



4599 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

EDUCAÇÃO SUPERIOR AINDA QUE TARDIA: RETORNOS DA DIPLOMAÇÃO PARA ADULTOS EGRESSOS DA EJA  
Geovania Lúcia dos Santos - Universidade Federal de Alfenas  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

## EDUCAÇÃO SUPERIOR AINDA QUE TARDIA: RETORNOS DA DIPLOMAÇÃO PARA ADULTOS EGRESSOS DA EJA

### Introdução

Os níveis e etapas da educação formal no Brasil apontam para o não lugar do adulto, pois se voltam ao atendimento a crianças, adolescentes e jovens. No ordenamento legal da educação brasileira, a participação de pessoas que já ultrapassaram a chamada idade regular para a educação formal 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 todos, independentemente 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 se registra presença expressiva dos chamados *estudantes de idade atípica* (PESSOA, 2016)<sup>[1]</sup>, a participação do estudante adulto fica subsumida no entendimento prevalente de este ser um tempo-espaço de formação *dos* e *para* os jovens com trajetória regular; havendo poucos indícios de que a participação deste segmento impacte as políticas e as práticas institucionais de modo geral; o mesmo se dando em relação à produção teórica.

O reconhecimento de que quase metade dos ingressantes no ES, na atualidade, é constituída por pessoas com idade a partir de 25 anos - quando a expectativa é de que nesta idade já se tenha concluído, ou se esteja em vias de conclusão dos estudos da graduação - aponta para a importância de se problematizar e inquirir esta realidade, visando avançar na compreensão dos modos como o sistema ofertante desse nível tem acolhido e servido o público nele atendido e, em paralelo, como os que nele ingressam têm conseguido nele permanecer e dele se servir.

Entendendo que o ES gera um conjunto de benefícios individuais e coletivos (TAFNER e CARVALHO; 2016), posto ser um bem social meritório (SEN, 2010), com alta capacidade de gerar externalidades positivas (MELLO e SOUZA, 2016); que o diploma representa a aquisição de um capital cultural institucionalizado, potencialmente gerador de capital econômico, social e simbólico (FALCÃO, 2012); e que "(...) a experiência acadêmica desencadeia um conjunto de mudanças na vida do estudante" (VASSOULER, 2013, p. 7), buscou-se, a partir do diálogo com adultos que fizeram a formação superior, configurar os sentidos da vivência dessa formação e os significados da experiência da diplomação tardia, visando a conhecer os retornos da titulação *na* e *para* a vida de seis adultos egressos da EJA que concluíram o ES.

A pesquisa de doutorado desenvolvida com financiamento da CAPES situou-se na interface entre os campos teóricos da EJA e do ES, evidenciando a existência de forte imbricação entre ambos, posto que o estudante tardio, quando na graduação, interpela simultaneamente os âmbitos teórico, prático, político e institucional de ambos: por um lado, pondo em questão os limites e potencialidades da EJA, no tocante à sua abrangência e às questões que neste campo se discutem - uma vez que a modalidade está restrita ao nível básico da educação formal e, mesmo nesse âmbito, pouco trata do estudante adulto -; por outro lado, confrontando o ES, tendo em vista que adultos conformam, ali, um público atípico, para o qual, em princípio, esta formação não fora pensada e nem se destina.

Trata-se de uma proposição de abordagem alternativa e complementar ao que vem se consolidando nos estudos brasileiros acerca de públicos não tradicionais no ES, uma vez que, tomando o acesso e a permanência como um dado, avança na busca por compreender, *a posteriori*, tanto o modo como esta experiência fora vivenciada por um segmento específico deste público quanto os retornos dela advindos.

Apresentando em três partes os resultados da pesquisa, primeiramente se faz a *decomposição dos sujeitos da pesquisa em perspectiva teórica*, sob o entendimento de que, ante a complexidade de um fenômeno, para apreender o todo é preciso considerar as partes que o conformam (MORIN, 2007). Para tanto, analisa-se cada um dos atributos que os constituem, a saber: ser estudante adulto; egresso da EJA; acessar e concluir o ES; diplomar-se tardiamente. Na segunda parte traça-se o desenho da pesquisa, apresentando as opções teóricas e as bases teórico-metodológicas que deram sustentação ao estudo. Segue-se na terceira parte, a *recomposição dos sujeitos da pesquisa nas pessoas pesquisadas*, sob o pressuposto de que "sem estudar o sujeito, e sem conhecê-lo em suas expressões autênticas e diferenciadas, é impossível produzir conhecimento social" (GONZÁLEZ REY, 2012). A partir dessa recomposição, apontamos os sentidos da formação e os significados da diplomação tardia para as pessoas pesquisadas, identificando, a partir destes, os retornos que essa vivência e a experiência dela decorrentes geraram para cada um.

Ao final, seguem algumas considerações tecidas a partir do desenvolvimento da pesquisa, bem como algumas recomendações delas derivadas.

### I. Decompondo os sujeitos da pesquisa em perspectiva teórica

A busca de entendimento acerca do que ou de quem seja o indivíduo adulto no contexto atual revelou a existência de uma lacuna no referente ao tema, sendo poucos os estudos que o exploram. Nestes, verificou-se, por um lado, a tendência a definir o indivíduo adulto a partir da ideia de "*maturidade*", reproduzindo o entendimento da fase adulta como uma idade sem problemas; entendimento este fundado na certeza da "(...) identificação do adulto a um itinerário concebido como unívoco e linear - o adulto que trabalhava, o chefe de família, casado e com filhos" (BOUTINET, 2010, p. 23).

Por outro lado, da problematização dessa concepção, sob o entendimento de tratar-se de um ideário que reverbera o chamado "mito do adulto" Lapassade (1977, p. 16) realçando a "ideia fantasmática" de um acabamento do homem que toma a realidade biológica do estado adulto como pano de fundo sobre o qual se assenta a ideologia da maturidade, de forte conotação sexista e associada à virilidade masculina, produziu-se o entendimento de que, no contexto atual, em face à ausência de um estatuto do adulto, este se define pela *imaturidade* - estado que, segundo Jean-Pierre Boutinet (2010, p. 145), denota a dificuldade das pessoas, nessa fase da vida, em lidar com o "(...) redemoinho de mudanças sem

solução facilmente identificável (...) tendo de enfrentar conflitos, crises, transições (...); instituindo o jogo dos possíveis e lançando-as no mundo como potência a ser realizada no permanente trabalho de reconstrução de si, ante a uma realidade sempre mutante.

Entendendo que nem a maturidade e nem a imaturidade dão conta de definir os adultos de modo a dar inteligibilidade para os sujeitos considerados na pesquisa, adotou-se a ideia do homem como animal não determinado, a quem cabe a tarefa de se humanizar, tornando-se o que se é no amplo espectro de potencialidades existentes entre o animal e o super-homem, no qual faz a travessia de sua existência, formulada por Nietzsche e sistematizada por Paulo Viesenteiner (2010). Tal concepção põe em destaque a condição pela qual, segundo Paulo Freire (2015), se define a condição humana, qual seja, a incompletude geradora da vocação ontológica que impele o homem no sentido do *Ser Mais*, assumindo o *estorando* como forma de se fazer presença no e com o mundo.

Diferentemente de sugerir a chegada a um determinado ponto de perfectibilidade, no qual o homem possa se dizer acabado/maduro, o tornar-se o que se é nietzscheniano ressalta a importância das ações do homem na construção de si próprio, dado que é nas suas vivências e, mais especificamente, pelo modo como as mesmas afetam o caráter global de sua existência, e pelas experiências que dela resultam que ele vai tornando-se o que se é (VIESENTEINER, 2010).

No plano concreto da vida sendo vivida, a forma líquida da sociedade contemporânea – metáfora adotada por Zygmunt Bauman (2001) em atenção à fluidez própria dos líquidos e fluidos que os leva a não permanecer na mesma forma por muito tempo –, lança a todos, e a cada um, independentemente do desejo e, por vezes, até mesmo contra ele, em uma vida líquida (BAUMAN, 2007) que impõe ao indivíduo um movimento permanente de redefinição de si, do qual resultará sua história; uma história que, conforme argumentado por Boutinet (2010, p. 191), “nunca está acabada mas sim profundamente inacabada, sabendo-se limitada, duplamente limitada, pelas restrições actuais e por um fim inelutável mais ou menos negado.”

Ganhou força, nesse sentido, a ideia de que, diferentemente de serem vividos em uma sequência lógica medida pelo tempo segmentado da temporalidade de *Chronos* – característica da sociedade industrial –, os ciclos constitutivos da fase adulta são vividos ao ritmo da temporalidade de *kairós* – caracterizada por conter, em si, “(...) uma dimensão espacial de lugar propício [e] uma dimensão temporal de momento favorável”, configurando-se, portanto, como “o tempo da oportunidade, da ocasião, propício.” (BOUTINET, 2010, p. 140).

Assim, ainda que vivamos, “numa sociedade escalonada pela aritmética das idades” (SOUZA, 2010, p. 47), em que se pressupõe um tempo certo para cada realização, o prolongamento da fase adulta, em virtude do aumento da esperança de vida e da caracterização básica da modernidade avançada – hipervalorização do consumo, associada ao desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação –, instaura uma dinâmica espiral, que permite o deslocamento de realizações outrora percebidas como próprias e pertinentes a etapas específicas, de modo a torná-las plenamente possíveis, plausíveis e mesmo desejáveis a presença e participação de pessoas adultas em processos educativos formais e não-formais.

A ideia de importância da educação e da aprendizagem na configuração dos modos de ser e se fazer adulto ganhou pertinência sob tal consideração, posto vivermos um tempo em que o conhecimento, associado à capacidade de operá-lo, num contexto de sobreposição da produção pela comunicação, assumiu importância estratégica no delineamento do horizonte de possibilidades e nas condições de proveito das oportunidades para se escolher e trilhar itinerários que conduzam (ou não) à vida aspirada. Nesse contexto, os ideários da educação e da aprendizagem ao longo da vida, ora em voga, tornam compreensível e mesmo desejável a presença e participação de pessoas adultas em processos educativos formais e não-formais.

Contudo, de modo geral, a presença do adulto na educação formal assume duas formas, a saber: no caso da EJA, onde a participação de pessoas adultas é um pressuposto, a heterogeneidade etária do público resultante do atendimento a adolescentes, jovens, e idosos geralmente é apontada como fator de complexificação da ação educativa e causa de desistência entre os participantes de faixas etárias mais altas.

Por outro lado, o fato de no ES tender-se a tomar o estudante regular – entendido como os jovens com idade entre 18 a 24 anos – como parâmetro leva ao entendimento de que a presença e participação do estudante adulto ali se dão sob uma lógica integrativa, que lhe impõe se adequar a uma estrutura e modo de funcionamento pré-existent, concebidos visando ao atendimento de outro perfil de estudante, para o bem de sua trajetória de formação.

O estudo sobre o tratamento dispensado à categoria adulto, na literatura acadêmica brasileira, evidenciou a pouca atenção que lhe é dada na produção sobre educação, em geral, e no campo teórico da EJA e do ES, de modo específico. No primeiro caso, concluiu-se que o adulto, na EJA, representa uma *presença presumida*, tendo uma *participação silenciada*, havendo, ainda, uma emergente tendência à juvenilização desse segmento. Assim, se, no período em que a modalidade era focada no atendimento ao adulto, a presença do jovem, em suas ações formais, se justificava pelo fato de ele ser adultizado, no contexto atual, em que o foco da modalidade tem se deslocado para um atendimento prioritário ao jovem, a juvenilização do adulto parece emergir como justificativa para a participação desse segmento na modalidade; dando base para a homogeneização de um público deveras diverso, no esforço de construção de categorias no interior das quais as especificidades de cada segmento etário dão lugar à valorização de traços que supostamente os aproximam.

No caso do ES brasileiro que, desde os anos de 1990, tem participado da chamada Revolução nos Números (PRATES e COLLARES, 2014) transitando, pelos novos padrões de atendimento, da caracterização como sistema de elite para a consolidação de um sistema de massa (TROW, 2005), sob o protagonismo do setor privado orientado por fins lucrativos (NUNES, et. al., 2014), no qual a presença de pessoas com idade acima da esperada – que caracteriza nosso sistema desde longa data – tem se ampliado, registrando, a cada ano, maior expressividade, tanto na rede pública quanto privada, com 39,3% e 51,1% das matrículas no ano de 2017, respectivamente, totalizando 48,2% dos ingressantes no ano.

Apesar da expressividade desses dados, no tocante às políticas e ações dirigidas ao nível, prevalece, curiosamente, a noção de este ser, por princípio, mas não de fato, um tempo-espácio de formação dos jovens. Assim, os adultos, quando no ensino de graduação, representam uma *presença efetiva*, tendo uma *participação invisibilizada*.

Avançando em relação à decomposição, em perspectiva teórica, dos sujeitos investigados, concluiu-se que os adultos egressos da EJA, quando no ensino de graduação, sofrem uma tripla invisibilização, configurada por serem adultos, por terem tal antecedente escolar e, ainda, por se auto-invisibilizarem estrategicamente (TOMÁS, 2012) para que não recaia sobre si o estigma de *aluno fraco da EJA*.

Assim, muito embora a educação represente um importante suporte para que as pessoas adultas vivenciem sua condição, realizando, no plano social, o trabalho de tornar-se o que se é, de modo geral, no Brasil, os esforços empreendidos nesse sentido são, muitas vezes, para se tornarem o que já poderiam e/ou deveriam ter sido, não recebendo a atenção e o reconhecimento devido; podendo, ainda ser vistos negativamente. Dessas constatações, deduziu-se que ser estudante adulto, em tais circunstâncias, pressupõe a superação a uma série de obstáculos que vão dos de ordem subjetiva, passam pelas condições materiais e chegam aos de ordem simbólica.

## II. Desenho da pesquisa

A reflexão acerca do caminho pelo qual buscar-se-ia responder à pergunta “Quais são os retornos da *vivência da formação superior e da experiência da diplomação* tardia para pessoas adultas com antecedente escolar na EJA?” evidenciou que, para se chegar a uma resposta satisfatória, far-se-ia necessário um entendimento prévio acerca do lugar que a educação em geral ocupa na vida de pessoas adultas para, posteriormente, refletir sobre o papel que o ES, de modo específico, desempenharia nesta etapa da vida; inferindo, desta reflexão, os potenciais retornos da educação superior nas circunstâncias assinaladas.

Do exercício feito nesse sentido resultou o entendimento de que, para pessoas adultas, a educação deve servir de auxílio para uma sábia administração da vida, dotando as pessoas das condições necessárias para realizar as transformações desejadas e/ou necessárias ao bem viver (COMENIUS, 2014). Antecipando, no Século XVII, a ideia de direito universal à educação, Juan Amos Comenius postulava a necessidade, possibilidade e facilidade de uma *educação pansófica* na qual todos (*omnes*) fossem formados e integralmente educados em tudo (*omnibus*), universalmente (*omnino*).

Atualmente, decorridos quase setenta anos desde a publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem Declaração, que institui a garantia da educação para todas as pessoas, o Sociólogo inglês Tristán McCown (2011) problematizou o fato de tal direito se limitar à educação fundamental, defendendo a existência de um *direito moral à educação superior* (Op. Cit. 2015), sob a ressalva de que sua realização deve gerar benefícios que incidam nas esferas intrínseca, instrumental e posicional dos que dele usufruem; além de contribuir para que a pessoa desenvolva compreensão do mundo, de si no mundo e do agir no mundo como aspectos essenciais do ser humano, convertendo-se, assim, em uma vivência significativa.

Aliando esse pensamento às conclusões de dois outros estudos voltados para a compreensão dos retornos da educação para pessoas adultas, considerou-se que a aprendizagem na vida adulta tem potencialidade de gerar rentabilidade econômica, rentabilidade pessoal e rentabilidade social (Motschilnig, 2012); e que da formação decorrem, para pessoas adultas, benefícios que incidem nas dimensões do indivíduo, do cidadão e do trabalhador que as constituem (Manninen, 2010).

Pautando-se no entendimento de que, entre adultos, a disposição para o envolvimento, a aprendizagem e a persistência em ações formativas impõem a necessidade de considerar-se tanto os processos quanto os conteúdos motivacionais que as impelem à ação (CARRÉ, 1999) considerou-se, ainda, como base para identificar e inteligir os retornos do ES para os sujeitos pesquisados, o voluntariado educativo constituído por um conjunto de motivações intrínsecas e extrínsecas.

À compreensão de que a principal base argumentativa da defesa do direito à educação superior se assenta em seu valor não instrumental (McCowan, 2015), associou-se o entendimento de que a busca pelo diploma, sobretudo nos tempos atuais, é movida, em grande medida, pela expectativa dos retornos econômicos individuais que o modelo meritocrático sinaliza para os detentores do diploma (BARBOSA, 2014), levando à opção por interpelar diretamente sujeitos com o perfil já apresentado para percepção, junto e com pessoas que adquiriram o diploma tardiamente e em continuidade a uma trajetória de escolarização tardia, as “formas pelas quais a escolarização é incorporada e traduzida em práticas e percepções sociais pelos indivíduos” (NEVES e ANHAIA, 2014, p. 371).

Por outro lado, a complexidade do fenômeno investigado escolhido para investigação impôs a necessidade da construção de lentes que permitissem compreender o que está posto ao nível macrosociológico, sem desconsiderar a dimensão microsociológica representada pelo individual e singular. Em atenção a tal necessidade fez-se a aproximação da pesquisa das discussões relativas à produção do conhecimento social ancorados na abordagem transdisciplinar – na qual se compreende que a produção de um conhecimento capaz de desvelar as filigranas da constituição do social demanda a consideração da multiplicidade de dimensões e implicações de um mesmo fenômeno, inscrevendo-o transdisciplinarmente em diferentes campos do conhecimento, de forma a apreender-se o modo como a realidade se configura (NICOLESCU, 1999).

A consideração de que a abordagem transdisciplinar pressupõe o resgate do sujeito na produção do conhecimento social evidenciou a necessidade de privilegiar a expressão de sujeitos que, sendo também, mas não somente, objeto de estudo, participassem ativamente no trabalho de co-construção do conhecimento pretendido levando à adoção da delimitação teórica da subjetividade proposta, no âmbito da Psicologia Social, por Fernando González Rey (2012, p. 174), que se baseia no princípio de que “sem estudar o sujeito, e sem conhecê-lo em suas expressões autênticas e diferenciadas, é impossível produzir conhecimento social”.

Da adoção de tais perspectivas teóricas e teórico-metodológicas decorreu a opção por produzir as informações de base empírica da pesquisa por meio da proposição, criação e vivência de situações conversacionais (GONZÁLEZ REY, 2010; 2012) nas quais se objetivou, em diálogo com o sujeito pesquisado, conhecer, a partir de sua expressão e com ele, os significados que a experiência da diplomação tardia gerou em si mesmo e para a própria vida; buscando, concomitantemente, configurar os sentidos da vivência da educação superior nele produzidos, a fim de compreender o modo a mesma afetou (ou não) seu modo de ver o mundo, se ver nele e nele agir.

A partir da identificação de egressos do Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFGM – PEMJA – que acessaram e concluíram o ES, foram selecionadas seis pessoas junto e com as quais se produziu as informações empíricas da pesquisa, conforme sistematizado no quadro que segue:

Quadro descritivo do processo de produção das informações empíricas

Identidade de pesquisa*	Sexo	Idade**	Raça/cor***	Curso	Ano****	Data, duração e local*****
Quina	F	50	Negra	Pedagogia - Licenciatura	2015	Out./2017 – 2h39m UFMG/FaE
Muliana	F	51	Branca	Tecnólogo em Marketing	2013	Mar./2018 – 2h17m Local de trabalho
Negramina	F	73	Negra	Serviço Social - Bacharelado	2014	Mar./2018 – 1h30m UFMG/ICB
Baru	M	53	Negra	Letras - Licenciatura	2007	Abr./2018 – 2h17m UFMG/FaE
Norântea	F	52	Negra	História - Licenciatura	2009	Abr./2018 – 2h07m Local de trabalho
Chichá	F	47	Negra	Serviço Social- Bacharelado	2016	Mai./2018 – 2h46m Residência

Fonte: Elaboração pessoal

\* Obedecendo à orientação ética de preservar em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa, substituímos seus nomes reais por outros, fictícios, inspirados na vegetação do Cerrado.

\*\* Idade no ano de realização da entrevista.

\*\*\* A informação foi extraída do formulário de abordagem inicial onde solicitamos, com base na classificação adotada pelo IBGE, a autodeclaração de raça/cor.

\*\*\*\* Ano de conclusão do ensino superior.

\*\*\*\*\* Data do encontro, duração da conversa e local de realização.

### III. Recomposição dos sujeitos da pesquisa nas pessoas pesquisadas

O (re)conhecimento das pessoas participantes desta fase da pesquisa, suas trajetórias de escolarização, formação e a imbricação destas com suas vidas se fez por meio de um estudo analítico-descritivo sistemático na qual, tentando ir além da simples leitura da transcrição das entrevistas, perscrutou-se o conteúdo das narrativas com uma escuta atenta do dito, auscultando-se o subjacente a cada fala, de modo a destecer desde as frases mais simples às expressões mais complexas, "(...) para descrever o que elas encerram (...) e do que e como são feitas" (PAZ, 1988, p. 24). Tal expediente mostrou-se necessário, dado o entendimento de que "certas realidades não podem ser enunciadas (...) 'são aquilo que se manifesta na linguagem sem que a linguagem o enuncie', elas são aquilo que a linguagem não diz e assim diz (...) [pois] aquilo que realmente se diz é aquilo que a linguagem cala (Idem, grifos do original).

Deste trabalho resultou o entendimento de que embora as trajetórias percorridas no processo tornar-se o que se é, por meio da vivência da escolarização tardia, fossem convergentes, cada pessoa traçou um itinerário próprio para tornar possível a aquisição do diploma na idade adulta, valendo-se dos recursos que possuía e/ou que foi acessando a cada passo dado nessa direção.

No que tange ao ser adulto propriamente dito, nos seis casos, ficou evidente que o desenvolvimento da tripla consciência da adulez, que abrange a consciência da responsabilidade que, como "dono de si próprio" e autor de sua própria história, o indivíduo tem para com sua vida - autonomia; a consciência de que ser responsável por si implica, em última instância, reconhecer que se vive em mundo cuja existência é condição *sine qua non* para que possa seguir vivendo, daí, ver-se implicado com o mundo - responsabilidade; e a consciência de que, para além do mundo, sua sobrevivência é diretamente tributária de pessoas das quais depende, assim como de outras dele dependentes, sendo fundamental, portanto, assumir sua responsabilidade para com as mesmas - autoridade.

A partir desta constatação, percebeu-se, pois, o ser adulto como resultante da articulação entre uma hetero e uma autopercepção do indivíduo enquanto tal que envolve, para além da atribuição externa deste status, a partir de parâmetros socioculturais, a adoção de um modo de estar-sendo consoante às expectativas sociais de seu tempo e às noções de autonomia, responsabilidade e autoridade; sem o que a multidimensionalidade do ser adulto não se consubstancia.

Os resultados da análise do material empírico também revelaram uma miríade de aspectos acerca das trajetórias de estudo e formação de pessoas adultas com o perfil considerado, dentre os quais se destacam: a importância da participação em ofertas educativas adequadas ao atendimento ao público da EJA para o êxito na conclusão da educação básica e posterior continuidade dos estudos na graduação; o limitado conhecimento do mercado do ES e das possibilidades de satisfação das aspirações e necessidades formativas no mesmo por pessoas adultas, forçando-as se ajustar às condições objetivas e subjetivas disponíveis, com pouca consideração da qualidade do serviço a ser contratado; a ausência de sentimento de pertença ao tempo-espaço do ES entre os adultos, demandando-lhes grandes esforços para se integrar a uma estrutura e dinâmica de funcionamento pouco convergentes com seu perfil; a importância de suportes de ordem material, afetiva e financeira, pessoal e/ou institucional, para permanecer e concluir a graduação; o enfrentamento a dificuldades de adaptação ao ambiente da sala de aula, por serem ímpares entre os pares em termos etários, motivacionais e comportamentais; a experimentação, por todas as pessoas pesquisadas, no cotidiano da sala de aula e/ou fora dela, de situações onde discriminação racial, de gênero e etária na forma a manifestações públicas explícitas e/ou dissimuladas de desrespeito e desprezo, as quais não tiveram quaisquer desdobramentos no plano institucional; e, por fim, a percepção de que a superioridade da formação, para tais pessoas, não está, necessariamente, no nível cursado, mas na significabilidade que essa vivência adquire em sua vida, do que resultou o fato de em dois dos seis casos estudados, a vivência e certificação do ensino médio cursado na EJA terem sido considerados mais importante que a vivência e diplomação do ensino de graduação.

No que tange às possibilidades de a vivência da formação superior ter afetado a existência global dos sujeitos, adquirindo significabilidade pessoal, o mapeamento dos sentidos configurados no processo de produção das informações empíricas evidenciou, em todos os seis casos, a ocorrência de situações geradoras de sentidos negativos, em sua maioria ligados à ideia de não pertença àquele tempo-espaço de estudos, em paralelo a situações geradoras de sentidos positivos que, na contraposição com os anteriores, parecem ter atenuado os efeitos daqueles e vice-versa, corroborando a premissa do caráter mais instável e mutável dos sentidos (GONZÁLEZ REY, 2010; 2012) conforme sistematizado no quadro que segue:

Sentidos subjetivos da formação configurados na realidade

Quina	
Sentidos Positivos	Sentidos Negativos
Enquadrada	Discriminada
Enturmada	Explorada
Honrada	Destratada-humilhada
Preparada	Retardada
Obrigada	Motivada
Apoiada	Oprimida
Muliana	
Sentidos Positivos	Sentidos Negativos
Reconhecida	Deslocada/explorada
Fortalecida	Constrangida/discriminada
Afirmada	Desqualificada
	Impaciente
	Chocada
	Insatisfeita
Negramina	
Sentidos Positivos	Sentidos Negativos
Adequada/comprometida	Deslocada
Resolvida/afirmada/valorizada/fortalecida	Discriminada
Agradecida/realizada/feliz	Ressentida
Transgressora/orgulhosa	Desrespeitada
Baru	
Sentidos Positivos	Sentidos Negativos
Distinto	Humilhado/Envergonhado
Apoiado	Deslocado
Estimulado	Receoso
Focado	Desestimulado
Satisfeito	
Realizado	
Norãntea	
Sentidos Positivos	Sentidos Negativos
Distinta	Deslocada
Orgulhosa	Inferior
Apoiada/motivada	Incapaz
Tranquila	
Serena	
Realizada	
Chichã	
Sentidos Positivos	Sentidos Negativos
Apoiada	Rejeitada/insegura
Acolhida	Segregada/discriminada/Deslocada/Desprezada
Vingada	Humilhada/Injustificada/Inferiorizada/Desafiada
Autêntica	Oprimida
Desafiada	Intenpestiva
Realizada	Frustrada
Feliz	Desconsolada/triste

Fonte: elaboração pessoal

No que tange à significabilidade social, buscada por meio da identificação das conversões potenciais e efetivas da experiência de ser diplomado, a pesquisa revelou que os retornos do ES para as pessoas pesquisadas foram múltiplos e contemplam tanto ganhos intrínsecos quanto extrínsecos – no interior dos quais se encontram, também, vantagens posicionais –, proporcionando tanto mudanças na própria pessoa quanto para a sua vida; afetando as dimensões de indivíduo, cidadão e trabalhador que as constituem; as quais, tomadas em conjunto, se desdobraram em ganhos sociais no plano econômico-material e também simbólico.

Duas situações identificadas na análise chamaram a atenção para os limites dos sentidos da vivência da formação e significados da diplomação no grupo estudado. No primeiro caso, se destacou a trajetória de Muliana que, tendo optado por fazer um curso do tipo Tecnólogo na área em que já possuía larga experiência profissional, visando aprimorar seus conhecimentos, deu mostras de ter se frustrado, dado não ter conseguido satisfazer suas aspirações, saindo da experiência se não sentindo-se, sendo vista e vendo-se pior que entrou, no mínimo igual.

No caso de Quina, à relativa frustração de não ter feito a formação pretendida devido a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo, somou-se a dívida contraída com o Estado em decorrência do financiamento público que obtivera – a qual se via impedida de quitar posto estar, no momento da entrevista, desempregada, e que consistia em obstáculo para ela prosseguir com os estudos de pós-graduação como desejado.

A partir da consideração de que a significabilidade social da experiência da aquisição da titulação e nível superior serviria de parâmetro para identificar os retornos do diploma para a vida das pessoas investigadas, fez-se uma análise no material empírico visando o mapear os ganhos – potenciais e efetivos – que em cada narrativa foram associados, direta ou indiretamente, à conclusão do ES. A sistematização do mapeamento da natureza desses ganhos segue no quadro abaixo:

**Significados da experiência da diplomação – Quadro-síntese**

		Retornos do diploma					
		Quina 2015	Chichá 2016	Muliana 2013	Negramina 2014	Norãtea 2009	Baru 2007
Intrínsecos	Ordem Epistêmica						
	Ordem Socioafetiva						
	Ordem Hedônica					*	*
Extrínsecos	Ordem Econômica						
	Ordem Vocacional profissional						
	Ordem Operacional Pessoal						
	Ordem Identitária						

Fonte: Elaboração pessoal

Não sendo um resultado automático da diplomação, a aquisição de tais retornos implicou na necessidade de se conjugar uma série de fatores que foram, desde o tipo de curso, instituição e área de formação escolhidos, até a sorte de ter diante de si oportunidades significativas de conversão para auferir os benefícios inerentes à condição de diplomado/a. Nesse sentido, a relação entre a idade de titulação e a área de formação emergiu como um fator importante, porém, não impeditivo de pessoas adultas atingirem ganhos altamente significativos – no plano sócio profissional, sobretudo – com a diplomação tardia.

#### **Considerações sim, finais certamente não!**

Do conjunto das considerações tecidas ao fim da pesquisa, destacam-se o fato de todos terem enfrentado dificuldades de adaptação ao ambiente da sala de aula, por serem *ímpares entre os pares* em termos etários e, por conseguinte, nas motivações e formas de ser e estar ali; a (in)adequação daquele tempo-espço de formação para os sujeitos, que, extrapolando a dimensão da pertença/não pertença, evidenciou a delicadeza da questão das possibilidades que pessoas com tal perfil têm para escolher, no limite das oportunidades que lhes são acessíveis, e do conhecimento que dispõem acerca da estrutura, dinâmica e lógicas de funcionamento do nível, o itinerário formativo que melhor as atenda; o desconhecimento do produto à venda pelas instituições ofertantes e a incompreensão, por parte de quem o consome, das possibilidades de ele vir a satisfazer, de fato, suas aspirações, expectativas e necessidades, gerando situações em que, apesar da realização de grandes esforços para se chegar ao diploma, tal conquista pouco afetou a existência global da pessoa, denotando o engodo da ideia da superioridade daquela formação; a resignificação do ensino superior, das instituições ofertantes e do público que a elas ascendem, pois, ao vivenciar esse tempo-espço de formação, os sujeitos reconheceram os limites da ideia de superioridade da qual esse nível se reveste, concluindo, ao final da formação, que os conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidos ali ficaram muito aquém do esperado, do que resultou a emergência do desejo de dar prosseguimento à formação, por meio de estudos de pós-graduação; a experimentação, por todos, no cotidiano da sala de aula e/ou fora dela, de situações onde discriminação racial, de gênero e etária foram amalgamadas, dando forma a manifestações públicas explícitas e/ou dissimuladas de desrespeito e desprezo, as quais não tiveram quaisquer desdobramentos no plano institucional; e, por fim, a força do apelo *“olhai os adultos no câmpus”*, feito na intenção de ressaltar a necessidade, importância e urgência de se tomar a categoria estudante adulto como base para a proposição e desenvolvimento de estudos que permitam (re)conhecer esse segmento específico que ascende ao ES, de modo a ampliar o conhecimento sobre a forma como essas pessoas são nele acolhidas e dele se servem.

Olhar os adultos nos *campi*, reconhecê-los em suas especificidades, compreender o que eles buscam nessa etapa da educação formal e o que essa educação pode e deve lhes proporcionar consiste no caminho mais adequado de identificação e implementação de políticas pelas quais os adultos ingressantes no ES possam construir itinerários formativos potencialmente capazes de contribuir para a transformação de suas vidas, ampliando, por conseguinte, suas chances de ter, na conquista do diploma, ainda que tardiamente, uma base efetiva a partir da qual possam dar curso ao trabalho de tornar-se o que se é.

Partindo desse entendimento e, considerando a multiplicidade de questões relativas à presença do estudante adulto no ES emergidas na pesquisa, foram elaboradas recomendações cujo aceite pode contribuir para que o atendimento a pessoas com idade acima da esperada para o nível seja feito de modo a garantir que, também para elas, tal vivência formativa e a experiência dela resultante sejam efetivamente superiores; o que implica ser geradora de alta significabilidade pessoal e social e potencialmente transformadora, de si próprias e de suas vidas:

1. Produção e disseminação de informações que permitam (re)conhecer o perfil dos ingressantes no ES e mapear os ingressantes com idade acima da esperada para o nível.
2. Disseminação de informações que possibilitem às pessoas, de modo geral, um conhecimento das alternativas de formação de nível superior que, efetivamente lhes instrumentalizem para fazer as escolhas mais adequadas a seu perfil, aspirações, expectativas e necessidades.



3. Desenvolvimento de ações que permitam o ingresso de pessoas adultas no ES em uma perspectiva inclusiva, que abranja não só a criação de formas de acolhimento e atendimento institucional reconhecedoras de suas especificidades, mas, também de acompanhamento de seu percurso formativo de modo a reduzir os percalços que dificultam sua permanência e engajamento nos estudos.
4. Atenção aos princípios da aceitabilidade e adaptabilidade e do ideário da educação ao longo da vida por meio da oferta de currículos relevantes e respeitosos e de ações de flexibilização curricular, de forma a que os múltiplos perfis de adultos, com seus saberes, habilidades, conhecimentos e competências possam ser potencializados e aprimorados, ampliando as possibilidades de positividade da significabilidade da formação e da experiência dela decorrente.
5. Abertura, no interior das instituições, de espaços específicos nos quais estudantes adultos tenham a possibilidade de livre manifestação e encontrem suporte para o enfrentamento às situações de conflito, desrespeito, discriminação a que estão sujeitos, dado o entendimento prevalente de o ES ser um tempo-espaço de formação dos e para os jovens.
6. Investimento na qualificação dos docentes que atuam no ES para a realização de um trabalho formativo ética, didática e pedagogicamente comprometido com a promoção da aprendizagem de todos os estudantes e especificamente mais sensível às especificidades dos estudantes adultos.
7. Desenvolvimento de formas alternativas de subsídio público para pessoas adultas de modo a que o custeio de eventuais financiamentos não recaia sobre elas, dado o risco de se tornarem inadimplentes em virtude da dificuldade de conversão do diploma em ganhos profissionais e financeiros que, nesse segmento, pode ser mais expressiva.
8. Estabelecimento de maior diálogo nos campos político, teórico, institucional e prático entre a EJA e o ES, de modo a se ampliar a compreensão das especificidades do estudante adulto e aprimorar seu atendimento educacional em todos os níveis.

Como forma de viabilizar a implementação de tais recomendações, sobrepõe-se a necessidade, importância e urgência da realização de estudos em torno da temática do adulto no ES, visando a melhor se conhecer esse fenômeno, seus desdobramentos e implicações. Deste modo, ampliar-se-ão as possibilidades de identificação e proposição de alternativas pelas quais os adultos ingressantes no ES possam construir itinerários formativos potencialmente capazes de contribuir para a transformação de suas vidas, aumentando suas chances de ter, na conquista do diploma, ainda que tardiamente, uma base efetiva a partir da qual dêem curso ao trabalho de tornar-se o que se é, construindo a vida que desejam e com razão.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. (2001). **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

\_\_\_\_\_. (2007). **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BRASIL. (1996) **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF.

\_\_\_\_\_. (2000). **Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

FALCÃO, Beatriz Lopes (2012). **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 (Dissertação e Mestrado).

FREIRE, Paulo. (2015). **Pedagogia do oprimido**. 59ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GONZALEZ REY, Fernando. (2010). **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning.

\_\_\_\_\_. (2012). **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 3ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.

LAPASSADE, Georges (1977). **O mito do adulto**. Entrevista concedida a L. K. Soczka em 1977.

Manninen, Jyri. (2010). **Wider benefits of learning within liberal adult education system in Finland**. In M. Horsdal (Ed.), *Communication, collaboration and creativity: Researching Adult Learning* (pp.17-35). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

MCCOWAN, Tristan. (2011). **O direito à educação: silêncios, riscos e possibilidades**. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 9-20, jan.-jun.

\_\_\_\_\_. (2015). **A base conceitual do direito universal à educação superior**. In: *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 155-182

MELLO E SOUZA, Alberto de (2016). **Prefácio**. In: In: TAFNER, Paulo et. al. **Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro EdUERJ, p. 9-12.

MORIN, Edgar. (2007). **Educação e complexidade: os sete saberes necessários e outros ensaios**. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

NEVES, Clarissa E. B.; ANHAIA, Bruna Cruz. (2014). **Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir da experiência em IES do Rio Grande do Sul**. In: BARBOSA, Mª. Lígia de Oliveira (org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 371-402.

NICOLESCU, Basarab (1999). **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom. São Paulo.

PAZ, Octavio (1988). **O mono gramático**. Rio de Janeiro: Guanabara.

PESSOA, Marcelo de Sales. **Ensino superior brasileiro: explicações sobre a taxa de absorção**. In: TAFNER, Paulo (et. al. Orgs.) (2016). **Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 267-312.

PRATES, Antônio Augusto Pereira e COLLARES, Ana Cristina Murta (2014). **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do Século XX ao princípio do Século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço.

QUANDO O AMOR VACILA (poema). Maria Bethânia (intérprete). In: Maricotinha (disco em vinil). 2001.

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

SOUZA, Filomena (2010). **O que é ser adulto?: A sociologia da adulez**. Porto: Memória Imaterial.

TAFNER, Paulo e CARVALHO, Márcia Marques de (2016). **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, p. 353-402.

TOMÁS, Júlia (2012). **A invisibilidade social, uma construção teórica**. Colóquio "Crise das Socializações" Abril.

TROW, Martin. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access** : Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII In: Forthcoming in Philip Altbach, ed., International Handbook of Higher Education, Kluwer.

VASSOULER, Ana M<sup>a</sup>. J. B. (2013). **Estudantes adultos do ensino superior**: interações estabelecidas com os pares. (Dissertação Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP.

VIESENTEINER, Jorge Luiz (2010). **O problema da intencionalidade na fórmula "como alguém se torna o que se é' de Nietzsche**. Dissertatio [31], 97 - 117

<sup>[1]</sup> Segundo 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".