



EDUCAÇÃO SUPERIOR AINDA QUE TARDIA: SENTIDOS, IMPACTOS E EFEITOS DA FORMAÇÃO SUPERIOR NA VIDA DE ADULTOS COM ANTECEDENTE ESCOLAR NA EJA

GEOVANIA LÚCIA DOS SANTOS

¹Prof^ª. de Política Educacional e Gestão Escolar na UNIFAL-MG;Doutoranda e Mestre em Educação pela FaE/UFMG; Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura Contemporâneas – UNIFAL-MG. geolusantos@hotmail.com

EIXO TEMÁTICO:

2SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

RESUMO

O texto apresenta um ensaio analítico onde se problematiza a temática do estudante adulto na educação em geral, e no ensino superior de modo específico. Discutimos o fato de o desenho da educação formal no Brasil apontar, em princípio, para o não-lugar do adulto, posto que os níveis e etapas que a estruturam se voltam para o atendimento a crianças, adolescentes e jovens. Se no referente à educação de nível básico isto é atenuado pela garantia de oferta de educação formal para adultos por meio de uma modalidade específica – EJA –, no ensino superior, apesar de registrar uma presença significativa na composição do público, o estudante adulto parece ser pouco considerado, subsumindo no entendimento prevalente de este ser um tempo-espço de formação *dos e para os* jovens. Partindo da apresentação de uma investigação em curso acerca dos impactos e efeitos do diploma entre adultos egressos da EJA que cursaram o ensino superior tardiamente, discutimos a pertinência de inscrição desta temática no campo da EJA e do ensino superior simultaneamente, enfatizando suas possíveis contribuições para ampliar a compreensão de aspectos diversos relativos à efetivação do direito à educação de forma plena, para todas as pessoas, independentemente da idade.

Palavras-chave: Educação superior tardia; Educação do Adulto; Relação EJA-Ensino Superior.

Introdução

A oferta de educação formal no Brasil se destina a atender segmentos etários referidos a ciclos específicos da vida, que se estendem da infância (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 0 a 14 anos), passam pela adolescência (Ensino Médio de 15 a 17 anos), chegando ao início da juventude (Ensino Superior – 18 a 24 anos). Tal desenho sugere que falar de adulto na educação formal é, por princípio, falar de uma educação tardia, pondo em relevo, a um só tempo, o inusitado e o específico desta presença.

No âmbito da política educacional, esta presença é tratada de duas formas distintas, a saber: para o nível básico, compreendendo as etapas fundamental e média, tem-se a garantia legal de oferta para todas as pessoas, independente da idade, por meio de uma modalidade própria – a Educação de Jovens e Adultos (EJA) –; havendo a



ressalva de que esta oferta seja feita em conformidade com as especificidades do público a que se destina (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000). Já para o nível superior, onde também se registra participação expressiva dos chamados *estudantes de idade atípica* (PESSOA, 2016)¹, esta presença parece não provocar o campo das políticas e das práticas institucionais de modo geral, sendo tema pouco explorado também no âmbito da produção teórica.

Não negligenciando a importância e necessidade de maior conhecimento sobre a participação de adultos no ensino superior e, quiçá, na educação formal como um todo, nosso olhar se volta para um segmento específico neste grupo, qual seja, o dos adultos cuja chegada ao ensino superior se dá a partir da conclusão da Educação Básica tardiamente, pela via daEJA.

Partindo do entendimento de que a educação superior gera um amplo conjunto de benefícios individuais e coletivos (TAFNER e CARVALHO, 2016) dado seu caráter de bem social meritório (SEN, 2010); de que o diploma simboliza um capital cultural institucionalizado, potencialmente gerador de capital econômico, social e simbólico (FALCÃO, 2012); e de que “(...) a experiência acadêmica desencadeia um conjunto de mudanças na vida do estudante” (VASSOULER, 2013, p. 7), o estudo em desenvolvimento está voltado para a compreensão dos impactos e dos efeitos decorrentes da aquisição do diploma na vida de adultos com antecedente escolar na EJA. Pretendemos apreender, a partir da configuração dos sentidos derivados da experiência de formação superior (GONZÁLEZ REY, 2005), os destinos sociais de adultos com dupla trajetória de escolarização tardia, dando “(...) visibilidade à dimensão posterior ao acesso e permanência na universidade” (FALCÃO, 2012, p. 29).

Situamo-nos na interface entre os campos teóricos da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior, pondo em relevo a percepção de que o estudante adulto na graduação – com ou sem experiência de escolarização tardia anterior – os interpela simultaneamente: por um lado pondo em questão os limites e potencialidades da EJA no tocante à sua abrangência e às questões que neste campo se discute – posto que no âmbito da escolarização, a modalidade está restrita à Educação de nível básico; por outro

¹Segundo Ana Maria Vassouler (2013, p. 12), há muitas diferenças nas características que definem, na literatura acadêmica internacional, os estudantes adultos do ensino superior, sendo os mesmos denominados de formas variadas, tais como “(...) estudante adulto; estudante não tradicional; estudante maduro; estudante reingressante; estudante mais velho; estudantes adultos não tradicionais.”



lado, confrontando o ensino superior na medida em que é, ali, um público não-convencional, para o qual, em princípio, esta formação não fora pensada – pondo em relevo a necessidade de compreensão dos modos como nele participa e dele se serve.

Muito embora saibamos que do ponto de vista legal “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 37) entendemos, em face ao já exposto, que falar de adulto na educação formal é falar de um tipo específico de educação – tardia – independente da etapa ou nível de que se trate; razão pela qual os adultos que acessam o ensino superior e todos os aspectos relativos à sua trajetória neste nível podem e devem ser vistos como questão da/para a EJA.

No texto que segue avançaremos nestas considerações visando demonstrar a pertinência de nosso estudo ao campo teórico da EJA, bem como antecipar algumas contribuições que, acreditamos, seus resultados podem lhe trazer.

I. Considerações sobre o estudante adulto na produção teórica

De um modo geral, o estudo sobre o modo como o estudante adulto é contemplado na produção teórica evidencia a pouca atenção dada a esta categoria² no campo da educação em geral, e da EJA de modo específico; sendo esta percepção corroborada por Fernanda Conzatti (2005, p. 63) na afirmação de que “(...) ainda é reduzido o número de pesquisas voltadas ao público adulto da EJA, o que evidencia a necessidade de mais estudos que possam revelar quem é o educando adulto que frequenta essa modalidade de ensino”.

Consistindo, portanto, em uma das razões para a existência da modalidade, o adulto com pouca ou nenhuma escolaridade parece ser uma participação presumida na EJA, cuja presença, contudo, tem pouca visibilidade no campo teórico. Evidência disto é dada pela UNESCO que, no ano de 2014, pôs em circulação uma publicação com a qual pretendeu

(...) contribuir com a iniciativa da renovação da educação de jovens e adultos, afirmando a vasta tradição da região ibero-americana nesta reflexão e nesta prática (...). [e] elencar um conjunto de termos relacionados às práticas de educação de pessoas jovens e adultas que precisam e delimitam as linhas de ação dos programas,

²Utilizamos categoria aqui e ao longo do trabalho considerando os sentidos empírico, com finalidade operacional para o trabalho de campo; e analítico, em consideração ao potencial de balizar o conhecimento do objeto de estudo em seus aspectos gerais. (MINAYO, 2004).



estratégias e políticas educativas dos países, assim como dos organismos comprometidos com a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (VALDÉS, et. al., 2014, p. 5 - Prefácio OEI)

Na obra há um capítulo dedicado aos chamados “Atores da educação de pessoas jovens e adultas” (RIVERO, 2014, p. 116-140), no qual se faz referência a diferentes grupos apresentados como constitutivos do público da modalidade – tais como povos indígenas, jovens, idosos, migrantes e pessoas privadas de liberdade – dentre os quais, curiosamente, não figura o adulto.

Das muitas implicações que a invisibilidade do adulto na EJA gera, destacamos, neste caso específico, a impossibilidade de se conceber e conceituar a juventude e a velhice na modalidade desconsiderando que no tempo-espaço formativo no qual estes dois ciclos da vida se encontram para viver tardiamente a experiência da escolarização há, também, o adulto – cuja presença instaura dinâmicas específicas de interação, criando um movimento reflexo-reflexivo na constituição da identidade dos envolvidos:

no viés etário, a EJA configura um campo de relações intergeracionais no qual jovens, adultos e idosos trocam saberes e compartilham experiências, mas enfrentam também a realidade das divergências e diferenças entre as fases da vida de cada geração (NORONHA, 2013, p. 54).

A ausência de referência ao adulto no elenco de atores da modalidade apresentado na obra supracitada contrasta com a afirmação que nela se faz de ser o adulto um dos sujeitos para cujo atendimento a modalidade se volta (RIVERO, 2014, p. 118):

São sujeitos da EPJA³ as pessoas jovens e adultas que por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de comparecer a serviços educativos regulares e/ou que procuram elevar suas competências básicas para conseguir melhores condições de vida e maiores oportunidades de trabalho e inserção social.

Mais adiante, em uma referência direta a este segmento, o mesmo autor afirma que:

Na América Latina durante muito tempo se fez referência só às pessoas adultas como sujeitos da EPJA, aos adultos maiores de idade, para quem esteve originalmente dirigida esta modalidade educativa. Nas últimas décadas, no entanto, começaram a formar parte igual ou majoritária do que a população adulta na EPJA, sujeitos de 14 a 18 anos, ou menos, o que está obrigando a muitos centros destinados à educação de adultos a repensar suas formas organizativas e suas propostas educativas (Op. Cit., p. 109).

Da leitura desta passagem percebe-se que a centralidade dos “adultos maiores” que marcou a modalidade em um momento anterior na região latino-americana cedeu

³A sigla EPJA corresponde à expressão “educación de las personas jóvenes y adultas”, modo pelo qual a modalidade é denominada na América Latina e no Caribe.



lugar à diversidade etária resultante da ampliação crescente da presença de adolescentes e jovens – mas também de idosos – no público elegível e participante das ações de EPJA. Trata-se de um processo que afeta igualmente o universo das pesquisas, políticas e práticas institucionais na esfera da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, conforme o estudo da literatura acadêmica evidencia (CONCEIÇÃO e NAKAYAMA, 2013).

Retomando a discussão acerca do tratamento dado ao estudante adulto nesta literatura destacamos, inicialmente, o ensaio “O sonho que não serve ao sonhador”, de autoria do casal João Carlos e Vera Barreto, publicado inicialmente no ano de 1995 e republicado uma década depois (BARRETO e BARRETO, 2005). Nele, ao tratar do descompasso existente entre as expectativas do educando adulto e a escola na qual ele se insere tardiamente, os autores o definem (de forma geral, mas reconhecendo a possibilidade de haver exceções) como alguém que *nunca pôs os pés na escola*, mas que possui uma representação consistente da mesma e lhe dirige expectativas bem definidas, ainda que *inocentes*. Eles também ressaltam sua condição de analfabeto, residente e/ou originário do meio rural.

No ano de 1999, Marta Kohl de Oliveira (1999, p. 59) afirmou a especificidade do jovem e do adulto da EJA, reconhecendo-os em sua condição de não-crianças, de excluídos da escola e na sua pertença a determinados grupos culturais. Segundo ela:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo.

Prosseguindo na apresentação deste sujeito, a autora afirma o que ele é, considerando a pertença sociocultural, a relação com o mundo do trabalho, com a escola e com a escolarização tardia:

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Evitando, contudo, que a definição se limitasse apenas ao que falta ao adulto, Marta Kohl pôs em relevo aquilo que ele tem e que caracteriza sua relação com o conhecimento e a aprendizagem (Op. Cit., p. 60-61):



O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Posteriormente, no ano de 2004, a mesma autora chamou atenção para mudanças que constatou no perfil dos adultos participantes da EJA que passaram a ser vistos, por ela, como “(...) uma população de trabalhadores adultos mais urbanos e escolarizados do que as populações habitualmente atendidas por cursos de educação de jovens e adultos” (OLIVEIRA, 2004, p. 220). Tal mudança de entendimento se deve, segundo sua afirmação, às conclusões de um estudo realizado junto a participantes de uma ação educativa específica por meio do qual lhe foi possível ver que:

Embora 62% dos alunos que responderam aos questionários sejam migrantes, isto é, não nasceram no município em que residem atualmente, a grande maioria deles é proveniente de zona urbana e começou a trabalhar ainda na infância em ocupações urbanas de baixa qualificação (...). A maioria estudou em idade regular, permanecendo na escola por pelo menos quatro anos (58% por mais de oito anos), embora tenha abandonado os estudos antes de completar o ensino fundamental. Com relação à instrução dos pais desses alunos, aproximadamente 35% deles têm nível de escolaridade correspondente ao primário completo ou mais.

A maioria dos alunos trabalha na indústria (32,6%) ou no comércio (20,2%), em várias funções, e mais de 90% têm um rendimento mensal de até quatro salários mínimos (57,4% de até dois salários mínimos e 33,8% de mais de dois até quatro). A quase totalidade dos alunos reside com a família, em moradias de alvenaria, com água encanada, esgoto, coleta de lixo, luz elétrica, guias e sarjetas e pavimentação na rua, sendo que parte substantiva das residências é própria (OLIVEIRA, 2004, p. 219-220).

Trata-se, nesta nova perspectiva, de um público renovado que, atendendo, na maioria dos casos, às exigências para uma melhor integração social, busca, tanto na escolarização formal tardia, quando em outras oportunidades educativas, melhorar sua qualificação pessoal e profissional ou, ainda “(...) adicionar mais vida aos anos, e não, simplesmente, mais anos à vida.” (RAPOSO e GÜTNER, 2008, p. 130).

Tal mudança de perfil, por sua vez, impacta diretamente a relação deste estudante como conhecimento e a aprendizagem (OLIVEIRA, 2004, p. 225):

Ser adulto, trabalhador, estudante, participante de sindicato — e pai de família, membro de grupo religioso, militante de partido político, etc. — são condições que, em diferentes combinações e com diversos significados, constituem formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, evidenciando que o desenvolvimento psicológico é um processo de constante transformação e de geração de singularidades.



A partir destas considerações, entende-se que o universo dos adultos elegíveis para a modalidade ou que dela participam na atualidade é, portanto, mais vasto e complexo que aquele no qual se identificavam, de modo quase exclusivo, os *migrantes das áreas rurais empobrecidas*, sem trajetória de escolarização anterior ou, apenas, com uma *passagem curta e não sistemática pela escola*; cujas condições de vida não implicam, necessariamente, no surgimento de dificuldades nos estudos, mas configuram *formas peculiares de construção de conhecimento e aprendizagem*.

Assim, se para parte significativa dos postulantes, participantes ou elegíveis da EJA aquele perfil anterior se mostra, ainda, compatível – sobretudo no referente à alfabetização – o mesmo não se pode dizer quando consideramos as “trajetórias singulares dos diferentes sujeitos” adultos que se escolarizam tardiamente (Idem).

Decorre daí a constatação de que, ainda que seja pouco visibilizado, discutido e estudado, o adulto, quando na condição de estudante tardio, não pode ser tomado como um dado, uma presença presumida, mas como um ator específico da EJA sobre o qual precisamos nos debruçar a fim de ampliar o conhecimento e compreensão deste campo político-teórico-prático em todas as suas dimensões e implicações. Isto posto, concluímos o tópico afirmando a importância de recuperar a dimensão da adultez⁴ nos estudos relativos à modalidade.

II. Estudante adulto no ensino superior: um assunto para a EJA?

Nosso sistema de Ensino Superior contempla uma faixa etária média alta – 25 anos na rede pública e 26,9 na rede privada (NUNES, 2012) –, sendo este um de seus traços característicos. Trata-se de um aspecto pouco explorado no campo da EJA, do ES e das políticas educacionais, que se impõe como um assunto emergente para a produção teórica (PRESTES et. al., 2013), visto que

o aumento de proporções significativas de determinado grupo etário tende a interferir na organização e no clima institucional, bem como na estrutura curricular, promovendo um processo paulatino de diferenciação e diversificação institucional (TROW, M. 2005, apud. GOMES e MORAES, 2012, p. 174).

⁴ A utilização do termo adultez é inspirada na argumentação de Filomena Souza (2010), para quem o mesmo permite diferenciar semanticamente uma determinada fase da vida e também os sujeitos que a integram – os adultos. Ressalta-se, a este propósito, que a pouca atenção dada ao estudante adulto poder ser reflexo da pouca atenção que se dá, segundo a mesma autora, à fase adulta como objeto de pesquisa em termos gerais, ao contrário do que se vê em relação às demais fases da vida.



No que diz respeito à idade dos ingressantes, conforme dados do MEC/INEP, em 2014, 49,8% das matrículas foram de pessoas com idade acima de 24 anos, sendo que na rede pública esta faixa ocupou 39,24% das matrículas, contra 52,52% na rede privada.

Por outro lado, o estudo das possibilidades de acesso e sucesso na escolarização tardia⁵ sugere a prevalência, na produção teórica, de denúncia quando não da ausência de ações, no mínimo da ineficiência e/ou inadequação das políticas implementadas no setor; posto que elas tendem a reafirmar o caráter compensatório, emergencial, marginal, excludente e/ou supletivo que caracteriza a modalidade ao longo da história.⁶

Contudo, embora tenhamos a permanência e mesmo agravamento deste cenário desfavorável, é possível perceber que, apesar da distância que nos separa do pleno atendimento à demanda por EJA, temos registrado mudanças importantes, dentre as quais se destacam a diversificação e ampliação de oportunidades de terminalidade da Educação Básica para quem não a atingiu, nos últimos 20 anos.

Destaca-se, neste contexto, a adoção, entre nós, de ideais como o da educação como direito de todos (Brasil, 1988; Brasil, 1996), da educação permanente e/ou da educação-aprendizagem ao longo da vida, (CUNHA JÚNIOR e ARAÚJO, 2013), bem como o comprometimento do País com ações voltadas à realização dos mesmos, como um fator que tem impactado o campo teórico da EJA, que passa, segundo Jane Paiva (2006, p. 3):

da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida.

Ressalta-se, assim, que apesar da pertinência da denunciada inadequação da atuação do Estado em face à garantia do direito à educação para todas as pessoas, independente da idade, tem-se registrado, no âmbito da EJA, a construção de trajetórias longevas, nas quais o sonho da formação de nível superior entre adultos com passagem pela modalidade tem podido, em alguns casos, se converter em projeto⁷:

⁵ O sucesso é aqui concluído como a conclusão da etapa/nível cursado.

⁶ A título de exemplo citamos o trabalho de Friedrich, Benite, Benite and Pereira (2010) e Volpe (2013).

⁷ Segundo dados do MEC/INEP, 8,17% e 8,21% das inscrições para o ENEM nos anos de 2012 e 2013 respectivamente foram de egressos da EJA; o que dá indícios de haver, no conjunto de adultos ingressantes no Ensino Superior, pessoas que concluíram a Educação Básica por esta via (BRASIL, 2013).



Eu não falo pros professores que vim da EJA não! Eu não conto isto na sala porque sei que todo mundo vai ficar me olhando diferente e os professores vão ligar menos pra gente porque já sabem que temos uma formação fraca. Eu casei muito cedo, tive filho, mas depois que eles cresceram um pouco eu pensei... Resolvi entrar pra EJA. Terminei o Fundamental e fiz o médio todo na EJA. Lá na escola, falava pra todo mundo que ia vir pra [universidade] e alguns acreditavam, inclusive professores, mas a maioria não acreditava. Pois eu terminei, me inscrevi no ENEM e fiz e tô aqui! É uma conquista grande, mas infelizmente, aqui dentro, isto não vai ser visto assim... Mas eu não desisto não, igual na EJA... É difícil, mas vou continuar estudando, vou me formar e continuar estudando pra ser uma boa profissional. (Licencianda do 5º período de Ciências Sociais no segundo semestre de 2014, com idade estimada entre 30 e 35 anos).

Falar do adulto egresso da EJA na condição de estudante do ensino superior é, como se depreende do depoimento acima, falar de um público que, apesar de participar concretamente daquele tempo-espço de formação, tende a ser, nele, uma presença invisível. E se tal realidade pode ser tomada como um desdobramento da chamada“(...) perspectiva invisível, [na qual] considera-se a experiência do aluno em idade tradicional como universal e a presença do aluno adulto não é percebida” (VASSOULER, 2013, p. 5), a leitura do trecho também revela que ela se deve, em parte, a uma ação deliberada de auto-invisibilização da parte de quem, provavelmente por experiência própria, entende ser melhor fugir do estigma de *estudante fraco da EJA*.

Ressaltamos, neste contexto, a possibilidade de tal estratégia ter sua eficácia favorecida por ir ao encontro de concepções que afirmam a impossibilidade de consolidação de trajetórias da EJA ao ensino superior; pautadas, no mais das vezes, no entendimento de que as especificidades dos sujeitos da EJA em face à educação formal impedem tal realização (LEITE, 2013, p. 295):

No discurso legal existe a possibilidade de jovens e adultos retomarem seu processo de escolarização do ponto em que pararam e seguir novamente até a conclusão dos estudos. O discurso legal demonstra claramente a possibilidade do percurso desembocar na universidade ou na formação técnica. Por outro lado, esse direito não se efetiva plenamente diante das mazelas que agrupam o perfil do público da EJA, muito em função de sua diversidade e consequentes demandas distintas. Na EJA encontram-se alunos trabalhadores que carregam histórias de uma escolarização marcada pelo abandono da escola, pela necessidade do trabalho, por não conseguirem conciliar escola e trabalho.

Como se vê, neste imaginário estigmatizante que converte em *mazelas* incorrigíveis e insuperáveis as especificidades dos estudantes tardios, os participantes da EJA são apontados como inelegíveis ao ensino superior, devido à sua incapacidade de construir, com êxito, uma trajetória deste tipo. Indo na contramão desta visão, o



depoimento apresentado anteriormente revela não só que tal chegada é possível, como dá indícios de sua importância para alguém que só concluiu a Educação Básica tardiamente. Trata-se, no geral, de pessoas que perseveraram na busca da realização das aspirações que dirigem à educação, enfrentando os diversos obstáculos que a vida vivida nas condições possíveis lhes apresenta; razão pela qual se torna relevante compreender os modos como vivenciam esta experiência e os retornos que ela lhes propicia.

Tal constatação aponta para a necessária flexibilização das fronteiras que circunscrevem a EJA à educação de nível básico, em reconhecimento aos avanços que o campo tem registrado e que já são captados, ainda que de modo incipiente, pela produção teórica (TEIXEIRA et. al, 2014, p. 41):

Embora grande parte dos esforços da EJA esteja focada na educação básica, principalmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, justificado pela prioridade do continuum da aprendizagem é, pois, necessário ampliar a discussão da EJA no ensino superior. Poucos são os trabalhos desenvolvidos nesse sentido e, ao levantar tal proposta, não raro comentários afirmaram ser a EJA uma modalidade de ensino exclusiva da educação básica. Sendo a EJA no ensino superior uma área pouco explorada (...).

Tratando especificamente da temática dos egressos da EJA no ensino superior, NeiltonSilva (2015, p. 124) afirma a “(...) escassez de estudos sobre a temática que toma os jovens e os adultos, como sujeitos de direitos à educação e à construção de uma cultura universitária (...)”, argumentando que, para além do modo como eles realizaram esta difícil e pouco provável transição educacional,

(...) o mapeamento do acesso, o levantamento do perfil, o conhecimento das expectativas, além do acompanhamento da permanência, das vivências acadêmicas e dos índices de conclusão do curso de graduação, por parte desses estudantes, são aspectos que precisam ser considerados nos estudos dessa natureza. (SILVA, 2015, p. 141).

Neste contexto, chamamos atenção para o entendimento de que, muito embora também entre jovens seja possível a consolidação de uma trajetória da EJA ao ensino superior, a focalização do nosso estudo nos adultos ganha maior significação quando consideramos que a presença do jovem neste nível, independentemente do modo como nele chega, é natural e, em grande medida, esperada (TEIXEIRA et. al., 2013, p. 43):

Embora na educação básica o “jovem”, na faixa etária exposta, esteja com idade fora das expectativas almejadas, no ensino superior ele passa a ganhar conotação diferenciada por não representar distorção quanto às expectativas de série/período e idade. De outro lado, o aluno adulto, mesmo no ensino superior, representa um



público que destoa da faixa etária corrente, merecendo atenção especial para fins de estudos e, por conseguinte, para reflexões didático-pedagógicas.

Conforme sugerido na literatura acadêmica, estudantes do ensino superior com antecedente escolar na EJA enfrentam grandes dificuldades para acessar e permanecer neste nível (JESUS FILHO, 2013; CRUZ, 2015; CRUZ, 2016), podendo, o estudo destes processos, contribuir enormemente para compreendermos muitos aspectos relativos à participação deste público específico no ES. Contudo, conforme também se sugere na mesma literatura (SILVA E VELOSO, 2013, p. 729-730), é necessário ampliar o escopo de observação deste fenômeno, posto que

na perspectiva da educação superior, (...), acesso implica no ingresso a esse nível de ensino, quer dizer, no ato de passagem para o espaço acadêmico. No entanto, é limitante ver nisso um desfecho (...) [sendo] necessário considerar a dimensão de permanência, que sinaliza o percurso sequente e bem sucedido. Por fim, há de abarcar a qualidade da formação, que talvez mereça uma argumentação mais detida devido a que se tornou lugar-comum o seu uso em discursos ou documentos oficiais que tratam das políticas educacionais, concorrendo para banalizar o seu sentido.

Assim, considerar o período e as realizações posteriores à obtenção do diploma, tendo em vista dimensionar e compreender os impactos e efeitos do ensino superior na vida de adultos que concluíram a graduação tardiamente, se mostra uma estratégia interessante por meio do qual podemos verificar se e em que medida o acesso e permanência no ensino de graduação ensejaram uma formação de qualidade; entendendo que esta última se expressa na capacidade do diplomado auferir e gozar os benefícios inerentes à sua nova condição (ALMEIDA NETO, 2013, p. 49-50):

O diploma do ensino superior permite não apenas a mobilidade econômica através da melhoria dos salários, decorrente do aumento da qualificação profissional, mas também o incremento do capital cultural e social e, assim, do status social dos indivíduos, sobretudo daqueles provenientes das classes baixas, constituindo elemento fundamental de ascensão (...).

Partindo, portanto, do pressuposto de que o ensino superior não é um fim em si mesmo, havendo um conjunto de finalidades, objetivos, expectativas sociais e aspirações individuais a fundamentar sua oferta e procura, entendemos que a efetivação do direito à educação, neste nível, se dá na medida em que seu titular alcança os "(...) benefícios e prerrogativas tradicionalmente dados aos portadores de diplomas" (NUNES, 2012, p. 25).

Isto posto, interessa-nos saber como, ao final de uma dupla e longa trajetória de educação tardia, pessoas que vivenciaram esta experiência a compreendem e quais os sentidos daí derivados; a fim de produzir informações que nos permitam conhecer os



benefícios gerados pela educação superior neste grupo, estimando seus impactos e efeitos na vida dos participantes da pesquisa.

Trata-se, portanto, de um estudo por meio do qual pretendemos contribuir para ampliar a compreensão sobre o processo de efetivação do direito à educação para todas as pessoas no Brasil, inclusive para as que a ela não tiveram acesso na idade regular, em um contexto no qual a formação em nível superior parece começar a compor o cardápio de oportunidades acessíveis a este público; razão pela qual o mesmo se inscreve, simultaneamente, nos campos teóricos da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior.

Considerações finais

Tentamos, no texto aqui em conclusão, pôr em discussão a questão do estudante adulto, chamando a atenção para a importância de maior focalização desta categoria no campo teórico da educação. Para tanto, apresentamos, em linhas gerais, a pesquisa por meio da qual investigamos os sentidos, impactos e efeitos da formação superior entre adultos com antecedente escolar na EJA, pondo em relevo sua inscrição na interface dos campos teóricos da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino superior.

No que tange à pertinência de nossa investigação ao campo teórico da EJA, argumentamos que muito embora a modalidade, tal como definida na legislação, se restrinja, no plano da escolarização, à educação de básica, pessoas que acedem ao nível superior, com idade acima da faixa etária tida como regular para a graduação, vivenciam uma formação tardia; razão pela qual podem e devem ser pensados, também, como atores da EJA.

Por outro lado, no que tange ao ensino superior, entendemos que desvelar *a quem, a quê e como* a universidade e as instituições de ensino superior têm servido consiste em uma tarefa imperiosa, cujos resultados fortalecerão os argumentos em defesa do ensino superior como bem público, cujas oportunidades de acesso e condições de permanência devem propiciar a todos uma formação de qualidade que lhes permitam usufruir dos benefícios inerentes à condição de diplomados.

Neste momento de fortes sinais de retrocesso no campo do direito à educação de modo geral, acreditamos que a produção de conhecimento que permita desvelar novas



questões que emergem dos avanços registrados na oferta de educação formal para todas as pessoas, independente da idade, contribui para fortalecer a defesa deste direito.

Pôr em discussão a temática dos adultos no ensino superior, visando compreender os sentidos, impactos e efeitos do diploma na vida de egressos da EJA é o modo como participamos deste amplo e necessário debate, visando lançar luz em uma dimensão ainda pouco explorada no campo teórico da Educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, Manoel de. A expansão e a persistência das desigualdades no sistema de ensino superior brasileiro. In: FAHEL, Murilo et. al. (orgs.). Desigualdades educacionais e pobreza. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013, p. 49-68.
- BARRETO, J. C.; BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005.
- BRASIL. (CNE). (CEB). Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Carlos R. J. Cury.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. (MEC). (INEP). Indicadores educacionais e dados consolidados Enem 2013.
- CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da e NAKAYAMA, Luiza. A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? In: 36ª Reunião Anual da Anped. Goiânia /GO - Campus Samambaia/UFG - 29/09 a 02/10/2013.
- CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann. Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2015 (Dissertação de Mestrado).
- CRUZ, Neilton Castro da. Aspectos da experiência universitária de egressos/as da EJA no interior da Bahia – UNEB, Campus X e XVIII. In: VIEIRA, A. B. et. al (orgs.). Anais [do] XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. [Comunicações Orais.] Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.p. 1005-1019.
- CRUZ, Neilton C. Aspectos da experiência universitária de egressos/as da EJA no interior da Bahia – UNEB, Campus X e XVIII. In: VIEIRA, A. B. et. Al (orgs.). Anais [do] XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. [Comunicações Orais.] Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.p. 1005-1019.
- CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza e ARAÚJO, M^a. Oliveira. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 1, nº. 2, 2013, p. 116-129.



- FALCÃO, Beatriz Lopes. Um diploma de doutor a não “herdeiros”: um estudo sobre impactos de cursos de alto prestígio da UFMG para egressos das camadas populares. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2012 (Dissertação e Mestrado).
- FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado and PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2010, vol.18, n.67, pp. 389-410. ISSN 0104-4036.
- GONZALEZ REY, Fernando. Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira, 2005.
- JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), 2013.
- LEITE, Sandra Fernandes. O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: resgate histórico e legal. Campinas, São Paulo (Tese de Doutorado), 2013.
- MEC/INEP. Indicadores educacionais e dados consolidados. ENEM 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2004). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8º Ed. São Paulo: Hucitec.
- NORONHA, Ana Catharina Mesquita de. Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2013 (Tese Doutorado).
- NUNES, E. O. Profissionalização precoce e escolhas estratégicas para a educação superior. In: _____. Educação superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 165-224.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. (1999) Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 1999 N° 12.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de (2004) Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago.
- PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil. Descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: EJA: formação Técnica Integrada ao ensino Médio. TV Escola – Salto para o futuro, 2006, p. 24-35.
- PESSOA, Marcelo de Sales. Ensino superior brasileiro: explicações sobre a taxa de absorção. In: TAFNER, Paulo (et. al. Orgs.). Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016, p. 267-312.
- PRESTES, M^a. Emília T. Educação e aprendizagens do adulto no espaço da universidade. In: Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 208-223, jul.-dez. 2013.
- RAPOSO, Denise N. S. Paulinelli e GÜTNER, Isolda de Araújo. O ingresso na universidade após os 45 anos: um evento não-normativo. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 1, p. 123-131, jan./mar. 2008.



RIVERO, José. Atores da educação de pessoas jovens e adultas. In: VALDÉS, Raul et. al. Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização dos Estados Ibero-Americanos e UNESCO. Goiânia: EDUEFG, 2014.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Filomena. O que é ser adulto?: A sociologia da adultez. Porto: Memória Imaterial, 2010.

NUNES, Edson de Oliveira et. al. Regulação e ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro: Observatório universitário, 2014 (Série Documento de Trabalho nº 12).

SILVA, Maria G. M. da; VELOSO, Teresa C. M. A. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

TAFNER, Paulo e CARVALHO, Márcia Marques de. Impactos da educação na fecundidade, na educação dos filhos e retorno da educação superior segundo o curso de formação. In: TAFNER, Paulo. (et. al. Orgs.). Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016, p. 353-402.

TEIXEIRA, Ricardo A. G. et. al. Um olhar acerca da educação de adultos no Ensino Superior. In: IndagatioDidactica, Universidade de Aveiro, vol. 6(3), outubro 2014, p. 38-54.

VALDÉS, Raul et. al. Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização dos Estados Ibero-Americanos e UNESCO. Goiânia: EDUEFG, 2014.

VASSOULER, Ana M^a. J. B. Estudantes adultos do ensino superior: interações estabelecidas com os pares. Campinas, SP: UNICAMP, 2013 (dissertação Mestrado).

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? Rev. Bras. Educ.; 18(54); 693-716; 2013.