preconceitos que os cercam.

O exame da escola noturna, do ponto de vista pedagógico, deve caminhar sempre ao lado de uma discussão de natureza

política, tendo como premente e necessária uma política educacional claramente definida, compromissada com a maioria da população brasileira.

Algumas propostas podem ser feitas (muitas delas estão sendo desenvolvidas pela instituição de que participamos), no sentido de dar respostas imediatas ao desafio de lutar por uma mudança nas condições de funcionamento dos cursos superiores noturnos, como se apresentam hoje. Porém, o fato de propormos algumas medidas não nos impede de pensar em um quadro futuro, que resolva o problema central da organização social do País.

Soluções (parciais e imperfeitas, pois têm limite estrutural) ao desafio de hoje, que levem em conta:

- > a escola em si;
- > o acesso à escola;
- > as relações escola-trabalho;
- > a relação universidade-ensino fundamental e médio;
- > as políticas públicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995, 5ª ed.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade.** Petrópolis: Vozes, 1991, 9ª ed.
- CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à Noite: Fim ou Começo de Jornada.** Campinas: Papirus, 1989.
- CASTRO, Maria Helena Magalhães e SCHWARTZMAN, Simon. **A Trajetória Acadêmica e Profissional dos Alunos da USP. O Momento da Formatura.** São Paulo: NUPES, 1992.

- CATANI, Afrânio; FONSECA, João P.; MELCHIOR, José Carlos de A; SILVA, Jair Militão da. Ensino de Segundo Grau e Mercado de Trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 70, (165): 208-23, mai/ago. 1989
- FORACCHI, Marialice M. **O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **A Claridade da Noite – Os Alunos do Ensino Superior Particular Noturno**. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1997
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **A Claridade da Noite – Os Alunos do Ensino Superior Noturno**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- MEC/SAG/CPS/SEEC. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. dez. 1994.
- PAIVA, Vanilda e WARDE, Miriam Jorge (orgs.) **Dilemas do Ensino Superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1994.
- PAUL, Jean e RIBEIRO, Zoya Dias. As Condições de Vida e de Trabalho dos Alunos do Ensino Superior Brasileiro – O caso das Universidades de Fortaleza. **Educação Brasileira**. 13, (26), 71-127, 1º sem. 1991.
- PAZ, Octavio. **Itinerário**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- RODRIGUES, Ana Teresa Drumond. **Ou Bem Estuda ou Bem Trabalha: a Relação Escola/Trabalho a Partir da Representação do Aluno Excluído-Evadido**. Dissertação de Mestrado, FAE/UFMG, 1984.
- ROMANELLI, Geraldo. **O Significado da Escolarização Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias**. 1994. 17ª Reunião Anual da ANPED.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Milton. A Formação Utilitária e o Caráter Humanístico. **Jornal O Estado de São Paulo**, 28 jan. 1996, D-5.
- SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da Escola Pública: A Re-Humanização da Escola**. Tese de Livre-Docência, FEUSP, 1995.

- SPOSITO, Marília Pontes (coord.) O Ensino Noturno de 2º Grau: notas para uma discussão. **Anais do Seminário Ensino de 2º grau – Perspectivas**. FE/USP, 1988.
- SPOSITO, Marília Pontes. **O Povo Vai à Escola**. São Paulo: Loyola, 1984.
- SPOSITO, Marília Pontes. (coord.) **O Trabalhador - Estudante. Um Perfil do Aluno do Curso Superior Noturno**. São Paulo: Loyola, 1989.