

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**

**Geovania Lúcia dos Santos**



**EDUCAÇÃO SUPERIOR AINDA QUE TARDIA:**

sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA

Belo Horizonte  
2019

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**

**Geovania Lúcia dos Santos**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR AINDA QUE TARDIA:**

sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente  
escolar na EJA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da  
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas  
Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de  
Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Movimentos  
Sociais e Ações Coletivas.

**Orientador:** Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares.

Belo Horizonte

2019

237e

Santos, Geovania Lúcia dos, 1971-  
Educação superior ainda que tardia [manuscrito] : sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA / Geovania Lúcia dos Santos. - Belo Horizonte, 2019.  
337 f., enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientador: Leôncio José Gomes Soares. Bibliografia: f. 319-337.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino superior -- Teses.  
3. Estudantes universitários -- Teses. 4. Educação de adultos -- Teses. 5. Direito a educação -- Teses.  
I. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.198

**Catálogo da Fonte\* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

---

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Ao menino Gabito que, com sua natural curiosidade infantil, me faz refletir todos os dias sobre qual é o sentido da vida.

Ao Juninho, companheiro de vida e parceiro em todas as horas.

Aos que não permaneceram fisicamente próximos, mas certamente seguiram me inspirando: Tio Pino, Madrinha, Camarada Zé e meu irmão, Jeferson.

Aos meus familiares que, mesmo sem entender direito as coisas que faço, se orgulham dos meus feitos e me dão a certeza de que eles valem a pena.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM  
EDUCAÇÃO

Tese intitulada *Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA*, de autoria da doutoranda Geovania Lúcia dos Santos, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – orientador – Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emília Maria da Trindade Prestes – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Joaquim Luiz Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra (UC)

Prof. Dr. Sérgio Haddad – Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Claria Di Pierro – suplente externa – Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Heli Sabino – suplente interno – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte, 18 de Fevereiro de 2019

## AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a  
gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense  
estar

(Caminhos do coração. Luiz Gonzaga do  
NASCIMENTO JUNIOR)

Aprendi, desde muito cedo, como escreveu o poeta, que nunca estou só. Muitos foram e são os que me levaram e continuam a levar pelos caminhos da vida; assim como são muitos os que levo comigo por onde vou e que, não tendo podido no passado e não podendo, ainda hoje, se fazer palavra, o fazem pelas minhas expressões, sejam elas faladas e/ou escritas. Trata-se de uma consciência que dignifica, engrandece e amplifica minha responsabilidade neste momento em que, tendo chegado ao fim de mais uma etapa de minha formação acadêmica e, sobretudo, humana, devo agradecer:

Agradeço inicialmente a Deus e à vida pela oportunidade de chegar até aqui, lugar impensável na minha já longínqua infância de menina negra e pobre.

À minha mãe, mulher forte e guerreira, que lutou bravamente para dar a seus seis filhos o que a vida insistia em nos negar.

Ao meu marido e filho que, ao se fazerem presença na minha vida, me tornam mais humana, lembrando-me, dia após dia, a importância de ter e fazer tempo para tudo – principalmente para viver.

Aos meus familiares que, além do apoio permanente, me inspiram sempre, pela certeza do orgulho e respeito que sentem por mim.

Institucionalmente agradeço à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela concessão da bolsa que me permitiu cursar o doutorado e desenvolver minha pesquisa em condições muito melhores que as imaginadas inicialmente.

Agradeço aos colegas do Departamento de Ciências Humanas e do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UNIFAL-MG, que generosa e prontamente acolheram minha solicitação de afastamento para qualificação profissional sem o qual, certamente, eu não teria produzido

esta tese.

Agradeço, de modo especial, ao Léo, meu orientador, que tendo me acolhido no mestrado, há vinte anos, aguardou pacientemente até que eu estivesse pronta para prosseguir em minha formação como pesquisadora, respeitando minhas escolhas, meu ritmo e me permitindo trilhar o itinerário que me parecia mais adequado, sem deixar de se responsabilizar pelos resultados alcançados.

Aos colegas do “Grupo de Orientação Coletiva” meu muito obrigada pelos diálogos, escutas, e *insights* acadêmicos, assim como pelos momentos de descontração que, certamente, deram mais leveza a esta jornada.

Agradeço, ainda, aos colegas de doutorado com os quais o encontro presencial, em 2015, e reencontro virtual, em 2018, deram o entusiasmo para começar e a força necessária para finalizar o curso e a tese.

Agradeço as 3 “Cláudias”: Bulhões, pela amizade e apoio de longa data; Barbosa, por me fazer sentir e ser sempre mais bela desde há muito; e Gomes, pela abertura e disponibilidade permanentes para compartilhar vida, trabalho, decisões e produções.

Por fim, agradeço às pessoas que se dispuseram a construir, comigo, este trabalho, compartilhando suas histórias, memórias e me ensinando que sempre é tempo de lutar para construir a vida que se deseja ter.

A vida começa todos os dias.

(Érico Veríssimo. **Olhai os lírios do campo**)

## RESUMO

Os níveis e etapas da educação formal no Brasil apontam para o não lugar do adulto, posto que se voltam para o atendimento a crianças, adolescentes e jovens. Na educação básica esta orientação é relativizada pela garantia da oferta das etapas fundamental e média para adultos, por meio de uma modalidade específica – a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já no ensino superior (ES), apesar de ter presença significativa na composição do público, a participação do estudante adulto fica subsumida no entendimento prevalente de este ser um tempo-espço de formação *dos e para* os jovens com trajetória regular. Contudo, 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 de ensino 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 a educação superior gera um conjunto de benefícios individuais e coletivos, posto ser um bem social meritório, e que o diploma deste nível representa a aquisição de um capital cultural institucionalizado, potencialmente gerador de capital econômico, social e simbólico, buscamos, a partir do diálogo com adultos que fizeram a formação superior tardiamente, configurar os sentidos da vivência da formação superior e os significados da experiência da diplomação tardia. Assim, visamos conhecer os retornos da titulação *na e para a* vida de seis adultos egressos da EJA que concluíram o ensino superior. O estudo realizado está situado na interface entre os campos teóricos da EJA e do ES, denotando nossa percepção de haver uma forte imbricação entre eles, posto que o estudante tardio, quando na graduação, interpela simultaneamente os âmbitos teórico, prático, político e institucional tanto da EJA quanto do ES: por um lado, pondo em questão os limites e potencialidades da EJA, no tocante à 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.

**Palavras-chave:** Estudante adulto. Vivência da formação superior. Experiência da diplomação. Relação EJA – ensino superior.

## RESUMEN

Los niveles y etapas de la educación formal en Brasil se dirigen hacia el no lugar del adulto, puesto que se vuelca a la atención de niños, adolescentes y jóvenes. En la Educación Básica esta orientación es relativa a la garantía de oferta de las etapas primaria y secundaria para adultos, mediante una modalidad específica – Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). En la enseñanza superior (ES), a pesar de que hay una presencia significativa en la composición del público estudiante adulto queda subsumida en el entender prevalente de éste, siendo un tiempo-espacio de formación de los y para los jóvenes con trayectoria regular. Sin embargo, el reconocimiento de que, casi la mitad de los ingresantes al ES, actualmente, es constituida por personas con edad a partir de los 25 años – cuando la expectativa es de que, en esta edad ya se haya concluido o esté por concluir los estudios de graduación – señala la importancia de problematizar e inquirir esa realidad, direccionado hacia el avance de la comprensión de los modos, como el sistema de oferta en ese nivel siendo acogido y servido al público al cual atiende, y en paralelo, como los que ingresan en él y han conseguido permanecer y servir en él. Entendiendo que la educación superior genera un conjunto de beneficios individuales y colectivos, puesto que se considera un bien social meritorio, y que el diploma de este nivel representa la adquisición de un capital cultural institucionalizado, potencialmente generador de capital económico, social y simbólico, buscamos, a partir del diálogo con adultos que hicieron la formación superior de forma tardía, visando a conocer los retornos de la titulación *en la y para* la vida de tres adultos egresados de la EJA que concluyeron la enseñanza superior. El estudio propuesto está situado en la interface entre los campos teóricos de la EJA y del ES, denotando nuestra percepción en la que existe una fuerte imbricación entre ellos, puesto que, el estudiante tardío en la graduación, interpela simultáneamente en los ámbitos teórico, práctico político e institucional de ambos: por un lado poniendo en cuestión los límites y potencialidades de la EJA en lo referente a su abertura y a las cuestiones que en este campo se discute – ya que, la modalidad está restringida al nivel básico de la educación formal y, en éste ámbito se trata poco al referirse al estudiante adulto – ; por otro lado, confrontando a la ES, a medida que los adultos conforman, allí, un público atípico, para el cual, a principio, esta formación no se pensó hacia ese destino.

**Palabras-clave:** Estudiante adulto. Vivencia de la formación superior. Experiencia de la titulación superior. Relación EJA – enseñanza superior.

## ABSTRACT

The levels of formal educational system in Brazil point to the lack of space for adult learners, as they are built around attending children, teenagers, and youngsters. In basic education, this guidance is relativized by the guarantee of places for adults in elementary and high school, through a specific modality- Youth and Adult Education (YAE). In higher education (HE), even though there is a significant presence of adults, the participation of adult students is generally subsumed as a space-time of formation *for* and *to* young people with a regular trajectory. However, the fact that nowadays almost half of HE freshmen are over 25 years old- when the expectation is that, by that age, students would have finished or are finishing their undergraduate studies- shows the important to problematize and question this reality, so as to develop the understanding of how the educational system in this level has welcomed and attended this public and, simultaneously, how this students remain and use the system. We understand that higher education creates a series of individual and collective benefits, as it is a meritocratic social good and its diploma represents the acquisition of an institutionalized cultural capital, which has the potential to produce economic, social, and symbolic capital. Therefore, we aimed, by talking with adults that did their undergraduate studies later in life, to configure the senses of living a higher education formation and the meanings of a late diploma, in order to know its outcomes *in* and *to* the lives of three YAE adult students who finished higher education. The study proposed is on the interface of the fields of YAE and HE, showing our understanding of the strong interconnection between them, as the late undergraduate student touches simultaneously the theoretical, practical, political, and institutional scopes of both areas. On one hand, it questions the limits and potentials of YAE, regarding its comprehensiveness and the issues of the area- as this modality is restricted to the basic level of formal education and deals timidly with adult students. On the other, it faces HE as adults are an atypical group, to which, initially, this level was not designed nor focused.

**Key words:** Adult student. Higher education experience. Graduation experience. Relation YAE – higher education.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>I Considerações sobre de quem e com quem estamos tratando: o estudante adulto.....</b>	<b>16</b>
I.1 Falar de estudante adulto é, pois, falar do adulto: mas o que, afinal, é o adulto?.....	17
I.2 Quem é o adulto no Brasil: notas aproximativas .....	39
<i>1.3 Condições de “tornar-se o que se é” para o adulto no contexto atual: o potencial da educação na configuração dos itinerários de vida das pessoas adultas .....</i>	<i>46</i>
I.3.1 Presença presumida e invisível, participação silenciosa e silenciada: o (não) lugar do estudante adulto na educação formal brasileira.....	56
I.3.2. Cadê o adulto que estava ali?: indícios da presença do estudante adulto na educação de nível básico .....	61
<b>II. O ensino superior brasileiro como tempo-espço de realização de aspirações adultas .....</b>	<b>76</b>
II.1 Entre a massificação e a democratização: configurações do sistema de ensino superior brasileiro no contexto atual .....	77
II.2. Sinais de democratização (?): acessibilidade financeira via FIES e PROUNI .....	96
II.3. Tem adulto aqui?: perfil etário do público do ensino superior no Brasil – dados aproximativos	105
II.4. Sob o signo da tripla invisibilidade: notas sobre a presença de egressos da EJA no ensino superior brasileiro.....	114
<b>III. Desenho da pesquisa.....</b>	<b>123</b>
III.1. Problema, objetivos e hipóteses: notas sobre a dinâmica da pesquisa .....	123
III.2. Direito à educação: direito a quê mesmo?: notas sobre retornos potenciais do ensino superior para adultos egressos da EJA .....	129
III.3. Da vivência da formação à experiência de ser diplomado: sentidos e significados do ensino superior para pessoas adultas .....	142
III.4. Aproximações epistemológicas e referenciais teórico-metodológicos.....	148
III.5. Produção das informações de base empírica da pesquisa .....	154
<b>IV. Sentidos da vivência da formação superior e significados da experiência da diplomação tardia: estudo analítico-descritivo do material de base empírica .....</b>	<b>157</b>
IV.1. Do processo ao produto: notas sobre a produção das informações de base empírica .....	157
IV.2. Quina.....	165
<i>Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Quina .....</i>	<i>172</i>
IV.3. Muliana .....	183
<i>Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Muliana .....</i>	<i>190</i>
IV.4. Negramina.....	198

<i>Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Negramina</i> .....	207
IV.5. Baru.....	215
<i>Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Baru</i> .....	222
IV.6. Norântea.....	233
<i>Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Norântea</i> .....	246
IV.7. Chichá.....	252
<i>Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Chichá</i> .....	258
IV.8. Síntese do capítulo .....	272
<b>V. Sobre os retornos do ensino superior para egressos da EJA.....</b>	<b>273</b>
V.1. Notas aproximativas sobre o ser adulto entre os sujeitos da pesquisa.....	276
V.2. Tornando-se estudante de nível superior na adultez: itinerários percorridos .....	280
V.3. De adulto a estudante: auto e heteropercepções .....	285
V.4. Mapeamento dos sentidos da vivência da formação superior e da experiência da diplomação tardia para os sujeitos pesquisados .....	293
V.5. Retornos do ensino superior para os sujeitos da pesquisa: notas conclusivas.....	301
<i>Considerações, sim; finais, certamente não: olhai os adultos no câmpus</i> .....	<b>315</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>322</b>

## Introdução

Apesar de todas as mudanças pelas quais nosso sistema de ensino superior – ES – passou, desde meados dos anos de 1990, a formação neste nível guarda fortes ambiguidades, tendo em vista que se mostra, ainda – e, talvez, com mais ênfase nos tempos atuais –, como um importante instrumento de mobilidade social e, ao mesmo tempo, um dos bens cuja distribuição acompanha a desigualdade estrutural que nos caracteriza sócio-historicamente. Assim, a aquisição do diploma permanece sendo uma conquista almejada de forma ampla, porém, tornada possível a uma parcela pequena de privilegiados.

Neste contexto, o ingresso, permanência e conclusão dessa formação, com a consequente aquisição do diploma, por pessoas adultas que perfazem, muitas vezes, desde a etapa fundamental da educação básica, uma trajetória de escolarização tardia, emergem como um feito, em princípio, bastante significativo, sobretudo em face dos baixos percentuais de brasileiros que o fazem com trajetória e idade regulares.

Ainda que a associação entre a conjuntura socioeconômica e um agrupamento de fatores relacionados às estruturas e lógicas da organização da produção e da divisão do trabalho tenda a relativizar o peso do diploma na configuração de melhores oportunidades, possibilidades e condições de inserção socioproductiva, partimos do entendimento de que:

- a) a educação superior gera um amplo conjunto de ganhos individuais e benefícios coletivos (TAFNER e CARVALHO; 2016), dado seu caráter de bem social meritório (SEN, 2010) e a decorrente capacidade de gerar externalidades positivas (MELLO e SOUZA, 2016);
- b) o diploma simboliza um capital cultural institucionalizado, potencialmente gerador de capital econômico, social e simbólico (FALCÃO, 2012);
- c) e “(...) a experiência acadêmica desencadeia um conjunto de mudanças na vida do estudante” (VASSOULER, 2013, p. 7).

Considerando, portanto, que a aquisição do diploma de graduação seja potencialmente capaz de promover mudanças substanciais na vida daqueles que logram fazê-lo, e somando a esse raciocínio o reconhecimento de que, no plano discursivo, essa formação seja orientada para pessoas com idade entre 18 e 24 anos, preferencialmente oriundas de trajetórias de escolarização regulares, o estudo desenvolvido foi orientado para a compreensão dos sentidos da vivência de ser estudante adulto no ensino superior e os significados da experiência da

diplomação tardia para pessoas com antecedente escolar na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A escolha deste segmento como base para entender os modos como pessoas adultas se inserem no ES, nele participam e dele se servem se justifica por nosso interesse em compreender, a partir da perspectiva e enunciação do próprio sujeito para quem a efetivação do direito à educação é resultado, muitas vezes, de um trabalho de construção de si no decurso de uma vida inteira, os retornos incidentes *em si, e para a vida [dessas pessoas]*, da experiência da educação superior tardia.

Tendo assumido a forma de uma questão de pesquisa apenas nos últimos anos, tal interesse se relaciona a uma inquietação anterior, vinda desde os estudos do mestrado, concluído no ano de 2001, quando, após atuar como monitora-professora na Educação de Jovens e Adultos – ressaltando que, à época, os jovens matriculados na modalidade eram, ainda, mais “força da expressão” que presença efetiva –, instaurou-se a dúvida sobre os ganhos que a escolarização tardia pudesse gerar na vida de pessoas que retornassem aos bancos escolares para concluir o ensino fundamental.

O fato de pesquisar, naquela ocasião, egressos cuja formação na EJA se deu antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – que ratificou a garantia de educação para todas as pessoas, independentemente da idade – ajudou na compreensão do quão difícil havia sido, para os sujeitos participantes da pesquisa, o retorno à escola, em função da baixa oferta de oportunidades de elevação de escolaridade para quem já havia ultrapassado a idade coberta pela oferta obrigatória. Aquela pesquisa também contribuiu para eu entender<sup>1</sup> que, para tais pessoas, o ensino superior consistia em um sonho distante, quando sonhado, posto não terem garantidas nem mesmo as condições de continuidade nos estudos correspondentes à etapa do 2º grau – atual ensino médio.

Decorridos quase quinze anos da finalização daquele estudo, me deparei, quando no exercício da função de professora de 3º grau em uma instituição pública federal de ensino superior – IFES –, com uma situação inimaginável, para mim, no tempo dos estudos de mestrado, ao identificar, entre os estudantes com os quais trabalhava, pessoas adultas, de

---

<sup>1</sup>Ao longo do trabalho, adotarei a primeira pessoa do singular, quando se tratar de aspectos que, sendo relacionados à pesquisa, dizem respeito diretamente à minha pessoa, e a primeira pessoa do plural, quando se tratar de aspectos relativos ao desenvolvimento desta pesquisa, que implicam a participação direta da pessoa do orientador, assim como de outros sujeitos que participaram direta ou indiretamente neste trabalho, por meio de conversas, escutas, ou mesmo, falas que instigaram e alimentaram, de alguma maneira, as reflexões.

diferentes idades que, tendo concluído a educação básica, pela via da EJA, ingressaram no ensino superior, após superar a barreira, ainda grande, do acesso a uma vaga deste tipo.

O despertar de minha consciência para este fenômeno que, não sendo totalmente novo em minha trajetória docente<sup>2</sup>, havia passado despercebido até então, levou-me a considerar a possibilidade de que, embora ainda tenhamos, no campo das políticas públicas educacionais, a permanência de um cenário desfavorável à EJA e, apesar da distância que nos separa do pleno atendimento à demanda pela modalidade, estamos registrando mudanças importantes no setor, do que tem resultado a abertura de possibilidades de construção de trajetórias longevas para seus egressos.

Assim, a ideia de continuidade dos estudos até a universidade – que, na época de conclusão da pesquisa do mestrado, se colocava muito mais como um sonho, um desejo vago, que como um projeto entre os egressos da EJA, participantes daquela pesquisa – parece apresentar-se hoje, a participantes da modalidade, como alternativa no plano do horizonte de possibilidades, sendo, inclusive, convertida em meta realizada por alguns deles.

Em paralelo a essas percepções, o trabalho como docente foi me evidenciando uma mudança sutil no âmbito do ES que, sendo um ambiente do qual participo, desde fins dos anos de 1980 – inicialmente na condição de aspirante a uma vaga e, posteriormente, na condição de estudante de graduação na UFMG – foi, aos poucos, assumindo novas características, sobretudo no que diz respeito ao perfil do público atendido, posto que este passou a apresentar maior diversidade, com o passar dos anos, abrigando, inclusive, essas e outras trajetórias tidas como pouco prováveis.

Considerando, portanto, esse novo contexto, buscamos apreender, a partir da configuração dos sentidos derivados da vivência da formação superior, 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), na perspectiva de conhecer os significados do diploma na vida dessas pessoas.

---

<sup>2</sup> Refletindo, posteriormente, sobre essa questão, me dei conta de que, desde que me iniciei na docência de nível superior, trabalhei com pessoas adultas, com destaque para as duas primeiras experiências que tive, quanto atuei nos anos de 2000 e 2001, nos chamados cursos de plenificação, voltados ao enquadramento de professores da educação básica, diplomados nas licenciaturas curtas, criadas na vigência da Lei 5692/71, na modalidade de licenciatura plena, reinstituída pela Lei 9394/96. A essas duas atividades somam-se, ainda, diversas atuações na formação profissional continuada, além da docência em cursos de licenciatura, onde a presença de estudantes com idade acima da esperada para o nível superior era uma constante.

Trata-se de uma proposição de abordagem alternativa e, ao mesmo tempo, complementar ao que vem se consolidando nos estudos brasileiros acerca de públicos não tradicionais no ensino superior, uma vez que, tomando o acesso e a permanência como um dado, tentamos avançar 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.

Nesta tese, apresentamos os resultados do estudo desenvolvido entre os anos de 2015 e 2018, no Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, buscamos construir a categoria estudante adulto, central na investigação, discutindo o que e quem é o adulto na contemporaneidade, o papel da educação *na e para a* vida de pessoas adultas e o modo como a categoria é contemplada no campo da Educação de Jovens e Adultos, focalizando a produção teórica brasileira. No segundo capítulo, voltamos nossa atenção para o ensino superior, discutindo a configuração atual do(s) sistema(s) de oferta desse nível de formação e refletindo sobre como tem se dado, no caso do Brasil, a presença e participação do público adulto em seu interior. No terceiro capítulo apresentamos as bases epistemológicas, teóricas e teórico-metodológicas sobre as quais a pesquisa foi desenvolvida. No quarto capítulo apresentamos o processo de produção das informações empíricas, bem como as informações produzidas em uma perspectiva analítico-descritiva. O quinto capítulo, de caráter conclusivo, está dedicado à apresentação dos resultados da pesquisa. Nele abordamos, a partir da análise das informações empíricas, o ser adulto, o ser estudante na fase adulta da vida e o processo de tornar-se e ser estudante tardio no ensino superior. Ainda apresentamos os retornos da vivência da formação superior e da diplomação tardia apreendidos no estudo do itinerário percorrido por cada um dos seis sujeitos investigados. No último tópico da tese, apresentamos as considerações tecidas no desenvolvimento da pesquisa, a partir da qual esta tese foi elaborada.

## I Considerações sobre de quem e com quem estamos tratando: o estudante adulto

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(João Guimarães Rosa. **Grande Sertão Veredas**)

*Quais são os retornos da vivência da educação superior e da diplomação tardia na e para a vida de pessoas adultas com antecedente escolar na EJA?* Uma vez tendo chegado à definição da pergunta que pretendíamos responder, nos veio a certeza da complexidade do desafio assumido no tocante às pessoas sobre e com as quais a pesquisa seria realizada. Isto porque, se não podíamos afirmá-las como sendo de um perfil raro, poderíamos, com boa margem de certeza, afirmar não se tratar de um perfil comum, o qual se encontra com facilidade. Tal certeza se fundou no reconhecimento de que, no caso do Brasil, se pessoas adultas, que não concluíram a educação básica na chamada idade regular, o fazem tardiamente, representam uma pequena parcela da população; menor ainda, decerto, é a parcela correspondente àquelas que, tendo percorrido tal trajetória, lograram êxito no acesso, permanência e conclusão do ensino superior.

Embora desafiante, a consciência da especificidade do perfil dos sujeitos a serem investigados afirmou, para nós, a relevância e pertinência da pesquisa proposta, pois, em um contexto onde são registrados consideráveis níveis de baixa ou de nenhuma escolaridade entre a população adulta e no qual o percentual de diplomados fica muito aquém das expectativas, pareceu-nos fundamental desvelar, não só o processo de constituição desse perfil, como os retornos advindos, para estas pessoas, da aquisição de um bem de tamanha valia, qual seja o diploma, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento acerca dos resultados da efetivação do direito à educação, para todas as pessoas, em todos os níveis, independentemente da idade.

Cientes, portanto, da importância de (re)conhecer os sujeitos da pesquisa na totalidade que os constitui, como também da impossibilidade de apreender o todo, sem considerar as partes que o conformam (MORIN, 2007), optamos por decompô-los, focando o olhar em cada um dos atributos que os especificam – pessoas adultas, egressas da EJA, diplomadas tardiamente – para,

compreendendo-os isoladamente, tentar entender o modo como esses atributos se articulam, configurando o perfil por nós perseguido. Por meio deste exercício, consideramos, tornar-se-ia possível ver e inteligir esses sujeitos na unidade pela qual são, estão e atuam na realidade. Neste capítulo e no seguinte, apresentaremos os resultados desse exercício teórico.

### **I.1 Falar de estudante adulto é, pois, falar do adulto: mas o que, afinal, é o adulto?**

O primeiro atributo constitutivo dos sujeitos da pesquisa que entendemos ser necessário compreender foi a pessoa a ser investigada em si, pois, conforme a pergunta que pretendíamos responder anunciava, interessava-nos compreender os retornos do ensino superior para pessoas que possuíam o ter se diplomado na fase adulta da vida, após concluírem tardiamente a educação básica, seu principal elemento constitutivo. Em face dessa consideração, a primeira pergunta que emergiu foi: *o que é ser adulto?* Buscando, na produção teórica, elementos que nos ajudassem a apreender as especificidades que conformam o indivíduo adulto, encontramos, em Denise Raposo e Isolda Günther (2008, p. 85), a afirmação de que

na língua portuguesa a palavra adulto teve seu primeiro registro em 1551, no sumário da pregação fúnebre feita por Antônio Pinheiro, por ocasião da transladação dos ossos do Rei D. Manoel e da Rainha Dona Maria. O termo significa “que ou o que atingiu o máximo do seu crescimento e a plenitude das suas funções biológicas [homem, animal, planta]”

Visando atualizar essa informação, encontramos, em consulta a dicionários de uso corrente, pouca diferença, predominando, nas definições identificadas, com maior ou menor variação, os elementos que compõem a definição que transcrevemos abaixo:

(a.dul.to)

sm. / 1.Pessoa que chegou ao pleno amadurecimento e encontra-se entre a adolescência e a velhice: É um filme para adultos./ a. / 2.Que completou o seu pleno desenvolvimento (animal adulto, árvore adulta)./ 3.Que chegou à maioridade legal (no Brasil, aos 18 anos): Um jovem adulto, já cômico dos seus deveres. / 4. Que atingiu a plenitude emocional e intelectual: Não aceitou a provocação, teve a atitude de uma pessoa adulta. / 5. Que diz respeito a, é próprio de ou se destina a pessoas adultas (comportamento adulto, leituras adultas). / [F.: Do lat. *adultus*, a, um. Ant. ger. infantil.]. (ADULTO, 2017)

Conforme se apreende no verbete transcrito acima, a palavra “adulto” guarda, na versão atualizada do Dicionário *on-line* Caldas Aulete (2017), o sentido de acabamento,

apontando para a ideia de vigor, desenvolvimento pleno e maturidade. Analisando tal definição à luz de nossas percepções prévias, entendemos tratar-se de uma possível reverberação do chamado “mito do adulto” que, segundo discutido por Georges Lapassade (1977, p. 16), realça a “ideia fantasmática” de um acabamento do homem, tomando a realidade biológica do estado adulto como pano de fundo sobre o qual se assenta a ideologia da maturidade, a qual, por sua vez, funcionaria como uma cortina de fumaça dissimulando o que, de fato, tal concepção representa. Posicionando-se criticamente em face desta concepção, o autor referido descortinou a carga ideológica que a subjaz, afirmando que

é necessário analisar os adultos em termos de poder, acima de tudo. E de poder sobre as crianças, também. Pode-se dizer que, em última análise, se há adultos (e por adultos entenda-se a posse plena de comportamentos, capacidade de ação, etc.), então são os homens das classes dominantes, dos grupos dominantes da sociedade, que têm o privilégio de ser adultos, e que mantêm as mulheres em estado infantil e de subordinação, por exemplo. (LAPASSADE, 1977, p. 16)

Na base desta ideia de maturidade, segundo ele, estaria a legitimação da ordem social capitalista, estruturada no decurso da modernidade, posto que o atributo de maduro e, por conseguinte, a identificação individual como adulto seriam exclusivos dos homens das classes dominantes:

na filosofia do período das Luzes Kant diz: «O que são as Luzes? São o Homem que atingiu a sua maturidade.» Mas que homem é este que atingiu a «maturidade»? Foi a burguesia! Foi a classe dominante da época, é a burguesia chegada a plena posse das suas faculdades que proclama a maturidade da História. (Idem)

Neste processo de “produção do adulto como entidade institucional, como poder político” (Lapassade, 1977, p. 15), sua afirmação em oposição à criança encerrava a possibilidade do vir a ser para além do que já se era, convertendo a condição social em que supostamente o adulto se encontrava em um *fato natural*: “quando se é adulto, é-se suposto tudo saber, já não há aprendizagens a fazer, tem-se o controle do *savoir-vivre* e do *savoir-faire*, renuncia-se à infância, já não é possível comportar-se como uma criança” (Idem. Ibidem, grifos do original).

Transposta para inteligir a sociedade, ainda segundo o mesmo autor, essa noção de maturidade conformava a visão de uma estrutura social previsível e estática cuja organização e funcionamento já estariam dados. Assim, “o estado adulto da História é um Estado cristalizado, um Estado burocratizado, é em última análise a morte de uma sociedade (...)” (Op. Cit. p. 17).

Ao entendimento de que “a idade adulta é a instalação num estado repressivo” (Idem, p. 17), segue-se, no pensamento deste autor, uma forte crítica à injustiça que, segundo ele, seria inerente à ordem social capitalista. Crítica da mesma natureza foi formulada por Paulo Freire, anos antes, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1970)<sup>3</sup>, ao denunciar esta ordem e acusar a classe dominante – opressora – de instituir e se nutrir da morte dos dominados – oprimidos. Nessa perspectiva, a classe dominante que, segundo afirmação de Lapassade (1977) transcrita anteriormente, proclamava a maturidade e, portanto, a morte da história, foi denunciada por Freire (2015, p. 64-65), por mostrar-se sádica e necrófila:

o sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida.

Concluindo que, ao necrofilizar os oprimidos, os opressores também se necrofilizam, o patrono da educação brasileira<sup>4</sup>, mesmo sem utilizar o termo adulto, nos deu subsídios para compreender que, ao apontar para uma suposta plenitude, essa noção de adulto traduz a ideia de “(...) uma ‘morte em vida’ [que] é exatamente a vida proibida de ser vida.” (FREIRE, 2015, p. 233).

Abrindo breve parêntese a propósito da noção de adulto em Paulo Freire, supomos que, em seu pensamento inicial, tal compreensão subjazia à ideia de homem, em uma possível reprodução da forma aparentemente dominante à época, a qual associava direta e acriticamente os dois termos – homem e adulto – tomando-os, mutuamente, como significado e significante.

O reconhecimento feito pelo próprio autor, no livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2014, p. 91-98), de sua aderência<sup>5</sup> à ideologia machista – ao tomar, no plano da linguagem, a palavra *homem* como termo indicativo do sujeito a quem se dirigia e de quem falava nos livros *Educação como Prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970) – foi um indício

---

<sup>3</sup> As ideias que Georges Lapassade desenvolve, na entrevista em que temos nos baseado, foram sistematizadas, anteriormente, no livro *L'entrée dans la vie: essai sur l'inachèvement humain*, publicado em 1963. Paulo Freire, por sua vez, informa que iniciou a formulação oral do livro *Pedagogia do Oprimido*, quatro anos depois, em 1967 (FREIRE, 1992), quando no exílio, publicando sua primeira versão escrita em 1970. O fato de não haver, na produção freiriana, referência ao trabalho de Lapassade, nos leva a crer que a proximidade entre a abordagem dos dois teóricos se deva a um possível compartilhamento do “espírito de época” (*Zeitgeist*) então vigente.

<sup>4</sup>O educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997) foi reconhecido como *patrono da educação brasileira* pela Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012.

<sup>5</sup> Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire distingue aderência de adesão, mostrando que a primeira representa uma forma de apropriação e reprodução acríicas, pelo dominado, da realidade, tal como concebida pelo dominador.

de pertinência dessa suposição, uma vez que, no interior daquela ideologia, o homem que emerge como auto e heterorreferente se configurava, invariavelmente, parafraseando o poeta Caetano Veloso: o “macho, adulto, branco, sempre no comando.” (1989).

Longe de ser uma peculiaridade da linguagem freiriana, a utilização da palavra *homem* como termo indicativo de adulto aparece, também, em outros pensadores, tal como no caso de Ernest Bloch (2005) que, escrevendo sobre o modo como o princípio *esperança* se manifesta em cada estação da vida, afirmou que

*o jovem* rompeu seu meio e luta contra ele, *o homem* aplica a sua força sobre ele, muitas vezes com a força de seus sonhos, até de sua consciência (...) *o mais velho, o idoso*, quando se incomoda com o mundo não luta contra ele como o jovem, mas corre o risco de tornar-se desgostoso dele, resmungando irritado. (BLOCH, 2005, p. 43, grifos nossos).

Fechando o parêntese e retornando, então, à questão em discussão, temos que, recusando-se à ideia de acabamento e, portanto, de morte do homem subjacente àquela concepção de adultidade, Georges Lapassade (1977) afirmou que a cristalização de uma imagem normativa da ontogênese operada por aquela definição de adulto distorcia, no plano ideológico, a imagem do real, desconsiderando, inclusive, avanços teóricos que já então apontavam para outro entendimento do ser humano: “Freud admitiu que o homem se constrói, se transforma, evolui, enriquece-se até a morte. A ter de atingir a maturidade, só a atinge na morte. Está em evolução perpétua” (Op. Cit., p. 15).

Seguindo na mesma linha de raciocínio, Paulo Freire (2015) refutou a ideologia que, ao conceber o homem como ser acabado, condena os seres humanos à condição de *coisa* destituindo-lhes a potência biofílica – capaz de alimentar a vida –, para os instituir, no refluxo do mesmo movimento, no reino da necrofilia, onde se mata a vida.

Em face de tais ressalvas, não é de se estranhar que a definição dicionarizada de adulto, que apresentamos no início deste tópico, elaborada aproximadamente 40 anos após Georges Lapassade e Paulo Freire tecerem as considerações acima sintetizadas, não tenha atendido às nossas expectativas. Ao contrário, o significado corrente atribuído à palavra adulto revelou-nos a existência de um fosso entre essa forma de definir os indivíduos situados nessa fase da vida e os sujeitos por nós considerados: sujeitos que, apesar da – e, por vezes, até em função da – idade, assumem-se como estudantes tardios, os quais não “cabem” em uma noção de maturidade que, conforme discutido anteriormente, pressupõe um acabamento ao qual nada se pode acrescentar.

Prosseguindo, portanto, na busca de um significado que efetivamente nos ajudasse a compreender o que seja o adulto na contemporaneidade, lançamos mão de outro dicionário, menos formal que o anterior, muito instigante, porém, na expressão dos significados atribuídos ao ser adulto:

#### Adulto

Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela. (Andrés Filipe de Bedoya, 8 anos)/ Criança que cresceu muito. (Camilo Aramburo, 8 anos)/ Pessoa que fica obcecada em fazer sexo. (Simón Pelaéz, 11 anos)/ Quando uma pessoa está morta. (Héctor Barajas, 8 anos) (NARANJO, 2016).

O modo peculiar de a criança ver e traduzir o mundo, que fez o poeta Cazuzza perguntar “(...) reparou na inocência/ cruel das criancinhas/ com seus comentários desconcertantes? (...)” (Agenor de Miranda A./Cazuzza NETO; Roberto FREJAT, 1985), se revela em sua inteireza nas expressões transcritas acima, extraídas do livro *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*, um dicionário infantil cujos verbetes foram criados por crianças estudantes da zona rural colombiana. Elaboradas com simplicidade e clareza, essas definições expõem o que seja o adulto, a partir de diferentes dimensões.

Contudo, a leitura mais atenta do modo como esse dado da realidade, por assim dizer, fora apreendido pelas crianças, sugere a complexidade que a conceituação do ser adulto encerra, pois, ao se considerar como corretas todas as quatro definições, uma pessoa adulta pode ser tanto alguém autorreferencial e heterorreferencial, situando-se sempre no centro do discurso, quanto alguém que, apesar de ter crescido muito, permanece criança, podendo ser, ainda, alguém cuja maturidade biológica, apreendida pela atividade sexual, seria o fim último, bem como uma pessoa que atingira o fim da vida deixando a morte fazer, ali, sua morada.

Ao se considerarem corretas tais definições, a questão de fundo persistiria: afinal, pois, o que é o adulto?

Abstraindo a diferença entre os dois dicionários aqui destacados no que tange à forma e aos objetivos, na comparação entre as abordagens feitas por eles do adulto, chama a atenção o fato de termos, para uma mesma palavra, a atribuição de significados distintos, o que resultou em outra dúvida: se a palavra não mudou, por que os significados a ela atribuídos são diferentes? Longe, portanto, de ajudar a responder à questão, a consulta ao dicionário formal – adulto – e ao sem pretensão de formalidade – infantil – só fez aumentar nossas inquietações: o que, de fato, define e distingue essa fase da vida das demais, especificando os que nela se situam?

Direcionando o olhar para a realidade circundante, me dei conta de que se, entre crianças, a apreensão do que seja uma pessoa adulta se faz a partir da observação sensível e da interação cotidiana com o/no mundo dos adultos, para mim, ser adulto é um dado que se enquadra no plano da normalidade tanto por eu ser uma pessoa auto e hetero reconhecida como tal quanto por eu viver em permanente interação com outras pessoas situadas nessa fase da vida.

Esta “(...) feliz coincidência ou a mágica do encontro entre o pesquisador e o pesquisado”, tal como definida por Gilberto Velho (1987, p. 129), me fez acreditar na possibilidade de tomar a apreensão do universo no qual estou imersa, como base para captar e descrever o significado de ser adulto na contemporaneidade. Retomando, contudo, as lições daquele antropólogo, especialmente no referente ao trato com o familiar e o exótico na investigação social, recordei a assertiva de que “o que *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido*” (Op. Cit. p. 126), demandando, pois, ser desvelado.

Tal entendimento me impôs, tal como sugerido por ele, a adoção de uma postura de “humildade e controle da onipotência”, temperada com pitadas de “certo ceticismo”, posto que, “embora [se] aceite a ideia de que os repertórios humanos são limitados, suas combinações são suficientemente variadas para criar surpresas e abrir abismos, por mais familiares que os indivíduos e situações possam parecer.” (Idem, p. 129)

Assim, longe de contribuir para acalmar inquietações, a consciência de minha familiaridade com o sujeito-objeto da pesquisa, pensada, inicialmente, como potência para entender o real, se revelou como um provável obstáculo para sua apreensão, dando sentido à assertiva de que “(...) porque são usualmente os adultos que ‘nomeiam’ e ‘enunciam o mundo’, talvez os mesmos tenham dificuldade em se ‘retratarem’ (SOUZA, 2010, p. 2, grifos do original).

A necessidade, portanto, de pensar o ser adulto – fora da aparente normalidade com que ele é visto pelas lentes do senso comum e vivenciado por mim – me colocou diante do “paradoxo desconcertante” do trabalho acadêmico que, conforme demonstrado por Boutinet (2010, p. 9),

como trabalho de teorização, implica um recuo constante, um distanciamento dos problemas, dos factos, das situações para melhor os perceber, os compreender, os apreender a partir de pontos de vista contrastados e responsáveis, com uma objetividade satisfatória. Mas, simultaneamente, este trabalho não deixará de ser alimentado por uma sensibilidade adquirida no encontro com os acontecimentos, por um contacto imediato com as realidades que nos propomos estudar, pela preocupação ligada ao concreto, próximas às situações às quais o devem conduzir as pesquisas do investigador.

Em decorrência dessas percepções, a pergunta “o que é o adulto?”, ganhou forma e força na problematização do sujeito-objeto de pesquisa, impondo a necessidade de “(...) estabelecer distinção entre conceito e palavra” (KOSELLECK, 1992, p. 135), dado o entendimento de que, mais que sujeito ou objeto, o adulto assumiu a acepção de categoria na investigação proposta; portando, pois, tanto um sentido empírico, com finalidade operacional para o trabalho de campo, quanto um sentido analítico, pelo seu potencial de balizar o conhecimento do objeto de estudo em seus aspectos gerais (MINAYO, 1994).

Visando superar o obstáculo do necessário distanciamento e retorno ao nosso lugar, para melhor apreender os sujeitos da pesquisa, recorreremos, então, à produção teórica, para buscar, no conhecimento já produzido sobre o tema, elementos que contribuíssem para a inteligibilidade do real por nós investigado. A primeira incursão na exploração da produção acadêmico-científica sobre o adulto nos evidenciou, logo de início, a delicadeza da questão:

um primeiro facto a constatar em relação ao estudo social das idades da vida é a inexistência de uma estrutura teórica organizada sobre a vida adulta. Se é com alguma facilidade que se encontra uma extensa bibliografia sobre o tema da infância, da adolescência, da juventude e da velhice, o mesmo não se passa em relação à idade adulta. (SOUZA, 2010, p. 1)

Tal afirmação, feita logo na abertura da tese de Filomena Souza, revelou que, possivelmente, o “incômodo exercício de desconstrução” demandado a quem se aventura ao estudo social do adulto pode ser responsável por certo silenciamento teórico em relação à temática; silenciamento este que parece perpetuar-se no tempo, uma vez que, há mais de 40 anos, Georges de Lapassade (1977, p. 22) havia afirmado a existência de “(...) milhares de trabalhos que se detêm na adolescência, mas muito poucos abordam os jovens adultos, e ainda menos tratam do chamado adulto”.

Observando o caso francês, Jean Pierre Boutinet (2010, p. 11) corroborou a ideia de existência desta lacuna ao afirmar que

infância e adolescência, terceira e quarta idades constituem a parte preferida nos programas de ensino e de pesquisa, em detrimento da vida adulta, deixada aparentemente nas suas antigas certezas como idade sem problemas, uma vez que é definida como a idade referência.

No caso do Brasil, tal lacuna foi sendo apontada no âmbito dos estudos de Psicologia, pela pesquisadora Marta Kohl de Oliveira (2009, p. 369) que, ao estudar questões relativas ao desenvolvimento do adulto no Brasil, observou que “a Psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma Psicologia do adulto.” Tal situação se dá, segundo ela, porque “(...) as teorias psicológicas são menos articuladas e complexas quanto mais avançamos

no processo de desenvolvimento da pessoa: sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovem e quase nada sobre adultos” (p.369).

Desta pouca problematização do adulto, resulta uma desconcertante indefinição conceitual, adequadamente expressa no excerto abaixo:

fala-se a torto e a direito dos jovens adultos, dos velhos adultos, dos adultos, mas afinal o que é que significa essa palavra «adulto»? (...) não existe. Não tem sentido. Os sentidos atribuídos à palavra «adulto» eram tantos que a palavra perdera totalmente qualquer significado preciso. Estava perante um termo que em parte nenhuma tinha um valor garantido. (LAPASSADE, 1977, p. 16, grifos do original)

Analisando o desdobramento dessa ausência na produção teórica brasileira, Elaine Müller, em tese defendida na Universidade Federal de Pernambuco sobre *os sentidos e a assunção da adultez* (2008, p. 80-85), elencou cinco aspectos relevantes para se compreender a não exploração da idade adulta como objeto de pesquisa nas Ciências Sociais, a saber: a) a adultez não ser concebida como objeto de pesquisa, enquanto não se se apresentou como problema; b) a ausência de um referencial biológico que defina e delimite a adultez; c) o fato de os adultos não serem vistos como um grupo; d) a imprecisão dos limites da adultez e, por fim, e) a ênfase dos estudos sobre desenvolvimento humano nas idades em que ocorrem ganhos do desenvolvimento.

Com relação a esse último aspecto, é importante registrar que, muito embora a autora afirme que “seria preciso uma mudança de perspectiva sobre o que define o desenvolvimento, para que a adultez e a velhice fossem tomadas como objeto de estudo mais privilegiado” (Op. Cit., p. 183), assiste-se, atualmente a uma ligeira mudança nessa tendência, em função da emergência da temática da velhice – e de temas a ela correlatos – como objeto de estudo em diversas áreas, dentre as quais figura o campo teórico da educação em geral e da EJA especificamente<sup>6</sup>.

A positividade desse movimento de ampliação do escopo dos estudos relativos às fases da vida não atenua o aparente desinteresse pela temática do adulto; ao contrário, o fortalece, por evidenciar que o interesse público tem se deslocado do jovem para o idoso, compondo, assim, a tríade de crianças, jovens e idosos de que se ocupam, em graus e extensões variáveis, conforme o enquadramento sócio-temporal, os estudiosos da vida humana em seu decurso.

---

<sup>6</sup> Destacamos, a título de exemplo, a pesquisa de doutorado *A educação de idosos em Belo horizonte: uma análise de seus impactos para o envelhecimento bem-sucedido*, em fase de desenvolvimento, por Isamara G. M. Coura, sob orientação do Prof. Leôncio José Gomes Soares, como mais um estudo que busca contribuir para ampliar a compreensão sobre a relação entre velhice e educação no contexto atual.

Outro aspecto apontado por Elaine Müller (Op. Cit., p. 185) – que sugere a marginalidade da questão em pauta na produção teórica – é a afirmação de que o tema adulto tem aparecido, nas produções acadêmicas, “abordado pelas beiradas”, em estudos que focalizam a transição da juventude para a adultez. Nesse sentido, além da marginalidade pela qual a temática é tratada, pode-se aventar o modo inadequado de fazê-lo, pois, conforme problematizado pela socióloga portuguesa Filomena Souza (2010, p. 13), em relação aos estudos sobre essa transição, a não compreensão da duração da vida como um todo, considerando-se todas as suas fases, compromete, decerto, o discernimento da passagem de uma fase sobre a qual já se tem certo acúmulo, em termos de conhecimento, para outra da qual pouco se sabe: “como é possível compreender a transição para a vida adulta se a vida adulta propriamente dita não é compreendida?”.

Focando o olhar também no campo da Sociologia, essa autora corroborou a lacuna relativa ao tema do adulto, argumentando que, no tocante às fases da vida, os estudos portugueses se distribuem em quatro áreas do conhecimento já consolidadas, a saber: Sociologia da Infância, Sociologia da Juventude, transição para a vida adulta e Sociologia da Velhice. Nesse contexto, a inexistência – em Portugal, segundo ela, e no Brasil, conforme temos percebido – de um termo que designe e distinga a condição de adulto – ou a etapa da vida a que a idade adulta corresponde – evidencia a ausência de um estatuto de adulto (SOUZA, 2010, p. 2):

(...) imagine-se (...) como seria estranho uma investigação onde os termos juventude, infância ou velhice fossem recorrentemente substituídos pelas expressões ‘idade/vida jovem’, idade/vida infantil” ou ‘idade/vida idosa’. A própria colagem dos termos ‘vida’ e ‘idade a estas fases é discutível na medida em que, para além da natureza biológica ou da idade cronológica, a definição das etapas da vida está dependente de escolhas individuais e de condicionantes culturais, históricas e socioeconómicas.

Propondo-se a contribuir para o avanço do estudo social das fases da vida no que tange a tal lacuna, a autora adotou o termo *adultez* para designar o intervalo etário compreendido entre os 25 e 64 anos de idade, argumentando que tal intervalo permite diferenciar semanticamente uma fase específica da vida em si das pessoas nela situadas. Segundo ela,

[...] a adultez implica especificidades, problemas e características próprias que devem ser objecto de atenção, de estudo e de intervenção política e social (...). ‘Ser adulto’ não é um estágio estanque, mas algo que experimenta a mudança de acordo com o contexto histórico e social em que se enquadra (Idem, p. 5, grifo do original).

Decorre dessa assertiva o entendimento de que a variação do modo de se conceber o adulto contemporaneamente consiste em um aspecto não negligenciável em nosso estudo, pois, segundo discutido por Reinhart Koselleck (1999), conceitos se relacionam a situações específicas, concretas, designando-as e tornando-as pensáveis e inteligíveis. Portanto, a compreensão do que seja ser adulto implica, necessariamente, reconhecer que, embora a palavra possa ser a mesma, o conteúdo por ela designado não é um dado, mas um estado, uma condição que se altera, conforme se alterem os contextos considerados.

Partindo, portanto, do entendimento de que “los conceptos sólo puedan entenderse dentro del contexto de su tiempo” (WALLERSTEIN, 2005, p. 5), tomamos, a exemplo de Filomena Souza (Op. Cit.), o termo *adulter* para fazer remissão à fase da vida que se estende entre 25 e 64 anos, mantendo a palavra adulto – e sua variante de gênero – para designar as pessoas situadas neste intervalo etário.

Seguindo na mesma linha de raciocínio e propondo uma instigante perspectiva para inteligirmos a *adulter*, o pesquisador Jean-Pierre Boutinet (2010)<sup>7</sup>, que também ressaltou a dimensão sócio-histórica do conceito de adulto, corroborou nosso entendimento da importância de olhar as pessoas sobre e com quem desenvolveríamos nossa investigação com lentes que nos permitissem, ainda que de forma pouco nítida – dada nossa inexperiência com a manipulação e uso dessas lentes –, enxergá-las em sua condição social de ser.

Sem desconsiderar as características apontadas como sendo os “invariantes da idade adulta” (BOUTINET, 1999), esse autor mostrou, por meio de um exercício de regressão que cobre, aproximadamente, os últimos cinquenta anos, o que chamou de metamorfoses históricas da vida adulta, evidenciando que o termo adulto “(...) é um conceito que sofreu bastantes altos e baixos ao longo da história e, ainda actualmente conserva contornos delicados” (2010, p. 23).

Corroborando a argumentação de Georges Lapassade, comentada anteriormente, Boutinet (Op. Cit. p. 33) afirmou que, até fins do Século XIX, o término da infância marcava a inserção na idade adulta, a qual continha forte conotação sexista, sendo associada à virilidade masculina:

neste contexto, o adulto surge como o ponto de referência nomeando-se como mestre, frente aos mais jovens ainda a aprender, ou como companheiro de trabalho em solidariedade com todos os que se encontram em situação de pôr a funcionar a sociedade.

---

<sup>7</sup> Sua obra *Imaturidade da vida adulta* foi publicada originalmente em francês, no ano de 1998, tendo sido traduzida para a língua portuguesa, em Portugal, no ano subsequente.

A manutenção de tal *status* decorria, em larga medida, da estabilidade conferida pela vida profissional, campo no qual a lenta evolução dos conhecimentos possibilitava a chegada, na idade adulta, ao ápice da carreira, como resultado e em reconhecimento à experiência acumulada.

Da crença na inalterabilidade deste estatuto, segundo ele, resultou o entendimento, amplamente compartilhado, 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” (Op. Cit. p. 23).

Prosseguindo em seu raciocínio, Boutinet (Op. Cit.) asseverou que essa forma de apreensão encerrou, por longo período, a idade adulta em uma tripla marginalidade, a saber: biológica e médica – pautada pela crença na possibilidade de se entender o adulto a partir do contraste entre ele, organismo maduro, e a criança, organismo em desenvolvimento –; patológica – dada pela associação da fase adulta a um suposto padrão de normalidade –; e pedagógica – expressa pela oposição do adulto em formação ao estudante em situação escolar.

Essa forma de apreensão do adulto a partir do que ele não era (criança, anormal e estudante regular) deu substrato para a constituição da forma dominante do *adulto-padrão*, ou *adulto como estatuto*, cuja estabilidade, homogeneidade e linearidade da vida eram garantidas pelo progresso da sociedade industrial, na qual ele se situava – e era situado – como um ser “(...) activo gerando e educando os filhos, à espera de inserção ou inserido, produzindo bens, riquezas e serviços (...)” (Idem, p. 29).

Na França, ainda segundo o mesmo autor, o adultocentrismo, resultante dessa forma dominante, começou a perder forças, a partir de meados da década de 1960 do século passado, quando

face às diferentes mudanças sociotécnicas que não cessam de atacar o adulto daquela época, um novo modelo tende a impor-se, centrado já não mais num conceito de acabamento e de completamento, incarnado pelo adulto-padrão, mas sim sobre um conceito do inacabamento e da autonomia (BOUTINET, 1999, p. 189)

Apontada como um dos fatores determinantes dessas mudanças, a resistência dos jovens a aderir ao estatuto do adulto- padrão, em uma sociedade sacudida pelos eventos da crise do petróleo e dos abalos econômicos dela decorrentes, se fez sentir também aqui, no Brasil, pela contestação e enfrentamento, no plano político-ideológico, ao regime militar e, no plano cultural, pela expressão, nas artes e, sobretudo, na música, de forte crítica aos padrões sociais vigentes.

Em tal contexto, o questionamento, a desconfiança e a recusa à forma do adulto-padrão foram cantados “em alto e bom som”, quando, sob a acusação de que “as pessoas da sala de jantar/são ocupadas em nascer/e morrer” (Caetano Emanuel Viana Teles VELOSO; Gilberto Passos Gil MOREIRA, 1968), recomendava-se “não confie em ninguém com mais de trinta anos/Não confie em ninguém com mais de trinta cruzeiros (...)” (Marcos, VALLE, 1970), levando parte dos jovens a marcar posição: “(...) eu prefiro ser esta metamorfose ambulante/do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo/(...) sobre o que eu nem sei quem sou”. (Raul Santos, SEIXAS, 1973).

Retornando à análise do contexto francês, Jean-Pierre Boutinet (Op. Cit.) mostrou que, da onda de questionamentos, desconfiança e recusa dos anos de 1960, emergiu uma nova forma dominante de vida adulta, a do *adulto em perspectiva*, o qual era caracterizado pela prerrogativa de construir seu devir, fazendo do acervo de experiências por ele constituído a base a partir da qual deveria se lançar rumo à construção de sua própria trajetória, por meio da elaboração e execução de projetos de futuro.

Sendo, a um só tempo, instituidor e instituinte de uma sociedade complexa, que tinha na cultura do projeto um modo de expressão privilegiado, esse adulto, para quem a vida profissional – outrora central na definição de seu lugar e papel social – se mostrava um campo de renovadas incertezas, passou a ter na perspectivação a possibilidade de adotar uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, as quais se estruturavam a partir do “campo de possibilidades” (VELHO, 2003, p. 40) formado pelo repertório de conhecimentos e experiências por ele constituído.

Longe de ser uma escolha de livre adesão, a adoção de tal conduta consistia em um imperativo ao qual o adulto não poderia se furtar, uma vez que – naquele contexto de alta volatilidade dos elementos constituintes da estrutura e, também, organizadores do funcionamento social – seu ser e devir eram tributários diretos das escolhas e realizações que ele viesse a fazer. Tratava-se, pois, de

(...) um adulto que se constrói projectando para o exterior, ou seja, extraindo de si próprio, das suas capacidades, dos elementos retidos na memória pela experiência, elementos que vão adquirir todo o seu valor deixando-se concretizar em novas realizações. (BOUTINET, 2010, p. 49).

Assim entendida, a perspectivização permitia ao adulto “produzir as suas adaptações cotidianas” (BOUTINET, 1990, p. 103), substituindo a lógica unitária da condição de ser adulto, por uma lógica plural, fundada no reconhecimento, afirmado quase duas décadas antes,

de que “(...) o homem é dos pontos de vista biológico, psicológico, social, um ser definitivamente inacabado”, a quem melhor convém “instalar-se no inacabamento” (LAPASSADE, 1977, p. 16).

A terceira forma dominante que, segundo Jean-Pierre Boutinet, caracterizou a condição de ser adulto na França pós-industrial começou a constituir-se em meados dos anos de 1970, ganhando força no período subsequente. Atualmente, apesar de reconhecer que a formulação de um conceito de adulto demanda uma abordagem interdisciplinar, capaz de dar conta de sua ‘multirreferencialidade’, e que a contemporaneidade comporta diferentes formas de adultez<sup>8</sup> (Op. Cit., 2010, p. 20 e 21), esse autor identificou no *adulto com problema*, que se foi constituindo a partir daquele período, a forma ora dominante.

Trata-se, segundo ele, de uma espécie de “antimodelo” que enfrenta o desafio de se afirmar em face de uma “civilização do imaterial num ambiente dominante comunicacional” (BOUTINET, 1999, p. 201):

com o advento da cultura pós-moderna que vê a passagem de uma sociedade centrada nos processos de produção para uma sociedade preocupada em valorizar os intercâmbios comunicacionais; esta nova sociedade, através de suas múltiplas informações, de seus códigos, das suas redes, tende a gerar uma incerteza radical no adulto sobre o seu futuro, uma confusão nos referenciais de identidade. (BOUTINET, 1999, p. 190)

Segundo essa perspectiva, vivemos, atualmente, em um contexto no qual, muito embora alguns invariantes da vida adulta ainda persistam, as estruturas reguladoras que davam base e sustentação ao adulto se fragilizaram, chegando ao risco de desaparecer. Nesse processo, o adulto tende a experimentar, cada vez mais intensamente, a solidão, pouco ou nada podendo contar com os quadros referenciais dados outrora pela família, pelas iniciações escolares, pela vida profissional e/ou pelas adesões e vínculos ideológico-religiosos.

Seguindo a mesma linha argumentativa, no plano subjetivo, esse adulto pós-moderno também enfrenta grandes desafios, resultantes das mudanças operadas em seus organizadores internos – idade (geração), sexo (gênero), constituição morfopsicológica (personalidade) –, acentuando a dificuldade de identificação de um modelo de adulto que dê base para uma definição conceitual capaz de traduzir um entendimento comum para a condição social do ser adulto contemporaneamente.

---

<sup>8</sup> O autor utiliza este termo para designar o que chama de formas muito variadas sob as quais o ser-adulto pode se apresentar, que são constituídas pela combinação de diferentes parâmetros, a saber: demográfico, sociológico, cultural, econômico e psicológico, além das decisões ligadas à idade e ao sexo.

Ser submetido à prova das idades, experimentar o não reconhecimento social, ser confrontado com seus próprios limites, viver uma intensa metamorfose cognitiva e/ou ver-se ante a responsabilidade de tomar decisões sobre si no mundo e, sobretudo, sobre o mundo são situações que têm contribuído, segundo o autor em pauta, para configurar um tipo peculiar de experiência que é vivida, involuntariamente, sob fortes “(...) pressões, que se impõem ao adulto sem que ele tenha qualquer possibilidade de escolha” (BOUTINET, 2010, p. 145).

Corroborando essa perspectiva, outra pesquisadora portuguesa mostra que, em decorrência dessas transformações, em lugar da linearidade e homogeneidade sob as quais a vida do *adulto-padrão* transcorria e, em substituição à ideia do horizonte de possibilidades e da previsibilidade nos quais o *adulto em perspectiva* se movia, instituiu-se, na pós-modernidade, “(...) a dualidade desde sempre conflituosa entre a estabilidade e a mudança, tanto ao nível do desenvolvimento psicológico do indivíduo adulto, como ao nível do desenvolvimento social e cultural da sociedade” (BARROS, 2011, p. 48).

Associadas, essas mudanças geraram impactos significativos nas formas contemporâneas de se viver a adultez, dando vida, segundo Jean-Pierre Boutinet (2010, p. 145), a um adulto imerso em um estado de imaturidade que, se por um lado, 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 (...)”, por outro lado, instituiu o jogo dos possíveis, lançando o adulto no mundo como potência a ser realizada no permanente trabalho de reconstrução de si, ante a uma realidade sempre mutante.<sup>9</sup>

Nesse contexto, segundo o autor, a positividade do estado neotécnico do adulto<sup>10</sup> teve seu potencial de contribuir para a realização humana drasticamente reduzido pela instabilidade característica da contemporaneidade, fazendo com que a condição de imaturo o lançasse num “(...) duplo vazio existencial e societal: ter de decidir continuamente e sem proteção, observar-se nas suas próprias decisões, auscultar-se a si próprio nas suas possíveis iniciativas” (BOUTINET, 2010, p. 227).

Exposto à “tirania das suas decisões”, sob o predomínio de um “tempo prospectivo ambivalente” (BOUTINET, 2010, p. 136), e em face de um “mercado de trabalho caprichoso e

---

<sup>9</sup> Seguindo essa tendência de ver, pela negatividade, a forma de o adulto vivenciar sua condição contemporaneamente, Elaine Müller utilizou a expressão “adulto em colapso” para designar este fenômeno (2008, p. 184).

<sup>10</sup> Segundo Georges Lapassade (1977, p. 13), a *neotenia*, fenômeno identificado no campo da biologia, se caracteriza pela “(...) conservação [em seres adultos] das formas juvenis que se tornam formas definitivas”.

reprimido” (Op. Cit., p. 191), no qual a estabilidade do casamento com a carreira foi substituída pela efemeridade da ideia de um “viver junto”, resultante da imposição crescente da flexibilidade e da adaptabilidade como valores (BAUMANN, 2001), o adulto com problema emergiu como expressão da insegurança que o deslocava da previsão – própria do adulto em perspectiva diante de um *horizonte de possibilidades*– para a prevenção, na qual se assenta o *horizonte de responsabilidades* delineado na contemporaneidade.

A apreensão da precariedade de se estar, simultaneamente, em contínua evolução e em constante desestabilização enseja uma percepção angustiada do futuro, segundo Zygmunt Bauman (Op. Cit., p. 137), dando vigor a inquietações filosóficas formuladas ainda no final da década de 1950:

quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Que esperamos? O que nos espera? Muitos se sentem confusos e nada mais. O chão balança, eles não sabem por que nem de quê. Esse seu estado é de angústia. Tornando-se mais definido, é medo. (BLOCH, 2005, p. 13)

A angústia e o medo, apontados pelo filósofo transcrito acima, constituem uma espécie de demarcador da condição de ser adulto nos estudos de Jean-Pierre Boutinet (2010, p. 27), sendo indicados, por ele, como consequência da realidade existencial ambivalente do adulto na contemporaneidade:

(...) aquela de que somos testemunhas e que observamos nas suas múltiplas manifestações, situações de adultos em crise, marginalizados perante contextos existenciais, desestabilizados das suas posições anteriores, adultos resignados, desiludidos com o seu trabalho, com a sua vida familiar e com o fim da sua vida profissional.

O medo decorrente dessa condição instaura, socialmente, segundo esse autor (Op. Cit.), uma tendência a se lançar mais luz sobre os defeitos que sobre as qualidades do ser adulto, levando à negação da assunção à adulez, em sua forma plena, pela adoção de um ser adulto de forma intermitente: “alguns não se consideram de todo adultos, enquanto que outros esperam nunca o vir a ser”.

Dessa negação, emerge o desejo, compartilhado por muitos dos que se encontram nesta fase da vida, “(...) de associar, no seu próprio percurso os dois grupos etários opostos: juventude e velhice, tentando realizar o impasse sobre a vida adulta, ou seja, desejando passar, no momento oportuno, diretamente da juventude para a velhice.” (Idem, p. 26).

Para o autor em pauta, a recusa à “cultura culpabilizante, ligada ao aumento das responsabilidades que o adulto deve assumir, cada vez mais frequentemente através das decisões que tem que tomar” (BOUTINET, 2010, p. 228), tem contribuído para o atrofiamento

da adultez, em paralelo ao hipertrofiamento da juventude. Em decorrência dessa situação, ganha força a ideia da juventude como idade de referência.

Apontada, no âmbito da psicanálise, por Maria Rita Kehl (2008, p. 36), como uma “onda de regressão generalizada” – a primazia da infância, adolescência e juventude, associadas à extensão do intervalo etário correspondente a esta última fase –, tem levado, segundo esta autora, à “teenização da vida”; fenômeno indicativo de que

(...) a vaga de “adulto”, na nossa cultura está desocupada. Ninguém quer estar “do lado de lá”, o lado careta, do conflito de gerações, de modo que tal conflito, bem ou mal, se dissipou. Mães e pais dançam rock, funk e reggae com seus filhos, fazem comentários cúmplices sobre sexo e drogas, frequentemente posicionam-se do lado da transgressão nos conflitos com a escola e com as instituições. (KEHL, 2008, p. 11-12).

Captada pelas lentes da arte, a dificuldade em se lidar com as transformações de ordem biofisiopsicológica, inerentes ao transcurso da vida – que consiste em um traço indicativo do estado imaturo do adulto na contemporaneidade –, tem sido retratada e reafirmada intensamente pela mídia. Segundo o sociólogo britânico Frank Furedi (2004, s/p, grifo do original), “nos últimos anos a televisão introduziu uma nova ‘estirpe’ de adultos imaturos e disfuncionais, que precisam receber ajuda e conselhos de adolescentes.”

No Brasil, tal tendência também pode ser identificada, como no caso de um dos episódios da série de animação *Zica e os Camaleões*<sup>11</sup>. Nele, Virgínia, mãe de Zica, a protagonista – uma adolescente de 14 anos, preocupada com o futuro e crítica do estilo de vida dos pais e de colegas da escola –, se apavorou ao perceber indícios da primeira ruga em seu rosto. Temendo a proximidade da velhice, Virgínia adotou uma postura regressiva, portando-se imprópria e impertinente como uma adolescente. A superação da crise só se deu quando a filha interveio e, por meio de um diálogo, no mínimo curioso, acerca da naturalidade do processo de amadurecimento, conseguiu estimular a autoconfiança da mãe. Tendo, enfim, compreendido os mistérios do transcurso da vida, Virgínia fez as pazes consigo mesma, recolocando-se em seu lugar de adulta, donde provavelmente se deslocará quando tiver, novamente, que se posicionar ante as questões e desafios que a vida adulta e suas transições se lhe apresentarem.

---

<sup>11</sup> Série de desenho animado brasileira, de autoria de Ari Nicolosi, produzida pela empresa Cinema Animadores, com coprodução da Conteúdos Diversos, em parceria com a TV Brasil e TV Cultura, através do Anima Cultura. Estreou na TV Brasil em 21 de abril de 2014, com a sua primeira temporada tendo 13 episódios. No segundo semestre de 2014, a série foi licenciada e transmitida pela Nickelodeon Brasil e América Latina. Em 2015, foi exibida pela TV Cultura. (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Zica\\_e\\_os\\_Camale%C3%B5es](https://pt.wikipedia.org/wiki/Zica_e_os_Camale%C3%B5es)).

Trata-se, nesse caso, de um modo bastante interessante de chamar a atenção para o fenômeno descrito, por Boutinet (2010, p. 174), como a *rejeição da idade*, pelo qual se evidencia a dificuldade das pessoas em aceitar o amadurecimento como um processo natural. Percebe-se, ainda, a instauração, em muitas delas, do desejo de permanecer jovem.

Seguindo na esteira do modo de apreensão e de apresentação do que denomina “patologia da condição adulta”, Frank Furedi (2004.) lança mão de expressões como “desorientação, falta de significado e estagnação”, “senso de desespero que cerca a identidade adulta” e “depreciação da condição adulta”, para traduzir, no plano das ideias, a “dificuldade que nossa cultura tem em afirmar os ideais normalmente associados a essa etapa na vida das pessoas”.

Considerando tratar-se de fenômeno multideterminado e potencial gerador de consequências diversas, demandando, portanto, mais estudo e compreensão, o sociólogo concluiu seu ensaio intitulado *Não quero ser grande* com a afirmação de que

maturidade, responsabilidade e compromisso são afirmados debilmente pela cultura contemporânea. Tais ideais contradizem o senso de impermanência que prevalece no cotidiano. É o esvaziamento gradativo da identidade adulta que desencoraja os jovens, homens e mulheres, a aderir com afinco à próxima etapa de suas vidas. (FUREDI, 2004, s/p)

Contudo, ainda que assistamos cotidianamente a situações que ilustrem essa tendência a se temer, adiar e mesmo evitar a adultez, a irreversibilidade do transcurso da vida conduz, inevitavelmente, a este lugar que é tanto de passagem de uma fase a outra – da juventude para a velhice – quanto de estada em uma fase específica, de longa duração, que pode abarcar de metade a mais da vida que se vive.

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 fluídos 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.”

Nessa perspectiva, diferentemente de se apresentar como o ser determinado a tomar seu lugar na estrutura de uma sociedade dada, o adulto da atualidade vive o desafio de transitar da *solidez* para a *solidão*, tendo de se constituir e instituir em um mundo liquefeito no qual é

impelido a navegar contra a “maré das circunstâncias”, movimentando-se, permanentemente, e em alerta, para que as “águas do equívoco” não o condenem ao naufrágio<sup>12</sup>. Segundo Bauman (2001, p. 23-24, grifos do autor), nesta sociedade contemporânea – tão moderna quanto a outra, diferente, apenas, na forma de sê-lo –, tal como indivíduos desacomodados, o homem está condenado a ser um eterno construtor de si, uma vez que

movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo “adiamento da satisfação”, como sugeriu Max Weber, mas por causa da impossibilidade de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da auto-congratulação tranqüila movem-se rápido demais. A consumação está sempre no futuro, e os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento de sua realização, se não antes. Ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num Estado de constante transgressão (nos termos de Nietzsche, não podemos ser Mensch sem ser, ou pelo menos lutar para ser, Übermensch)<sup>13</sup>; também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado.

A incorporação, na argumentação de Baumann (Op. Cit.), da condição apontada pelo filósofo Nietzsche, ainda no final do Século XIX, de que, para ser homem, é necessário, antes, atingir a forma do super-homem, chama a atenção para um possível limite da ideia de imaturidade, como característica definidora do adulto contemporâneo, conforme proposto por Jean-Pierre Boutinet.<sup>14</sup> Isso porque, segundo Jorge Luiz Visenteiner<sup>15</sup>, para aquele filósofo, o deslocar-se permanentemente em um processo de transformação ininterrupta consiste na característica essencial do ser humano, constituindo, em última instância, sua própria condição de humanidade.

---

<sup>12</sup> Extraído do poema *Quando o amor vacila*, declamado por Maria Bethânia no disco “Maricotinha”, lançado em 2001, com indicação de autoria desconhecida, embora muitos o atribuam ao poeta Fernando Pessoa.

<sup>13</sup> Traduzidos para o português, os termos em itálico significam, respectivamente “homem” e “super-homem”.

<sup>14</sup> Apesar de propor e assumir a ideia da imaturidade como traço dominante do adulto contemporâneo, Boutinet (2010) afirmou o entendimento, compartilhado por muitos pensadores, da impossibilidade do homem atingir a maturidade completa.

<sup>15</sup> Filósofo, professor do Programa de Pós-Graduação da PUC Paraná, esse autor dedicou-se, no doutorado e em formações posteriores, ao aprofundamento da compreensão da filosofia de Nietzsche e, em seu interior, às noções de experimento-experiência e vivência. Segundo ele, “(...) Nietzsche nunca sistematizou o conceito de Erlebnis, apesar de a palavra ocorrer sob as mais variadas significações em diferentes textos e épocas. Em todo caso, a palavra chegou a Nietzsche acompanhada da carga semântica que recebeu a partir da primeira metade do século XIX, e se desdobrou em seus textos até meados da década de setenta.” (Op. Cit. p. 147).

Assim, entendida, conforme traduzida na prosa poética de Octávio Paz<sup>16</sup> (1974, p. 16), na dinâmica da vida, “a fixidez é sempre momentânea. É um equilíbrio, ao mesmo tempo precário e perfeito, que dura o que dura um instante (...). Cada metamorfose, por sua vez, é outro momento de fixidez ao qual sucede uma nova alteração e outro insólito equilíbrio.” Tomado nesses termos, o homem se revela, como bem definiu o poeta, “uma suma de não-eus sintetizados num eu posição”<sup>17</sup>, sendo, portanto, a somatória unitária de suas vivências.

Diferentemente de Boutinet que, na luta por uma definição conceitual do adulto, acabou fazendo-o pela negativa – única maneira possível, segundo Jorge Viesenteiner –, Nietzsche sinalizou o entendimento da impossibilidade de produzir-se uma definição de homem, posto que esse nada é antes daquilo em que se torna e que, por sua vez, não permanece, dada sua condição de animal não-determinado que

(...) tem por tarefa o contínuo exercício de construir ou formar a si mesmo, ou seja, a tarefa de “tornar-se o que se é” que se desdobra única e exclusivamente na própria vida e em meio às vivências, termo alemão registrado como *Erlebnis* (vivência) (VIESENTEINER, 2014, p. 78, grifos do original).

Se, à primeira vista, a prerrogativa do “tornar-se o que se é” sugere um possível retorno à ideia do *adulto em perspectiva* que vivia, segundo Jean-Pierre Boutinet (Op. Cit.), sob o imperativo de construir, a partir de si mesmo, seu devir; em um exame mais acurado, a associação entre essas duas perspectivas se revela inadequada, uma vez que, em Nietzsche, o “tornar-se o que se é o homem” se constitui e institui, não a partir de si mesmo, mas mediatizado pelo mundo, conforme fica explícito na continuidade da argumentação anterior de Jorge Viesenteiner (Idem; Ibidem):

Acrescente-se que não se trata de um “tornar-se” oriundo de um saber prévio sobre si mesmo, mas antes de um desdobramento fenomenológico de engajamento homem/mundo, cujo “tornar-se o que se é” é a tarefa que o homem tem de assumir a partir das suas *Erlebnisse* (vivências).

Consistindo em uma *práxis sem teoria*, o tornar-se o que se é, na acepção nietzschiana, pressupõe, como ponto de partida, um não se saber o que se é, não permitindo, por essa razão, saber em que o homem se está tornando, ou o que virá a ser. Trata-se, assim, de um processo permanente que implica três dimensões basilares, a saber: a necessidade, o destino

<sup>16</sup> Octavio Paz Lozano foi um poeta, ensaísta, tradutor e diplomata mexicano, notabilizado, principalmente, por seu trabalho prático e teórico no campo da poesia moderna ou de vanguarda. Recebeu o Nobel de Literatura de 1990.

<sup>17</sup> PESSOA, Fernando. **Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação**. Lisboa: Ática. 1966. p. 93.

e a fluidez; ressalvando que, uma vez articuladas, elas se convertem em uma barreira para qualquer forma de instrumentalização pela razão.

Considerando, portanto, que, conforme argumentado por Boutinet (Op. Cit.), a previsibilidade e a racionalidade garantiam ao adulto em perspectiva a realização individual de si como resultado de um projeto autoral, no caso da indeterminação do homem não-determinado de Nietzsche, parafraseando João Guimarães Rosa (1994, p. 42), pode-se afirmar que “assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou.”

Assim concebido, o homem, como animal não determinado, não seria compatível com a ideia de um indivíduo causa de si mesmo. Contrariamente à indeterminação do que é, segue-se, para ele, um tornar-se o que se é, igualmente imprevisível e indeterminado, posto que resultante, em grande medida, do acaso que se sobrepõe a qualquer pretensão de direcionar as vivências por alguma intencionalidade.: “‘possuímos em nós o esboço de várias pessoas’ (...) ‘a cada instante de nossa vida há ainda muitas possibilidades’, não está em nossas mãos controlar esses instantes, mas antes é ‘o acaso que sempre brinca junto!’” (VIESENTEINER, 2014, p. 85, grifos do original)<sup>18</sup>.

A consciência da fragilidade do homem, perante ao mundo que se impõe desafiadoramente sobre ele, também está presente no ideário de homem como animal não determinado, de Nietzsche. Nessa perspectiva, contudo, o medo, a solidão e a insegurança não são desvirtuamentos da tranquilidade do ser adulto, contrariamente, são elementos constitutivos da própria condição humana, e compõem o campo de cultivo onde o homem deve esculpir a si próprio. Nesse contexto, a principal ferramenta que o “tornar-se o que se é” demanda, como sensivelmente captou Guimarães Rosa (2014, p. 132), é a *coragem* para dar “corpo ao suceder”.

Assim, a perspectiva nietzschenina, trazida nessas reflexões pelos estudos de Paulo Viesenteiner (2010; 2013; 2014), nos sugere que a edificação do estatuto do adulto-padrão – e, em face da ausência de condições para continuar afirmando-o –, do adulto em perspectiva e do adulto com problema, tal como apresentados por Jean-Pierre Boutinet (2010), resulta da tentativa de enquadramento do homem em um pretense ordenamento moral do mundo, que, sob

---

<sup>18</sup> O filme *A Hologram for the King*, coproduzido pela Alemanha, EUA, Reino Unido e França, em 2016, e exibido no Brasil sob o título *Negócio das arábias* é um bom exemplo da condição de indeterminação do adulto e da força do acaso na configuração de seus itinerários de vida. Nele o protagonista Alan Clay – interpretado pelo ator Tom Hanks – é um homem de negócios, falido, do ramo de TI que, vivendo a crise de meia idade, no contexto da recessão estadunidense, viaja de Boston para a Arábia Saudita para vender uma tecnologia holográfica para o rei. Em sua estada naquele país, Alan vive uma série de situações não previstas inicialmente, das quais resultam importantes transformações em sua vida.

o signo da segurança e da estabilidade, aprisionava sua essência, visando dar à sua natureza uma forma pré-determinada e unívoca, incapaz, contudo, de defini-lo adequadamente, posto que ele “(...) não pode identificar-se em definitivo com nenhuma forma que impõe a si mesmo” (VIESENTEINER, 2014, p. 77).

Partindo, portando, da consideração de que “um conceito de homem exprime uma doutrina que comunica e é univocamente compreendida por todos” e do *caráter mutável e fluido* do homem, Paulo Viesenteiner (2010, p. 110, grifos do original) mostrou que, para Nietzsche, “à base dessa exigência por compreensão universal e unívoca está a des-individualização do próprio homem e das suas condições peculiares de vida”, afirmando que “o homem é incomensurável e não é conceitualmente sistematizável, a não ser que seja compreendido como ‘mera semiótica’, e nada além”.

Assim, em contraposição à (in)definição do adulto com problema, calcada na ideia de imaturidade da vida adulta que, por sua vez, é edificada no cotejo entre as condições nas quais se vivia esta etapa da vida na modernidade – autoridade, estabilidade, racionalidade e progresso – e as que temos na atualidade – liquidez, insegurança, medo, instabilidade – sobrepõe-se o entendimento, ao qual aderimos, do homem como um 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.

Longe da ideia de *maturidade*, pela qual se entendia estar o adulto com sua formação completa, não havendo mais o que se lhe acrescentar, da perspectivação que se pautava no pressuposto da abstração da relação homem-mundo para afirmar o homem como “(...) um sujeito isolado, capaz de escolher e agir independente do curso do mundo, decidindo entre o bem e o mal, criando com solipsismo seu destino (MELO, 2011, p. 172)” – e da *imaturidade* que sugere que nada do que o adulto experimenta lhe dá base para responder às crescentes demandas que a vida lhe apresenta –, a indeterminação do homem *não determinado* põe em destaque a condição pela qual, segundo Paulo Freire<sup>19</sup>, se define a condição humana, qual seja, a *incompletude* geradora da vocação ontológica que o impele no sentido do *Ser Mais*, assumindo o *estar-sendo* como forma de se fazer presença *no e com o mundo*

---

<sup>19</sup> Nos aventuramos aqui em um exercício despretensioso de articulação de duas distintas lentes de observação do ser e fazer-se humano pois, muito embora guardem grande distância sócio-temporal, identificamos pontos de convergência interessantes no pensamento de ambos os autores. Infelizmente, não tivemos oportunidade de explorar essa questão, visando entender se há, de fato, conexão entre o pensamento freiriano e o nietzschiano e, em caso positivo, de qual tipo seria. Trata-se de um tema surgido nesta pesquisa, ao qual pretendemos dar atenção posteriormente.

como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos (FREIRE, 2015, p. 42, grifo do original).

Diferentemente de sugerir a chegada a um determinado ponto de perfectibilidade, no qual o homem possa se dizer acabado, 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*, que ele vai tornando-se o que se é: “como *pathos*, tornar-se o que se é se desdobra unicamente na vida e através das próprias vivências, mas não podemos determinar, de antemão, o que é o homem e nem sequer qual vivência ele deve experimentar.” (VIESENTEINER, 2010, p. 103).

Ser adulto, nessa perspectiva, consiste em viver em um processo de transformação ininterrupta, onde a plenitude do tornar-se o que se é implica em que o homem não se contente com a experimentação de uma única vivência. É necessário, no trabalho de tornar-se o que se é, atravessar vários tipos de humanos, vivenciando uma série de seres, uma série de ideais, sintetizando-os e integrando-os em si, tal como um escultor de si próprio, visto que essa experimentação de vivências diversificadas permite ao indivíduo se afirmar em uma humanidade que não o antecede, mas se constitui no decurso da vida por ele vivida. Dito de outro modo,

Não há um aprender ou conhecer a si mesmo anterior ao próprio tornar-se, mas apenas um tornar-se em meio as próprias vivências e suas inseguranças, num engajamento de imediatez entre homem e mundo, bem como significabilidade do vivenciado para o próprio homem. (VIESENTEINER, 2014, p. 80)

Assim, quanto mais “outros” ele for ao longo de sua existência, ou seja, quanto maior o somatório de suas vivências, mais humanamente ele se coloca na vida. Daí, porque, segundo Paulo Viesenteiner (2014, P. 87, grifo do original), na fórmula de Nietzsche, “‘outrar-se’ na mais rigorosa abertura é o que lhe apetece, mas sem saber em que vai se tornar”.

Deste entendimento se deduz a força que a ideia de provisoriedade do homem assume nessa perspectiva, não com um defeito, um suposto indício de anomia, por assim dizer, mas como uma das condições de sua própria essência. Inapreensível pela fixidez de qualquer formulação conceitual, o homem emerge como *nuance*, ou seja, como aquele “(...) algo que sempre se desloca do seu sentido originário, bem como pode se tornar fluido tão logo esteja sob

outras condições. (...) ela se desvia de toda tentativa de determinação conceitual, escapa às definições e permanece prenhe de possibilidades” (VIESENTEINER, 2010, p. 110).

Assim, “como ‘animal ainda não determinado’, o homem pode receber inúmeras formas, sem quaisquer determinações *a priori* de caráter conceitual, de modo que sua compreensão pode ser continuamente deslocada e em abertura.” (Idem, 2014, p. 76, grifo do original). Decorre dessa percepção a ideia de que a incompreensibilidade do homem provavelmente seja seu destino, tal como captado pela sensibilidade do poeta:

Sou eu mesmo, a charada sincopada  
 Que ninguém da roda decifra nos serões de província.  
 (CAMPOS, Álvaro de, in "Poemas")

Tendo, pois, chegado ao entendimento de que a compreensão do que é o adulto implica na aceitação da incompreensibilidade do humano, avançamos na tarefa de conhecer os sujeitos da nossa pesquisa, inquirindo à produção teórica não mais sobre o que seja o adulto, mas sobre quem, no contexto atual, ocupa esse lugar.

## 1.2 Quem é o adulto no Brasil: notas aproximativas

*Viver é muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra.*

João Guimarães Rosa (1994)

Tomando o lapso etário entre 25 e 64 anos como delimitadores das fronteiras da adultez, Filomena Souza (2010, p. 31) afirmou que a democratização do aumento da esperança de vida, em curso, torna possível a divisão – mesmo que hipotética – dessa longa fase em diferentes idades, a saber:

(a) inicia-se com a categoria de “jovem adulto” – entre os 25 e os 34 anos – prolonga-se (b) pelo “adulto jovem” – dos 35 aos 44 anos; (c) pelo “adulto de

meia-idade” – dos 45 aos 54 anos e (d) pelo “adulto maturo” – dos 55 aos 64 anos, termina com a entrada na fase do “idoso jovem” aos 65 anos.

A essas referências firmadas a partir da idade cronológica, outras podem vir – e de fato vêm, dependendo do contexto – a se sobrepôr, pois, do processo de construção sociocultural das idades, diferentes parâmetros são formulados, tais como a distinção entre as idades psicológica, cronológica, biológica, social, pessoal e/ou subjetiva, conforme discutido por Elaine Müller (2008). Atenta, também, a este aspecto, Filomena Souza (Op. Cit.) ressaltou que a hipótese de divisão da adultez, nos ciclos anteriormente apresentados, foi formulada assumindo-se o pressuposto de que

(...) os limites das diferentes fases da vida não são determinados nem pela natureza biológica nem pela idade cronológica, (...) estão dependentes das escolhas e estratégias individuais, das condições sociais e da estrutura socioeconômica em que os indivíduos estão integrados. (SOUZA, Op. Cit. p. 169).

Se, no plano geral, a adoção dessa proposta de estruturação da adultez nos parece pertinente, sua validação como parâmetro para nossa pesquisa demandou um cotejo entre o que nela se anuncia e o modo como a adultez é definida no Brasil. Para tanto, buscamos no ordenamento jurídico elementos que nos dessem base para conhecer os limites da adultez na sociedade brasileira contemporânea, conforme disposto no quadro que segue:

#### Referenciais etários - Brasil

Instrumentos Legais	Parâmetros etários
Constituição Federal (CF) – 1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 228: menores de 18 anos são inimputáveis do ponto de vista penal</li> <li>• Art. 14: alistamento eleitoral e voto obrigatório a partir dos 18 anos e facultativo a partir dos 16 e dos 61 anos</li> </ul>
Código Civil – Lei nº 10.406/2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 5º: A menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil.</li> </ul>
Código Penal – Lei nº 2848/40 atualizada pela Lei nº 7209/84	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 27: acompanha a CF no referente ao fim da imputabilidade a partir dos 18 anos</li> </ul>
Regime Geral da Previdência Social (RGPS) – Lei nº 8.213/91 atualizada pela Lei nº 9.032/95	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 48: A aposentadoria por idade será devida ao segurado que, cumprida a carência exigida nesta Lei, completar 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se homem, e 60 (sessenta), se mulher.</li> </ul>
Código de Trânsito Brasileiro - LEI Nº 9.503/97	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 140, Inciso I: institui o direito à habilitação para condução de veículos automotores para pessoas penalmente imputáveis</li> </ul>
Estatuto da criança e do adolescente (ECA) – Lei nº 8069/90	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 2º: define como adolescentes pessoas com idade até 18 anos</li> </ul>
Estatuto da Juventude – Lei nº 12852/13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 1º § 1º: institui que “consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade</li> </ul>
Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 1º: define como idosas as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos</li> </ul>

Fonte: Elaboração pessoal

Da análise geral do quadro, a primeira questão que destacamos é a impossibilidade de se estabelecer uma relação direta entre a ideia de maioridade – ou o “ser de maior”, como

largamente referido – e a assunção à vida adulta no Brasil, bem como a diversidade de parâmetros etários vigentes em nosso ordenamento legal.

Na consulta à Constituição Federal, identificamos uma única remissão ao termo “adulto”, compondo a expressão “educação de jovens e adultos” – art. 60, Inciso XII, § 4º. Também identificamos, no texto da Carta Magna, a definição dos limites etários, a partir dos quais os cidadãos devem responder penalmente por suas ações – 18 anos – e, ainda, conforme disposto no quadro, o limite etário para o exercício do direito de participação na vida política do país, por meio do voto. Com relação a este último aspecto, ressaltamos que, se a idade a partir dos 16 anos habilita os cidadãos brasileiros ao voto, o mesmo não se dá em relação às condições de elegibilidade, posto que a idade mínima para se tomar posse no cargo de vereador é de 18 anos, sendo mais elevada para os demais cargos eletivos.

No que diz respeito às normas que determinam os direitos e deveres das pessoas, dos bens e das suas relações no âmbito privado estabelecidas pelo Código Civil, institui-se que, a partir dos 18 anos, os cidadãos brasileiros estão habilitados à prática de todos os atos civis. Tal como no caso da CF, há, também nessa normativa, pouca remissão ao termo “adulto”, sendo as duas existentes relativas ao imperativo de separar os “delinquentes juvenis” dos adultos, visando garantir, aos primeiros, rapidez no julgamento e tratamento condizente com sua idade e condição jurídica – art. 10, incisos 2b e 3.

Na consulta ao Código de Trânsito Brasileiro, encontramos uma situação ainda mais *sui generis*, pois, além de não conter nenhuma referência ao adulto, a idade a partir da qual os cidadãos se tornam aptos a conduzir veículos automotores não é apontada de modo direto, mas pelo acatamento e reprodução do parâmetro de imputabilidade instituído na CF – do que se infere corresponder aos 18 anos.

Com relação ao Regime Geral da Previdência Social, as sete referências ao termo “adulto”, identificadas na análise do documento, compõem o nome de doenças profissionais, nada informando sobre os indivíduos adultos propriamente ditos. Por outro lado, o fato de esse ordenamento instituir os limites etários de 65 anos, para a aposentadoria de homens, e 60, para a aposentadoria de mulheres, poderia ser tomado como indício da idade de término da adultez e ingresso na velhice – já que a aposentadoria é tomada, em muitos aspectos, como marco de ingresso na velhice. Contudo, se assim procedermos, teríamos que acatar o entendimento de as etapas da vida serem cronologicamente distintas entre homens e mulheres, sendo essa uma questão em relação a qual não temos, ainda, argumentos para refletir.

Prosseguindo na discussão das informações apresentadas no quadro de referenciais etários do Brasil, chamamos a atenção para o conjunto dos três estatutos analisados, ressalvando que, muito embora o Estatuto da Criança e do Adolescente pouco diga no tocante à delimitação da adultez propriamente dita, uma vez que as fases da vida nele normatizadas não lhe fazem fronteira, sua inclusão, no quadro, se fez na intenção de pôr em evidência o que entendemos ser indicativo da dificuldade que temos, como sociedade, de encarar o intervalo etário entre 25, ou 29 anos, e 59, ou 64 anos – a depender do parâmetro considerado –, como uma etapa específica da vida, demandante, como as demais, de atenção.

O reconhecimento – propiciado pelo estudo dos estatutos da criança e do adolescente, da juventude e do idoso – de que, entre nós, essas fases da vida são delimitadas e resguardadas por instrumentos legais específicos corrobora, legal e literalmente, o que Filomena Souza (2010) afirmara em relação à inexistência de um estatuto para o adulto, sendo esta questão posta em evidência, recentemente, por um parlamentar brasileiro, quando da votação do Estatuto da Juventude. Segundo ele, com a aprovação de tal instrumento jurídico, as pessoas com idade entre 30 e 59 anos passariam a configurar o grupo dos chamados “sem estatuto”.<sup>20</sup>

Em que pese o fato de esse comentário fazer parte de uma crítica à proposta de extensão da juventude, com todas as prerrogativas que o Estatuto assegura, até os 29 anos, a análise desse e dos outros dois estatutos sugere a possível existência, no âmbito jurídico brasileiro, de um entendimento sobre a delimitação da adultez – posto que esta fase se situa entre a juventude e a velhice e ambas têm suas fronteiras etárias estatutizadas –, assim como da expectativa de que os adultos assumam, de forma prioritária, a responsabilidade pela implementação e pela garantia dos direitos estabelecidos em cada um daqueles instrumentos de proteção a grupos específicos.

Outro aspecto relativo aos três estatutos para o qual chamamos atenção é a prerrogativa da garantia de direito à educação, para todos os grupos estatutizados. No caso do Estatuto da Juventude, o direito à educação básica recebe o seguinte tratamento:

Art. 7º. § 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica. (BRASIL, 2013)

---

<sup>20</sup> A afirmação foi feita pelo Senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP), no dia 16 de abril de 2013. (Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/04/16/alloysio-projeto-apanas-repete-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>).

À obrigação de oferta, pelo Estado brasileiro, de oportunidades educacionais adequadas às pessoas com idade entre 15 e 29 anos, segue-se a indicação do direito de acesso à educação de nível superior para essas pessoas, nos seguintes termos: “Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição” (Idem).

No estatuto dos idosos, o direito à educação também é assegurado, com a prerrogativa de um atendimento pautado pelo reconhecimento e acolhimento das especificidades das pessoas com idade a partir de 60 anos: “Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.” (BRASIL, 2003).

O entendimento de que vivemos um tempo de questionamento dos limites etários de cada fase da vida também pode ser corroborado na análise do quadro apresentado anteriormente, quando consideramos que tanto a maioridade penal quanto as idades de referência para a aposentadoria são, atualmente, tema de calorosas discussões no Brasil – a exemplo do que ocorre em outras regiões do mundo, nas quais estão em disputa argumentos ligados à ampliação da expectativa de vida e seus impactos na condição social de ser de todas as pessoas, por um lado, e, por outro lado, argumentos que apontam para uma suposta maturidade dos indivíduos com idade a partir dos 16 anos, o que tornaria pertinente responsabilizá-los penalmente por eventuais crimes que venham a cometer.

Para além dos aspectos até aqui levantados em relação às informações apresentadas no quadro, outros poderiam ser explorados, tais como as polêmicas em relação à sobreposição do ECA ao Estatuto da Juventude na cobertura dos indivíduos com idade entre 15 e 18 anos, e em relação à extensão da juventude até os 29 anos. Não sendo, contudo, nossa intenção deter-nos em demasia nessa discussão, ratificamos o entendimento da possibilidade de termos, no estudo de tais instrumentos jurídicos, um parâmetro para refletir sobre os limites da adultez no Brasil, conforme tentamos fazer até aqui.

A percepção de que nosso ordenamento jurídico oferece apenas parâmetros inferenciais para uma eventual delimitação da adultez corroborou nosso entendimento acerca da complexidade de que se reveste a tarefa de definir quem seja o adulto por essa via. E, embora em face de algumas constatações e argumentos, entendamos tratar-se de uma matéria passível de receber, tal como as outras fases da vida, um tratamento específico, por outro lado, a reflexão

sobre *o que* é o adulto, feita anteriormente, contribui para supormos que a definição de *que quem* o seja também escape às tentativas de objetivação.

Possivelmente isso se deve ao fato de que, mais que um dado da realidade, a adulez talvez consista em uma condição resultante de diferentes fatores, os quais, estando para além da ordem natural/biológica e sociocultural/cronológica, impliquem, igualmente, a dimensão do indivíduo que, a um só tempo, se institui e é instituído nesse lugar social.

Da articulação entre o que estudamos, observamos e auscultamos no estudo do tema<sup>21</sup>, o entendimento a que chegamos é de que a adulez poder ser entendida como resultado da convergência de fatores de três ordens distintas, a saber, objetiva, transubjetiva e intersubjetiva que, num movimento dialético e dialógico – operado a partir do indivíduo mediado pelo mundo –, produz esse ser de complexa tradução no plano simbólico e abstrato das palavras.

No primeiro caso – *ordem objetiva* –, estariam fatores passíveis de verificação, tais como os biológicos, indicativos da maturidade do organismo, e socioculturais, como a idade cronológica, aos quais se juntariam as expectativas de desempenho, pelo indivíduo adulto, de um conjunto de funcionamentos sociais – *ordem transubjetiva* – para afirmar-se e ser reconhecido enquanto tal: conclusão dos estudos, inserção e construção de carreira profissional, vida sexual ativa, desenvolvimento de condições materiais para assumir a própria vida, constituição de família, filhos e todos os desdobramentos de tais funções seriam, pois, indicativos da adulez de um indivíduo. A *ordem intersubjetiva*, por fim, corresponderia, nesta linha de raciocínio, ao desenvolvimento, pelo indivíduo, de uma consciência de si e do mundo que o levaria a assumir uma forma particular de ser, estar e se relacionar com o mundo social no qual mira para melhor se enxergar/perceber.

Essa forma particular de ser resultaria no que, por falta de uma definição mais precisa, denominamos tripla consciência da adulez, que abrange, primeiro, a consciência da responsabilidade que, como “dono de si próprio” e autor de sua própria história, o indivíduo tem para com sua vida – *autonomia*; segundo, 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, por fim, a terceira consciência é a de que, para além do mundo, sua sobrevivência é

---

<sup>21</sup> Durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa, aproveitamos as oportunidades de nos colocar em diálogo com diferentes pessoas, adultas e idosas, sobre como se deu, em cada uma, a percepção e a vivência da adulez. As impressões produzidas nesses diálogos contribuíram para a elaboração da perspectiva que apresentamos nesse ponto da reflexão.

diretamente tributária de pessoas das quais depende, assim como de outras dele dependentes, sendo fundamental, portanto, assumir sua responsabilidade para com as mesmas – *autoridade*.

Por tender a considerar-se pertinente tal compreensão, percebe-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* – de si, pelo mundo e diante dos outros, respectivamente –; sem o que, entendemos, a multidimensionalidade do ser adulto não se consubstancia.

Nessa perspectiva, adulto seria todo indivíduo que, além de se enquadrar nos parâmetros objetivos que delineiam a adulez em seu meio, participa de um lugar que é, a um só tempo, inter e transubjetivo, no qual, vivendo tal como um indivíduo de seu tempo, se reconhece como adulto, adotando um modo de ser diferente do que já fora e, provavelmente, do que virá a ser, convergente com o que socialmente se entende ser próprio aos adultos; sendo legitimamente reconhecido como alguém que pertence a esse lugar<sup>22</sup>.

Decorre deste entendimento a compreensão da dificuldade de encontrarmos, em dicionários vernaculares e na produção teórica estudada, uma definição de adulto que traduzisse, para nós, o que vemos – em nós e nos outros – quando observamos as pessoas adultas. Ver-se, sentir-se, ser visto e constituir uma forma particular de ser dentro de um universo socialmente parametrizado é a dinâmica pela qual o adulto, conforme entendemos, se constitui e institui, *no* e *pelo* indivíduo; dinâmica esta de difícil apreensão no plano simbólico.

---

<sup>22</sup> Curiosamente, a confirmação do entendimento da impossibilidade de inscrição do indivíduo na adulez, somente pela hetero ou pela autoidentificação, veio no momento em que essas ideias estavam sendo sistematizadas quando, em um dos intervalos da escrita, assisti a um programa de entrevista que tinha por convidado um jovem ator de 26 anos, com papel de destaque no horário nobre das novelas. Relembrando que, em função de trabalhos anteriores, ele estabelecera um canal direto com os adolescentes, do que lhe resultou grandes responsabilidades, o jornalista perguntou “mas isso, ao mesmo tempo, não te obrigou a *adulescer* na marra?”; a que o entrevistado, de pronto, respondeu: “sim e não (...) Sim porque eu tinha muitas responsabilidades, muito mais que um adolescente de 18 anos, a minha idade, e não porque, ainda assim, eu fazia todas as bobagens que um adolescente da minha idade seria capaz de fazer e até deveria, de uma maneira saudável”. (Programa Conversa com o Bial, de 20/09/2018, transcrição literal com grifo nosso). Outro exemplo, agora do universo cinematográfico, também ajuda a corroborar esse entendimento, a partir de uma perspectiva oposta, quando, no filme *My happy Family* – uma coprodução da Geórgia, Alemanha e França, de 2017 – Manana, então, com 52 anos, vendo-se e sentindo-se como adulta, resolveu assumir-se nesse lugar. Para tanto, se mudou da casa dos pais, onde vivia no contexto de uma família patriarcal, juntamente com o marido, os filhos, os avós, os irmãos e demais membros que compunham seu universo familiar, para morar sozinha. A partir de então, tem início sua luta para, afirmando-se como mulher adulta, ser autorizada e reconhecida pela família, enquanto tal. (<https://juorosco.blog/2018/05/04/resenha-filme-my-happy-family-nana-ekvtimishvili-e-simon-gros/>)

Assim, mais que um dado passível de significação pela palavra, o ser adulto designaria um estado resultante da convergência entre o ser alçado a um determinado lugar social e o alçar-se a esse mesmo lugar, nele se instalando. Adulto, nessa perspectiva, é o ser que só se efetiva na concretude da subjetividade de cada indivíduo assim auto e heteroidentificado.

Decorre, enfim, de toda essa reflexão, que os esforços – que fizemos para entender quem é o adulto visando conhecer, de antemão, esse primeiro atributo constitutivo dos sujeitos a serem, por nós, pesquisados – resultaram na compreensão de que, se é no sujeito que o ser adulto se concretiza, somente no encontro com ele será possível nos aproximarmos da compreensão do que significa, como adulto, protagonizar uma trajetória de escolarização tardia da educação básica à aquisição do diploma de nível superior; tarefa de que daremos conta no quinto e último capítulo desta tese.

### ***1.3 Condições de “tornar-se o que se é” para o adulto no contexto atual: o potencial da educação na configuração dos itinerários de vida das pessoas adultas***

Em sua contribuição para a formulação de uma Sociologia da Adulterez, Filomena Souza (2010, p. 24) destacou o aumento da esperança de vida e a queda nas taxas de natalidade como dois fenômenos que têm contribuído substancialmente na configuração dos modos de se viver a adulterez atualmente. Segundo ela, o afastamento do “facto da morte” abriu, aos indivíduos, a probabilidade de “(...) ‘viver várias vidas’, adivinhar trajetórias que admitem a possibilidade de errar e de mudar”.

Em face desse contexto, 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, conforme argumentado por Filomena Souza (Op. Cit. p. 47), “numa sociedade escalonada pela aritmética das idades”, no interior da qual se pressupõe a existência de 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 passível de representação na forma espiral:

a imagem do movimento espiral da vida situa o indivíduo em situações idênticas, mas diversas, das experienciadas anteriormente – por exemplo, voltar a estudar, um segundo casamento ou a mudança de emprego. O indivíduo, voluntariamente ou pressionado, define, para si próprio, segundas oportunidades e não ocupa ou desempenha, por tempo indefinido, um único lugar ou papel social (Idem, *ibidem*).

Esse movimento espiral aponta para uma recronologização do curso da vida, deslocando realizações outrora percebidas como próprias e pertinentes a etapas específicas, de modo a torná-las plenamente possíveis, plausíveis e mesmo necessárias em momentos e contextos diversos. Assim, conforme ponderou Elaine Müller (2008, p. 145, grifo do original),

por mais que falar em infância, adolescência, juventude, adultez ou velhice faça sentido, na medida em que se tenha ideias pré-definidas sobre as idades da vida, tudo se passa como se os indivíduos percebessem a sua vida muito mais como um continuum no qual se acrescentam, aos poucos, novas experiências. Algumas delas poderão ser um pouco deslocadas – uma experiência infantil ou juvenilizante na adultez – mas não deixam de fazer parte da trajetória de cada um e dos aprendizados que todos levamos de tudo o que vivemos (grifo do original).

Muito embora concordemos com o pressuposto de que “à nossa época pós-moderna (...) repugna fazer distinções claras nos diferentes grupos etários” (BOUTINET, 2010, p. 150), entendemos ser adequado pensar o longo lapso temporal que cobre a fase adulta em termos de ciclos distintos, sobretudo em consideração aos efeitos da já aludida temporalidade de *Kairós* que pode levar indivíduos adultos, de qualquer ciclo ou idade, a “tomar uma decisão no momento oportuno, desenvolver uma ação sabendo utilizar as circunstâncias apropriadas” (Op. Cit., p. 141), para gerir, no plano individual, as contradições da vida adulta, dando curso ao movimento de tornar-se o que se é.

Estando, portanto, livres das amarras de uma sociedade estática que pré-determinava sua forma de ser e viver, restringindo e mesmo negando suas potencialidades de *vir a ser* (FREIRE, 2015), os adultos parecem ter adquirido, no modo de organização e funcionamento da sociedade atual, liberdade para buscar o tipo de vida que valorizam – e com razão (SEN, 2010). Essa premissa leva ao entendimento de que a compreensão da condição de ser adulto na sociedade contemporânea implica considerar que, uma vez sendo titular da liberdade de definir e constituir sua forma de ser e estar no mundo, a possibilidade de o adulto vir a fazê-lo guarda ligação direta com suas capacidades de realização.

Consistindo em um tema basilar nas reflexões de Zygmunt Bauman (2001, p. 31, grifos do original), a questão da individualização – e, em sua esteira, as condições concretas que os indivíduos dispõem, no contexto da modernidade líquida, para realizar a tarefa de tornar-se o que se é – emerge como um dilema uma vez que, segundo seu entendimento, no que tange à premissa da autonomia do homem, “há um grande e crescente abismo entre a condição de indivíduos *de jure* e suas chances de se tornar indivíduos *de facto* – isto é, de ganhar controle sobre seus destinos e tomar as decisões que em verdade desejam.”

Gozando, pois, no plano subjetivo, de total liberdade para gerir sua vida, o adulto tem, na materialidade concreta da vida por ele vivida, os limites dentro dos quais pode se movimentar e/ou aos quais precisará superar para poder, minimamente, continuar sendo e se movendo no mundo. Contudo, conforme, argumentou o mesmo autor, “o abismo que se abre entre o direito à auto-afirmação e a capacidade de controlar as situações sociais que podem tornar essa autoafirmação algo factível ou irrealista parece ser a principal contradição da modernidade fluida (...)” (Op. Cit. p. 30).

O entendimento do caráter sistêmico dessa contradição levou Bauman (2001, p. 30, grifo do original) a sugerir que essa superação não pode ser deixada ao encargo do indivíduo, posto que “não há ‘soluções biográficas para contradições sistêmicas’ (...)”. Seguindo esse raciocínio, o autor concluiu que “esse abismo não pode ser transposto apenas por esforços individuais: não pelos meios e recursos disponíveis dentro da política-vida auto-administrada. Transpor o abismo é a tarefa da Política com P maiúsculo.” (Idem, p. 31).

A remissão, para o campo da política, da construção de condições para que a liberdade do indivíduo seja, efetivamente, por ele experimentada, leva ao reconhecimento da necessidade de elevação da pessoa à condição de cidadão:

O indivíduo *de jure* não pode se tornar indivíduo *de facto* sem antes tornar-se cidadão. Não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros. (Idem; Ibidem, p. 32)

Nesse sentido, a questão que se (re)coloca é: considerando o cenário atual, em que as assimetrias e desigualdades socioeconômicas, os processos de exclusão e a indignidade opressora se mostram crescentes por todo o mundo, que condições o adulto dispõe para realizar a tarefa de tornar-se o que se é? Trata-se de uma pergunta que remete para a delicada relação entre a liberdade, tomada como bem supremo para a realização do homem, e as capacidades

que esse mesmo homem dispõe para, fazendo uso da prerrogativa de ser livre, construir a vida que aspira.

Tomada a partir de uma perspectiva econômico-filosófica contemporânea, a relação entre liberdade e capacidade, tal como proposta na “Teoria do Desenvolvimento como Liberdade” – também chamada “Abordagem das Capacidades Humanas” –, elaborada por Amartya Sen (2010)<sup>23</sup>, que focaliza a questão da desigualdade, buscando caminhos para sua superação, tem o potencial de contribuir para a formulação de uma resposta para nossa questão.

Traduzindo a ideia de potência humana pelas capacidades de autorrealização do homem, Amartya Sen (2010, p. 34) tomou o termo *agente* na acepção “(...) de alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independentemente de as avaliarmos ou não segundo algum critério externo”. A partir de tal consideração, ele propôs uma definição mais complexa de liberdade na qual, ante aos limites da liberdade positiva para a realização do homem, enfatizou a importância da ampliação das liberdades substantivas, pondo foco na capacidade real que as pessoas têm para fazer o que desejam e valorizam.

Nessa perspectiva, liberdade, conforme argumentado por ele, envolve tanto os *processos* – circunstâncias, contextos, instituições – que conduzem à possibilidade de escolha quanto as *oportunidades* – alternativas ao alcance – que as pessoas têm, considerando as condições reais em que vivem.

Sob tal entendimento, o economista e filósofo defendeu uma mudança paradigmática no referente à noção de desenvolvimento social, ao asseverar que a expansão das liberdades individuais deve ser o “(...) o principal fim e o principal meio do desenvolvimento”, que passa a ter as pessoas como seu foco e, na realização, no plano individual, da “vida que [se] deseja ter, e com razão”<sup>24</sup>, o parâmetro de sua efetivação.

Partindo, portanto, da consideração de que “a condição de agente de cada um é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas de que dispomos”, Amartya (Op. Cit.) defendeu que as políticas públicas devem visar ao

---

<sup>23</sup> Economista e filósofo indiano, ganhador do Prêmio Nobel de Economia, em 1998, pelo desenvolvimento da teoria aqui referida.

<sup>24</sup> Embora possa parecer contraditório à primeira vista, entendemos que a ideia de a pessoa humana ser agente de seu próprio destino e buscar, intencionalmente, construir a vida a que racionalmente aspira em nada compromete o entendimento do homem como ser não determinado na medida em que, mesmo em face à consciência da incapacidade de controlar o imponderável – a fortuna e o destino –, a pessoa na qual essa indeterminação do ser se materializa assume, conforme já discutido anteriormente, a tarefa de “tornar-se o que se é”, tendo na luta contra o imponderável o próprio sentido da vida.

desenvolvimento humano pensado em termos do aumento das capacidades humanas e das liberdades substantivas cuja promoção se faz de forma inter-relacionada.

Nesse sentido, duas ideias ganham força, a saber: *funcionamentos* e *razão pública*. No primeiro caso, trata-se do conceito por meio do qual o autor designa “(...) as várias coisas que uma pessoa pode considerar valioso fazer ou ter” (Op. Cit. p. 105), podendo ser pensado tanto em termos das *realizações efetivas* da pessoa – resultado da combinação de funcionamentos – quanto em termos de *conjunto capacitário* – coisas que a pessoa é substancialmente livre para fazer.

Tendo na superação das graves injustiças que impedem que o homem seja agente de seu destino e possa construir vida que valoriza a pedra de toque de sua teoria, Amartya (2011) defendeu a garantia, para todas as pessoas, das condições necessárias para forjar em si o *conjunto capacitário* que permita, a cada uma, realizar as funcionalidades que conduzam nesse sentido. Decorre desse entendimento a valorização, por ele, do exercício da *razão pública*, entendida como instrumento de governança participativa que permite à sociedade deliberar, com base na argumentação racional, sobre a constituição de seu *conjunto capacitário básico* (SEN, 2011).

Apontada como tendo uma *ligação constitutiva* com a “Abordagem das Capacidades Humanas”, a democracia e, em seu âmbito, as liberdades políticas e os direitos democráticos têm papel fundamental na Teoria do Desenvolvimento como Liberdade, dado ser, segundo seu proponente, a forma de governo que permite a *discussão pública*. Decorre desse entendimento a afirmação da estreita relação entre promoção de justiça social e democracia, donde se conclui que o caminho para a primeira passa, necessariamente, pelo cultivo e aprimoramento permanente da segunda.

Num contexto democrático onde a “política com P maiúsculo” esteja orientada para a superação das graves injustiças, dentre as diferentes áreas de incidência das políticas sociais que podem e devem, na perspectiva de Amartya Sen, convergir no sentido da expansão das capacidades visando à ampliação das liberdades das pessoas, destacamos a educação que, como um *serviço social capacitante, um bem meritório*, desempenha um importante papel “(...) ao dar às pessoas a oportunidade de enfrentar o mundo com coragem e liberdade”. (PINHEIRO, 2012, p. 90).

Partindo deste entendimento e considerando que, no contexto atual, a construção da vida a que racionalmente as pessoas aspiram tem, no solo de uma sociedade líquida – na qual a

obsolescência a tudo volatiliza, impondo ao homem, em ritmo frenético, um permanente refazer-se cujas bases decorrem diretamente de suas capacidades pessoais –, a base sobre a qual ser erigida, torna-se importante refletir sobre o papel da educação na constituição das funcionalidades individuais.

Conforme discutido anteriormente, as transformações pelas quais o ser adulto passou, desde os anos de 1960 e o período atual, impactaram profundamente os modos de se vivenciar a adultez, abrindo, a cada indivíduo, a possibilidade de escrever, com as próprias mãos – e, na maioria das vezes, podendo contar somente com esse recurso –, a história de sua vida.

Em paralelo a essas mudanças, transformações relevantes foram registradas no campo educacional, dentre as quais se sobressai a *deslocação significativa da formação permanente para a educação contínua*, conforme sintetizado por Jean-Pierre Boutinet (2010, p. 156). Em decorrência de tal “deslocação”, a ideia de que, no decurso da vida, os indivíduos percorrem caminhos e itinerários próprios mostra-se, atualmente, segundo esse autor, mais adequada que a ideia de construção de currículo, predominante até então:

(...) o conceito de trajecto, integrando ele próprio, uma pluralidade de trajectórias com carácter incerto, caótico e logo, largamente imprevisível parece-nos preferível ao conceito de curriculum para descrever um itinerário adulto; o curriculum, com efeito, dá um aspecto demasiado bonito à regularidade rítmica.

Trata-se de um raciocínio compartilhado por outros estudiosos, a exemplo de Elaine Müller (2008, p. 185), que entende que a representação atual do adulto cuja vida se traduz em “trajetórias complexas, múltiplas e despadronizadas” remete para a ideia “(...) de um adulto em aprendizagem contínua, de realização pessoal, profissional e afetiva; um aprendiz perene”.

Corroborando a ideia de importância da aprendizagem na configuração dos modos de ser e se fazer adulto, na atualidade, Jean-Pierre Boutinet (2010) dedicou o penúltimo dos dez capítulos que compõem a obra *A imaturidade da vida adulta* à discussão sobre as “metamorfoses cognitivas da vida adulta”. Segundo ele, vivemos um tempo em que o conhecimento, associado à capacidade de operá-lo, num contexto de sobreposição da produção pela comunicação, assume 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.

Partindo da premissa de que, desde os anos de 1960, a ideia de uma formação inicial associada à transição para a vida adulta acompanharia o indivíduo em sua carreira até a aposentadoria foi posta em xeque pela mutabilidade do mercado de trabalho, do estatuto das

profissões e das bases referenciais da adultez, o autor apontou a emergência da ideia de *formação permanente* como “passagem quase obrigatória” da vida adulta na França.

Naquele contexto, explicou Boutinet (Op. Cit.), a forma dominante do adulto em perspectiva ensejou uma reorientação na forma e no conteúdo da educação, no sentido da *formação recorrente* (1960-1970) e da *formação permanente* (1970-1980), orientadas, respectivamente, para a qualificação e a valorização da experiência, de modo a instrumentalizar as pessoas para desenhar e percorrer itinerários minimamente seguros no sentido de sua *promoção e/ou adaptação* sócio- profissional.

A partir de meados de 1975, ainda segundo o mesmo autor, operou-se uma nova metamorfose provocada pela emergência da forma dominante do adulto com problema. Em tal contexto, a ideia de uma *formação compensatória*, predominante entre os anos de 1975-1985, pautou um projeto de educação orientado para a *aprendizagem de base*, a partir da qual, o adulto poderia buscar sua *integração* sócio-profissional.

Posteriormente, a percepção de que, diante da instabilidade e volatilidade crescente da sociedade, a conquista dessa integração pouca garantia dava às pessoas de se estabilizar num ambiente marcado pela obsolescência dos conhecimentos ensejou uma nova metamorfose na educação de adultos francesa, segundo Jean-Pierre Boutinet (2010), com a educação assumindo o caráter de *formação paliativa*, caracterizada pela ênfase na *aprendizagem para manutenção de autonomia*, de modo a que as pessoas se preparassem para a busca de *ocupações*.

Nesse contexto, conforme o mesmo autor, o adulto passou a ser visto “(...) como estando sempre a aprender, em certos casos para seu próprio prazer, noutros por imposição profissional, muitas vezes por necessidade face à obsolescência generalizada dos conhecimentos (...)” vivendo, no âmbito de sua educação, “(...) uma experiência sempre contrastada, semi-escolhida, semi-imposta” (idem, p. 195).

Embora essa leitura de Jean-Pierre Boutinet tenha como base o contexto francês, a percepção da inter-relação entre as diferentes sociedades e partes do mundo, traduzida, no plano teórico, por Immanuel Wallerstein, como sistema-mundo (2005)<sup>25</sup> nos leva ao entendimento de

---

<sup>25</sup> Segundo o próprio Wallerstein (2015, p.17), “(...) a principio de los años setenta, cuando la gente comenzó a hablar explícitamente sobre los sistemas-mundo de análisis como una perspectiva. Los sistemas-mundo de análisis fueron un esfuerzo por combinar de manera coherente las preocupaciones respecto a la unidad de análisis, la preocupación por las temporalidades sociales y la preocupación por las barreras que se habían erigido entre las diferentes ciencias sociales”.

que o processo que ali se desenrolou guarda relação com transformações mais amplas, de dimensões globais.

Partindo da definição literal de sistema como “una espécie de todo conectado, com reglas de operación internas y algún tipo de continuidade” (WALLERSTEIN, Op. Cit., p. 79), e ante à constatação da superação da forma do estado-nação como princípio delimitador das fronteiras, estruturador das relações internacionais e orientador da organização social no interior de cada unidade político-territorial, esse autor afirmou que

no ‘sistema-mundo’ estamos frente a una zona espaciotemporal que atraviesa múltiples unidades políticas y culturales, una que representa una zona integrada de actividad e instituciones que obedecen a ciertas reglas sistémicas. (WALLERSTEIN, grifo do original, 2005, p. 17).

Segundo ele, tal sistema cujo elemento de unificação da estrutura mais determinante “(...) és la división de trabajo constituía dentro de ésta”, engendra o desenvolvimento de uma “geocultura”, caracteriza pelo compartilhamento de “algunos padrones culturales comuns” (Idem, p. 23).

Consistindo em um dos elementos que compõem os “padrões culturais comuns” por ele aludidos está o deslocamento do destaque dado à competência produtiva como elemento definidor do adulto, até meados do século XX, para a ênfase progressiva da liberdade consumista, conforme reportado na literatura (KEHL, 2008). Em decorrência deste deslocamento, as funções e expectativas dirigidas à educação, a partir da emergência do Paradigma da Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida, entre as décadas de 1960-1970, preconizaram o reconhecimento de que a educação do homem não se encerra no cumprimento da trajetória formal, pressupondo e demandando, outrossim, que ele siga se educando permanentemente, nos diversos âmbitos da vida social em que transite.

Fortemente motivado por razões epistemológicas, tecnológicas, laborais e culturais (ALCOFORADO, 2008, p. 50), e intensamente fomentado por organismos internacionais, dentre os quais se destaca a UNESCO, o chamado *Movimento de Educação Permanente* sinalizava a garantia de continuidade temporal/diacrônica/ e espacial/sincrônica das experiências educativas vivenciadas pelos indivíduos, de modo que, à educação inicial formal, se articulassem os demais processos formativos disponíveis a ele, resultando em uma educação “verdadeiramente multidimensional”.

Não sendo exatamente uma criação nova, esse ideário da educação permanente trazia em si, conforme defendido por Licínio Lima (2012, p. 43, grifos do original), o potencial de se

converter em instrumento libertador ou dominador. No primeiro caso, segundo ele, à educação se atribuía um carácter holístico, ensejando o entendimento de que ela

(...) podría contribuir para integrar dialécticamente distintas modalidades y diversos procesos de educación. De esta forma, procedería a una crítica al modelo escolar facilitando su transformación y el cambio del propio sistema educativo, ampliaría democráticamente la materialización del principio de igualdad de oportunidades educativas, y consolidaría la autonomía individual y colectiva desde un enfoque de transformación social, de “intervención en el mundo” y no de simple adaptación o ajuste. En suma, transformaría la educación en una acción entre sujetos y no en una tarea sobre objetos.

Embora, segundo Licínio, tal orientação tenha sido valorizada e buscada até os anos de 1980, o que se assistiu, a partir de então, foi um gradual deslocamento semântico da ideia de educação permanente e sua substituição pelo ideário da aprendizagem ao longo da vida, como resultado “de la reorientación de la educación en función de la mundialización de la economía liberal, basada en la promoción de competencias profesionales más o menos atomizadas” (Idem, p. 52); pondo em evidência a potência dominadora subjacente àquele ideário.

Nesse processo de *mutação e ressignificação*, a educação passou a ser concebida com base em “expressões contrapedagógicas” (LIMA, 2012a, p. 47) que, remetendo para a ideia de “responsabilización de cada individuo por la construcción de su portafolio competitivo de competencias, visando al ajuste de cada uno a las necesidades de una economía y de un mercado de trabajo cada vez más desregulado” (Op. Cit. 2012, p. 45), tem esvaziado a *energia utópica* da educação para a emancipação do homem, afirmando, em seu lugar, a hegemonia de uma visão tecnicista. Conforme afirmado por ele,

La educación permanente se ha subordinado a patrones restringidos de utilidad, siendo frecuentemente confundida con: escolarización permanente, educación escolar de segunda oportunidad, reconocimiento y certificación de competencias, formación profesional continua, vocacionalismo adaptativo y funcional, inclusión social para las periferias o bordes de dentro de un sistema cada vez más basado en la competitividad desenfrenada y en la performatividad selectiva y excluyente. (LIMA, 2012, p. 45)

Em decorrência disso, a submissão da educação aos ditames da economia tem ensejado, segundo o mesmo autor, a constituição de um “mercado da aprendizagem” no qual os clientes – empresas e trabalhadores – podem e devem buscar a satisfação de suas necessidades individuais de formação, num universo onde a máxima *aprender para ganhar*,

*conhecer para competir*<sup>26</sup> se sobrepõe ao slogan “Aprender a Ser” que dava base ao ideário da educação permanente.

Impactando diretamente a educação de adultos, esse novo ideário da aprendizagem ao longo da vida tem sido orientado para

aquellos adultos con bajo nivel de escolaridad, los desempleados de larga duración y los trabajadores considerados poco cualificados son vistos como individuos incapaces, que evidencian déficits y lagunas que exigirán su recuperación, colmatando necesidades de formación a través de la adquisición de instrumentos, o “prótesis” formativas, que funcionalmente los capaciten para integrar la nueva “economía del conocimiento”.(LIMA, 2012, p. 51)

Assim, conforme sugerido no excerto acima, a “erosão política” do conceito de educação permanente (LIMA, 2016), pela via de sua ressemantização para aprendizagem ao longo da vida, tem resultado no esvaziamento gradual das dimensões libertárias e críticas da educação de adultos, dando margem ao entendimento de que “(...) já não é mais pertinente encará-lo como um projeto global de mudança social” (CANÁRIO, 2013). Contrariamente, conforme discutido por Rosanna Barros (2011), o que passa a se afirmar, em relação ao campo, é o entendimento de uma EJA erigida sobre três eixos de sustentação, a saber: gestão da força de trabalho, prevenção à conflitualidade social e adaptabilidade.

Corroborando a análise das metamorfoses cognitivas de Jean-Pierre Boutinet (2010), apresentada anteriormente, Rui Canário (2013), que compartilha do mesmo entendimento de Rosanna Barros (2011) e Licínio Lima (2016), confirma a ideia da passagem de uma formação orientada para a qualificação, voltada à promoção social, para o modelo de competências que, a partir dos anos de 1990, aponta para a ideia de empregabilidade, afirmando o indivíduo autônomo como responsável direto pelo tipo e qualidade de sua vinculação ao mundo do trabalho.

No caso do Brasil, em que pese o reconhecimento do país ser signatário de acordos internacionais firmados em torno do compromisso da promoção da educação como um bem que deve ser estendido a todos, por toda a vida, no plano legal, a incorporação do ideário que aponta para essa nova conceptualização da educação, em geral, e de adultos, de modo específico, se fez muito recentemente, por meio da sanção à Lei nº 13.632, em março de 2018, que alterou a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – estabelecendo

---

<sup>26</sup> Símbolo da “deriva utilitarista que se vem abatendo sobre a educação no novo capitalismo” (LIMA, 2012, p. 9) a expressão é parte do título do livro publicado por Licínio C. Lima, no qual o autor tece considerações sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem.

a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Art. 3º, Inciso XIII), e afirmando que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Art. 37º).

Embora pretendamos refletir sobre o contexto nacional mais adiante e de tal normativa instigar profícuas reflexões, ressaltamos, no que lhe diz respeito, a presença indistinta, em seu conteúdo, dos ideários da educação e da aprendizagem ao longo da vida, dando margem tanto para o entendimento de que, no plano interno, a tensão apontada na produção teórica entre ambos não está solucionada quanto da possibilidade de, em não havendo ênfase em nenhum dos dois, poder-se orientar a educação de jovens e adultos para quaisquer desses sentidos, a depender da compreensão de seus implementadores – muito embora esteja ratificada, na própria lei, a ênfase na função compensatória.

Tendo refletido sobre o que e quem é o adulto e discutido o papel da educação para esses indivíduos no contexto atual, no tópico que segue, consideraremos o modo como tem se dado sua presença no âmbito da educação formal brasileira.

### I.3.1 Presença presumida e invisível, participação silenciosa e silenciada: o (não) lugar do estudante adulto na educação formal brasileira

Prosseguindo na tarefa de (re)conhecer o sujeito de quem e com quem estamos tratando, passamos à reflexão sobre quem é o adulto, quando na condição de participante no sistema formal de educação brasileiro, dada a consideração de que a passagem por esse sistema e a experiência de escolarizar-se tardiamente são outras características que participam da constituição do sujeito que temos focalizado.

A estrutura da educação formal brasileira prevê o atendimento a segmentos etários inscritos nas três grandes etapas iniciais da vida, cobrindo desde a infância (educação infantil e ensino fundamental, de 0 a 14 anos), passando pela adolescência (ensino médio, de 15 a 17 anos) e estendendo-se até a juventude (ensino superior, 18 a 24 anos) (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Decorre daí a compreensão de que, ainda que também entre nós, o fenômeno da desorientação do ciclo da vida (BOUTINET, 2010) afete as condições sociais de ser e viver

todas as suas fases, seguimos, assim, em larga medida, sendo uma sociedade regida por uma aritmética das idades (SOUZA, 2010) que tende a se pautar fortemente por uma organização que pressupõe realizações específicas para cada intervalo etário.

Destarte, muito embora existam mais de quatro séculos a nos distanciar do processo de gênese da escola moderna, preserva-se, no tocante às suas funções sociais, a expectativa de que a educação formal funcione como um tempo-espço prioritário de formação das novas gerações. Portanto, examinado a partir desses pressupostos, o desenho de nosso sistema de ensino sugere que falar de adulto na educação formal é, em princípio, falar de uma educação atípica, porque tardia; lançando luz, a um só tempo, para o inusitado e o específico desta presença.

Contrariando as expectativas etárias de instrução de sua população, bem como o imperativo legal da educação básica como direito de todos, o Estado Brasileiro contraiu e alimenta uma dívida vultosa junto a um enorme contingente populacional que não se escolarizou na idade regular: segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>27</sup> –, no ano de 2017, 7% da população brasileira com idade de 15 anos ou mais era analfabeta e apenas 46,1% com idade de 25 anos ou mais possuía o ensino médio completo. Entre essa mesma população, a média de anos de estudo registrada foi de 9,1 anos, ressalvando que a educação básica, de oferta obrigatória, corresponde a 12 anos de estudo.

Se incorporarmos neste raciocínio o ensino superior – que, embora não seja de oferta obrigatória, impõe-se, cada vez mais, como aspiração legítima em todos os estratos sociais e como uma plausível demanda social – vemos que apenas 23,2% da população com idade até 25 anos possuía este nível de formação naquele ano.

Como já demonstrado em estudos anteriores (SANTOS, 2003), há muitos fatores que concorrem, no plano individual, para uma pessoa chegar à fase adulta da vida, com baixa ou nenhuma escolaridade, sendo, a maioria deles, ressonância da iniquidade na distribuição dos bens – materiais e simbólicos – que constituem o patrimônio social brasileiro. Por outro lado, apesar das muitas implicações da retomada tardia dos estudos, parte destas pessoas, reconhecendo-se como sujeitos de um direito outrora negado, quando têm diante de si a oportunidade de fazê-lo, retornam aos bancos escolares para iniciar ou dar continuidade à escolarização formal, independentemente da idade que tenham.

---

<sup>27</sup> Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD – contínua, 2017.

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>28</sup>, há 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.

Trata-se de uma situação bastante peculiar quando contraposta a experiências e processos em curso, em contextos internacionais, tal como em países europeus onde, desde a década de 1990, além das ações já tradicionais no campo da educação de adultos, tem havido investimento na mobilização de pessoas adultas, dos mais diferentes perfis sócio profissionais e níveis de escolaridade, para o (re)ingresso no ensino superior; ensejando políticas cujos resultados tem alterado significativamente o perfil do público que ascende a este nível por lá (PIRES, 2010).

Entre nós, a inquietação gerada pela 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 tende a ser apontada como fator de complexificação da ação educativa e causa de desistência entre os participantes.

Tendo sido constatada por diferentes estudiosos do tema, essa tendência ao esvaziamento da presença e participação dos estudantes adultos na EJA, em função da ocupação desse território, por assim dizer, pelos jovens, foi apontada no Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos, publicado pela UNESCO, em 2010, que põe o Brasil em destaque neste referente:

Adultos mais velhos, com mais de 45 anos, também tendem a estar em desvantagem quando se trata de participação na educação de adultos. Até recentemente, muitos países raramente tinham como alvo das políticas e programas os grupos etários mais velhos, embora agora esses grupos sejam

---

<sup>28</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”.

um dos principais alvos em sociedades de renda alta, onde ocorre o envelhecimento da população. Em países de renda média baixa e baixa, a maior parte dos programas do governo prioriza os adultos jovens. Em alguns casos, os programas estabelecem limites de idade para o acesso, normalmente 35 ou 40 anos (...) no Brasil e no México – os países mais populosos da América Latina – mais da metade das pessoas acima de 50 anos ou têm níveis baixos de educação ou nunca foram à escola. (UNESCO, 2010, p. 67)

Por outro lado, no âmbito do ensino superior, tem-se uma situação diferente que chega, porém, aos mesmos resultados. Não havendo, neste nível, nenhum dispositivo que impeça a presença de pessoas de todas as idades, desde que atendam às condições mínimas de ingresso, a consideração de que nesse nível tende-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.

Extrapolando a realidade brasileira, essa perspectiva integrativa parece ser a alternativa de participação do estudante adulto no ensino superior, mesmo em situações educativas orientadas para seu atendimento, conforme apontou Pedro Lourtie (2006, p. 109) que, estudando os processos atuais de mobilização de estudantes adultos para este nível, no âmbito da Educação e Formação de Adultos em Portugal, concluiu que “a realidade é que estes públicos eram, ou são ainda, enquadrados em percursos escolares pensados para jovens vindos directamente do ensino secundário e que não têm em consideração as suas características e necessidades específicas”.

Corroborando esse entendimento, Ana Margarida Pinto Ferreira (2011, p. 203) mostrou que a mudança no perfil do público do ensino superior português, pelo incremento do acesso de adultos, não tem conseguido afetar, de modo significativo, o campo das práticas institucionais, visto que “(...) as instituições continuam na sua grande maioria muito direccionadas para um tipo específico de estudante, pensado numa perspectiva algo tradicional”.

Retornando ao contexto brasileiro, os estudos que fizemos acerca da presença do adulto na educação formal tanto quando amparada por uma legislação própria – EJA – quanto quando não impedida por nenhum dispositivo legal – ensino superior – mostraram que ela tende a se dar sob o signo da integração, uma vez que nem no nível básico, nem no superior, a condição social de ser e as especificidades desse segmento do público elegível, demandante e

participante<sup>29</sup>, parecem influenciar a formulação e execução das propostas educativas orientadas para seu atendimento.

No caso da EJA, entendemos que a pouca percepção do estudante adulto representa uma distorção preocupante, potencial geradora de impactos negativos no processo de efetivação do direito à educação para todas as pessoas, independentemente da idade, posto que o reconhecimento das especificidades de seus sujeitos – potenciais e efetivos – e a atenção às suas necessidades são recorrentemente apontados, por participantes e egressos da modalidade, como fatores que motivam a permanência e favorecem o êxito na escolarização tardia (SANTOS, 2001).

No caso do ensino superior, ainda que não haja, como já afirmamos, nenhum dispositivo que obrigue a uma oferta orientada para atender este segmento em suas especificidades e necessidades, entendemos que seja necessário reconhecer que, tal como na EJA, também nesse nível há uma significativa heterogeneidade etária, uma vez que, no público nele atendido, há pessoas com idades que variam entre menos de 18 anos e 90 ou mais, conforme dados oficiais.

Tal reconhecimento, entendemos, pode ser um importante ponto de partida para a compreensão de que há, entre esses dois campos, mais convergências no que tange aos desafios para a realização de uma ação educativa efetivamente de qualidade – o que pressupõe, obviamente, conhecer as especificidades e atender às necessidades de seu público – do que se poderia imaginar.

Por outro lado, tratando especificamente do ensino superior, entendemos que a crescente presença de pessoas adultas na composição de seu público consiste em um fenômeno passível e merecedor de atenção, conforme discutiremos no capítulo seguinte. Antes, porém, analisaremos se e como a pouca percepção da presença e participação do estudante adulto na educação formal tem reflexos na produção teórica.

---

<sup>29</sup> Adotamos a expressão público elegível, demandante e participante na tentativa de contemplar as três formas de os indivíduos com baixa ou nenhuma escolaridade se posicionarem em face da EJA. O público *elegível*, nesse contexto, é composto pelo conjunto de pessoas que, não tendo a escolaridade básica completa até a idade de 18 anos, constituem o universo potencial de atendimento na modalidade, compondo, portanto, o público *para a EJA*; *demandantes* seriam, nesta forma de apreensão, aqueles indivíduos que, tendo o perfil de baixa ou nenhuma escolaridade, se posicionam como aspirantes à elevação da escolaridade, reivindicando, portanto, fazer parte *da EJA*; por fim, o grupo dos *participantes* é composto por aquelas pessoas que efetivamente participam de ações de escolarização formal no âmbito da modalidade, constituindo o público atendido *na EJA*.

### I.3.2. Cadê o adulto que estava ali?: indícios da presença do estudante adulto na educação de nível básico

Refletindo, em grande medida, a realidade anteriormente delineada, o estudo sobre o tratamento dispensado à categoria *adulto*, na literatura acadêmica brasileira, evidencia a pouca atenção que lhe é dada na produção relativa à educação, em geral, e no campo teórico da EJA, de modo específico. Tal percepção é corroborada por Fernanda Conzatti (2015, p. 63), na conclusão 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”<sup>30</sup>.

Consistindo, portanto, em uma das razões para a existência da própria modalidade – já que ela se destina ao seu atendimento – o adulto parece ser uma presença presumida na EJA cuja participação efetiva na educação básica, na condição de estudante tardio, pouco provoca o campo teórico no âmbito da modalidade.

Dando indicativos de que essa situação não é exclusiva da produção acadêmica brasileira, em 2014, a UNESCO pôs em circulação uma publicação por meio da qual objetivava contribuir para a renovação conceitual da EJA, apresentando termos relacionados a práticas que nela são realizadas (VALDÉS et. al., 2014). A obra possuía um capítulo dedicado aos chamados “atores da educação de pessoas jovens e adultas” no qual seu autor, José Rivero (2014), fez referência a diferentes grupos constitutivos do público da modalidade, como sendo seus atores privilegiados – tais como povos indígenas, jovens, idosos, migrantes e pessoas privadas de liberdade –, dentre os quais, curiosamente, não figura o adulto.

Um caminho possível para entender o silêncio do autor em relação aos adultos seria o entendimento de a idade ser um aspecto que transversaliza todos os grupos que compõem o público elegível, demandante e/ou participante da modalidade, não demandando, portanto, maiores apresentações. Contudo, o fato de haver referência direta aos jovens e idosos que, estando presentes na modalidade, demandam especial atenção, como sugerido pelo autor,

---

<sup>30</sup> Essa afirmação é sustentada pelos resultados do levantamento realizado, pela autora, no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo qual identificou apenas 9 trabalhos publicados nos anos de 2011 e 2012 (4 e 5, respectivamente) sobre a temática do adulto na EJA, em um total de 140 trabalhos com o descritor “educação de jovens e adultos”. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), entre os anos de 2013 e 2014, foram publicados, segundo a pesquisadora supracitada, 27 estudos sobre o mesmo descritor, dos quais apenas 4 trabalhos tinham o adulto como foco (CONZATTI, 2015).

fragiliza essa possível explicação, posto que, também nesses casos, se trata de etapas da vida que transversalizam as especificidades decorrentes das condições socioculturais e econômicas dos grupos descritos no texto em pauta.

Chama a atenção, ainda, em relação à ausência da categoria adulto, naquela obra de referência para o campo da EJA, o fato de já haver, anteriormente à sua publicação, indicativos da importância da elucidação do conceito de adulto para uma adequada compreensão da modalidade, a exemplo da consideração tecida pela pesquisadora portuguesa Rosana Barros (2011, p. 43) de que, diante dos “entendimentos divergentes” acerca desta fase da vida, “(...) saber a quem estamos a referir quando falamos de um adulto é um dado socialmente construído e que, para ser eficazmente compreendido, precisa ser contextualizado”.

Ainda que consideremos que a ausência do segmento adulto entre os atores da EJA descritos por José Rivero (Op. Cit.) possa ser indicativa do desdobramento, nesse campo específico, da sub-exploração dessa temática na produção acadêmico-científica em geral, insistimos na exploração deste achado, por considerá-lo emblemático no sentido de apontar o modo como o estudante adulto (des)aparece na presunção de sua presença na modalidade, se tornando, sob muitos olhares – dentre os quais podem estar, inclusive, alguns muito especializados –, uma presença invisível, com grandes chances de se converter em uma participação silenciosa e silenciada.

Em nosso entendimento, essa invisibilidade do adulto na EJA tem grande potencial de comprometer, de modo geral, o cumprimento dos objetivos da modalidade, uma vez que não é possível conceber e conceituar adequadamente os jovens e os idosos que dela participam, desconsiderando que no tempo-espaço formativo no qual estes dois ciclos da vida se encontram para vivenciar a escolarização tardia há, também, o adulto – cuja presença instaura dinâmicas específicas de interação, criando um movimento reflexo-reflexivo na constituição da identidade de todos que compartilham daquela vivência:

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).

Isso posto, é *mister* considerar que, tal como argumentado por Filomena Souza (2010), em relação à impossibilidade de se atingir uma compreensão plena do decurso da vida em sua totalidade, se não se considerar as especificidades do ser adulto, também a compreensão plena da EJA tende a ficar gravemente comprometida; se não tomarmos o estudante adulto como uma

categoria na qual devemos necessariamente nos deter, quando no estudo de questões atinentes à modalidade, em geral, e ao seu público, especificamente.

A ausência de referência ao adulto no elenco de atores da modalidade que tanto incômodo nos provocou foi relativizada quando, no próprio texto, José Rivero (2014, p. 109) mostrou por que, embora compondo seu público-alvo, os adultos passam despercebidos entre os participantes da modalidade. Segundo ele,

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.

Depreende-se do excerto destacado acima que a centralidade dos “adultos maiores de idade”, que dava forma à modalidade anteriormente às “últimas décadas”, cedeu lugar à diversidade etária resultante da crescente participação de adolescentes e jovens – e também de idosos – no público elegível, demandante e/ou participante das ações de Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA, conforme designada em países de língua hispânica. Trata-se de um fenômeno que afeta igualmente o universo das pesquisas, políticas e práticas institucionais na esfera da EJA no Brasil, sendo descrito, inclusive, em textos legais como uma espécie de distorção dos objetivos e finalidades da modalidade entre nós:

(...) o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adolecer da EJA (...) é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino seqüencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco” (BRASIL, Parecer CNE. CEB, 2008).

Em que pese o fato de nosso olhar estar direcionado para captar o estudante adulto na educação básica formal, destacamos a explicitação, no excerto acima, do reconhecimento de que o que se chama, pertinentemente, de “migração perversa” de adolescentes e jovens” induzidos a buscar a EJA como “tapa-buraco” resulta da infeliz conjunção entre uma escola regular que não consegue acolher e atender adequadamente seu público se resignando a chancelar seu fracasso, com a ausência de políticas públicas sociais, educacionais e educativas voltadas ao atendimento desses segmentos etários.

No plano teórico, a sensibilidade e atenção de estudiosos para com este fenômeno também se destaca, havendo referências diretas a ele e/ou a seus desdobramentos em muitos trabalhos produzidos desde o início deste século, dentre as quais destacamos, a título de exemplo, os de Paiva (2005); Di Pierro (2005); Mileto (2009); Silva (2009); Noronha (2013); Catelli Júnior et. al. (2013); Soares e Soares (2014) e Bisnella (2016).

De modo geral, essas produções tendem a corroborar a força com que o fenômeno da juvenilização da EJA tem se manifestado, conforme se pode ler abaixo (CONCEIÇÃO e NAKAYAMA, 2013, p. 6):

A partir da década de 1990 (...) vem se tornando cada vez mais expressiva a presença dos “jovens adultos”, adolescentes que não necessariamente abandonaram a escola, porém, por questões de defasagem idade-série, acabam se encaminhando à EJA. São exatamente os “grupos intergeracionais” (...) grupos sociais altamente heterogêneos, caracterizados pela diversidade: sociocultural, física, profissional, econômica etc. Também exibem concepções distintas de escola, resultante das próprias vivências.

Demonstrando um olhar mais focado e sensível à heterogeneidade etária do público participante da EJA, as autoras prosseguem apresentando as características gerais de cada um dos segmentos nos quais aquele composto pelos adultos se subdivide:

Os adultos maduros apresentam-se, geralmente, menos familiarizados com o ambiente de sala de aula, porém, revelam-se muito mais conscientes das razões de estarem ali. Muitos dos jovens adultos, recém-excluídos da educação regular, conviveram com a escola contemporânea, afetada por problemáticas como violência e falta de maior inserção social, experiência que pode estar na base das atitudes de indisciplina e transgressão apresentadas por alguns deles. Muitos dos adultos maduros, ao contrário, deixaram de estudar décadas atrás e trazem uma representação de instituição escolar correspondente aos moldes tradicional, que significa basicamente para o aluno: postura de reverência e respeito às autoridades superiores sem abertura para questionamentos, bem como uma atitude mais passiva nas aulas expositivas, na qual – imagina-se – devem ocorrer as transmissões de conteúdo (...)

Trata-se de um olhar sensível e inovador, pois, não só reconhece a diversidade etária que caracteriza a modalidade, como evidencia que, para além dos grandes grupos compostos por adolescentes, jovens, adultos e idosos que dela se servem, há, ainda, os subgrupos correspondentes a cada uma das fases nas quais a adultez se divide; o que, sem sombra de dúvidas, torna a EJA mais desafiante, complexa e potencialmente mais rica no que tange às relações intergeracionais.

Quando buscamos, em perspectiva histórica, conhecer o modo como o adulto tem sido contemplado, de modo geral, na concepção e teorização da EJA no Brasil, percebemos forte

tendência ao acompanhamento do movimento apontado por José Rivero (op. Cit.) para a região latino-americana. Assim, temos que, nas décadas de 1940 e 1950, a educação tardia tinha como ator privilegiado o analfabeto, ficando o adulto reduzido à sua condição em relação à (não) formação escolar (BRASIL, 2006).

Posteriormente, a partir dos anos de 1960, Paulo Freire problematizou o campo da educação de adultos contribuindo para a consolidação da noção de educação popular, sob a qual se reforçou a tendência de associação do homem não escolarizado ao analfabeto, afirmando sua condição de trabalhador<sup>31</sup>. Traduzindo o público da educação popular na emblemática figura do oprimido – categoria ampla na qual se acomodam todos os homens que são impedidos de realizar a vocação humana de *Ser Mais* (FREIRE, 2015) –, este autor mostrou que o sentido de ser do homem não se restringe a esta condição, pois, para ele, como ser histórico, o homem nunca é no sentido estático que somente a completude permitiria. Seu viver, ao contrário, é um *estar-sendo* vocacionado para o *ser mais*.

Decorre dessa premissa uma concepção de EJA subjacente a qual está a noção de tornar-se o que se é, apresentada no capítulo anterior, na qual o homem assume a acepção de pura potência. Partindo deste entendimento, Paulo Freire defendeu que sua educação deveria ser emancipatória e desmistificadora, descortinando-lhe um horizonte de possibilidades imediatas, mediatas e utópicas, capaz de o lançar no movimento permanente do *estar-sendo* para construir, numa relação dialética e dialógica com o mundo, seu *vir a ser*.

Posteriormente, a criação e manutenção do Movimento Brasileiro de Alfabetização e do sistema de Ensino Supletivo durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), ensejaram a cristalização de uma visão miserabilista e infantilizante da população analfabeta, sob a qual se tomava a situação de não escolarizado do adulto como atestado de sua imaturidade e ignorância, sendo, pois, necessário escolarizá-lo visando à sua atualização, por meio dos conteúdos da educação primária (PAIVA, 1978).

Em meados dos anos de 1980, com o advento da transição democrática, o destinatário da educação tardia passou a ser definido como adulto trabalhador, tratado, na produção teórica, inicialmente por um ensaio publicado, em 1995, que veio a se tornar um clássico, republicado em 2005. Trata-se do texto *O sonho que não serve ao sonhador*, de autoria do casal Vera Barreto e João Carlos (2005): ao apontar o descompasso existente entre as expectativas do educando

---

<sup>31</sup> Recordamos aqui nossa suposição, apresentada no capítulo anterior, de que a palavra homem assume, no livro *Pedagogia do Oprimido*, a acepção e o lugar do termo de adulto. A título de observação, registramos que a palavra adulto aparece, nesta publicação, apenas duas vezes, compondo, em ambas, a expressão “educação de adultos”.

adulto e a escola na qual ele se insere tardiamente, os autores o definiram – de forma geral, mas reconhecendo a possibilidade de haver exceções – como alguém que *nunca pôs os pés na escola*, mas possui uma representação consistente dessa instituição social e lhe dirige expectativas bem definidas, ainda que *inocentes*. Eles também ressaltaram a condição de analfabeto e residente e/ou originário do meio rural como elementos que especificavam os atores da educação de adultos de então.

Pouco tempo depois da primeira edição deste trabalho, 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.

Depreende-se, da leitura deste excerto, a força da ideia de inadmissibilidade de a educação *de* jovens e adultos se configurar como um campo de oferta de ações educativas voltadas ao atendimento *da* pessoa adulta de forma ampla, independentemente da natureza da ação – se formal ou não-formal –, do nível de escolaridade, ou do perfil do público que dela participa efetivamente. Trata-se, conforme largamente discutido na produção teórica, de uma visão reducionista na qual a educação de adultos foi associada diretamente à escolarização e a ela reduzida, dando ênfase ao que, posteriormente, ficou definido como sendo a função reparadora da modalidade, em detrimento do potencial qualificador e equalizador que lhe foi atribuído no Parecer CNEB/CEB 11/2000.

Prosseguindo na apresentação deste sujeito, a autora apontou quem, em seu entendimento, seria o adulto contemplado no âmbito da EJA:

(...) 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 (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Evitando, contudo, que a definição se limitasse apenas ao que falta a este indivíduo para vivenciar tardiamente a escolarização formal, Marta Kohl destacou o que caracterizaria sua relação com o conhecimento e a aprendizagem. Segundo ela (Op. Cit., p. 60-61),

o adulto (...) 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 à 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.

Atualizando o perfil do educando adulto, tal como fora concebido nos marcos da educação popular, essa nova definição, mais atenta às características do público participante de ações formais de EJA, fundamentou muitos trabalhos, desde sua publicação, tendo sido adotada, inclusive, por nós, em trabalho anterior (SANTOS, 2001). Posteriormente, porém, no ano de 2004, a mesma autora chamou a atenção para mudanças que constatou no perfil de adultos com baixa escolaridade, participantes em ações não formais de EJA, passando a vê-los e defini-los como “(...) uma população de trabalhadores adultos mais urbanos e escolarizados do que as populações habitualmente atendidas por cursos [formais] de educação de jovens e adultos” (OLIVEIRA, 2004, p. 220).

No que se refere ao perfil profissional, segundo ela, muito embora ainda prevalecessem, entre os sujeitos por ela investigados na ocasião, ocupações de baixa qualificação e remuneração, o fato de mais de um terço do grupo considerado trabalhar na indústria ou no comércio, com renda de até quatro salários mínimos, em 90% dos casos, corroborou a percepção de se tratar de um público bastante distinto do que, até então, ela considerava ser o perfil predominante de adultos na EJA.

Avançando no exame da produção teórica no campo da EJA temos que, apesar de registrar ressignificações importantes no início deste Século XXI, a identidade e as políticas da modalidade no Brasil se viram ainda fortemente referenciadas pelo paradigma compensatório (DI PIERRO, 2005); o qual enclausurou a modalidade nos porões do que Jean-Pierre Boutinet (2010) denominaria, posteriormente, “marginalidade pedagógica”, por circunscrever e reduzir a experiência de formação escolar de adultos à ideia de reposição de estudos não realizados na chamada “idade certa”, visando a posicioná-lo, ainda que tardiamente, em “seu devido lugar” – um indivíduo maduro e apto a ocupar seu lugar de referência.

Ao refletir sobre os efeitos gerados por tal situação, Di Pierro (2005, p. 1120) deu pistas que informaram a persistência, na modalidade, de uma noção relativa ao público desta que, mesmo estando, ainda, longe de ter sido superada, já sofreu alterações importantes que precisam

ser consideradas, sobretudo no campo das práticas e das ações políticas, institucionais, pedagógicas e, também, das investigações teóricas:

A identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos.

No plano dos discursos – mais que no das ações – o paradigma da Educação ao Longo da Vida, instituído a partir da assinatura, pelo Brasil, da Declaração de Hamburgo, no ano de 1997, e a posterior e gradual adoção, entre nós, de ideais como o da educação permanente, da educação continuada e, com maior expressão, da aprendizagem ao longo da vida, bem como o comprometimento do país com ações voltadas à realização dos mesmos, tem impactado o campo teórico da EJA, que passou, 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.

Neste contexto, segundo Di Pierro (2005), a associação do paradigma de aprendizagem ao longo da vida à EJA abriu a possibilidade de, em face do reconhecimento da diversidade dos sujeitos que participam da modalidade, orientar as ações educativas no sentido da superação do paradigma compensatório, de modo a favorecer o desenvolvimento da pessoa. Assim, além de responder a um direito de cidadania, a educação propicia condições de plena participação social ativa.

Na esteira das produções que deram indicativos de apreensão da variedade dos sujeitos que compõem o público da EJA, Miguel González Arroyo (2007) publicou um instigante artigo no qual defendeu a identificação e consideração dos sujeitos dessa modalidade em sua concretude como condição para que houvesse a realização, no início deste Século XXI, do direito à educação, tal como legalmente instituído. Segundo ele,

a Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (...) (ARROYO, 2007, p.22).

Partindo desse pressuposto, o autor apontou a pertença às camadas populares e a coparticipação em coletivos formados a partir de características comuns, derivadas da condição sociocultural em que vivem, como uma marca definidora do jovem e do adulto da EJA, asseverando que

desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas (ARROYO, 2007a, p. 29).

Prosseguindo na defesa da importância de se distinguir adequadamente os sujeitos que compõem o público da modalidade, o mesmo autor produziu um texto, por ocasião das comemorações dos nove anos de existência do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, também em 2007, no qual se propôs a apresentar “(...) uma reflexão acerca das especificidades da educação de jovens e adultos e de seus sujeitos.” (ARROYO, 2007, p. 5). Nele, Arroyo ratificou a necessária problematização das imagens que vêm sendo construídas “(...) sobre o que é ser jovem e adulto na EJA”, afirmando, quanto aos sujeitos que participam da modalidade, que “(...) qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura” (Idem, p. 7).

Considerando tal propósito em face da questão da presença do estudante adulto na EJA que temos discutido, nos chamou a atenção, inicialmente, o título do texto no qual o autor fez tal assertiva – *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?* – pelo fato de haver, ali, uma expressão pouco usual no campo teórico da modalidade, que também aparece no texto anteriormente citado (ARROYO, 2007a).

A análise do modo como o autor alternou o uso das expressões “jovens-adultos” e “jovens e adultos” no texto em que fez o balanço da EJA sugeriu que a forma, digamos, clássica – jovens e adultos –, se refere à modalidade educativa, enquanto a expressão jovens-adultos – utilizada em quatro passagens do texto – faria referência a participantes da modalidade, aparentemente tomados como um coletivo específico.

É possível que a cunhagem dessa nova expressão, pelo autor, se deva à intenção de lançar luz sobre as pessoas situadas no que poderia corresponder aos ciclos do jovem adulto (25 a 34 anos) e do adulto jovem (35 a 44 anos), remetendo àqueles participantes da modalidade que, muito embora já tenham atingido a fase adulta, guardariam, ainda, características próprias da juventude (SOUZA, 2010). Tal hipótese ganha pertinência, quando consideramos a definição que o autor apresenta, em outro texto, para aqueles por ele denominados jovens-adultos da EJA:

Como ver esses jovens-adultos? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes (ARROYO, 2007a., p. 24).

Assim definida, a expressão jovem-adulto consistiria na forma pela qual o autor tenta focalizar, no interior do público da EJA, um segmento em particular dos jovens que participam da modalidade, segundo ele renovando-a, a respeito dos quais ele afirma que “(...) o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como um campo específico de educação é o protagonismo da juventude.” (Op. Cit., p. 21).

A tomar-se como correta a percepção que tivemos sobre esses modos de apreender e nomear os sujeitos da EJA, pelo autor que aqui se comenta, entendemos tratar-se de um movimento ambíguo sob o qual, na intenção de demarcar a especificidade de cada segmento que participa da modalidade, acaba-se por distanciar ainda mais a compreensão do leitor acerca de quem e como sejam as pessoas que compõem esse público. Isso porque, muito embora Miguel Arroyo se coloque, ativamente, na defesa do necessário reconhecimento dos sujeitos da EJA na singularidade de suas trajetórias humanas, a utilização, por ele, da expressão não usual “jovens-adultos”, cunhada com um hífen, sugere uma tentativa de realçar aspectos que aproximam estas duas etapas distintas da vida, em detrimento da explicitação do que distinguiria jovens de adultos, quando na situação de estudantes.

Ainda que contemple uma parte do segmento adulto na modalidade, entendemos que tal expressão – jovem-adulto – pouco contribui para evitar a diluição dos indivíduos adultos propriamente ditos, na EJA, pois, conforme discutido no capítulo anterior, a adultez é uma fase de longa duração, que se desenvolve processualmente em forma de espiral, passando por ciclos mais ou menos delimitados, no interior dos quais os indivíduos vão (re)configurando permanentemente sua trajetória. Trazendo para esta reflexão o entendimento de que não seja possível deduzir o todo por uma de suas partes (MORIN, 2007) percebemos a impropriedade de se tomar quaisquer dos ciclos que integram a vida adulta isoladamente como base para a apreensão do ser adulto em sua totalidade.

Tendo dado grande ênfase ao peso da vulnerabilidade na configuração da condição social de ser e de se viver no presente, bem como no delineamento do horizonte de futuro dos jovens-adultos, Miguel Arroyo (2007a, p. 7) sustentou que eles vivem jogados à margem, cada vez *mais distantes dos jovens e adultos das camadas médias* e mais próximos da “(...) pobreza, miséria, sub-emprego, vulnerabilidade”; configurando, assim, a “(...) especificidade de ser povo, de ser trabalhador, desempregado, de ser jovem e adulto dos setores populares.”

Sem desconsiderar o peso da origem popular na configuração de trajetórias de pouca ou nenhuma escolaridade, e nem os desdobramentos desta situação na vida dos que nela se encontram, é possível, com base no que discutimos anteriormente acerca das “adulteidades” (BOUTINET, 2010), da relação entre liberdade e capacidades na configuração de “condição de agente” de cada um (SEN, 2010) e da vocação ontológica para o “Ser Mais” (FREIRE, 2015), afirmar que se a pertença às camadas populares segue sendo adequada e suficiente para inferir o perfil de parte dos adultos elegíveis, demandantes e/ou participantes EJA na atualidade, não nos parece ser mais possível, contudo, defini-los pautando-se apenas por tal critério.

Embora não se utilize da mesma expressão – jovem-adulto –, Patrícia Bisnella (2016) faz um movimento parecido com o Miguel Arroyo, quando, ao estudar egressos da EJA que ingressaram no ensino superior público, opta por estender, para o sujeito adulto, o conceito de projeto de futuro, tal como cunhado por José Machado Pais (2005, apud, BISNELLA, 2016), para pensar a realidade vivencial de jovens, sob a consideração de que o primeiro teria, tal como o segundo, na elaboração de projetos de vida, um recurso de uso cotidiano.

Ao fazer isso, essa autora dá margem para inferirmos a possibilidade de a associação do adulto ao jovem, conforme temos discutido aqui, ter, na remissão à ideia de adulto em perspectiva – formulada por Jean-Pierre Boutinet (2010) e analisada anteriormente –, sua base de sustentação. Em se confirmando a hipótese resultante dessa inferência, estaríamos diante de uma perspectiva anacrônica, pois, muito embora tenhamos encontrado em sua produção (BISNELLA, 2016) uma abordagem com potencial de fazer avançar os campos teóricos da EJA e do ensino superior concomitantemente – focalizando uma temática e um segmento pouco explorados na produção de ambos –, ao se pautar em uma concepção de adulto que, conforme bem argumentado por Boutinet (Op. Cit.), não se sustenta mais na realidade, ou, se o faz, é apenas de forma residual, a própria autora acaba por minimizar esse potencial, pouco contribuindo para esclarecer quem é o adulto que perfaz a transição da EJA para o ensino superior.

Essa tendência de se tentar entender o estudante adulto, a partir de sua oposição aos jovens, partindo-se, supostamente, do entendimento de que a condição social de ser adulto na atualidade coloca, para ele, desafios idênticos aos que se apresentam àqueles – e, em alguns casos, também aos idosos – cuja solução implica na busca de respostas similares, levando-os a compartilhar os mesmos trajetos, parece encontrar sustentação, também, no discurso oficial da UNESCO:

Mas o que exatamente é um ‘adulto’? Fatores culturais e sociais têm impacto significativo sobre a divisão do curso da vida humana em etapas e fases relacionadas à idade. Essas fases variam muito ao longo do tempo e do espaço. Além disso, não há uma correlação inevitável ou automática entre a idade e a necessidades ou preferências de aprendizagem, além dos limites da infância e início da adolescência. Os parâmetros variam de acordo com as circunstâncias pessoais e sociais, como tem sido sempre o caso. As fronteiras entre a juventude e idade adulta, e entre a idade adulta e a velhice, são muito mais fluidas do que as convenções sociais e culturais implicam. Especialmente no âmbito de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida, é cada vez menos útil fazer distinções rígidas entre “educação de jovens” e “educação de adultos”. (UNESCO, 2010, p. 14, grifo nosso)

Tendo percebido esse movimento de se associar o adulto ao jovem, fazendo desaparecer o que especificaria o primeiro, Filomena Souza (2010, p. 38), ao referir-se à transição da fase adulta para a que lhe segue – velhice –, apresentou o conceito de “youth creep” – juvenilização –, utilizado para definir a disjunção entre a idade funcional e cronológica dos indivíduos, levando a que as pessoas se tornem mais jovens que a idade cronológica sugere. Tal fenômeno, segundo ela, se manifesta nas situações em que “(...) o indivíduo não se comporta de acordo com o estereótipo definido para a sua idade, isto no sentido em que a sua performance física e intelectual é maior do que a esperada”.

Tomando tal conceito de empréstimo para refletir sobre a questão etária da EJA, tal como a modalidade se afigura no Brasil desde fins dos anos de 1990, é possível pensar que se, num primeiro momento, a chegada do público jovem na modalidade era entendida como um fenômeno derivado do processo de adultização que leva crianças, adolescentes e jovens a, desde muito cedo, assumir tarefas próprias aos adultos, secundarizando os estudos e aproximando-se mais do perfil de trabalhadores que estudam, que de estudantes que trabalham (AZEVEDO, 2011), atualmente, a produção teórica parece sugerir que estamos vivendo o oposto de tal situação, na medida em que, tomando aspectos derivados da condição social de ser adulto, tende-se a buscar semelhanças entre a performance adulta e a do jovem, juvenalizando o primeiro.

Se, no plano social mais abrangente, tal exercício de assemelhação pode se mostrar pertinente, no caso da EJA, parece-nos tratar-se de um processo que demanda mais atenção,

visto que àquele perfil anterior de jovem adultizado que, aos poucos, ingressou na modalidade, foram sendo incorporados outros perfis juvenis que, ao contrário de se assemelhar aos jovens adultos e adultos, propriamente ditos, por suas vivências, se põem, muitas vezes, em franca oposição a eles, conforme demonstrado por Margarida Machado e Maria Rodrigues (2013, p.68-69, grifos do original):

Dificuldades em compreender os ‘ritmos e costumes dos idosos’, irreverências e hábitos juvenis, jovens que evadem e levam ‘à desistência educandos adultos que não conseguem, devido ao cansaço e dificuldades de concentração, tolerar o burburinho dos jovens e adolescentes’, ‘conflitos no espaço escolar por problemas comportamentais e visão de mundo’, ‘alunos mais velhos dizem que vão embora da escola porque não aguentam a bagunça desses adolescentes em sala’, turma só de adultos, ‘é o mais frequente, com pouco abandono, embora sejam os que mais têm dificuldades de aprendizagem e a turma de menor rendimento’.

Certamente, o amplo intervalo etário coberto pela EJA – dos 15 anos de idade em diante –, associado ao ideário homogeneizante e uniformizante da sociedade moderna (BAUMANN, 2001) sobre o qual o modelo de educação escolar vigente se funda, coloca atores e agentes implicados na modalidade perante a necessidade de encontrar características que sejam convergentes no público que dela participa, tendo em vista criar as condições mínimas necessárias para que a ação educativo-pedagógica se realize.

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 vai se deslocando 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 dão lugar aos traços que os aproximam.

Em se confirmando pertinente esse entendimento, tratar-se-á de uma operação, no mínimo delicada, pois, ao priorizar, para identificação do público participante da modalidade, características que assemelham segmentos etários e ciclos de vida tão específicos e, em certos aspectos até díspares, perde-se de vista outras tantas que participam da definição dos modos como os adultos se fazem estudantes tardios e as especificidades da relação que estabelecem com a educação formal.

Nesse sentido, entendemos ser importante ressaltar que, ainda que reconheçamos e concordemos com a perspectiva de que, no contexto atual, a representação social do adulto com problema, na qual se funda a noção de imaturidade da vida adulta, aponta para a possibilidade

e mesmo plausibilidade de o indivíduo adulto vivenciar, no processo de (re)invenção de si mesmo, *uma experiência infantil ou juvenilizante* na adultez (MÜLLER, 2008, p. 145), compreendemos que a especificidade dessa fase da vida não pode ser adequadamente inteligida a partir de uma, dentre as múltiplas dimensões que constituem o ser adulto.

Contrariamente, a compreensão da complexidade de que se reveste o ser adulto na atualidade, construída a partir das reflexões tecidas anteriormente, nos leva ao entendimento de que, ao compartilhar os mesmos trajetos que jovens e até idosos, para responder aos desafios comuns que a vida sê-lhes impõem, nenhum dos três segmentos se iguala entre si ao ponto de perder as especificidades que dão singularidade ao itinerário que cada indivíduo traça no percurso dessas vivências compartilhadas, sendo este um aspecto importante a ser considerado, em se tratando de pensar a educação do adulto.

Assim, da articulação entre a origem popular e uma ampla gama de referências que atuam na configuração de formas particulares de se vivenciar a adultez, tendo em si as marcas da pouca ou nenhuma escolaridade, podem resultar modos singulares de se fazer estudante adulto no contexto atual, cuja compreensão não se dará pela abstração do real visando à produção de um sujeito presumido, mas, sim, no conhecimento do real, tal como se concretiza no e pelo próprio sujeito adulto que vivencia a educação tardia.

Em nosso entendimento, o fato de estar em uma etapa específica da vida – a adultez – afirma o adulto como um ator específico que interpela a educação formal, nela se insere e dela se serve de formas particulares. Decorre daí a compreensão de que a realização de uma EJA que atenda seu público adequadamente, ou seja, acolhendo suas especificidades e satisfazendo suas necessidades formativas – como preceituado na legislação brasileira – pressupõe o (re)conhecimento deste ator enquanto tal.

Assim, muito embora, concordemos com Miguel Arroyo acerca da importância da condição socioeconômica e pertença sociocultural como aspectos relevantes na configuração do perfil dos adultos *na, da e para a* EJA, acreditamos que a consideração de que a adultez é uma fase complexa, plurideterminada, da qual resultam modos efetivamente singulares de ser, estar e se mover no mundo, é fundamental para desvelar o que os participantes na modalidade são capazes de fazer com o que a vida sê-lhes oferece, (re)assumindo a identidade de estudante na idade adulta.

Parafraseando Fernanda Conzatti (2015, p. 116), defendemos que, para se compreender, efetivamente, o adulto no âmbito da EJA, “(...) é necessário propagar um novo discurso,

baseado na compreensão de quem são os sujeitos que buscam essa modalidade de ensino e a qual lugar pertencem (social, econômico, cultural, demográfico)”.

Corroborando esse entendimento, Carmem Cavaco (2008, p. 143), ao discutir sobre a *diversidade de situações dentro da categoria social de adultos pouco escolarizados*, afirmou que

(...) a análise estatística permite-nos uma leitura global da problemática dos adultos pouco escolarizados, porém, as pessoas caracterizam-se pela especificidade. O reconhecimento da especificidade de cada pessoa ajuda-nos a compreender a diversidade de características e percursos de vida dos adultos pouco escolarizados.

Decorre dessa compreensão a constatação de que, ainda que seja pouco visibilizado, discutido e estudado, o adulto, quando na situação de participante de ações educativas, não pode ser tomado como um dado, uma presença presumida como que há muito conhecida. É necessário vê-lo em sua condição social de ser, considerando sua vocação e potencialidade de vir a ser, no tempo em que ele está sendo um estudante tardio.

Isso posto, afirmamos a importância de recuperar a dimensão da adultez nos estudos relativos à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sem o que, entendemos, a compreensão dos modos de ser estudante adulto, no âmbito da modalidade, tenderá a ser sempre parcial, correndo fortes riscos de (re)afirmar a marginalidade pedagógica do adulto, além de comprometer, como já assinalado, a compreensão da própria modalidade como um todo.

## II. O ensino superior brasileiro como tempo-espaço de realização de aspirações adultas

Conforme anunciado na introdução ao primeiro capítulo, o estudo aqui proposto demanda a nossa compreensão de quem tomamos como interlocutor. Assim pensando, daremos continuidade, neste segundo capítulo, ao trabalho de (re)conhecimento dos sujeitos de quem e com quem estamos tratando, refletindo sobre a relação que eles estabeleceram com o ensino superior. Para tanto entendemos ser importante nos deter brevemente no exame do sistema de ensino superior brasileiro, visando conhecer, ainda que de modo geral, a estrutura no interior da qual esse sujeito se fez. Trata-se de um expediente de investigação que nos parece bastante pertinente, pois, conforme sugerido por Wright Mills (1969, p. 17),

aquilo que experimentamos em vários e específicos ambientes de pequena escala, (...) é com freqüência causado pelas modificações estruturais. Assim, para compreender as modificações de muitos ambientes pessoais, temos necessidade de olhar além deles. E o número e variedade dessas modificações estruturais aumentam à medida que as instituições dentro das quais vivemos se tornam mais gerais e mais complicadamente ligadas entre si. Ter consciência da ideia da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade é ser capaz de identificar as ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala.

Complementando o raciocínio, o autor retoma a questão, em um ponto mais adiantado da obra, afirmando que

a vida do individuo não pode ser compreendida adequadamente sem referencia as instituições dentro das quais sua biografia se desenrola. (...) Para compreender a biografia de um indivíduo, devemos compreender a significação e o sentido dos papéis que desempenhou e desempenha; para compreendê-los, devemos compreender as instituições de que são parte. (Idem, p. 175)

Lidas como um só argumento, essas duas passagens ratificam nosso entendimento da importância de se adotar um olhar dinâmico para o objeto de pesquisa que nos permita captar a singularidade do sujeito, sem perder de vista a perspectiva contextual mais ampla na qual essa singularidade se constitui e institui.

Ressaltamos, a esse propósito, que até nossa opção por adotar, no âmbito dessa investigação, o termo *tardia*, para qualificar a vivência do ensino superior por adultos – negando a premissa de que, em não havendo idade delimitada para essa formação, ela não possa ser pensada em termos extemporaneidade – encontra fundamento no exame da estrutura, do funcionamento e das lógicas subjacentes a este sistema, como tentaremos mostrar no desenvolvimento dos tópicos que compõem este capítulo.

## II.1 Entre a massificação e a democratização: configurações do sistema de ensino superior brasileiro no contexto atual

Conforme apontado na literatura, vivemos um tempo de crescente presença e importância da educação de nível superior nas agendas política, econômica e educacional. Tal situação resulta tanto do fortalecimento da associação entre ensino superior e desenvolvimento econômico – tão cara à teoria do capital humano<sup>32</sup> – quanto da ampliação da demanda social por quadros profissionais mais qualificados, tendo em vista atender às especificidades da chamada sociedade do conhecimento<sup>33</sup>. Somam-se a esses fatores a forte pressão e demanda que recaem sobre o Estado por mais oportunidades de acesso a esse nível, formuladas por segmentos historicamente nele sub-representados.

Consistindo em um fenômeno verificável em quase todo o mundo (SAMPAIO, 2014), esse aumento da demanda e importância da educação superior parece ter maior expressão nas democracias liberais, onde o processo de efetivação dos direitos de cidadania tem levado à ampliação do escopo da noção de direitos inerentes à condição de cidadão. Segundo Antônio Augusto P. Prates e Ana Cristina M. Collares (2014), como desdobramento dessa dinâmica, o Século XX foi palco da chamada *Revolução dos Números* no campo do ensino superior. Trata-se de um fenômeno resultante da forte tendência, observada tanto na Europa quanto nos EUA, de ampliação do acesso a esse nível, que se disseminou para outras partes do mundo, a partir da metade do século, resultando no crescimento, em mais de cem vezes, do público atendido na educação superior no mundo, entre 1960 e 1995.

Segundo eles (PRATES e COLLARES, 2014, p. 57, grifos do original), esse processo de abertura e expansão demandou o enfrentamento e a superação da “(...) recalcitrância institucional das universidades ‘clássicas’” em deixar de cumprir a função de “instrumento crítico para a seleção de elites socioculturais, desde a idade média”; tendo ampla sustentação do poder público, diretamente interessado nos potenciais efeitos positivos que a elevação do

---

<sup>32</sup> Segundo Paulo Mansur Levy (2016, p. 19), essa teoria estabelece o pressuposto de que “(...) níveis educacionais mais elevados promovem o crescimento econômico ao elevar a produtividade do trabalho.”

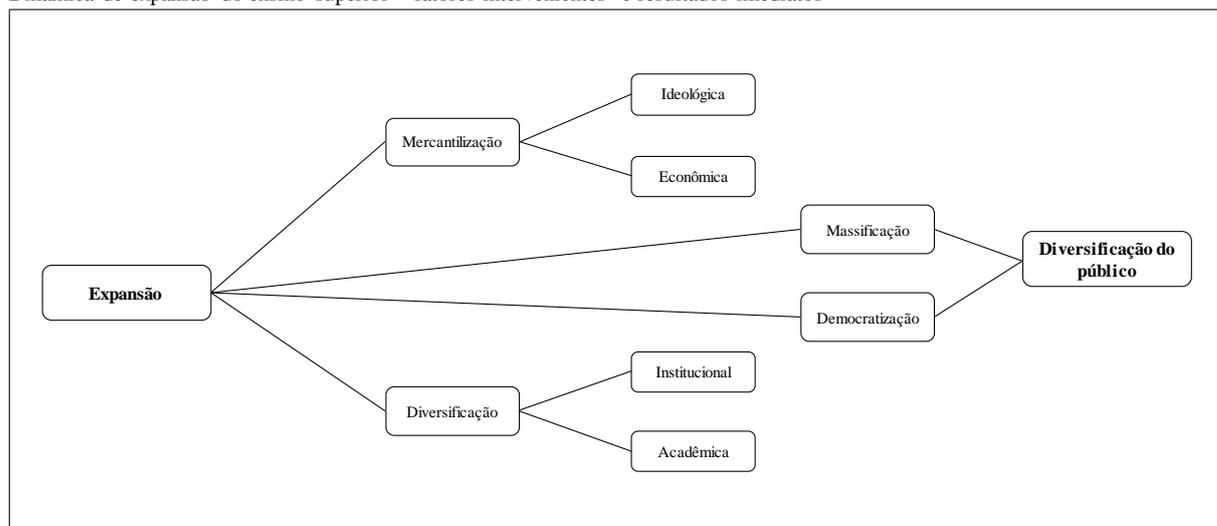
<sup>33</sup> Fazendo uma resenha da literatura sobre educação e crescimento, Levy (2016, p. 20) mostrou que a emergência da chamada sociedade do conhecimento provocou mudanças nos modelos de avaliação do capital humano, posto que, a partir dos anos de 1980, essa ideia passou a representar “(...) a incorporação de habilidades e conhecimento ao processo produtivo por meio da qualificação da força de trabalho.”; relativizando, portanto, o peso da *quantidade de educação* como fator de aumento de produtividade, e enfatizando o peso da variável *qualidade da educação* como fator de incremento dos efeitos da escolaridade sobre o crescimento econômico.

nível de formação e qualificação profissional da população pode gerar no âmbito do desenvolvimento local.

De modo geral, conforme argumentaram os autores supracitados, a *Revolução nos Números* gerou uma dinâmica de transformação dos sistemas de ensino superior e foi retroalimentada por ela que envolveu diferentes fatores, todos potencialmente capazes de contribuir tanto para a massificação dos sistemas quanto para sua democratização, a depender do modo como foram implementados e articulados em cada contexto social.

Na figura abaixo, tentamos sistematizar esse processo, lançando luz sobre o que se aponta na produção teórica consultada que trata da temática da expansão do ensino superior e de temas a ela correlatos como sendo os principais fatores intervenientes nesse processo e seus resultados mais imediatos no que tange à configuração atual do ensino superior em nível planetário:

Dinâmica de expansão do ensino superior - fatores intervenientes e resultados imediatos



Fonte: elaboração pessoal

De modo geral, como já assinalado, a expansão numérica da cobertura do ensino superior teve como ponto de partida a abertura dos sistemas de oferta desse nível. Tal abertura, por sua vez, se fez pela implementação, de forma concomitante, de dois processos distintos que se retroalimentavam, a saber, a mercantilização e a diversificação, conforme disposto na figura acima.

No primeiro caso – mercantilização –, muito embora se tratasse de um processo único, sua decomposição em duas dimensões distintas – ideológica e econômica, conforme representado na figura – contribuiu para a compreensão dos movimentos que possibilitaram, por um lado, a disseminação, no âmbito do ensino superior, da racionalidade gerencial –

mercantil, dando sustentação ao processo no plano ideológico – e, por outro lado, a “privatização real” do sistema, caracterizada pela financeirização da prestação desse serviço, do que tem resultado a constituição de um quase-mercado no setor.

No plano das ideias, tratou-se da adoção e disseminação de uma concepção de gestão cujo “(...) pressuposto ideológico básico é o de que o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e que deve ser o principal agente a promover o bem-estar da República e de seus cidadãos” (MANCEBO, 2004, p. 859); devendo, pois, a oferta dos serviços potencialmente geradores desse bem-estar ser protagonizada por esse agente.

Definindo, em linhas gerais, em que consistiria tal concepção e seus desdobramentos mais imediatos na configuração dos sistemas educacionais, João Barroso (2005, p. 725) afirmou que

na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas).

Estando inextrincavelmente ligada à mercantilização ideológica, a face econômica da mercantilização é o processo pelo qual se tem operado a abertura do ensino superior para o mercado privado, promovendo sua privatização real, por meio da transformação do caráter de bem público da educação superior em bem privado, passando sua oferta a ser feita sob as leis de mercado. Disto tem resultado a conformação de um novo e potente setor econômico mantido tanto diretamente – pelo provimento dos serviços educacionais por grandes conglomerados econômicos transnacionais – como indiretamente – no provimento de insumos e estabelecimento de parcerias.

Conforme concluiu Deise Mancebo (Op. Cit. p. 861) ao discutir essa questão, trata-se, em última instância, do processo de implementação de um

projeto [que] reduz sensivelmente o papel do Estado, dá excesso de garantias ao setor privado, opondo-se aos interesses públicos e ao princípio constitucional de universalização de alguns serviços como a educação,

constituindo-se efetivamente numa proposta de investimento de capital sem risco, de acordo com os ditames do FMI.

Nesse contexto, o entendimento de que o setor do ensino superior vai se afirmando como um quase-mercado ganha força, assinalando o fato de que, dadas as especificidades da educação, sobretudo no concernente às suas funções sociais, o Estado mantém a prerrogativa de intervir, quer seja pela regulação, quer seja pela competição, oferecendo em concomitância e, por vezes, concorrência com o segmento privado, os mesmos serviços. Esclarecendo em que consiste essa forma, Júlio Bertolin (2011, p. 240) afirma que

o termo quase-mercado tem sido utilizado para designar contextos em que, apesar de existirem financiamentos e regulações governamentais, também estão presentes alguns mecanismos de mercado; ou seja, o termo pode ser utilizado naquelas situações em que decisões relativas à oferta e à demanda são coordenadas a partir de mecanismos de mercado, mas que somente alguns ingredientes fundamentais do mercado são introduzidos.

Assim entendida, a mercantilização econômica resulta da convergência entre ações originadas a partir do Estado, em atendimento a interesses de diferentes segmentos sociais que delas se beneficiam de distintos modos, e o alinhamento da reforma do ensino superior ao contexto de uma reforma mais ampla do Estado – em curso –, na qual predominam, segundo Jezine et. al. (2011, p. 58),

as influências do neoliberalismo e da globalização na constituição de uma agenda global para a educação que passa a estruturar caminhos reguladores ao nível das políticas e das ações curriculares (...) em que a educação é concebida como estratégica política para o alcance da hegemonia econômica, política, cultural e ideológica da lógica mercantilista do capitalismo.

O segundo processo pelo qual se efetivou a abertura dos sistemas de educação superior – que guarda relação direta com a mercantilização – é a diversificação da oferta, sustentada por um arcabouço jurídico específico e implementada pela flexibilização das diretrizes que regulam o setor. Por meio destes expedientes, se operou a ressignificação da formação superior tanto em termos da diferenciação no plano institucional quanto programático.

No primeiro caso, em paralelo à adoção de uma lógica gerencialista na gestão dos sistemas, deu-se a abertura do setor para novos modelos de instituições ofertantes. Conforme definido por Antônio Augusto Pereira Prates (2010, p. 133, grifo do original):

O termo diferenciação institucional tem sido utilizado na literatura especializada para denominar um processo de diversificação funcional entre as instituições de ensino de nível terciário. Esse processo de diferenciação estabelece papéis distintos para as “históricas” e clássicas instituições universitárias e para os mais recentes colleges e institutos de formação técnica-profissional vocacionalmente orientados.

A diversificação programática de tais instituições, por sua vez, ensejou a multiplicação de alternativas de formação para além do tipo universitário clássico, configurando um modelo abrangente de educação do tipo terciária (PRATES e COLLARES, 2014, p. 50):

ampliação e criação de cursos profissionais não convencionais, treinamentos de curta duração, modulação e implementação de sistemas cumulativos de créditos e ampliação de escolas, institutos e centros de ensino superior voltados mais para o ensino e treinamento vocacional do que para a formação acadêmica e a produção de pesquisa.

Assumindo nuances e configurações próprias a cada contexto, a inter-relação entre estes dois grandes processos – mercantilização e diversificação – possibilitou que, a partir dos anos de 1960, o sistema de ensino superior no mundo desenvolvesse as condições mínimas necessárias para responder à então crescente demanda por inclusão social neste nível assim como à necessidade social por formação mais rápida e mais sensível à “(...) necessidade de mão de obra qualificada e educacionalmente credenciada, tanto no âmbito da gestão pública e privada como nos setores industriais de tecnologia de ponta, dependentes da pesquisa acadêmica” (ALMEIDA NETO, 2013, p. 49).

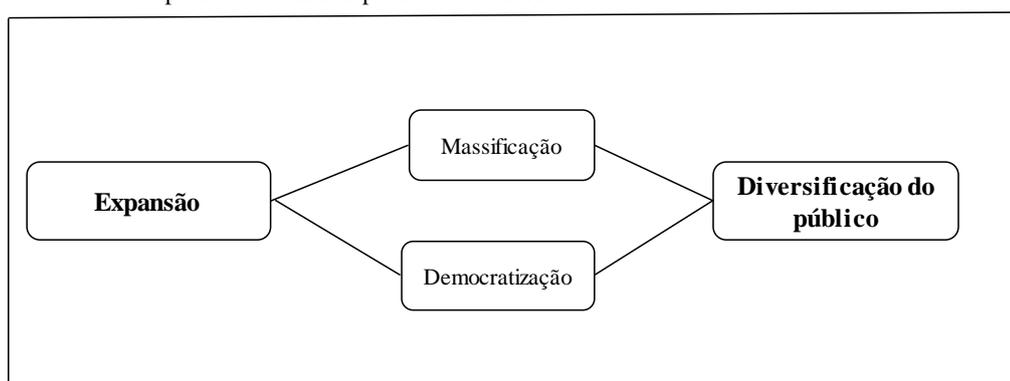
Nesse sentido, ressaltamos o entendimento de que, mais que a abertura de um campo propício à implementação exitosa de ambos os processos – mercantilização e diversificação –, a expansão dos sistemas de ensino superior guarda a dupla dimensão de efeito e componente destes, visto que a necessidade de crescimento do sistema os engendrou e deles resultou a ampliação gradual de oportunidades de acesso para parcelas mais amplas da população.

Como resultado dessa movimentação, na maioria das regiões do mundo, verificaram-se transformações no modelo de ensino superior, ora pela transição dos sistemas de elite – até então predominantes – para sistemas de massa – em muitos casos, tendentes à universalização –, ora pela transição dos até então sistemas de massa para o patamar de sistemas universais<sup>34</sup>. Como resultado, deu-se a transformação do público atendido por esse sistema.

---

<sup>34</sup> Conforme discutido por Martin Trow (2005), a configuração e as mudanças no sistema de ensino superior, no que tange à abrangência e cobertura social, se dão no seguinte sentido: Sistema de Elite – tende a atender até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos; acesso pela origem e renda; privilégio de base meritocrática –; Sistema de Massa – atende entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos; está consolidado quando passa a admitir mais de 30% das matrículas do grupo etário relevante. Neste patamar, o ensino superior se afirma como direito e responde a demandas e interesses públicos, marcando a passagem de educação superior para ensino superior –; Sistema Universal – volume de matrículas que compreende mais de 50% do corte de 18 a 24 anos; acesso como justiça social: igualdade entre grupos e classes; visa à adaptação de toda a população à sociedade.

Dinâmica de expansão do ensino superior - efeitos sobre o atendimento



Fonte: elaboração pessoal

Na imagem acima, apresentamos um recorte do esquema pelo qual tentamos sistematizar a dinâmica da expansão do ensino superior, suprimindo os fatores intervenientes – que são, já como dito, gerados pela expansão à medida que a alimentam –, de modo a lançar luz no que entendemos ser seus resultados mais imediatos em termos do padrão de cobertura e perfil do público atendido.

De um modo geral, no tocante a esse aspecto, a primeira questão a ser destacada é o inegável fato de que um dos resultados mais imediatos e significativos da expansão do ensino superior consiste na ampliação sem precedentes do público nele atendido. Para além da dimensão quantitativa, essa ampliação, favorecida em grande medida pelo processo de diversificação – em sua vertente institucional e acadêmica –, resultou na chegada, a esse nível de formação, de estudantes de perfis diversificados, dentre os quais predominam representantes de segmentos sociais historicamente alijados dos sistemas de elite.

Tomados em conjunto, esses dois resultados têm sido compreendidos como indicativos da configuração de dois possíveis tipos de ensino superior, a saber, o democratizado e o massificado. Trata-se, grosso modo, de duas perspectivas excludentes que, partindo da observação do mesmo fenômeno – crescimento da cobertura do sistema com diversificação do público atendido –, o percebem e avaliam de modos distintos.

Contribuindo para distinguir e definir conceitualmente esses dois processos, Pierre Merle (2011, p. 176) afirmou que “quando a duração dos estudos aumenta, as transformações sociais da escola podem ser caracterizadas de três maneiras distintas: a democratização, a massificação uniforme e a massificação não-igualitária”. No primeiro caso – democratização – trata-se de, em face do reconhecimento de que o princípio da igualdade de direitos não garante a igualdade de fato, assumir o enfrentamento às desigualdades educacionais, por meio da

implementação de políticas voltadas à garantia de igualdade de condições e oportunidades para que todos possam usufruir da educação, entendida como um bem social.

A massificação, segundo o mesmo autor (Op. Cit. p. 176), consiste no “(...) prolongamento generalizado dos estudos sem efeito sobre as desigualdades sociais de acesso”; ao passo em que a massificação não igualitária “traduz o prolongamento dos estudos e, paralelamente, o aumento das desigualdades sociais de acesso aos diferentes ramos do ensino (...)”.

Conforme sugerido na produção teórica, ambos os efeitos da expansão da educação superior sobre a estrutura da desigualdade têm sido observados no plano internacional (PRATES, 2010), visto que, em cada situação, os ingredientes desta receita são dosados de modo particular. No caso do Brasil, o fenômeno da expansão veio ao encontro da implementação do *regime democrático contemporâneo*, pautado, entre outros, pelos princípios da justiça social e da igualdade, em oposição à ditadura militar, vigente entre os anos de 1964 e 1985, que nos legou

(...) um grau de desigualdade extremamente alto (...) caracterizado pela fusão de vantagens em uma parcela muito pequena da população e pela distância que a separava da outra parcela – majoritária – de desprovidos de acesso a serviços essenciais e rendimentos decentes (ARRETCHE, 2015, p. 425, grifos da autora).

Finda esta fase, o processo de transição democrática inaugurou um importante período no qual as expectativas e compromissos de redução dessa distância tiveram campo para germinar, sob o solo do Estado Democrático de Direito então instituído. A partir de então, muitos avanços foram registrados nos campos político e social, dos quais destacamos a afirmação, em nosso ordenamento jurídico, da educação como direito fundamental de natureza social e abrangência universal (DUARTE, 2007).

Ainda que tenhamos enfrentado, sobretudo ao longo dos anos de 1990, sérios revezes no tocante à implementação das mudanças ensejadas na nova legislação, logramos a extensão da oferta de educação pública e gratuita para parcelas cada vez mais amplas da população. Assim, dentre os resultados das ações implementadas pelo Estado no campo educacional brasileiro sob o novo ordenamento jurídico, destaca-se a ampliação no volume de concluintes da educação básica nos extratos mais baixos da população, (im)pondo na agenda política a demanda por acesso à educação de nível superior também para este segmento.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a melhoria nos indicadores da educação básica – quando se toma o indicador em perspectiva histórica – não atenua a gravidade do fato

de estarmos, ainda, muito distantes da realização plena do direito à educação para todas as pessoas, tendo asseguradas igualdade de oportunidades, com condições de acesso, permanência e garantia do padrão de qualidade, tal como inscrito na lei. Conforme argumenta a esse respeito Paulo Tafner (2016, p. 125),

(...) o salto experimentado a partir de meados da década de 90, mesmo sem ser mantido nos anos subsequentes, consolidaram a universalização do ensino fundamental. O ensino médio também apresentou crescimento expressivo (...). Apesar disso, a escolaridade média de nossos jovens é baixa, apresenta enorme desigualdade (...) e a qualidade é especialmente baixa como atestam os resultados do Pisa.

Deste modo, apesar de ainda termos um quadro pouco favorável no plano da realização do direito à educação, se outrora prosseguir com os estudos ao fim do nível básico, ampliando as credenciais educacionais e as possibilidades de auferir e gozar os benefícios inerentes à condição de diplomado (ALMEIDA NETO, 2013), era prerrogativa dos estratos de médio a alto, a partir da transição democrática e, em face de um contexto de transformações de expressão quase planetária no ensino superior, a demanda pelo diploma ganhou forma e força entre grupos historicamente sub-representados nesse nível, forçando uma inflexão nas políticas do setor.

Assim, a ideia de direito ao ensino superior que, em princípio, não encontra assento na legislação educacional brasileira<sup>35</sup>, foi sendo fortalecida tanto pelo reconhecimento das iniquidades históricas neste nível quanto pela pertinência do princípio da progressividade do direito à educação; posto o entendimento de que “não existe atualmente nenhuma carta de direitos [...] que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária” (BOBBIO, 1992, p. 75).

Dando claros sinais não só do reconhecimento da legitimidade desta demanda, mas também da confluência entre as aspirações desses novos demandantes, as necessidades sociais e os interesses de segmentos sociais diretamente implicados e interessados na questão, as políticas para o setor passaram a considerar “(...) a importância da ampliação do sistema de ensino superior para o aumento do capital humano e da mobilidade social dos indivíduos”

---

<sup>35</sup> Chamamos a atenção aqui para o fato de que, muito embora a educação de nível superior não seja obrigatória na Constituição federal de 1988 e tampouco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a assinatura, pelo Brasil, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC – pressupõe o reconhecimento de que “a educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito” (PIDESC, 1966, art. 13, parágrafo segundo, ponto 3).

(ALEMEIDA NETO, 2013, p. 50) –, do que resultou a formulação de um novo discurso no Estado brasileiro:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. (BRASIL, 2015, p. 19)

Embora seja referido no excerto acima, ressaltamos que o entendimento da educação de nível superior como um bem público não é uma unanimidade no plano das ideias, nem das políticas. Tratando do tema, o pesquisador inglês Tristan McCowan sintetizou a disputa entre duas posições antagônicas na seguinte formulação (2015, p. 157):

Os programas dominantes de reforma têm profundas implicações em termos de ressignificação dos estudos na educação superior como um bem predominantemente privado, que leva a um retorno econômico e pelo qual os indivíduos, por conseguinte, devem assumir os custos. Os defensores do ensino superior gratuito, em contraste, argumentam que o ensino superior é um bem público e que deveria ser um direito universal, da mesma forma que o ensino fundamental e médio.

Enfocando o plano teórico, onde abundam argumentos que sustentam a defesa da não produção e oferta direta desse serviço pelo Estado, dado tratar-se de um bem privado, destacamos a análise de Ricardo Barros et. al. (2007, p. 84-85), da qual recortamos o trecho que segue:

para que se possa caracterizar a educação superior como um bem público, esta deveria satisfazer duas condições: (a) o custo adicional por um indivíduo a mais se beneficiar deste bem é zero, e (b) é muito difícil, senão impossível, excluir uma pessoa que esteja interessada em se beneficiar deste bem. Entretanto (...) o atendimento a uns impede o atendimento a outros, e as vagas para ingressar na universidade são limitadas de tal forma que alguns podem ser excluídos.

Não sendo propriamente uma posição isolada na arena política do ensino superior, argumentos como esse serviram e seguem servindo de justificativa para o avanço da mercantilização econômica, pois, conforme asseveram os mesmos autores,

um serviço para o qual existe um mercado onde as pessoas pagam para serem atendidas não poderia ser caracterizado como um bem público, por mais que o setor público participe da provisão destes serviços e atue na sua regulação. No caso de um bem público, como ninguém pode ser excluído, não há incentivos para que as pessoas paguem por esse bem. (Idem, p. 85)

Trata-se, nesses casos, de concepções que, fundamentando-se no argumento da dificuldade (e mesmo impossibilidade) de o Estado universalizar a produção e oferta desse serviço, conformando a educação superior como um bem efetivamente público nos moldes anteriormente apontados, defendem a manutenção da atuação do Estado apenas na provisão do ensino superior pela concessão de créditos subsidiados para determinados grupos sociais, sob o entendimento de que “(...) o fim da gratuidade da universidade pública e a expansão do crédito educativo podem expandir a disponibilidade de recursos para a universidade pública e lhe dar capacidade de investimento e expansão da oferta de serviços”. (Idem, p. 11).

Posições dessa natureza têm forte amparo no plano político e teórico, pois, conforme levantado por Jezine et. al. (2011, p. 63), diferentes pesquisadores

(...) assinalam o processo de expansão e diversificação da educação superior e a ascensão do setor privado em detrimento do público no conjunto das recomendações das políticas neoliberais e de um sistema de fundos para bolsas de estudo, destinadas às pessoas com capacidade, mas com renda insuficiente.

Dando suporte, por outro lado, à afirmação do caráter público da educação superior, a UNESCO (2009, p. 2) ratificou, na Conferência Mundial de Ensino Superior realizada em Paris, o entendimento de que

(...) o ensino superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. Conforme destacado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ‘o ensino superior deve ser igualmente acessível para todos na base do mérito’ (Artigo 26, Parágrafo 1).

Embora, pelo excerto acima, não haja dúvida acerca do caráter público desse bem social, no que tange à responsabilidade pelo seu provimento, o documento síntese da conferência deixa aberto o espaço para a atuação do mercado na afirmação subsequente de que “a Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (Idem; Ibidem).

Cabe a ressalva, feita mais adiante, no próprio documento, de que “(...) além de instituições públicas, o ensino superior privado que *busca objetivos públicos* desempenha um papel importante.” (Idem, p. 3, grifo nosso), sugerindo a possível dificuldade da agência em afirmar o caráter de bem público do ensino superior, sem deixar margem para assegurar a importância da participação do setor privado em sua oferta.

Ancorados na ideia de educação como direito humano e social, dos princípios da universalidade que estendem esse direito a todas as pessoas, da progressividade dos direitos sociais, pelo qual se institui “(...) o reconhecimento de que o poder público, enquanto titular do

dever jurídico correlato ao direito à educação superior deve trabalhar para ampliar as possibilidades de todos exercerem igualmente esse direito, até o máximo de seus recursos disponíveis”, e no entendimento de que, como serviço público, a educação superior deve ser oportunizada pelo Estado, Sérgio Roberto Kieling Franco et. al. (2015, p. 9) fizeram o exercício de calcular a dívida social brasileira em relação a esse serviço.

Utilizando “(...) dados do nível de instrução da população brasileira, coletados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), associados à Taxa de Escolarização na Educação Superior, coletada do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2014)” (Op. Cit. p. 3), os autores concluíram que o cálculo do montante de pessoas de 18 a 24 anos que estavam, à época, fora do sistema, com o total de pessoas não diplomadas a partir dos 25 anos “(...) soma uma dívida educacional social de educação superior para com 33.931.318 pessoas, uma cifra gigantesca” (Idem, p. 13).

Em que pese a força dos argumentos em defesa do ensino superior como bem público, nesses tempos em que orientações privatistas de cunho neoliberal se fortalecem sob os ditames da Nova Gestão Pública, o Brasil tomou lugar na chamada Revolução dos Números – fenômeno responsável, como já tivemos oportunidade de apontar, pela transformação do padrão de acesso ao ensino superior no mundo – transitando, pelos novos padrões de atendimento nesse nível, da caracterização como sistema de elite para a consolidação de um sistema de massa, sob o protagonismo do setor privado como veremos adiante.

Desse processo têm resultado mudanças significativas na configuração do sistema de ensino superior brasileiro, acentuadamente a partir de fins do século passado, dentre as quais destacamos sua expansão expressiva, assim apresentada no discurso oficial:

No Brasil como no mundo, a segunda metade do século XX foi marcada por uma expansão sem precedentes da demanda e da oferta de cursos de educação superior, ligadas tanto à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho quanto ao crescimento da importância da pesquisa acadêmica. (BRASIL, 2015, p. 19)

Analisando o contexto atual em perspectiva histórica, Murilo Silva de Camargo (2015) mostrou que a transformação do padrão do sistema de educação superior brasileiro resultou de um processo em curso nos últimos 50 anos que pode ser dividido em três fases, a saber: a primeira compreende o período que vai de 1960 a 1990, quando o setor passou por forte modernização institucional acadêmica e funcional – com a departamentalização e incorporação da pesquisa como uma dimensão do fazer universitário –; a segunda fase que vai, segundo o autor, de 1994 a 2002 – período em que o País fora governado por Fernando Henrique Cardoso

–, marcada por um forte movimento de ampliação e diversificação da oferta, acompanhada da mercadologização, em paralelo à redução do investimento público; e a terceira e última fase, representada pelo decênio 2003-2013, quando o País esteve sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, se destacou pela ampliação do acesso ao ensino superior, concebido como instrumento de redução das desigualdades e pelo reforço da iniciativa privada na oferta desse serviço.

Em termos quantitativos, o mesmo autor mostrou que o processo de expansão do ensino superior brasileiro, ao longo do período considerado, teve sua primeira expressão entre os anos de 1968 e 1980, quando o número de matrículas aumentou em cinco vezes. Após este intervalo, o sistema se manteve estável em torno de 1,5 milhões de alunos, entre os anos de 1981 e 1993. A partir de 1994, experimentamos um novo impulso expansionista, tendo esse número duplicado em 2001. Na sequência chegamos, em 2011, aos 5,5 milhões de matrículas no ensino de graduação. Dando sinais da vitalidade do processo de expansão, seis anos depois, o desempenho do País no setor seguiu se mostrando positivo em termos quantitativos, posto que foram computadas 8.286.663 matrículas no ano de 2017, conforme dados oficiais.

No estudo do processo de transição do padrão de elite para o padrão de massa do ensino superior brasileiro, vê-se que, na dinâmica de nossa transformação, diferentes interesses convergiram alinhando as políticas, de modo a acolher e atender orientações pautadas por interesses econômicos supranacionais, ditados por agências como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, contemplando, em paralelo, expectativas das elites governantes, de empreendedores locais e de investidores estrangeiros e, acenando, em última instância, para a satisfação das demandas e pressões sociais de acesso ao nível.

No que tange a esse último aspecto, é importante ressaltar a ambiguidade de nossa situação, pois, em que pese ter havido, efetivamente, ampliação do acesso ao ensino de nível superior para camadas da população antes dele excluídas, os grandes beneficiários da criação da maior parte dessas vagas não são os que participam do sistema ocupando suas carteiras e nele se diplomando, mas os que ficam detrás dos balcões de venda desse serviço:

se por um lado propiciar mais educação a uma população historicamente excluída da educação, mais ainda do ensino superior, configura-se como um ato de justiça ou equidade social; como um dever da democracia; por outro lado, a enorme expansão a que se submete a educação e o ensino superior não raramente está vinculada aos interesses mais estreitos da produção e da economia. (PRESTES, et, al., 2012, p. 205)

Em estudo acerca da expansão do ensino superior pela via da educação profissional, Marisa Brandão (2007, p. 12) corroborou essa percepção mostrando outra nuance dessa

ambiguidade, ao chamar a atenção para o duplo ganho do capital com a expansão do ensino superior nos moldes brasileiros, dado que, além dos ganhos financeiros diretos, o capital se beneficia, ainda, com a formação de uma mão de obra profissionalmente qualificada e intelectualmente pouco formada. Segundo ela,

(...) por um lado, para os trabalhadores, o acesso à educação – resultado de lutas históricas – pode significar maior compreensão da realidade e, portanto, de suas possibilidades de transformação (além da questão imediata de possibilitar aumentos no valor de sua força de trabalho). Por outro, para o capital, esta expansão dos níveis educacionais significa, dentre outros aspectos, o atendimento de suas necessidades quanto à qualificação necessária no processo produtivo modernizado; a necessária (con)formação política e cultural de indivíduos que aceitam o sistema e, portanto, o reproduzem; além de ser mais um campo para a reprodução ampliada do capital.

Tratando especificamente da orientação econômica da mercantilização que, entre nós, foi a forma predominante (PRATES e COLLARES, 2014), é importante observar que, muito embora a atuação do segmento privado seja um traço que acompanha historicamente o ensino superior brasileiro desde a Constituição de 1891 – quando o governo central passou a compartilhar com os estados a prerrogativa de oferta, admitindo, também, a criação de instituições privadas –, nas duas últimas décadas, conforme argumentado por Waldemar Sguissardi (2015, p. 871), o fenômeno ganhou contornos e dimensões bastante peculiares, graças, por um lado, à expressiva participação do setor no cômputo geral de instituições, vagas ofertadas e matrículas e, por outro lado, ao “(...) oferecimento da educação superior como serviço comercial por empresas de capital aberto, transnacionais (...)”. Trata-se de um fenômeno que tem se agudizado, segundo o mesmo autor,

(...) desde o ano de 1997, quando se abriram as cancelas para a efetiva constituição de IES com fins lucrativos e, principalmente, a partir de 2007, quando da abertura de capital e IPO na Bolsa de Valores paulista das primeiras quatro companhias do campo educacional (...) (Idem, grifo do autor)

No que tange às narrativas que justificam tal desempenho, destacam-se razões de ordem econômica, política e social (BERTOLIN, 2011, p. 239-240):

De maneira geral, os argumentos e as justificativas para a mercantilização da educação superior estão relacionados com os pressupostos liberais de que a competição gerada pelo mercado levaria a uma maior produtividade e eficiência dos sistemas, com conseqüente melhoria na qualidade e na equidade no provimento dos serviços educacionais pelas instituições. Além disso, também têm sido utilizados argumentos de natureza fiscal relativos às destinações dos restritos orçamentos dos Estados, uma vez que a educação superior não seria um competidor forte contra necessidades sociais mais emergentes, tais como serviços de saúde e segurança social.

Assim justificada, a atuação do setor privado na configuração do sistema de ensino superior brasileiro tem conformado um próspero setor econômico para os que nele investem cuja existência tem servido à compensação da fraca atuação do Estado, sendo esta uma especificidade amplamente denunciada na produção teórica. Ainda no concernente à orientação das empresas com fins lucrativos que atuam no setor, nossa realidade consiste, segundo consta na literatura, em uma “jabuticaba”<sup>36</sup>, posto tratar-se de uma iniciativa “original do Brasil”, para a qual não há correspondente no resto do mundo, conforme ressaltado por Edson Nunes et. al. (2014, p. 38):

No dia 23 de novembro de 1999, o Brasil inventou um novo setor econômico: o ensino superior com finalidade lucrativa. Não sabia, então, o país, que, em menos de duas décadas, teria criado também uma inovação institucional de classe mundial: um país com ensino superior majoritariamente ofertado por entidades com finalidades lucrativas.

Esta singularidade do caso brasileiro continua chamando a atenção na produção teórica, não sendo raro encontrar afirmações, como a de Helena Sampaio (2014, p. 51), que apontam não só para a continuidade de tendência à privatização-mercantilização como mostram a forma peculiar assumida pelo processo entre nós:

A antiguidade do setor privado e a sua participação majoritária no sistema nacional de ensino superior – quase 75% das matrículas e mais de 80% dos estabelecimentos – tornam o Brasil um caso singular no mundo, não obstante os processos globais de mercantilização, em especial, de privatização do ensino, ocorrerem em toda parte.

Discutindo sobre o processo de ampliação da participação do setor privado na oferta de vagas do ensino superior brasileiro ao longo das quatro últimas décadas, Marques e Cepêda (2012, p. 179) mostraram ter havido, no Brasil, uma ampliação da ordem de mais de nove vezes no número total de vagas ofertadas no ensino superior, de modo geral, entre as décadas de 1980 e 2010, visto que o setor privado respondia, no início dessa série histórica, por 71% das vagas, atingindo o percentual de 86% no ano de 2010.

Em contraposição a essa expansão, quanto à oferta pública de vagas, para além da abissal diferença em relação à oferta privada, os autores ressaltam ter havido, no período, uma retração da participação do Estado que, tendo partido de 29% em 1980, fechou a série histórica

---

<sup>36</sup> Em entrevista à Folha Dirigida, em novembro de 2013, o professor Edson Nunes, então Pró-Reitor de Avaliação, Regulação e Estudos sobre Ensino Superior da Universidade Cândido Mendes (Ucam), afirmou que o Brasil criou um modelo de ensino tão exótico quanto à jabuticaba (<http://assessoria.vrc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=34494&sid=50>).

com uma participação ligeiramente inferior à metade, respondendo, em 2010, por apenas 14% das vagas ofertadas.

No nosso caso, a diversificação institucional e programática ensejou a emergência de variados tipos de instituições, formas de gestão e modelos de formação distintos do universitário, possibilitando que o mercado ajustasse o setor privado aos interesses, ideário e disponibilidade dos investidores, atendendo de modo diferenciado aos diferentes consumidores do produto no qual o ensino superior foi convertido. Analisando o longo processo de conformação desse novo e diversificado sistema, Juliana Favretto e Cleide Moretto (2013, p. 411) concluíram que:

Atualmente, a educação superior está organizada em diferentes enquadramentos (...), seguindo critérios administrativos (públicas – federais, estaduais e municipais – e privadas – com e sem fins lucrativos/comunitárias, confessionais e filantrópicas), acadêmicos (universidades, universidades especializadas, centros universitários, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets), faculdades integradas, faculdades, institutos superiores de educação e centros de educação tecnológica) e formacionais (cursos de graduação – bacharéis, licenciados e tecnólogos, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, extensão e sequenciais).

No tocante à organização acadêmica e categoria administrativa, ao tomar-se os dados do Censo da Educação Superior de 2017, nota-se claramente outro fenômeno apontado na literatura que consiste no ligeiro predomínio do poder público na organização e manutenção de universidades (acima de 53%) – que, conforme regulamenta a legislação educacional, consistem em estruturas complexas, que demandam maior investimento para realização, sob o princípio da indissociabilidade, do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Por outro lado, a aparente positividade de 43% das universidades estarem vinculadas à iniciativa privada pode consistir em um aspecto preocupante, tendo em vista que, conforme argumentado por Helena Sampaio (2014a, p. 111), a organização sob esse modelo não necessariamente visa atender a uma suposta melhoria da qualidade da formação ofertada; podendo prestar-se, de modo mais prioritário, à adequação institucional às flutuações do mercado. Segundo ela,

outro efeito da presença das universidades privadas é a interação ágil que se estabelece com o mercado; como decorrência da autonomia que desfrutam por princípio constitucional, as universidades privadas, entre outras iniciativas, continuam aumentando e/ou diminuindo o número de vagas em conformidade com a demanda, criando e fechando cursos e, com base em testes de mercado, disponibilizando-os em diversas modalidades de ensino e níveis de formação. (SAMPAIO, 2014a, p. 111)

Pelos dados do Censo da Educação Superior de 2017, vê-se, também, que a iniciativa privada predomina de forma quase exclusiva na organização e manutenção de faculdades – unidades menores, vocacionadas ao ensino de cunho profissionalizante – respondendo por quase 93% das unidades em funcionamento naquele ano.

O quase total predomínio do mesmo setor na manutenção dos centros universitários – apontados por Nunes (2014, p. 42) como “(...) uma invenção brasileira para designar uma instituição universitária que não faz pesquisa” –, respondendo por mais de 96% das unidades em funcionamento no ano de 2017, também confirma a tendência apontada no parágrafo anterior, uma vez que, muito embora gozem de algumas prerrogativas próprias às universidades, instituições deste tipo podem funcionar com custos bem menores que aquelas, exatamente por não terem, sobre si, a obrigatoriedade de realizar o tripé que caracteriza o fazer universitário.

Assim, de modo geral, os dados da execução do ensino superior brasileiro confirmam o predomínio do setor privado cujas instituições abarcaram 88% do total em funcionamento no ano de 2017, havendo exclusividade do setor público apenas em relação aos institutos federais e centros federais de educação tecnológica, que são de responsabilidade do Estado.

No que tange a essa modalidade, conforme apontado na produção teórica, a reformulação e fomento da educação profissional em geral, e a tecnológica, especificamente, foi uma alternativa da qual o Estado brasileiro lançou mão para “(...) superar suas carências no sistema educacional e melhorar o nível de qualificação profissional”, respondendo, assim, às “ (...) pressões que a economia do conhecimento estabelece sobre o Estado, as organizações e os indivíduos” (Souza, 2012, p. 97).

Como resultado dessa escolha, a partir de meados da segunda metade da década de 1990, os cursos superiores de tecnologia – criados sob a égide da ditadura militar na década de 1970 – passaram a ser amplamente disseminados no País. Em resposta a tal orientação, essa modalidade de formação de nível superior registrou expressivo fortalecimento em termos de legislação e do discurso da opinião pública e significativa expansão em sua rede de atendimento, protagonizada principalmente pela iniciativa privada (FAVRETTO e MORETTO, 2013).

Trata-se, conforme apontado na literatura, de uma modalidade de educação superior nem tão longa nem tão densa quanto à graduação almejada pelas classes populares, orientada para atender às demandas por extensão do acesso à educação pós-secundária e por melhor

qualificação profissional da população, por meio de uma modalidade de ensino superior, distinta do ensino de graduação, que estende, até o nível superior, a dualidade educação profissional X educação geral-propedêutica que marca, historicamente, o sistema de educação básica brasileiro (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Para além do que até aqui expusemos e corroborando a conclusão de Favretto e Moretto (Op. Cit.) apresentada anteriormente, chamamos a atenção para o fato de haver, no interior do setor privado, uma divisão entre instituições nacionais e transnacionais, com e sem fins lucrativos, cujo funcionamento obedece a marcos regulatórios específicos, assim como há, no setor público, a existência de instituições federais, estaduais e municipais que, embora funcionem sob regulação federal, têm sua organização e funcionamento marcados pelas idiossincrasias dos governos locais que por elas respondem; sem falar nas distintas modalidades de formação, conforme assinalado anteriormente. Juntas, todas essas especificidades evidenciam quão múltiplo e diverso é o sistema de ensino superior brasileiro que, por coerência, deve ser pensado sempre no plural.

Em decorrência dessa diversificação, à clássica educação universitária, se alinhou, em várias regiões do mundo, como comentado anteriormente, e também no Brasil, a chamada educação terciária, capitaneada, no mais das vezes, pelo setor privado, por meio da oferta de cursos não convencionais, resultantes da “fragmentação de carreiras” e/ou de “novíssimas carreiras”<sup>37</sup>, contribuindo para manter inalterado o padrão de iniquidade em relação à formação do tipo universitária, posto que o acesso à universidade propriamente dita, nos termos já apontados, permaneceu sendo seletivo.

Como se depreende dessa análise, no Brasil, a diversificação acadêmico-institucional fortaleceu o processo de diferenciação e estratificação no ensino superior pois, conforme denunciado na produção teórica, a admissão de instituições de tipo universitárias e não universitárias para o provimento de educação pós-secundária, consagrada na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 –, gerou três tipos específicos de desigualdades, a saber: desigualdades entre os setores público e privado, entre tipos de instituições e entre campos ou áreas de estudo (PRATES e COLLARES, 2014.).

Ressaltamos, contudo, o entendimento de que ainda que as instituições de ensino superior se apresentem, de início, como muito diferenciadas, em função do tamanho, natureza

---

<sup>37</sup> De acordo com Sampaio (2011, p. 31 e 37), a fragmentação de carreiras consiste na “transformação de uma habilidade e/ou disciplina em carreira independente”, enquanto as novíssimas carreiras “advêm da valorização de um saber. Ligam-se a profissões de ofício para as quais tradicionalmente dispensou-se a formação superior”.

e vocação, a pesquisadora Helena Sampaio (2014, p. 52) defendeu a tese de que “(...) o sistema de ensino superior brasileiro apresenta uma baixa diferenciação (...)”, devido a um suposto “isoformismo” resultante da tendência de imitação das iniciativas de sucesso e à imposição, por meio da regulação do sistema, de um ordenamento legal único que tende a impor “(...) às instituições respostas iguais em detrimento das diferenças institucionais e das clientelas que as caracterizam.” (Idem). Assim, segundo ela,

em que pesem o esforço delas (algumas companhias abertas) em se apresentarem como diferentes no concorrido mercado de ensino superior, elas têm características comuns: crescem muito rapidamente e defendem a padronização pedagógica e de conteúdos nos cursos de graduação que oferecem para públicos amplos em distintas regiões do país. (SAMPAIO, 2014a, p. 115, grifo do original)

Se, no universo das companhias abertas, é possível sustentar a ideia de baixa diferenciação no interior do sistema de ensino superior, o mesmo não parece se dar em relação ao *status* do serviço prestado pelo conjunto de instituições e subsistemas que compõem o setor no Brasil, considerando o tipo, a natureza administrativa e o modelo de gestão organizacional de cada uma. Investigando essa questão, Antônio Augusto Pereira Prates et. al. (2012, p. 26, grifos do original) encontraram indícios que confirmaram a hipótese de que

instituições de Ensino Superior voltadas para a produção acadêmica são as únicas capazes de produzir capital cultural quase equivalente ao produzido pelo background familiar. Como os postos de trabalho que gozam de alto prestígio requerem, além de capital humano, certo nível de capital cultural, que se traduz em sofisticação cognitiva funcional para se adequar ao perfil desses postos, o grande contingente de pessoas que acessa o nível superior via instituições “vocacionais” fica “fora” da competição pelos altos postos do mercado de trabalho.

Pautados por tal entendimento e baseados em estudos posteriores em torno da mesma questão, Prates e Collares (2014, p. 58) mostraram que a atual configuração do ensino superior brasileiro gera impacto no “credencialismo educacional” e na mobilidade ocupacional da sociedade, dado que dessa configuração resulta uma estratificação dos diplomas que se fundamenta, sobretudo, pela diferença na qualidade da formação recebida.

Assim, de modo geral, à positividade da expansão numérica no acesso ao ensino superior brasileiro, nas últimas décadas, corresponde a negatividade do reconhecimento dessa expansão resultar de efeitos de uma agressiva mercantilização econômica do setor, amparada pelo processo de diversificação institucional e acadêmica, do qual resulta forte estratificação entre os diferentes subsistemas que compõem o sistema no País.

Esta consideração, por sua vez, traz à baila a questão da escolha, tida como um elemento estratégico na configuração dos mercados escolares em face da desigualdade imperante em nosso contexto, pois, conforme ressaltou Maria Helena Magalhães Castro (2005, p. 254), “as desigualdades no ensino superior brasileiro não são apenas aquelas que derivam da concorrência de mercado. O setor público, que é gratuito, aproveita uma demanda e uma seletividade muito maiores, recrutando assim os melhores alunos”.

Corroborando essa assertiva, Arnaldo Mont’Alvão (2016, p. 16) afirmou que

o estudo da estratificação horizontal mostra que estas escolhas são condicionadas socialmente, de modo que estudantes dos estratos socioeconômicos mais altos têm vantagens de acesso às instituições mais prestigiadas e campos educacionais com maior retorno socioeconômico posterior.

Assim, aos não escolhidos pelas instituições de ponta que gozam do reconhecimento de oferecer formação do tipo universitária, de melhor qualidade, abrangendo as diversas áreas do conhecimento e credenciando, teoricamente, para as melhores oportunidades socioprofissionais, resta a possibilidade do ingresso em instituições menos prestigiosas cuja formação, provavelmente, será uma vivência menos rica e com menor potencial transformador resultando, ao fim, em um diploma potencialmente menos propiciador de retornos que aqueles outros, fenômeno que nos aproxima, novamente, do cenário mundial onde se vê que,

em termos de hierarquia entre instituições, estudos indicam que estudantes de classes sociais baixas têm maiores chances de acesso a instituições de menor prestígio e de caráter vocacional (...) A posse de poucos recursos culturais ou econômicos impossibilita que compitam pelas vagas nos cursos e instituições mais seletivas, tendendo a conseguir acesso a cursos de caráter mais técnico, de caráter terciário ou não, a partir da influência da experiência direta dos próprios pais com ocupações de caráter manual (MONT’ALVÃO, 2016, p. 16).

Como agravante deste cenário, temos, ainda, a dificuldade que o consumidor do serviço educacional terciário ofertado no Brasil tem para se mover em um mercado pouco – ou nada – conhecido, com reduzidas chances de pautar sua escolha por uma avaliação racional que aponte a melhor alternativa para atender, por um lado, às suas condições e expectativas e, por outro, necessidades e aspirações, pois, conforme alertou Maria Helena Magalhães (CASTRO, 2005, p. 245-246, grifos do original),

predomina uma forte assimetria de informação entre quem compra e quem vende a educação (...) o sistema é socialmente desigual, uma vez que o acesso à educação depende da capacidade de pagar por ela (...) está aparelhado para as carreiras menos custosas e mais rentáveis. Os alunos não têm como

discernir o que é bom ou ruim quase por definição – eles estão comprando uma formação, ou seja critérios, informação e uma capacitação que não têm.

Prosseguindo nessa linha argumentativa, a mesma autora (Op. Cit. p. 250) reiterou as limitadas condições que candidatos a uma vaga no ensino superior privado têm para agir como consumidores racionais, afirmando que, entre nós, que vivemos “numa sociedade (...) em que os diplomas costumam ser considerados mais importantes do que as competências que supostamente representam (...)”, dá-se um movimento inverso, uma vez que “(...) as instituições bombardeiam os estudantes com suas estratégias de *marketing* sobre preço baixo, ingresso fácil e uma demanda acadêmica pequena para obtenção de grau”; tornando-os reféns de um mercado no qual adquirem um produto cuja serventia efetiva não conseguem dimensionar.

Para além da abertura à quase livre atuação do mercado, que nos aproxima da configuração de um processo de expansão pela via da massificação, o Estado protagonizou outras ações, por meio das quais intentou dar um cariz democratizante à expansão, garantindo condições para que diferentes segmentos sociais pudessem acessar as vagas ofertadas pelo setor privado, como discutiremos a seguir.

## **II.2. Sinais de democratização (?): acessibilidade financeira via FIES e PROUNI**

Conforme argumentado anteriormente, por meio da apresentação e estímulo à aprovação de todo um arcabouço jurídico favorável à transformação do padrão de atendimento no ensino superior, o Estado brasileiro trabalhou no sentido de gerar as condições necessárias para que a abertura do sistema se efetivasse e a expansão se configurasse. Dentre os esforços realizados nesse sentido, se destaca a adoção de medidas voltadas à promoção de acessibilidade financeira ao ensino superior privado, fomentando a ampliação do público atendido no segmento de forma bastante expressiva.

Destacam-se, neste contexto, duas políticas implementadas na forma de Parceria Público-Privada (PPP), para subsídio à formação, em nível superior, de estudantes de baixa renda, em instituições privadas, com e sem previsão de reembolso por parte do beneficiário,

que são o Programa Universidade para Todos – Prouni<sup>38</sup> – e o Fundo de Financiamento ao Estudante – FIES<sup>39</sup>.

Pelo que sugere a literatura especializada, trata-se de dois instrumentos de política pública adotados para se garantir mais e melhores condições de atuação do setor privado no ensino superior, tentando, em paralelo, responder à demanda por acesso a este nível. Segundo Susan Robertson e Antoni Verger (2012, 1144, grifo do original), “(...) as PPPEs implicam o afastamento do Estado da oferta direta da educação, mantendo seu foco no financiamento aos provedores (através de vales ou subsídios) e atuando na esfera da regulação e da avaliação dos serviços educacionais.”

Situando o modo como parcerias firmadas entre o poder público e o setor privado tendem a ser vistas na produção teórica, os mesmos autores (Op. Cit., p. 1134) argumentaram que

para alguns observadores, as PPPE são simplesmente uma nova e mais amigável face de uma antiga agenda de privatização (...), ao passo que, para outros, as PPPE apresentam-se como um meio inovador de financiamento da educação que se baseia no melhor do público e do privado com o potencial para resolver os profundos problemas sistêmicos dos sistemas de ensino, tais como acesso, qualidade e equidade (...).

Entendidas como mecanismos de transferência de renda do setor público para o setor privado, essas políticas têm contemplado um número significativo de estudantes. No caso do PROUNI – Programa por meio do qual se concede bolsas integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas para estudantes de baixa renda não portadores de diploma com subsídio por renúncia fiscal –, em 2006, foram concedidas 71.905 bolsas integrais e 40.370 parciais, chegando-se, uma década depois, ao total de 166.554 na primeira modalidade e 162.490 na segunda (COSTA e FERREIRA, 2017; SEMESP, 2016). Analisando os resultados dessa política brasileira, Tristán McCowan (2016, p. 55) avaliou que

este esquema tem sido altamente bem sucedido em termos quantitativos, com mais de 1 milhão de estudantes a ter acesso ao ensino superior através das bolsas de estudo. No entanto, mais uma vez este é um modelo estratificado de acesso, com estes estudantes de baixa renda entrando na maior parte das

---

<sup>38</sup> “O Programa Universidade para Todos, criado por meio da Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005, tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais”. (SESU, 2015, p. 53)

<sup>39</sup> “O Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001, é um programa destinado a financiar, prioritariamente, o ensino superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuitas” (SESU, 2015, p. 58).

instituições de prestígio inferior, com menor valor subsequente no mercado de trabalho (...).

Não sendo exatamente uma proposta nova, o financiamento estudantil ganhou novo marco regulatório com a promulgação da Lei nº 12.202/2010 que instituiu o Fundo de Financiamento Estudantil/FIES – modalidade na qual o estudante se compromete a ressarcir o Estado o valor investido em sua formação, acrescido de juros com taxa abaixo do mercado. Esse programa também experimentou expressivo aumento entre os anos de 2010, quando foram firmados 76.039 contratos e 2014 quando 732.593 estudantes foram contemplados pelo Programa, registrando drástica redução no ano seguinte quando apenas 287.417 contratos foram firmados. (BRASIL, 2017).

Embora represente um instrumento favorecedor do acesso ao ensino superior privado, o fato dessa ser uma política cujos principais custos ficam ao encargo de quem dela se beneficia abre grandes questionamentos acerca de sua eficiência tanto no que diz respeito à democratização do ensino superior quanto no plano das finanças públicas. Tais questionamentos se fazem sob a consideração dos baixos juros praticados, dos elevados índices de inadimplência e das dificuldades geradas pelos encargos de reembolso incidentes sobre os ex-estudantes – que podem chegar a inviabilizar o pagamento das parcelas devidas na época de amortização, além de impedi-los de dar continuidade à formação, em função do comprometimento financeiro posterior à conclusão do curso (SAMPAIO, 2011; McCOWAN, 2005; NASCIMENTO e LONGO, 2016)<sup>40</sup>.

Consideradas em conjunto, a expressividade dos números na execução de ambas as políticas sinaliza que o predomínio da oferta privada de ensino superior não só corrobora a redução da atuação do Estado brasileiro no provimento direto em atendimento à demanda, como se faz, em grande medida, à custa de recursos públicos e do endividamento pessoal dos beneficiários de tais políticas.

Atesta-se, assim, a opção da elite política brasileira pela via do mercado como alternativa privilegiada para resolução dessa premente questão social, independentemente dos possíveis efeitos no agravamento das múltiplas desigualdades que, se não começam na

---

<sup>40</sup> Conforme noticiado na mídia, o MEC divulgou, em junho de 2018, que 41% dos estudantes que deveriam estar pagando o financiamento contavam com, no mínimo, três meses de atraso em suas prestações, levando o governo federal a criar uma proposta de renegociação de dívidas dos inadimplentes com as instituições financeiras. (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/inadimplencia-gerou-uma-divida-de-r-10-bilhoes-no-fies-diz-mec.ghtml>).

educação superior, podem continuar tendo aí um importante instrumento de retroalimentação e manutenção, mesmo quando a ela novos sujeitos sociais ascendem<sup>41</sup>.

Assim, consolida-se o entendimento de que, nos termos em que se tem efetivado, a expansão, no caso brasileiro, não necessariamente reduziu a desigualdade educacional e, por extensão, a socioeconômica, possibilitando, outrossim, a persistência da desigualdade de acesso, da participação e, certamente, dos retornos decorrentes da aquisição do diploma. Portanto, no tocante à dinâmica de expansão do ES brasileiro, é possível concluir, juntamente com Waldemar Sguissard (2015, p. 869, grifo do original), que tem se tratado de um

(...) intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema” ao menos no nível da graduação.

Partindo da proposição de que a igualdade de acesso ao ensino superior se assenta sobre o tripé disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade, Tristán McCowan (2016, p. 645) afirmou que o terceiro destes princípios [horizontalidade] contempla a salvaguarda pouco reconhecida de que os estudantes desfavorecidos não devem ser confinados a instituições de baixa qualidade. Longe de defender que todas as instituições sejam idênticas, sua posição aponta para a articulação entre a diversidade do *ethos* e o enfoque disciplinar, e a alta qualidade e reconhecimento dos diplomas na sociedade de modo geral.

Prosseguindo nessa linha de raciocínio e tomando o caso brasileiro em análise comparativa, esse autor concluiu que

a ampliação do acesso ao ensino superior de forma estratificada (proporcionando uma maior qualidade aos estudantes com status socioeconômico mais elevado) pode aumentar os benefícios intrínsecos gerais do ensino superior para a população, mas não proporcionará mais benefícios posicionais para os mais desfavorecidos e, em última instância, não diminuirá as desigualdades (Op. Cit., p. 649)

Pelo que até aqui se demonstrou, no âmbito do acesso ao ensino superior, às desiguais condições socioeconômicas tem correspondido a disponibilização de oportunidades de menor

---

<sup>41</sup> No âmbito do processo de expansão do ensino superior brasileiro, destacam-se, ainda, as ações implementadas no sentido da ampliação da cobertura da oferta pública de vagas por meio de programas específicos destinados à expansão de rede federal de educação superior e da criação de políticas afirmativas referidas às formas de ingresso e geração de condições de permanência dos estudantes socioeconomicamente desfavorecidos. Embora reconheçamos a importância da análise de tais ações para maior compreensão da expansão do ensino superior no Brasil, nos limites desse trabalho, restringir-nos-emos a contemplar os efeitos da expansão na configuração da oferta privada, dado ser nesse segmento que os sujeitos investigados vivenciaram a experiência da formação superior e se diplomaram.

qualidade e/ou *status* socioprofissional inferior, mantendo-se praticamente inalterados os patamares de desigualdade vigentes antes da expansão. Em face de tal constatação, é possível dizer que o ensino superior brasileiro na contemporaneidade confirma a hipótese da *desigualdade efetivamente mantida*, visto que possibilita um alcance de massa acompanhado da introdução de diferenças qualitativas no tipo de educação obtida, das quais tem resultado um “(...) sistema de ensino hierarquizado em termos de prestígio acadêmico” (PRATES e COLLARES, 2014, p. 13).

Assim, em termos gerais, ainda que possamos e devemos comemorar a expansão no acesso ao ensino superior, a discussão que até aqui se fez impõe a nós o entendimento de que

a expansão do sistema do Ensino Superior nas sociedades contemporâneas não quebrou os entraves estruturais que impedem os candidatos de baixa renda de chegarem às universidades de elite que formam os quadros potenciais dos postos de maior prestígio no mercado de trabalho, tanto no setor público quanto no privado (PRATES et. al., 2012, p. 21).

Em paralelo e em decorrência de toda essa dinâmica expansiva, enfrentamos, ainda, o fenômeno da desvalorização do diploma, resultante do entendimento de que “(...) a ampliação do ensino superior cria inflação de títulos educacionais e aumenta o credencialismo educacional” (SILVA, 2011, p. 14). Assim,

na medida em que novos indivíduos entram no ensino superior, as camadas populares alcançam esse nível, com a ampliação dos sistemas, criam-se novas barreiras no sentido de preservar as ocupações, posições de maior prestígio ocupadas por setores da elite. Nesse caso, instituem-se novas credenciais. (Idem, p. 15).

Refletindo sobre essa dimensão da expansão do ensino superior, Tristán McCowan (2011, p. 18) apontou o fenômeno da *grande expansão das qualificações e dos efeitos nocivos da doença do diploma* como um desdobramento identificável em diferentes sistemas de ensino superior de expressão tendencialmente crescente. Tendo sido abordado por outros autores, esse fenômeno foi didaticamente explicado por Ribeiro e Schlegel (2014, p. 135-136) como um processo no qual

(...) a desigualdade horizontal tende a aumentar quando a desigualdade vertical diminui (...). Em termos educacionais, o mecanismo significaria que, quando o acesso a dado nível de escolaridade não está universalizado, os privilegiados usariam sua posição para assegurar sua aquisição. Quando, no entanto, certo nível escolar se aproxima da universalização, a estratégia seria procurar garantir o acesso a diferenças qualitativas.

Deduz-se dessa assertiva que a um acesso, permanência e qualidade desiguais corresponderão desiguais condições e oportunidades de usufruir e gozar dos potenciais ganhos

advindos da elevação da escolaridade e qualificação profissional (SILVA, 2011), havendo evidências dessa relação estreita na produção acadêmica. A título de exemplo, destacamos os estudos realizados por Matheus Faleiros Silva (2011; 2018) que investigou o prestígio ocupacional de diplomados à luz do tipo de formação recebida, comparando a formação tradicional, de tipo universitária, ofertada por instituição pública de maior prestígio, e a formação vocacional, ofertada por instituições privadas e tecnológicas, concluindo pela significativa superioridade dos retornos auferidos no primeiro caso.

Trata-se de uma situação semelhante à que foi verificada por Pierre Merle (2011), no estudo da expansão do ensino superior francês, da qual, segundo ele, resultou uma *difusão contínua dos diplomas*, incapaz, contudo, de vencer a *barreira das origens sociais*, posto que, tendo resultado em uma massificação não igualitária, tal fenômeno não reverteu a inacessibilidade das *escolas de poder* para os jovens das camadas populares; *aburguesando*, ao contrário, o acesso aos diplomas mais procurados.

Corroborando o que a produção teórica aqui em destaque aponta, Tristán MacCowan (2016, p. 455) concluiu, após estudo voltado para a compreensão do modo como o princípio da equidade se faz presente nos processos de expansão do ensino superior inglês, brasileiro e queniano, que

o Brasil tem feito progressos significativos em termos de disponibilidade de lugares, embora ainda tenha menores matrículas globais do que muitos outros países de renda média, inclusive na região da América Latina. A acessibilidade aos grupos de menores rendimentos e desfavorecidos foi facilitada por políticas orientadas, incluindo Prouni e quotas. No entanto, ainda é um sistema altamente estratificado com acesso a instituições de qualidade ou prestígio, a maioria restrita aos grupos de alta renda.

De modo geral, muito embora a produção teórica corrobore o entendimento dos limites da democratização do ensino superior no Brasil, dado o alto nível de estratificação e diferenciação intersetoriais, intersistêmicas e inster institucionais que caracteriza o sistema na atualidade, no que tange à configuração do público que ascende a esse nível, registrou-se uma diversificação significativa do perfil, que se não pode ser tomada como indicativo de democratização, pode ser inteligida, no mínimo, como sugestiva de alterações positivas no panorama do Câmpus brasileiro.

Partindo do pressuposto o de que “(...) enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação” Dilvo Ristoff (2014, p. 726) realizou um estudo por meio do qual buscou identificar “(...) os possíveis efeitos das recentes políticas

públicas de democratização do acesso à educação superior” analisando a evolução das representações presentes no questionário socioeconômico dos três primeiros ciclos completos de aplicação do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE<sup>42</sup> – à luz de quatro dimensões, a saber: “a) cor do estudante; b) a renda mensal da família do estudante; c) a origem escolar do estudante; e d) a escolaridade dos pais do estudante.”

Segundo ele (Op. Cit., p. 731), diferentemente do entendimento prevalente, nosso Câmpus não reproduz a estrutura da sociedade. Ao contrário, “(...) o campus é um espelho que distorce a imagem da sociedade ou, dito de outra forma, o campus, como um agente social ativo, aguça as distorções existentes na sociedade.” Tal conclusão, derivada do estudo do terceiro ciclo de aplicação do ENADE referente ao triênio de 2010-2012, é relativizada em face da comparação desses dados com os dos dois ciclos anteriores – 2004-2006 e 2007-2009 –, quando se torna possível perceber que, apesar de seguirmos mantendo fortes desigualdades no ensino superior, a imagem atual desse espelho é menos distorcida que a de antes.

Tomando o indicador de raça-cor dos participantes de ENADE como emblemático para corroborar sua hipótese, Ristoff (Op. Cit.) mostrou que, apesar de o percentual de brancos no curso de Medicina ter caído entre os três ciclos considerados – de 80% no primeiro ciclo, para 76% no segundo e 74% no terceiro –, essa participação ainda distorce fortemente a realidade, uma vez que a participação desse segmento na composição da população é da ordem de 48%. No extremo oposto, destaca-se, segundo ele, a presença dos pretos que, compondo 8% da população brasileira, concentram 14%, 11% e 10% das matrículas nos cursos de História, Música e Pedagogia, respectivamente, sendo essa uma tendência verificada em outros dezesseis cursos de licenciatura e/ou de baixa demanda. No caso dos estudantes pardos, a distorção se dá no sentido inverso, posto que, em nenhum dos cursos, segundo o autor, a participação desse segmento se iguala à sua participação na composição da população (48%).

No tocante à renda familiar, Ristoff (Op. Cit., p. 733) observou que a distorção operada pelo ensino superior em relação à realidade é ainda mais expressiva. Considerando que, entre nós, o número de famílias com renda superior a 10 salários mínimos corresponde a 7% total da população, ele mostrou que a concentração de 67%, 70% e 44% das vagas no curso de Medicina, respectivamente nos 1º, 2º e 3º ciclos de avaliação do ENADE neste segmento de

---

<sup>42</sup> Previsto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – o exame é realizado pelo Inep, para aferir o desempenho dos estudantes em relação a conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-os-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior-e-resultados-do-enade-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-os-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior-e-resultados-do-enade-2016/21206)

renda atesta o fato de os estudantes da área se mostrarem, em termos proporcionais, significativamente mais ricos que a população brasileira.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, ele também observou que, apesar da permanência da grave distorção nesse indicador, há, nele, indícios de democratização do acesso, tendo em vista que, no pequeno intervalo dos três anos que separa o segundo e o terceiro ciclos, registrou-se uma queda de 26 pontos percentuais na participação de estudantes da faixa de renda mais rica nos cursos de Medicina; tendo havido queda significativa na participação desse segmento também nos cursos de Odontologia, Direito e Psicologia. Em face desses dados, Dilvo Ristoff (Op. Cit. p. 736) asseverou que “(...) em todos os cursos um número cada vez menor de estudantes ricos ingressa na educação superior, mesmo em cursos de alta demanda, em conformidade com as demandas da legislação vigente, demonstrando nitidamente os efeitos das políticas de inclusão”.

Passando ao exame da origem escolar dos estudantes, o mesmo autor tomou como parâmetro a taxa de 87% das matrículas do ensino médio no setor público e de 13% no setor privado para mostrar que se, de modo geral, temos uma sub-representação do primeiro na composição do público do ensino superior, por outro lado, a evolução desse indicador na avaliação do ENADE revela uma tendência à regressão na distorção, dado que no 1º, 2º e 3º ciclos de aplicação do exame 46%, 51% e 60% dos estudantes, respectivamente, tinham a escola pública por origem.

Analisando, contudo, o peso da escola de origem na ocupação das vagas, o autor percebeu que a distorção ainda é bastante grande, visto que, no terceiro ciclo da avaliação, 89% dos estudantes de Medicina e 75% de odontologia cursaram o ensino médio em escola privada, ao passo que 70% dos estudantes de história e 50% de Pedagogia o fizeram em escola pública.

No referente à escolaridade dos pais, a análise de Dilvo Ristoff (2014, p. 740) confirmou a persistente distorção da realidade, ao constatar uma “forte correlação entre renda familiar, origem escolar, cor, trabalho e escolaridade dos pais”, que afeta diretamente as condições de escolha, acesso e permanência dos estudantes não brancos de origem popular. Apesar da força dessa correlação, ao analisar comparativamente os dados dos três ciclos do ENADE, ele percebeu ligeira redução nessa disparidade entre o 1º e o 2º ciclos, seguida de aceleração do enfraquecimento dessa correlação no intervalo seguinte, entre o 2º e o 3º ciclos. Em face desses dados, ele afirmou que “(...) é inescapável a conclusão de que as políticas de inclusão dos últimos anos estão trazendo ao campus legiões de estudantes que representam a primeira geração da família a ter oportunidade de ser aluno de graduação.” (Idem, p. 741).

De modo geral, essa ampliação da presença de estudantes das camadas populares no ensino superior tem chamado a atenção de pesquisadores que, sem desconhecer a positividade do fenômeno, ressaltam a importância de se compreender como e onde essas pessoas têm chegado e, ainda, para fazer o quê, sob o entendimento de que a ampliação da abrangência social do ensino superior, pelo ingresso de setores outrora nele sub-representados, ganha significância, em termos de efetivação do direito à educação, se for acompanhada dos elementos que compõem a tríade acesso, permanência e qualidade.

Seguindo nessa linha argumentativa, Nadir Zago, (2006, p. 228, grifo do original) explicitou a complexidade da questão ao afirmar que

uma análise sobre a presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino levanta necessariamente a questão: o acesso à universidade, sim; e depois? Não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público, conforme indicam os resultados da pesquisa que realizei. Assim, torna-se redutor considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior como de “sucesso escolar”. Evidentemente, caberia explicitar o que se quer dizer com “sucesso escolar”. Ele representa o acesso, ou vai além para definir tanto a chamada “escolha” pelo tipo de curso quanto as condições de inserção, ou seja, de “sobrevivência” no sistema de ensino?

Refletindo sobre o modo como a diversificação do público ingressante no ensino superior interpela os sistemas de oferta desse nível, José Dias Sobrinho (2013, p. 117-118) afirmou tratar-se de desafios que se antepõem, de modo geral, a todos os países que passaram e/ou ainda passam por esse processo, atingindo, de modo especial, às situações como a brasileira. Segundo ele,

esse novo cenário da educação superior impõe a necessidade de as instituições compreenderem os impactos que os novos contingentes de estudantes produzem no cotidiano universitário. (...) As dificuldades são maiores em países pobres e em vias de desenvolvimento. Eles estão desenvolvendo várias estratégias para aumentar o acesso, mas ainda não alcançaram satisfatoriamente os objetivos de plena cobertura, qualidade e igualdade. Por sua vez, os países mais ricos não apresentam problemas de acesso, mas também não resolveram a questão da igualdade (...).

Consistindo, pois, em um fenômeno novo no horizonte das possibilidades de redução das desigualdades sociais e tendo, ao mesmo tempo, o potencial de vir a se configurar tão somente como mais um dos muitos mecanismos de reprodução – e, quiçá, agravamento – dessas mesmas desigualdades, a presença de estudantes das camadas populares no ensino superior brasileiro tem ensejado a realização de uma miríade de estudos voltados à compreensão tanto das condições que tornam esta chegada possível quanto dos modos como estas trajetórias vão se construindo no interior do sistema (ZAGO, 2006; BROCCO e ZAGO, 2014, p. 5).

Dentre os indicadores tomados para definir esses estudantes estão a origem socioeconômica, a raça/cor, os antecedentes escolares e a escolaridade dos pais. Quanto à faixa etária, muito embora entendamos que nem todos os ingressantes com idade acima da esperada sejam de origem popular, estamos certos de que, dentre os estudantes tardios, muitos são os que associam esse atributo a outros dentre os que caracterizam a pertença às camadas populares. Diante de tal compreensão, conforme já afirmado, nossa opção é por focalizar, no interior desse amplo segmento sob o qual se abrigam os mais diversificados perfis, aqueles estudantes com origem nas camadas populares cuja chegada ao ensino superior se concretiza no tempo de vida possível, após concluir a educação básica nas mesmas condições.

No tópico que segue tentaremos avançar nesse propósito, analisando, em perspectiva teórica associada à análise de dados secundários, se e como os adultos se fazem presentes no Câmpus do ensino superior brasileiro.

### II.3. Tem adulto aqui?: perfil etário do público do ensino superior no Brasil – dados aproximativos

Conforme apontado na literatura, a expansão e a diversificação do ensino superior resultaram em paulatina mudança no perfil do público que acessa esse nível em todas as regiões do mundo onde ocorreu, levando para as instituições um enorme contingente que foge ao padrão do estudante tradicional. Discutindo sobre tal mudança no plano internacional, Ana Luisa O. Pires (2010, p. 113-114) explicou que

os estudantes considerados “não tradicionais” eram definidos pela negativa, ou seja, eram os que não possuíam as características dos ditos “tradicionais”. (...) neste grupo encontravam-se as mulheres, membros de minorias étnicas, portadores de deficiências e outros cujo acesso acadêmico não era pelo diploma do ensino secundário.

Dentre os atributos que compõem os diferentes perfis que passaram a habitar os *campi* ao redor do mundo, destaca-se a faixa etária, posto que, tradicionalmente, o ensino superior se voltava prioritariamente ao atendimento da população na idade tida como regular para o nível. Analisando essa dimensão do fenômeno da diversificação do público do ensino superior em perspectiva internacional, a pesquisadora portuguesa Ana M<sup>a</sup>. P. Ferreira (2011, p. 204) mostrou que

no período de educação superior elitista, prévio à massificação deste nível de ensino, os estudantes adultos eram a minoria, quase sempre definidos por

oposição ao estudante dito “tradicional”; a fronteira era tendencialmente traçada ao redor de todos aqueles que não tinham entrado directamente do ensino secundário, não estudavam a tempo inteiro ou exerciam outra actividade como principal ocupação, e não pertenciam ao grupo social dominante (Schuetze & Slowey, 2002). Na América do Norte, a partir dos anos 70, as instituições de ensino superior começaram a sentir a entrada significativa de alunos a quem o termo “estudantes não tradicionais” foi aplicado; as diferenças mais significativas evidenciavam que estes estudantes eram mais velhos e tinham interrompido a educação formal tanto depois como antes de acabarem o ensino secundário. Progressivamente as instituições de ensino pós-secundário de outros países desenvolvidos foram também sentindo esta evolução (...)

No caso do Brasil, conforme já tivemos oportunidade de afirmar, o estudante adulto tende, no plano teórico, político e institucional, a constituir-se em uma presença presumida na EJA, tendo, no ensino superior, uma participação silenciosa e silenciada. Contudo, é muito importante ressaltar que, no atual contexto de diversificação do público que ingressa nesse nível, essa categoria tem emergido na produção de conhecimento, ensejando a realização e publicação de investigações que buscam elucidar diferentes aspectos desse fenômeno.

Inspirados, muitas vezes, pela “perturbação pessoal originada no meio mais próximo” (MILLS, 1969, p. 14), gerada pela presença expressiva de estudantes com idade acima da expectada para o nível – como veremos adiante –, esses estudos afirmam o fenômeno da presença desses novos estudantes no ensino superior como “questão pública da estrutura social”, buscando apreendê-lo em uma perspectiva situacional, pela qual ele é tomado como decorrência direta da dinâmica de expansão do ensino superior das últimas décadas. Trata-se de trabalhos de grande relevância, uma vez que contribuem para o desvelamento dos desafios que se apresentam ao setor no tempo presente, explicitando-os e dando pistas, em alguns casos, para seu enfrentamento.

Particularmente, embora não tenhamos dúvidas quanto ao peso da dinâmica de expansão na configuração etária do público do ensino superior atual, pressupomos que a presença do estudante adulto nesse nível não representa um fenômeno propriamente novo; consistindo, outrossim, em um fenômeno de longa data, característico, portanto, do nosso sistema de educação superior.

Tentando apreender a presença de adultos no ensino superior em perspectiva histórica, vimos, pelos resultados do estudo de “caracterização socioeconômica do estudante universitário”, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP –, no fim da década de 1960, que, em 1965, aproximadamente dois terços dos “primeiranistas” tinham idade compreendida na faixa dos 18 aos 22 anos (64,75%), enquanto 17,3% tinham idade a

partir dos 24 anos, sendo que 3,42% do total considerado estava na faixa dos 34 anos ou mais. Nos comentários referentes a essa composição etária, os pesquisadores denotaram preocupação com relação ao atraso que o exame de vestibular gerava para o ingresso dos jovens no ensino superior, dado o entendimento de que

para que uma família mantenha *um indivíduo até os 22 anos* (média aritmética de idade cronológica do aluno da primeira série universitária) como estudante, há necessidade de um certo nível econômico, já que esta manutenção implica na existência de um *adulto* que não trabalha ou que o faz em horário parcial, contribuindo pouco ou nada para a renda do grupo doméstico (INEP, 1968, p. 34-35, grifo em itálico nosso).

Longe de pretender qualquer comparação entre o que se verificava e comentava acerca dos indivíduos que permaneciam até a idade adulta – 22 anos – sem ingressar no ensino superior, à época e no contexto atual, a remissão a esse fato é feita na intenção de evidenciar que, no referente às expectativas de adequação idade-série, a defasagem é um fenômeno que parece acompanhar nosso sistema desde há muito. Conforme discutiremos a seguir, mais que ser uma característica que nos acompanha historicamente, a presença de indivíduos com idade acima da expectada no ensino superior consiste em um fenômeno que tendeu a ganhar mais expressividade na medida em que o sistema foi se reconfigurando.

Decorridos mais de 25 anos desde aquele levantamento, no ano de 1991, segundo Edson Nunes et. al. (2004)<sup>43</sup>, o perfil etário da população atendida no ensino superior brasileiro já sinalizava mudanças significativas que, no conjunto, apontavam para o aumento da presença de adultos no setor, uma vez que os ingressantes com idade até 24 anos compunham, apenas, 62% do total de matriculados, ficando, o restante distribuído entre os que se situavam acima da faixa etária expectada para o nível, com destaque para o intervalo entre 25 e 29 anos (21,2%), seguido pela faixa de 30 anos em diante (16,9%).

---

<sup>43</sup> Os dados referentes à matrícula por faixa etária foram compilados desta publicação, dado não haver tal informação disponível nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior, publicadas pelo INEP/MEC, as quais sejam anteriores a 2011.

Matrícula no ES por faixa etária – Brasil, 1999, 2008 e 2017

Ano	Total da matrículas	Até 24 anos		A partir de 25 anos	
		Abs.	%	Abs.	%
1999	2.524.981	1.555.178	62,0	959.803	38,0%
2008	5.932.244	3.251.986	54,8	2.680.258	45,2%
2017	8.286.663	4.293.342	51,8	3.993.321	48,2%

Fonte: elaboração pessoal com base em dados apresentados por Nunes (2012) e no Censo da Educação Superior de 2017.

Prosseguindo na análise do perfil etário dos estudantes do ensino superior brasileiro, vemos, pelo quadro acima, que, no ano de 1999, registrou-se nova queda na participação da população em idade regular cuja representação, no cômputo total dos matriculados, foi de 62%, sendo os demais matriculados pessoas acima da faixa etária esperada para o nível. Dez anos depois, em 2008, ainda conforme se pode ver no quadro, a participação desse segundo segmento mostrou-se ainda maior, abarcando pouco mais de 45% do total dos matriculados; tendo atingindo, no ano de 2017, um percentual bem próximo à metade das matrículas (48,2%).

Considerando o total de matrículas de pessoas com idade acima de 24 anos, em 2017, por faixa etária e ciclo de vida, temos que 64% pertenciam ao segmento jovem-adulto – 25 a 34 anos –, 26% ao grupo de adulto jovem – 35 a 44 anos –, 8% eram adultas de meia idade – 45 a 54 anos –, enquanto 1,8 e 0,2% pertenciam aos grupos adulto maduro e idoso – 55 a 64 anos e a partir de 65 anos, respectivamente.

Embora não seja objeto de nossas reflexões, destacamos, com relação a esse último grupo, o registro do total de 7.792 matrículas, sendo 1.460 na rede pública e 6.332 na rede privada. Destaca-se, ainda, em relação a este segmento, a presença de 125 pessoas com idade equivalente a 80 anos ou mais, das quais 14% se matricularam na rede pública e 86% na rede privada.

Somado ao fato de termos o registro, na rede privada, de 7 matrículas de pessoas com 90 anos de idade, esse conjunto de dados dá margem para pensarmos que, se nos idos de 1990, poderia haver alguma razão para negar às pessoas adultas e idosas o direito à educação, sob o argumento de elas já terem encontrado “seu lugar na sociedade”<sup>44</sup>, no decurso da segunda década do século XXI, os “velhinhos” brasileiros dão mostras de que a última coisa que desejam

<sup>44</sup> Fala do então ministro da Educação José Goldemberg, em 1991 publicada no Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/199. (SANTOS, 2001)

é ser deixados para “morrerem em paz”<sup>45</sup>, ocupando ativamente os espaços que lhes são de direito; sendo este um fenômeno que começa a ganhar espaço na produção de conhecimento.

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, simplesmente, “(...) adicionar mais vida aos anos, e não, simplesmente, mais anos à vida.” (RAPOSO e GÜTNER, 2008, p. 130), tendo, para isto, o amparo legal do direito à educação, independentemente da idade.

Matrícula por faixa etária e categoria administrativa – Brasil, 2008 e 2017

Ano	Total da matrículas		Até 24 anos		A partir de 25 anos		
			Abs.	%	Abs.	%	
2008	5.932.244	Rede Pública	1.335.917	869.591	65,1	466.326	34,9
		Rede Privada	4.596.327	2.382.395	51,8	2.213.932	48,2
2017	8.266.663	Rede Pública	2.045.356	1.241.091	60,7	804.265	39,3
		Rede Privada	6.241.307	3.052.251	48,9	3.189.056	51,1

Fonte: Elaboração pessoal com base em dados apresentados por Nunes (2012) e na Sinopse Estatística da Educação Superior/INEP 2017.

Pelos dados da tabela acima, vê-se que, apesar de se distinguir, ainda, pela alta demanda e seletividade que lhe permite recrutar os melhores alunos (CASTRO, 2005), a rede pública de ensino superior registrou 34,90% e 39,3% de matrículas de pessoas com idade a partir de 25 anos, em 2008 e 2017, respectivamente. Contrariando a ideia de que somente indivíduos com trajetórias regulares e bem-sucedidas na educação básica acessam o ensino superior público, esses dados mostram que acolher estudantes acima da faixa etária expectada para o nível não é prerrogativa exclusiva das instituições privadas, embora ali esse público tenha presença mais expressiva.

Por outro lado, a rede privada registrou 48,2% de matrículas de pessoas adultas em 2008, ultrapassando a marca dos 50% nas matrículas de pessoas com idade a partir dos 25 anos 2017 – 51,1%.

De modo geral, segundo apontado na literatura consultada, essa expressiva presença de estudantes com idade acima de 24 anos no ensino superior pode ser entendida como decorrência

<sup>45</sup> “Deixem os velhinhos morrerem em paz” foi uma frase proferida por Darcy Ribeiro em 1990, posteriormente transcrita e problematizada por Sérgio Haddad, que a identificou como discurso de inauguração da desqualificação da EJA no âmbito das políticas públicas. (HADDAD, 1997, p.1).

da desigualdade histórica de acesso ao setor que, por décadas, acumulou forte demanda, a qual tem tido, na configuração atual, condições de ser respondida:

no Brasil, devido ao atraso escolar, em 2011, apenas 53,8% das pessoas matriculadas no ensino superior tinham a idade considerada ideal para frequentar esse nível de ensino (...). Esse percentual era maior em 1999 (62%), indicando que a expansão do ensino superior no Brasil ocorreu com pessoas fora da idade de 18 a 24 anos. Isso é, com base numa demanda reprimida e no estoque de diplomados do ensino médio que não tiveram oportunidade de ingressar seja porque não tinham completado o ensino médio ou por motivos financeiros. (CARVALHO, 2016, p. 322)

Nesse contexto, o fato de mais da metade das matrículas da rede privada em 2017 ser de pessoas com idade acima de 25 anos corrobora o entendimento de esse setor ser o que mais notadamente tem atuado na satisfação dessa demanda reprimida, havendo, por parte de seus agentes, clara orientação nesse sentido, pois, conforme argumentado por Helena Sampaio (2014a, p. 121), “os gestores das instituições privadas sabem que a sua clientela é muito mais ampla que a formada por jovens entre 18 e 24 anos e isso ocorre em razão da associação entre atraso escolar e pobreza no Brasil.”

Dando mostras de que essa não é uma exclusividade do processo de expansão do ensino superior brasileiro, Pedro Lourtie (2006, p. 109), ao considerar o contexto português, informou que

o facto da oferta de vagas nos cursos superiores ter, desde os finais dos anos 90 e em termos globais, ultrapassado o número de candidatos, levou a que as instituições de ensino superior procurassem atrair outros públicos, sobretudo as que primeiro sentiram o efeito e que foram as do setor privado. Assim, procuraram ir ao encontro das necessidades desses públicos, contribuindo para reduzir as resistências à frequência de cursos superiores por estudantes mais velhos.

Conforme assinalamos anteriormente, apesar da expressividade dos números, a presença de pessoas adultas no ensino superior consiste em uma questão pouco explorada nos campos teórico, prático, político e institucional, dando margem para o entendimento de que, embora perene e crescente, sua participação no setor é invisibilizada e silenciada; razão pela qual a temática vem sendo apontada como um *assunto emergente* para a produção teórica (PRESTES et. al., 2013).

A esse respeito, entendemos que a não consideração de que, no universo de estudantes atendidos no ensino superior, há um segmento expressivo cuja presença não necessariamente se traduz em participação visível reduz o potencial de se compreender uma série de aspectos relativos a esse nível, dada a capacidade que essas pessoas têm de interferir na configuração do

ensino superior, afetando sua realização e seus resultados. Trata-se de uma percepção que encontra sustentação na produção teórica, onde se afirma 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, 2005, apud. GOMES e MORAES, 2012, p. 174).

Contudo, no caso específico do ensino superior brasileiro, embora tenhamos assistido a um aumento muito significativo na presença de pessoas adultas pouco se identifica menções a essa participação, prevalecendo, curiosamente, a noção de este ser, por princípio, mas não de fato, um tempo-espaço de formação dos jovens. Trata-se, certamente, de um fenômeno, no mínimo curioso, visto que uma análise simples dos dados de execução dessa política não deixa dúvida sobre o reconhecimento de que a “(...) educação superior alimenta-se em grande parte com os graduados de longa data, estudantes com mais de 24 anos, excluídos da educação superior pelo seu elitismo histórico” (RISTOFF, 2014, p. 726).

Conforme temos tentado argumentar, essa invisibilidade em relação à participação do estudante adulto pode fazer incidir, no plano da formação, a “distorção que o espelho do ensino superior faz da realidade” – apropriando-nos dos termos propostos por Dilvo Ristoff (2014) –, já que esse nível segue sendo idealizado, no sentido literal de ser concebido no plano das ideias, como tempo-espaço de formação *do e para o jovem*.

A título de exemplo, destacamos a ideia de vocação para a profissionalização precoce, apontada por Nunes (2012, p. 176) como “(...) uma das singularidades da educação superior brasileira”. Se, no plano das expectativas dirigidas ao nível, tal vocação é facilmente percebida, posto que a graduação é destinada à formação profissional de jovens com idade entre 18 e 24 anos, o reconhecimento de que praticamente a metade do público nele atendido possui idade acima de 25 anos, somado ao reconhecimento de ele ser formado, predominantemente, por trabalhadores – 57,2% dos estudantes da rede pública e 74,4% dos estudantes da rede privada do ano de 2008 trabalhavam (Op. Cit. p. 190) – abre precedente para questionarmos se, em que medida, e para quem, tal vocação se realiza efetivamente.

Ser “estudante fora de faixa”, na graduação, no nosso entendimento, significa cursar o ensino superior em um processo concebido para atender pessoas situadas em uma etapa específica da vida – a juventude – em atendimento a expectativas, finalidades e objetivos bem recortados e a elas dirigidos.

Recorrendo novamente a um exemplo para evidenciar as bases de nossa argumentação, apontamos algumas dificuldades relatadas por estudantes adultos para a obtenção de bolsas de

estudo, iniciação científica, estágios e etc., passando por processos seletivos nos quais, via de regra, são contemplados estudantes de idade regular, sendo essa uma queixa recorrente entre eles. Por outro lado, o fato de termos instituições bancárias de grande porte que adotam o intervalo etário entre 18 e 28 anos para abertura de conta do tipo universitária também corrobora esta realidade, sinalizando que ainda que estejam presentes no ensino superior, os adultos têm limitadas oportunidades de participar efetivamente desse tempo-espço de formação, usufruindo em iguais condições dos benefícios inerentes à condição de estudantes regulares nesse nível<sup>46</sup>.

Para além dos possíveis impactos e efeitos desta invisibilidade na trajetória do estudante adulto de modo geral, a desconsideração de sua presença no ensino superior ilustra uma realidade que nos afasta de uma tendência que tem se configurado no cenário internacional – de se estimular a chegada ou reingresso de pessoas adultas no ensino superior, pelo desenvolvimento de diferentes políticas, visando favorecer a elevação da escolaridade, até esse nível, para parcelas mais amplas da população.

Trata-se, nesse caso, de ações que, pautadas na perspectiva da educação ou, mesmo, da aprendizagem ao longo da vida, são planejadas em atenção à complexidade do fazer-se estudante entre adultos, reconhecendo as especificidades e buscando satisfazer as necessidades formativas desse segmento. Assim, longe de serem considerados como estudantes tardios, dado passarem extemporaneamente por uma formação que deveria ter sido feita em um passado muitas vezes bem longínquo, os estudantes que delas participam são vistos e tratados como sujeitos do seu tempo, que têm no ensino superior a oportunidade de vivenciar uma formação desse tempo e em conformidade com sua condição social de ser.

Destacamos, nesse sentido, o caso de Portugal, com o Programa “Maiores de 23”, orientado para o alargamento da presença de adultos no ensino superior, chamando a atenção para a necessidade de se avaliar, com o devido cuidado, o caráter desta e de outras iniciativas da mesma natureza, tendo em vista o potencial de se tratar, conforme aponta a literatura, de ações tendentes a reforçar a subordinação da educação “(...) ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, à empregabilidade e à competitividade (LIMA, 2016, p. 17).

---

<sup>46</sup>Esse critério é adotado pelo Banco do Brasil. Fonte: <http://www.bb.com.br/pbb/pagina%ADinicial/voce/produtos%ADe%ADservicos/contas/bb%ADconta%ADuniversitaria#/1/4>. Acessado em 03/01/2018

De nossa parte, entendemos que, ainda que sobejem razões para ver tais iniciativas com parcial desconfiança em virtude das finalidades que podem lhes ser subjacentes, é importante reconhecer que elas também são vistas pela positividade que encerram, ao possibilitar que pessoas adultas vivenciem a formação de nível superior na perspectiva do direito, não no sentido compensatório, visando a reparar o prejuízo de não tê-lo feito em uma suposta idade certa; mas no sentido continuado de que, muito embora se trate de uma formação que tenha um tempo socialmente adequado para ser vivida, não prescreve enquanto direito; pressupondo, outrossim, uma adequação à vida tal como vivida pelos adultos, em seu tempo, para ser realizada a contento.

Assim, à compreensão de que as etapas e ciclos da vida são diversificadas, tal como o são as formas de ser e viver a adultez na contemporaneidade, deve corresponder o empenho teórico, político e o institucional de encontrar os modos mais adequados de promover, junto e com o estudante adulto, a realização, *para si e em si*, do direito à educação.

Conforme já tivemos a oportunidade de refletir, entre nós, o adulto, quando na situação de estudante do ensino superior, está longe de ser visto e/ou tratado como “novo público”, não se prevendo, nesse nível, quaisquer tipos de suportes para as suas especificidades, sendo, ao contrário, conforme asseveram M<sup>a</sup> Emília Prestes et. al (2013, p. 4), “(...) obrigado a percorrer a trajetória estabelecida pelo currículo normal, independentemente dos seus conhecimentos e vivências anteriores.”

Ressaltamos, nesse sentido, o entendimento de que percursos desse tipo “(...) não tem nada a ver com a ALV” (LOURTIE, 2006, p. 105), uma vez que ignoram o desenvolvimento das potencialidades e capacidades humanas como necessidade e direito de todos e de cada um, ao longo do decurso da vida, servindo, quando muito, para produzir e alimentar o “‘fantasma’ (...) de que o ensino superior é para os jovens e que os mais velhos estão no ensino superior ‘atrasados’, ou seja, porque lá não estiveram no tempo certo” (Idem, p. 106, grifos do original), justificando, portanto, a adoção, por nós, da expressão estudantes tardios para designá-los.

No plano teórico, é importante ressaltar que, embora a temática do estudante adulto no ensino superior seja objeto de pouca atenção, identifica-se, no campo da educação, no Brasil, uma produção incipiente, pela qual se vai, aos poucos, tentando dar inteligibilidade a esse fenômeno. Tratando especificamente da relação desse estudante com a aprendizagem, por exemplo, destacamos a informação dada por Gesilane José e Sônia Urt (2011), após

levantamento de revisão bibliográfica, da existência de 12 registros acerca da aprendizagem do aluno adulto inserido no contexto de ensino superior, publicados entre os anos de 1993 e 2010.<sup>47</sup>

Corroborando o que fora observado nessa produção, compartilhamos do entendimento de que “(...) 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” (TEIXEIRA et. al., 2014, p. 43).

Indo além dessa perspectiva que toma o processo formativo no qual o estudante adulto é inserido como dimensão para problematizar a temática, entendemos que esse segmento interpela toda a gramática universitária, porque coloca os sistemas, as instituições, os agentes e os atores ofertantes diante do desafio de trabalhar com um público cujas especificidades não são, ainda, adequadamente compreendidas – nem mesmo na educação básica –, o qual chega ao ensino de graduação trazendo consigo toda a carga de representações que cercam a condição do estudante tardio, além de suas próprias demandas, aspirações e expectativas.

Compreender, pois, os modos como o ensino superior acolhe os adultos, os atende e satisfaz – contemplando os diferentes perfis que compõem esse segmento e as diferentes dimensões que o fenômeno dessa presença implica – pode aumentar a inteligibilidade dos limites e potencialidades da efetivação do direito à educação para todas as pessoas, independentemente da idade, em um contexto no qual a presença desse segmento nas instituições públicas e privadas é tão expressiva.

Pensando nisso, procuramos, no amplo universo composto por esse segmento, identificar aqueles que, já tendo em seu antecedente escolar a marca da escolarização tardia, ingressaram no ensino superior na fase adulta da vida, visando compreender tanto a trajetória que perfizeram ali quanto as conversões realizadas, por eles, com o diploma.

#### II.4. Sob o signo da tripla invisibilidade: notas sobre a presença de egressos da EJA no ensino superior brasileiro

*Mas estas pessoas existem?* A pergunta, a mim dirigida quando da apresentação desta intenção de pesquisa – formulada por um pesquisador da temática da juventude, docente com

---

<sup>47</sup> Segundo os autores, o levantamento foi feito na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), do portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)/fundação do Ministério da Educação (MEC), e em periódicos da SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*).

longa experiência no ensino superior público federal, bastante comprometido com questões referentes à educação de jovens das camadas populares –, consiste num forte indicativo do que, doravante, trataremos como fenômeno da invisibilidade dos egressos da EJA no ensino superior. A surpresa ante a possibilidade de haver, no alunado das IFES<sup>48</sup>, estudantes com esse antecedente escolar mostrou-me que, muito embora estejamos avançando no referente à conquista desses espaços por segmentos historicamente dele alijados, pouco sabemos acerca dos diferentes sujeitos, histórias e trajetórias abrigadas sob esta ampla categoria.

A dúvida expressa na pergunta denotou, ainda, que mesmo estando presentes no cotidiano das instituições de ensino superior, estudantes com tal perfil tendem a não ser (re)conhecidos, em parte, pela descrença alheia na possibilidade de consolidação de trajetórias deste tipo, e, por outro lado, pelo esforço que eles próprios empreendem, muitas vezes, para se camuflar entre os demais estudantes, evitando chamar a atenção para si:

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 UNIFAL 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. (Estudante do 4º período de Ciências Sociais em fala proferida no evento “Da EJA para o ensino superior público: uma trajetória possível(?)”, realizado em outubro de 2014, na Universidade Federal de Alfenas, sob minha coordenação)

Falar do adulto egresso da EJA na situação de estudante do ensino superior é, como se depreende desse depoimento, falar de pessoas que, apesar de estarem concretamente naquele tempo-espaço de formação, tendem a ter, nele, uma participação silenciosa e silenciada, podendo, portanto, ser pensada a partir de uma “(...) 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 a aludida invisibilidade se deve, em grande medida, à construção de uma alteridade dissimulada (TOMÁS, 2012) da parte de quem, provavelmente por experiência própria, entende ser melhor fugir do estigma de *estudante fraco*

---

<sup>48</sup> Na proposição inicial, a pesquisa enfocaria egressos da EJA diplomados em IFES.

da EJA, muito embora tenha consciência da grande conquista que o ingresso no ensino superior, em tais condições, representa.

A partir da formulação de uma construção teórica visando investigar os terrenos sociais da prostituição e da vagabundagem juvenil urbana, Júlia Tomás (2012, p. 5) contribuiu para a compreensão de ambos os movimentos – invisibilidade e invisibilidade dissimulada – evidenciando a pertinência de nossa percepção. Segundo ela,

Quando um sujeito se sente invisível tem o sentimento de não ter um valor positivo para os outros e para a sociedade. Todavia, no seu sentido antagonista procurar a invisibilidade pode ser uma afirmação subversiva pessoal em relação à sociedade de controle. A clandestinidade é, neste sentido, vista como um refúgio.

Trabalhando, portanto, sob o entendimento de que “se por um lado existe a invisibilidade social como exclusão sofrida pelo ator, por outro existe uma invisibilidade que pode ser desejada” (Op. Cit. p. 7), percebemos, a partir desse e de outros relatos colhidos em conversas informais com graduandos egressos da EJA<sup>49</sup>, a expressão do desejo de não se verem reconhecidos no ambiente acadêmico como possuidores da trajetória aqui referida. Longe, contudo, de expressar tão somente um possível sentimento de baixa autoestima e vergonha, a *clandestinidade* a que se submetem, conforme discutido por Júlia Tomás, pode, também, ser entendida como uma ação contestatória ante a forma como, no plano das categorias habituais, eles podem ser reconhecidos e, por extensão, tratados.

Assim, se num primeiro momento, o não assumir-se na condição de egresso da EJA pode ser tomado como expressão da *autodesvalia* com que os oprimidos, tendo interiorizado o opressor se percebem (FREIRE, 2015), o fato de a invisibilização, nesse caso em particular, poder ser entendida como uma tática no quadro amplo da estratégia de perfazer e concluir com êxito o ensino superior denota não um modo de ser alienado, mas, ao contrário, o agir de um sujeito que, sabendo-se oprimido, e compreendendo os mecanismos e processos de opressão que sobre ele incidem, se põe ativamente na luta pela emancipação de si.

Conforme sugerido por Patrícia Bisnella (2016, p. 106), a invisibilidade do adulto com antecedente escolar de EJA no ensino superior se opera em três níveis, a saber: “o (...) primeiro em relação ao sujeito de EJA, enquanto aspirante ao Ensino Superior; o segundo sobre o sujeito de EJA no/para o Ensino Superior; e o terceiro, o sujeito da EJA para as políticas públicas”. No primeiro caso, trata-se da incorporação, pelos próprios egressos da EJA, aspirantes ao ensino superior, do preconceito em relação à sua condição de certificado tardiamente na educação

---

<sup>49</sup> Refiro-me aqui especificamente a estudantes do ensino superior público federal egressos da EJA com os quais tive oportunidade de conversar, antes de dar início a esse estudo.

básica, em função do qual acabam desenvolvendo o que aquela pesquisadora concluiu ser “(...) sentimento de rebaixamento pela modalidade cursada” (Op. Cit., p. 107)

Partindo, por outro lado, do entendimento de que a invisibilidade do público da EJA decorre da “invisibilidade da acumulação da desigualdade social no Brasil”, Gerson do Carmo (2010) mostrou como este fenômeno acompanha o público da EJA de modo geral – incluindo a população elegível, demandante e participante de ações educativas. Segundo ele, a não percepção desses estudantes, em função do entendimento de se tratar de indivíduos de capacidade inferior, acaba por cristalizar a certeza de inexistência de pessoas capazes de construir, com êxito, trajetórias de escolarização tardia que levem da EJA ao ensino superior, ainda que haja políticas e ações teoricamente com potencial para tal construção.

Trata-se de um entendimento presente na produção acadêmica, conforme se pode ver no trecho abaixo extraído de uma tese defendida recentemente (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 desqualificador que converte em *mazelas* estigmatizantes e irrecuperáveis as especificidades dos estudantes tardios (GOFFMAN, 1975), os participantes da EJA são apontados como inelegíveis ao ensino superior, mesmo em havendo políticas públicas orientadas no sentido de sua promoção e mobilização. Mais que um impedimento de base estrutural, portanto, a suposta inexistência de trajetórias dessa natureza se afirma no pressuposto da incapacidade individual de reversão da situação de inferioridade sociocognitiva que, acredita-se, acompanha os participantes da EJA, mesmo quando deixam de compor o público da modalidade.

Tal percepção foi captada, também, por Rubem Teixeira Jesus Filho (2013, p. 14) que mostrou que uma das razões que torna “ainda mais impressionante” a presença de egressos da EJA no corpo discente da Universidade Federal de Goiás, é a predominância da

visão de senso comum, um quadro de escolarização curta, aligeirada, de baixa qualidade, e que não dá aos seus concluintes as condições necessárias para disputar, com igualdade, uma vaga em uma universidade, com os concorrentes oriundos de melhores condições de vida e escolarização.

Trata-se, conforme sugerido na produção teórica, de uma visão alicerçada no entendimento de que existiria uma espécie de determinismo social, ao qual as pessoas ficariam inescapavelmente presas, em decorrência das condições socioeconômicas em que vivem, independentemente do esforço que façam e da capacidade que possam ter para responder diferentemente aos desafios decorrentes de sua condição social de ser e viver. Tal perspectiva se funda no entendimento de que “(...) as massas pobres são percebidas como estruturalmente incapazes de romper com seu círculo de ignorância, de incapacidade para o exercício de atividades mentais superiores, devido ao meio inóspito em que vivem” (CARMO, 2010, p. 82).

Tal constatação aponta para a necessária flexibilização das fronteiras que circunscrevem a EJA tanto no plano ideológico – tendente a conceber, pela negativa, os que se escolarizam por essa via – quanto no plano formal –, tendo em vista que, no âmbito da escolarização, a modalidade contempla apenas a reposição dos estudos 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, conforme defendido no excerto abaixo (TEIXEIRA et. al, 2014, p. 41, grifo do original):

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 do contexto português, onde a educação superior de adultos compõe o campo teórico-prático da Educação e Formação de Adultos – EFA –, Rosana Barros (2011. p. 109) contribuiu para embasar a defesa que fazemos do alargamento da modalidade, afirmando a pertinência de se “(...) incluir a educação superior de adultos no campo de práticas da educação de adultos”.

Retornando ao contexto nacional, muito embora não tenhamos encontrado uma base de dados consistente a partir da qual pudéssemos estimar, com maior margem de confiança, a presença desse segmento no universo dos estudantes de graduação, identificamos alguns indícios que confirmam essa presença. Somados à percepção construída no trabalho docente, eles contribuem, se não para termos um quadro preciso, ao menos para inferir, com alguma margem de segurança, tratar-se de um dado não desprezível.

Embora não informe sobre a totalidade dos estudantes do ensino de graduação no Brasil, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE – coleta, por meio de

questionário, informações relativas à trajetória de escolarização anterior ao ensino superior de seus participantes. Considerando os dados dos exames aplicados nos três últimos anos, vemos que os egressos da EJA compuseram um percentual ligeiramente acima de 5% dos examinados, tendo o registro de 5,8% em 2016; 5,5% em 2015 e 5,4% em 2014.

Por outro lado, tomando o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja – como base para verificação das expectativas de concluintes da educação básica, pela via da certificação por exame, em relação ao prosseguimento da formação no ensino superior, Catelli Jr. et. al. (2014, p. 86) observaram que “(...) 52,7% dos candidatos indicou que ingressar no Ensino Superior é uma preocupação; sendo que o motivo para fazer o Encceja mais selecionado pelos candidatos foi ‘Quero continuar meus estudos na educação superior’ (36,5%)”.

Tendo, também no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – uma base a partir da qual inferir sobre as aspirações ao ensino superior entre pessoas com baixa escolaridade, os mesmos autores perceberam que

em 2010, 539.216 inscritos no ENEM solicitaram a certificação de conclusão de escolaridade<sup>50</sup>. Desse público, 87,6% atribuiu alto grau de importância da certificação para prosseguimento dos estudos no ensino superior e 75,7% para conseguir um emprego melhor (CATELLI Jr. et. al., 2014, p. 101).

Estudando o fenômeno dos egressos da EJA no ensino superior público baiano, Neilton da Silva (2015, p. 124) afirmou 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 essa 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).

No que tange à percepção desses estudantes em contraposição aos demais, a produção teórica aponta a existência de duas posições, a saber: a) uma que, mesmo reconhecendo que essas pessoas compartilham de características próximas às de muitos outros estudantes, defendem que “os sujeitos advindos da EJA apresentam outras necessidades que precisam ser levadas em consideração, devido as suas trajetórias históricas e as dificuldades vivenciadas em

---

<sup>50</sup> Até o ano de 2016, o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio pôde ser utilizado para fins de certificação desta etapa da educação básica.

seu processo educativo tardio” (JEZINE et. al. 2013, p. 12); b) e outra que sustenta o argumento de que,

ao término do Ensino Superior, a modalidade cursada no Ensino Médio é irrelevante, o que mostra que ela é importante como um espaço de ingresso, mas, a partir do processo de afiliação estudantil, o sujeito se constrói e reconstrói para adaptar-se a novos arranjos acadêmicos (BISNELLA, 2016, p. 112).

Quem são esses sujeitos?; como chegaram ao ensino superior?; quantos são?; onde estão?; o que fazem?; como fazem?; que experiências vivenciam em seu percursos formativos?; qual o impacto do antecedente escolar na EJA na vivência do ensino superior?: estas e outras tantas questões referidas às condições de acesso e permanência deste segmento tão específico no ensino superior podem (e devem) ser respondidas, por meio de estudos que ajudem a compreender este fenômeno, ampliando, por extensão, a compreensão sobre a temática do adulto nesse nível, pois, conforme apontado por Patrícia Bisnella (2016, p. 64),

há diversas políticas públicas e alternativas de acesso aos alunos no Ensino Superior, inclusive aos egressos da EJA. A questão é analisar se existem ações para mantê-los estudando. Via de regra, há poucas indicações de uma preocupação, de fato com estudantes que frequentaram a modalidade EJA no Ensino Superior, a ponto de não existirem indicadores formais de desempenho das faculdades, Centros Universitários e Universidades no que refere a esse item. Os instrumentos de avaliação de cursos de Ensino Superior, mesmo as exigências mais atualizadas, não mencionam isso.

Considerando, contudo, que o direito à educação se assenta sobre a tríade do acesso, permanência e qualidade, conforme discutimos anteriormente, entendemos ser necessário estender o horizonte das investigações referidas ao tema, pois, segundo defendido por Tristán McCowan (2016, p. 647, tradução livre), no que tange à igualdade no ensino superior, além do acesso, “(...) também importa o que os alunos aprendem no curso de seus estudos, como vivenciam suas instituições, e se eles são capazes de converter essa aprendizagem e as qualificações resultantes em oportunidades significativas depois”.

Assim, a proposição de estudos que, além do acesso e da permanência, investiguem as conversões do diploma efetivadas pelos titulados tardiamente têm grande potencial de contribuir para ampliar a compreensão da temática do direito ao ensino superior, lançando luz sobre a quê essa educação efetivamente dá direito, quando considerados segmentos específicos de seus públicos; razão pela qual elegemos essa temática para pesquisar.

Tal compreensão se funda no entendimento de que a consecução dos objetivos da educação se efetiva somente *a posteriori*, devendo sua compreensão considerar o próprio

sujeito por ela contemplado, a fim de verificar as realizações tornadas possíveis a ele, a partir da obtenção do diploma de nível superior; denotando a importância de interpelar esse sujeito, a fim de produzir, *junto a ele e com ele*, informações que contribuam para configurar os sentidos de sua vivência de formação superior e os significados da experiência de ser diplomado.

Conforme sugerido na literatura consultada, estudantes do ensino superior com antecedente escolar na EJA enfrentam grandes dificuldades para acessar e permanecer neste nível (JESUS FILHO, 2013; SILVA, 2015; CRUZ, 2016, CRUZ 2016a), podendo o estudo destes processos contribuir enormemente para a compreensão de muitos aspectos relativos à participação deste público específico no nível. Contudo, conforme também se sugere na mesma literatura, é necessário ampliar o escopo de observação deste fenômeno (SILVA E VELOSO, 2013, p. 729-730), 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 as realizações posteriores à aquisição do diploma, tendo em vista apreender os sentidos configurados a partir da vivência da formação superior e os significados da experiência de ser diplomado, para adultos que concluíram a graduação tardiamente, consiste, em nosso entendimento, numa estratégia interessante, por meio da qual podemos verificar se e em que medida o acesso e a permanência no ensino superior 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, portando, 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 quando seu titular alcança os “(...) benefícios e prerrogativas tradicionalmente dados aos portadores de diplomas” (NUNES, 2012, p. 25). Isso posto, interessa-nos saber como, ao

final de uma dupla e longeva trajetória de educação tardia, pessoas adultas que vivenciaram esta experiência a compreendem e quais os sentidos daí derivados, a fim de produzir informações que nos permitam compreender os significados do diploma de nível superior neste grupo.

Trata-se, portanto, de um estudo por meio do qual buscamos contribuir para ampliar a compreensão da 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.

### III. Desenho da pesquisa

#### III.1. Problema, objetivos e hipóteses: notas sobre a dinâmica da pesquisa

Conforme demonstrado até aqui, o estudante adulto e a diplomação tardia são dois temas ainda pouco explorados na produção de conhecimento brasileira, do que resulta uma lacuna cujo preenchimento, pensamos, tem grande potencial de contribuir para avançarmos na compreensão de um amplo espectro de questões inscritas nos âmbitos teórico, prático, institucional e político da garantia de educação formal para todas as pessoas, independentemente da idade, conforme consagrado em nossa legislação.

Nesse sentido, a busca por conhecer os retornos da experiência da diplomação tardia *na e para* a vida de pessoas adultas que concluíram a educação básica tardiamente se mostra uma tarefa de relevada importância não só por colocar em pauta a existência destas trajetórias – e a consequente necessidade de melhor as conhecer e compreender – mas igualmente pelo potencial de abrir discussão acerca dos modos como pessoas adultas que acessam a educação superior nela são acolhidas e dela se servem.

De acordo com o exposto na parte introdutória desse trabalho, o reconhecimento, quando no exercício da docência, de haver, em salas de aula da rede pública federal de ensino superior em que eu atuava, estudantes que, além de possuir idade acima da expectada para o nível – em alguns casos, inclusive, bem acima –, ali chegaram, após concluir a educação básica na modalidade de EJA, deu ensejo a uma reflexão que acabou por assumir a forma de projeto para uma pesquisa cuja sistematização é apresentada nesta tese.

Da reflexão sobre essas inquietações e do estudo inicial das temáticas implicadas na questão, resultou a formulação do objetivo geral da pesquisa, qual seja, compreender os efeitos sociais da efetivação do direito à educação superior pública federal entre adultos com antecedente escolar na EJA<sup>51</sup>.

Não sendo exceção à regra de que quem pergunta tem sempre um ensaio de resposta hipotética sob a manga, ao inquirir sobre os ganhos que pessoas adultas com antecedente escolar na EJA logram diplomando-se tardiamente, supúnhamos, por um lado, que a chegada e conclusão do ensino superior, para pessoas com tal trajetória, consistiria no feito mais significativo logrado por elas no âmbito da educação formal e, por outro lado, que tanto a idade

---

<sup>51</sup> Esse objetivo consta do projeto registrado sob o número CAAE 64743217.3.0000.5149 na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que emitiu parecer favorável ao seu desenvolvimento no dia 11/05/2017. Na ocasião, ainda tínhamos a pretensão de focalizar o estudo em egressos do ensino superior público federal.

quanto suas condições de participação no ensino superior influenciassem negativamente suas trajetórias, fazendo com que não só durante mas, sobretudo, após a conclusão da formação, os benefícios auferidos por elas fossem inferiores aos expectados e/ou aos atingidos pelos diplomados com idade regular.

Contudo, o conhecimento tanto experiencial como resultante de pesquisa anterior (SANTOS, 2001) sobre a determinação, envolvimento e persistência de que se investem as pessoas adultas para atingir sua meta no referente à escolarização formal tardia nos impôs, de antemão, uma inflexão na hipótese de que pessoas adultas obteriam retornos inferiores ao se diplomar, sinalizando a possibilidade de, a uma permanência e desempenho exitosos, corresponder, para elas, a obtenção de benefícios tão ou mais significativos que os expectados, em termos gerais; dependendo do parâmetro adotado para a análise desses retornos.

No processo de desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, além dessa inflexão prévia, nossa hipótese foi sendo revista, em virtude das novas e renovadas compreensões que fomos atingindo pelos estudos teóricos, diálogos diversos e aproximações com a temática e o universo investigado; de sorte que, ao desejo de saber se o que as pessoas adultas ganhavam com a diplomação tardia era, de fato, inferior aos ganhos auferidos por egressos com idade e trajetória regulares, foi se sobrepondo a percepção da importância de se conhecer e compreender o que a vivência da educação superior e a experiência de diplomar-se tardiamente gera para pessoas adultas que perfizeram tal trajetória, tomando como parâmetro suas próprias necessidades e motivações.

Por outro lado, embora os objetivos perseguidos na investigação não tenham sido transformados como no caso da hipótese inicial, conforme fomos avançando no estudo, fizemos alguns redimensionamos em virtude da melhor compreensão que fomos desenvolvendo da questão em pauta e, sobretudo, em função da necessidade de dar exequibilidade à pesquisa no tempo e sob as condições de que dispúnhamos. Assim, se de modo geral, seguimos perseguindo o objetivo de saber o que pessoas adultas egressas da EJA logram cursando o ensino superior tardiamente, os caminhos a serem trilhados para responder à nossa pergunta foram se diferenciando das pretensões iniciais no decurso da investigação.

Nesse sentido, a mudança mais significativa diz respeito à orientação, proposta no projeto da pesquisa, de focalizarmos sujeitos que se diplomaram em instituições públicas federais. Diferentemente de investigarmos esse perfil com exclusividade, abrimo-nos para considerar como potenciais sujeitos da pesquisa egressos do ensino superior em geral, deixando a constituição do grupo a ser investigado dependente, mais diretamente, das condições de localização e mobilização de pessoas com desejo e disponibilidade para participar da pesquisa.

Tal abertura, que ampliou nossas possibilidades de encontrar potenciais sujeitos da pesquisa, não resolveu de pronto a questão do universo a ser investigado, pois, como já tivemos oportunidade de afirmar em um ponto anterior desta tese, se para o levantamento de dados de matrícula e participação de egressos da EJA no ensino superior enfrentamos dificuldades resultantes da indisponibilidade quase total de informações no tocante à localização das pessoas que, tendo tal perfil, eram já egressas tituladas do ensino de graduação, essa dificuldade foi ainda maior e praticamente impeditiva, por não termos, ainda no Brasil, um sistema consolidado de acompanhamento de egressos do ensino superior que informe, com boa margem de segurança, sobre as trajetórias que as pessoas percorrem antes e após a aquisição do diploma.

Esse cenário nos levou a tomar uma das características definidoras dos sujeitos a serem investigados como elemento para sua identificação, qual seja, o fato de terem concluído a educação básica na modalidade de EJA. Desta especificidade resultou nossa opção por buscar, dentre egressos concluintes de uma ação educativa formal de EJA correspondente ao ensino médio, pessoas adultas que tivessem acessado e concluído o ensino superior e que se dispusessem a conosco produzir as informações empíricas da investigação.

A instituição escolhida para tanto foi o Projeto de Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais – PEMJA/UFMG. Criado no ano de 1999 em resposta à demanda por extensão – até a etapa final da educação básica – da oferta formal de EJA no âmbito da universidade<sup>52</sup>, o PEMJA atende à comunidade interna e externa, recebendo, para cursar o ensino médio, egressos do ensino fundamental na modalidade de EJA da própria universidade e candidatos externos à instituição.

Das muitas razões que nos levaram a essa escolha, ressalto minha familiaridade com o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG<sup>53</sup> onde atuei na condição de monitora-professora de História, no segundo segmento do ensino fundamental, no ano de 1996, desenvolvendo, entre os anos de 1998 e 2001, a pesquisa de mestrado com egressos dessa

---

<sup>52</sup> A UFMG possui, desde o ano de 1986, um Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, criado inicialmente como “Projeto Supletivo” visando elevar a escolaridade de seus servidores por meio da conclusão do então 1º grau. Posteriormente essa ação de extensão foi sendo remodelada, de modo a acolher também a comunidade externa no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio. Trata-se da maior ação de extensão universitária da instituição em termos de bolsas concedidas, executada sem interrupção, desde sua criação.

<sup>53</sup> Nesse sentido, ressalto, igualmente, a familiaridade do orientador desta pesquisa, Prof. Leôncio Soares, que participou direta e ativamente desse Programa, desde sua criação, ocupando cargos e exercendo diferentes funções. Possuía, também, considerável proximidade e implicação com a iniciativa, dada sua condição de pesquisador do campo da EJA e de professor dessa área na Faculdade de Educação, unidade promotora do referido programa.

iniciativa. Somou-se a esse facilitador a grande abertura e disponibilidade com que a coordenação do projeto acenou para a realização de uma pesquisa em seu acervo documental<sup>54</sup>.

Por fim, é importante registrar que o acompanhamento, no ano de 2016, do depoimento de dois egressos do PEMJA que deram prosseguimento aos estudos após a conclusão do ensino médio adquirindo, posteriormente, o diploma de nível superior<sup>55</sup>, no momento em refletíamos sobre as condições de execução da pesquisa, deu-nos os argumentos que faltavam para decidir por ter, nessa oferta formal de EJA, a base para a busca dos sujeitos que participariam da pesquisa.

Assim, muito embora nossa investigação não tenha o PEMJA-UFMG como seu campo de desenvolvimento *strictu sensu*, consideramos que a iniciativa cumpria, em parte, essa função, visto que a passagem dos sujeitos – junto e com os quais produzimos as informações empíricas da pesquisa – por essa ação educativa formal na modalidade de EJA contribuiu de forma inequívoca para suas realizações posteriores no âmbito dos estudos formais.

Tendo, pois, decidido que nossa investigação seria feita com egressos do PEMJA, e obtida a autorização para tanto, empreendemos uma pesquisa nos registros dos estudantes concluintes entre os anos de 2000 e 2014, compilando, digitalmente, os nomes e respectivos endereços, com números de telefone, conforme o ano de certificação, obedecendo à organização dos arquivos da instituição<sup>56</sup>. Essa compilação se estendeu por aproximadamente três meses, em meio aos quais se deu uma longa greve de estudantes, técnicos e professores das IFES, ocorrida no ano de 2016.

Em paralelo à compilação dos dados, demos início ao trabalho de atualização destes, por meio de ligações telefônicas – para o caso dos registros em que havia a informação de algum telefone de contato –, consulta de endereços pela *internet*, assim como por busca nominal nas redes virtuais. Também chegamos a criar um grupo de discussões em uma rede social, na expectativa de atrair egressos do PEMJA. De modo geral, os resultados das iniciativas de busca

---

<sup>54</sup> Registramos aqui nossos agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Rosilene Siray Bicalho, então coordenadora do PEMJA, à coordenadora técnica, Edna Lúcia Gelmini, e ao Prof.<sup>o</sup> Márcio Fantini Miranda, diretor do Coltec, pela acolhida à nossa solicitação para realização da pesquisa documental nos arquivos do Projeto e pelo apoio a nós dispensado durante o período de realização desta.

<sup>55</sup> Os depoimentos foram feitos no Seminário “30 anos de EJA da UFMG”, quando um egresso do sexo masculino e uma egressa do sexo feminino foram convidados a compor uma mesa redonda de ex-alunos do Programa. No desenvolvimento ulterior da produção de informações empíricas da pesquisa, ambos participaram.

<sup>56</sup> Tal procedimento foi necessário, pois, conforme informado pela secretária, ao longo do período por nós investigado, os registros de matrícula com indicação de dados pessoais, de trabalho e de moradia dos ingressos eram feitos em formulário impresso, manualmente.

virtuais foram poucos, sendo poucos os egressos localizados por essas vias, predominando, de modo quase exclusivo, a localização pelo telefone e/ou endereço.

Dos 739 egressos concluintes levantados na pesquisa documental, confirmamos a localização de 102 (14%), o que, em grande medida, frustrou nossa expectativa que era de atingir um percentual em torno de 20%. Tal expectativa foi formulada pelo entendimento de que, ao podermos contar, na busca, com o suporte das mídias digitais, lograríamos mais êxito que o atingido anteriormente<sup>57</sup>.

Nas situações em que logramos confirmar a localização dos egressos, fizemos abordagens iniciais, pelo telefone, para apresentação do estudo e convite para participação na pesquisa. Na ocasião foi acordado, com os que aceitaram o convite, o modo como procederiam ao preenchimento do formulário de abordagem inicial<sup>58</sup> dando-lhes, como alternativa, fazê-lo em documento impresso, enviado pelos Correios ou por via digital.

Decorridos quatro meses do início dos trabalhos de localização dos egressos, começamos o envio do formulário para a totalidade das pessoas localizadas, visando, por meio deste expediente, identificar aquelas cujo perfil correspondesse ao buscado na pesquisa.

Os egressos que optaram pelo preenchimento virtual receberam, no endereço eletrônico disponibilizado para a pesquisadora, uma carta de apresentação da pesquisa e um *link* para acessar e preencher o formulário. Já os que optaram pelo preenchimento do formulário impresso, receberam, no endereço disponibilizado para a pesquisadora, um envelope contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado, uma carta de apresentação da pesquisa, o formulário propriamente dito e um envelope já etiquetado e selado para devolução do Termo e do formulário preenchidos. Os resultados obtidos nessa segunda fase estão sistematizados abaixo:

Tabela Dados de envio e retorno do formulário de abordagem inicial

<b>Modo de envio</b>	<b>Envio (abs.)</b>	<b>Retorno (abs.)</b>	<b>Retorno (%)</b>
Correios	33	19	58%
E-mail	69	16	23%
Total	102	35	34%

Fonte: elaboração pessoal

<sup>57</sup> Nós nos referimos aos resultados obtidos em pesquisa anterior com egressos do ensino fundamental do mesmo Programa de Educação de Jovens e Adultos, quando conseguimos confirmar o endereço de 12,76% deles, sem o apoio de mídias digitais (SANTOS, 2001).

<sup>58</sup> O formulário a que me refiro foi elaborado na Plataforma *Google Docs* com o auxílio de estudantes participantes da Meios Jr. – empresa de consultoria júnior do curso de Ciências Sociais da UFMG – para quem registro meus agradecimentos.

Conforme se pode verificar nos dados apresentados se, em termos de envio, a modalidade digital predominou na preferência de pouco mais de 65% dos egressos, os números relativos ao retorno apontam que apenas 23% dos formulários enviados por essa via foram preenchidos, enquanto que, no caso do envio pelos Correios, preferência de aproximadamente um terço dos contatados, o retorno foi da ordem de 58%. Cabe ressaltar, a esse propósito, que adotamos o procedimento de enviar vários lembretes, por *e-mail*, solicitando o preenchimento do formulário, sem obter sucesso na maioria dos casos em que não houve resposta imediata.

Em relação ao retorno dos formulários preenchidos, nossas expectativas de obtenção de resultados superiores aos registrados em estudo anterior não foram satisfeitas<sup>59</sup>, uma vez que, em termos gerais, o retorno foi da ordem de 34% do total enviado, dos quais 54% vieram pelos Correios e 46% por via digital.

No que tange à identificação de egressos com o perfil que buscávamos, dentre as 35 pessoas que preencheram o formulário, 11 (31%) informaram ter dado continuidade aos estudos no ensino superior, com a trajetória que apresentamos a seguir:

Quadro de egressos do PEMJA com trajetória de ensino superior mapeados na pesquisa

Sexo	Idade	Curso	Tipo de instituição	Situação
F	73	Serviço Social	Centro Universitário Privado	Concluído
F	47	Serviço Social	Universidade Privada	Concluído
M	37	Tecnólogo em <i>Marketing</i>	Centro Universitário Privado	Concluído
M	64	Tecnólogo em Gestão Pública	Centro Universitário Privado	Concluído
F	51	Tecnólogo em <i>Marketing</i>	Faculdade Privada	Concluído
F	51	Psicologia	Faculdade Privada	Em curso
F	61	Serviço Social	Centro Universitário Privado	Em curso
M	53	Letras	Centro Universitário Privado	Concluído
F	50	Pedagogia	Centro Universitário Privado	Concluído
F	32	Pedagogia	Universidade Pública Estadual	Em curso
F	52	História	Centro Universitário Privado	Concluído

Fonte: elaboração pessoal

Como mostrado no quadro, dos 11 egressos que afirmaram ter ingressado no ensino superior, oito são do sexo feminino e três do sexo masculino. No referente à faixa etária, o grupo se compôs com uma pessoa idosa, com idade a partir de 65 anos – a qual, à época da conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior, situava-se no grupo dos adultos maduros –, uma pessoa jovem adulta, com idade entre os 25 e 34 anos, uma pessoa no grupo dos adultos jovens, situada na faixa entre 35 e 44 anos, seis adultos de meia idade – entre 45 e

<sup>59</sup> Na pesquisa de mestrado, a taxa de retorno foi de 37% do total enviado, exclusivamente pelos Correios, correspondendo a 15% do universo considerado (SANTOS, 2001).

54 anos – e, por fim, duas pessoas no grupo dos adultos maduros cujas idades contemplavam o intervalo etário entre 55 e 64 anos.

Destaca-se, no tocante ao tipo de instituição na qual esses egressos ingressaram no ES, a predominância daquelas classificadas na categoria privada – faculdades isoladas e centros universitários –, havendo apenas um caso de ingresso em universidade pública. A adesão a uma formação profissional de nível superior, pela via dos cursos de tecnólogos, foi registrada em 3 dos onze egressos por nós localizados, ficando, os demais, distribuídos entre cursos de licenciatura – História (1), Pedagogia (2) e Letras (1) – e bacharelado – Serviço Social (3), Psicologia (1).

A passagem dessas pessoas da situação de sujeito potencial à sujeito partícipe da produção das informações de base empírica da pesquisa se fez a partir de dois critérios, a saber: ter concluído a formação de nível superior e demonstrar interesse e disponibilidade para participar, concedendo uma entrevista à pesquisadora. Da aplicação do primeiro critério, resultou a exclusão automática de três dos onze egressos, posto não gozarem, ainda, da condição de diplomados. Dos oito restantes, dois não compuseram o grupo de participantes, tendo havido, em um caso, manifestação do desejo de fazê-lo sem haver, contudo, disponibilidade para tal e, em outro caso, ficou evidente, após sucessivas tentativas, não haver interesse da parte do egresso em fazê-lo, embora isso não tenha sido verbalizado.

Assim, o conjunto de egressos do PEMJA que, tendo acessado e concluído o ensino superior na fase adulta da vida, participaram da produção das informações de base empírica da pesquisa, ficou composto por seis pessoas, sendo cinco do sexo feminino e uma do sexo masculino, estando, todas elas, destacadas no quadro apresentado anteriormente.

Do processo de seleção dos sujeitos sobre e com os quais produziríamos as informações de base empírica da pesquisa, seguiu-se a produção dessas informações propriamente ditas. Para tanto, buscamos referenciais de ordem epistemológica, adotamos perspectivas teóricas e incorporamos, em nosso estudo, as referências teórico-metodológicas que apresentamos nos tópicos que seguem.

### III.2. Direito à educação: direito a quê mesmo?: notas sobre retornos potenciais do ensino superior para adultos egressos da EJA

De modo geral, pode-se pensar que uma discussão acerca de quais seriam os retornos potenciais da educação consiste em um exercício retórico de pouca ou nenhuma valia, dado

haver, fortemente disseminados na sociedade, entendimentos que associam de forma direta e, no mais das vezes acrítica, o educar-se, no plano formal, ora à obtenção de conhecimentos, ora à geração de condições de mobilidade socioeconômica e profissional, à participação no desenvolvimento social e ora, ainda, ao desenvolvimento da civilidade.

Contudo, o entendimento de que o transcurso da vida humana se divide em fases específicas, nas quais os indivíduos devem responder a demandas também específicas, por meio da experimentação particular de vivências comuns – no qual pautamos nossa investigação – nos leva à compreensão de que a educação e as demandas a ela dirigidas ocupam lugares e desempenham papéis altamente relevantes na vida humana, que tendem a variar, não só em função do nível/etapa ou tipo de educação de que se trate, mas, fundamentalmente, em função da fase da vida na qual estejam os que dela se servem.

Partindo desse pressuposto, veio-nos a constatação de que, para conhecer e compreender os retornos da educação superior para adultos egressos da EJA diplomados tardiamente, teríamos que construir 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 ensino superior, de modo específico, desempenharia nesta etapa da vida; inferindo, desta reflexão, os potenciais retornos da educação superior nas circunstâncias assinaladas.

Nessa empreitada foi-nos de grande valia o encontro com a obra *Pampaedia* – Educação Universal – de autoria de Jan Amos Comenius<sup>60</sup>, concluída na segunda metade do Século XVII e só tornada pública aproximadamente 350 anos depois<sup>61</sup>. Nela, seu autor apresentou e defendeu a ideia de uma *educação pansófica*, destinada a “(...) transplantar a sabedoria nas mentes, nas

---

<sup>60</sup> Registro aqui um agradecimento especial ao Prof.º Joaquim Luiz Alcoforado, da Universidade de Coimbra, por ter me despertado a atenção para a obra, ao tecer comentários sobre ela durante um rico e profícuo diálogo que o grupo de orientação coletiva do Prof.º Leôncio Soares teve com ele nos dias 04 e 05 de junho do 2018.

<sup>61</sup> Apresentado, pela Prof<sup>a</sup>. Gladys Auras (2009), como sendo o precursor da reivindicação pelo direito de todos os homens à educação, o teólogo, filósofo, pedagogo, linguista e reformador social, Jan Amos Comenius, produziu, no século XVII, a obra *De Rerum Humanarum Emendatione Consulatione Catholica* (Consulta Universal para a Reforma das Coisas Humanas), por meio da qual pretendeu apresentar um projeto no qual, trabalhando na *eruditio* (educação), política e religião, os homens lograssem reformar toda a sociedade, de modo a construir, no mundo terreno, uma vida plena que os conduzisse no sentido da realização dos desígnios divinos. Em tal projeto, a educação assumiu um lugar estratégico, dado ser por esta via que o autor acreditava ser possível a realização da reforma das coisas humanas, além desse ser, igualmente, o caminho pelo qual, necessariamente, a reforma da política e da religião se operariam. Consistindo na quarta parte das sete que compõem a *Consulatio*, a obra *Pampaedia* apresenta a sistematização do pensamento comeniano acerca da reforma da educação. Tendo sido publicada pela primeira vez apenas em 1935 (AURAS, 2009), a obra, ainda pouco explorada na produção teórica brasileira, foi traduzida e publicada no Brasil no ano de 2014, e representa uma rica fonte de reflexão acerca da educação tal como a concebemos e realizamos nos tempos atuais, afirmando a atualidade do pensamento do autor.

línguas, nos corações e nas mãos de todos os homens” (COMENIUS, 2014, p. 42), a partir do cultivo universal das mentes (*Cultura Universalis Mentium*).

Partindo da consideração de que a vida humana se divide em sete fases distintas, dentre as quais se repartem as tarefas que o homem deve realizar a vida inteira, e tomando a ordem natural das coisas como parâmetro para fundamentar seu pensamento, Comenius (2014, p. 95) afirmou que

assim como cada parte do dia e do ano tem as suas artes menores e as suas ações peculiares, assim também a vida inteira: enquanto a infância e a puerícia podem comparar-se à aurora e à Primavera, a adolescência e a juventude podem comparar-se à manhã e ao Verão, a idade adulta à tarde e ao Outono, a velhice à noite e ao Inverno. Portanto, assim como a natureza está sempre ocupada com as suas coisas na Primavera, no Verão, no Outono e no Inverno e nunca se gasta na ociosidade, assim também a nossa vida, se for bem orientada, pode, quer e sente-se feliz em ser ocupada em todas as etapas e fases da sua idade.

Da associação entre o reconhecimento de que a educação desempenharia um papel central no processo de transformação do *estado das coisas humanas* e a compreensão de haver, para cada etapa da vida, tarefas específicas para cuja realização a educação deveria contribuir, resultou, em seu pensamento, o entendimento da necessidade de

educar plenamente para a plenitude humana, não apenas um só homem, ou alguns, ou muitos, mas todos (omnes) e a cada um dos homens jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres, numa palavra, todo aquele que nasceu homem, para que, enfim, todo o gênero humano venha a ser educado, seja qual for a sua idade, o seu estado, o seu sexo e a sua nacionalidade (...) que cada homem seja retamente formado e integralmente educado, não apenas em uma coisa, ou em poucas, ou em muitas, mas em todas as coisas (omnibus) que aperfeiçoam a natureza humana (...) e que isto seja feito universalmente (omnino). (Op. Cit. p. 39-40, grifos do original)

Compreendendo, pois, que a educação cumpre papéis distintos, segundo as tarefas relativas a cada fase da vida, Comenius idealizou uma *escola universal*, dividindo-a em sete etapas, a saber: escola da formação pré-natal; escola da infância; escola da puerícia; escola da adolescência; escola da juventude; escola da idade adulta; escola da velhice e escola da morte.

Ciente de que a *pansofia*, assim concebida, projetava a educação para muito além do que se concebia e realizava, à época e, antevendo as críticas dos *desdenhadores, sofistas, blasfemadores e tiranos*, o autor defendeu a *necessidade, possibilidade e facilidade* de realização de seu projeto. Para tanto, apresentou, após discutir, detalhada e cuidadosamente, as ideias de *todos os homens, educados em tudo e totalmente*, como se deveriam preparar as

escolas *pampédicas* que, sendo adaptadas à educação universal de todos os homens, se destinariam a atender, de modo particular, a cada uma das idades da vida.

Dos muitos elementos utilizados, por ele, para caracterizar cada uma dessas escolas, ganhou especial relevância, no âmbito do nosso estudo, o entendimento de que às cinco primeiras – que contemplam da formação pré-natal à juventude – o autor atribuiu um caráter eminentemente educativo, expresso na função precípua de preparação para a vida, ao passo em que às demais imputou a função de contribuir para que os homens, “uma vez já lançados nos negócios da vida” possam aprender “(...) a agir como homens e a administrar por vós mesmos as vossas coisas com vontade decidida, mas com prudência.” (COMENIUS, 2014, p. 252).

Definindo o adulto como sendo “(...) o homem que atingiu o ponto máximo de seu desenvolvimento e das suas forças, está apto para conduzir as suas tarefas e começa já a praticar o gênero de vida para que se preparou.” (Idem, p. 251), o autor afirmou que a escola da idade adulta corresponderia, em sua analogia com a ordem natural, aos meses de julho, agosto, setembro, outubro e novembro, abrangendo, portanto, o período no qual “(...) se recolhem frutos de todo o gênero e se preparam para o Inverno que seguirá” (Idem. Ibidem, p. 95).

Trata-se, assim, de uma escola na qual “(...) já não se deve aprender mediante meros prelúdios, mas mediante ações sérias” (COMENIUS, 2014, p. 251), posto que, entre os adultos, entendia ele, o aprendizado se dá pelo “(...) contato direto com as coisas e nas múltiplas relações com os homens durante todo o resto da vida.” (Op. Cit., p. 451-452). Prosseguindo na caracterização da escola destinada a essa fase da vida, o autor afirmou que

o objetivo (desta escola) será uma sábia administração da vida e de todas as ações e paixões (...) fazer com que, agora que passamos à atividade e à agitação da vida, nada façamos perecer de quanto adquirimos nos anos juvenis (...) mas que todas essas coisas alcancem finalmente o seu verdadeiro emprego, uma vez que todo o fruto da sabedoria consiste no emprego prudente da vida. (Idem, p. 253, grifo do original).

O reconhecimento da importância do trabalho na condução prudente da vida e da compreensão das diferentes demandas que ele apresenta às pessoas adultas levou o autor a propor que a escola da vida adulta se dividisse em três classes, sendo a primeira correspondente aos que *escolhem ou começam uma profissão (ou em estado de vida)*; a segunda destinada aos que *continuam no exercício de sua profissão (ou estado de vida)* e, por fim, a *classe daqueles que se aproximam do fim e esperam a velhice*.

Uma vez tendo detalhado as atribuições e o modo de funcionamento de cada uma dessas classes, Comenius finalizou o capítulo da obra destinado à apresentação da escola da vida adulta

discutindo as condições de se atingir uma vida longa para cujo desenvolvimento a *Pampaedia* poderia e deveria contribuir. Destacam-se, nesse sentido, a capacidade de compreender claramente as coisas a partir de seu exame completo e concreto, pronunciando-se e agindo sobre elas.

Apresentando, pois, um ideário educacional muito à frente de seu tempo tanto no que se refere ao entendimento e defesa de uma educação extensiva a todas as etapas da vida, quanto em relação à afirmação e defesa do princípio de universalidade da educação, o pensamento pedagógico comeniano postulou a necessidade e garantia, para todas as pessoas, da oportunidade de se educar de forma permanente e continuada, mantendo-se aptas a responder aos imperativos sociais e a realizar as tarefas que cada fase da vida impõe, enfatizando a expectativa de que, no caso dos adultos, a educação cumpriria o papel de dotar os sujeitos de melhores condições para agir no mundo.

Decorridos quase trezentos anos desde a formulação deste ideário educativo de inspiração visionária, em 1949, a Assembleia Geral das Nações Unidas afirmou, na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH – que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (DUDH. Art. 26º, Inciso I)

Diferentemente do que Comenius vislumbrara no século XVII, muito embora a garantia instituída pela DUDH seja extensiva a todas as pessoas e vise ao resguardo do direito moral de todas atingirem a plena expansão de suas capacidades humanas, a educação, tal como concebida no documento, tem sua gratuidade e obrigatoriedade limitadas ao ensino fundamental elementar; guardando, portanto, pouca relação com o princípio de *omnes, omnibus* e *omnino – todos, em todas as coisas e totalmente* –, que define a universalidade da educação na perspectiva comeniana.

Atualmente, passados quase setenta anos da publicação daquela declaração, avanços significativos foram registrados tanto no referente à efetivação do direito à educação para todas as pessoas quanto no referente ao entendimento da importância de estender a garantia e efetivação deste direito para etapas e níveis mais elevados da educação formal, em virtude de termos atingido uma compreensão mais ampliada dos ganhos – individuais e sociais – que a educação pode promover, quando entendida e disponibilizada como um bem meritório.

O reconhecimento da necessidade e importância do educar-se do nascimento à morte, associado à ideia de que as demandas, expectativas e tarefas (im)postas às pessoas variam conforme as fases nas quais o transcurso da vida se divide, repõe a questão que temos perseguido neste tópico do trabalho, a saber: no contexto atual, quais seriam os benefícios que a educação, reconhecida como direito, deveria gerar *na e para* vida de pessoas adultas?

Na problematização dessa temática, emergiu uma questão basilar: *mas a que de fato se refere o direito à educação?*. Formulada pelo sociólogo Tristan McCowan (2011, p. 10), essa pergunta expôs uma dimensão cujo entendimento se impôs como necessário para atingirmos os objetivos de nossa investigação. Isto porque, segundo ele, embora pareça evidente – dada a recorrência do uso da expressão –, a conceituação do direito à educação não constitui tema adequadamente esclarecido. Ao explorá-lo, McCowan (Op. Cit., p. 14) identificou o que chamou de “certo silêncio”, em um amplo conjunto de declarações internacionais, no que tange à definição conceitual do direito à educação, afirmando que “(...) via de regra, tais declarações de direitos não mencionam o que de fato a educação envolve.”

Alertando para a complexidade da questão, o autor McCowan (idem, p. 10) argumentou que “(...) deve-se atentar para o fato de que o direito à educação não é como os direitos a vestuário ou moradia, por exemplo, pois nesses casos é relativamente fácil averiguar se os direitos estão sendo cumpridos ou não”. Remetendo sua problematização para o âmbito do direito propriamente dito, visando discutir se a educação, de fato, pode ser pensada como parte constitutiva dos direitos humanos e, em caso positivo, qual sua substância, ele esclareceu que (2015a, p. 29):

um direito é uma reivindicação justificada que um indivíduo (ou grupo) pode fazer aos outros, e um direito humano ou direito universal (os termos serão usados como sinônimos) é aquele que é mantido por todos os seres humanos e apenas por seres humanos, e não depende de cidadania nacional ou qualquer outro atributo.

Embora não desconsidere a importância de uma base jurídica para o resguardo e garantia dos direitos humanos, esse sociólogo defendeu que os direitos humanos se assentam essencialmente em uma base ética e moral, por dizerem respeito à dignidade humana, e em uma base política, dado serem instituídos por deliberações coletivas; não sendo, contudo, uma base adequada para operar-se a justiça social de forma plena, visto que sua implementação pode gerar ou alimentar distorções cuja correção demande ações complementares de adequação da prerrogativa universal às situações particulares.

Assim, partindo da compreensão de que os direitos humanos podem ser pensados como atendendo a dois propósitos distintos, o autor a quem temos nos referido afirmou que alguns desses direitos se destinam à promoção do bem-estar, garantindo proteção contra danos a todos os seres humanos, e outros à agência, possibilitando que os indivíduos sejam capazes de tomar decisões sobre si mesmos.

No caso da educação, segundo ele, a incipiente literatura inglesa que identifica nas funções socializadoras e emancipadoras justificativas para a existência desse direito deixa de considerar a *compreensão do mundo, de si no mundo e o agir no mundo* como aspectos essenciais do ser humano, para cujo desenvolvimento a educação também deve contribuir significativamente. Ante tal lacuna, ele afirmou a existência de quatro características essenciais da educação quando entendida como direito humano McCowan (2015a), a saber:

a) valor intrínseco: o fato de ter um valor em si mesma justifica a consideração da educação como um direito, de forma que, quando pensada somente a partir da dimensão instrumental, como meio para atingir outros fins – ou mesmo direitos – a base de sua defesa como direito se esvazia;

b) Engajamento: característica que remete para o entendimento de que o direito à educação pressupõe, para além do ingresso e da obtenção de resultados positivos em processos educativos, que os indivíduos possam neles se engajar, vivenciando experiências significativas de aprendizagem;

c) Aproveitamento ao longo da vida: se o entendimento da educação como direito humano pressupõe a superação da ideia de sua orientação para formas e/ou resultados universais, sua compreensão como direito humano implica na revisão da suposição de existência de um tempo determinado para os indivíduos exercitarem esse direito, subjazendo, portanto, ao conceito de direito à educação, a ideia de aproveitamento ao longo da vida;

d) Por fim, como quarta e última característica, o autor apontou a consonância desse direito com a totalidade dos demais direitos humanos, visando impedir que seu exercício possa vir a infringir ou comprometer a realização daqueles e vice-versa.

Compartilhando do entendimento desse autor, baseamo-nos no pressuposto de que o direito à educação não pode se limitar à garantia de acesso, permanência e conclusão dos estudos, ou, ainda, à oportunidade de certificação pela via dos exames –, ainda que estes mecanismos possibilitem atingir a terminalidade dos estudos formais. Paraphraseando-o, defendemos que “(...) o direito à educação não pode ser igualado ao direito ao acesso à escola,

nem mesmo se acrescentarmos o epíteto ‘de qualidade’ ao termo ‘escola’” (McCOWAN, 2011, p. 13, grifos do original).

Trabalhando no sentido de apresentar em que, no seu entendimento, consistiria a substância do direito à educação, ou seja, a quê, de fato, esse direito dá direito, McCowan (2011, p. 17, grifos do original) defendeu que ele contempla, em princípio, *três esferas coincidentes* que seriam:

(...) a intrínseca (que aumenta a qualidade de vida por meio do desenvolvimento educacional em si), a instrumental (que possibilita o acesso ao trabalho e outras oportunidades) e a posicional (que constitui as oportunidades de uma pessoa em relação a outras na sociedade).

Assim, para ele, a substância do direito à educação conforma um conjunto de benefícios, os quais se distribuem entre essas três esferas – intrínseca, instrumental e posicional<sup>62</sup> –, indicando que, se sua efetivação passa pela disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade no acesso, a realização de sua substância, ou seja, a realização daquilo a que ele diz respeito, ou sua consumação, por assim dizer, pressupõe, necessariamente, a ocorrência de mudanças de diferentes ordens *na e para a* vida da pessoa que desse direito usufrui.

Na remissão desse pensamento para a educação de nível superior, McCowan (2015) traçou, inicialmente, a distinção do que seja essa educação, apontando como características gerais o fato de ela ser dependente de estudos anteriores – do que decorre, em seu entendimento, ser *normalmente direcionada a adultos* –; o fato de implicar em estudos de longa duração e aprofundamento, bem como a expectativa de que tenha um caráter emancipatório.

Alinhando seu pensamento às reflexões atuais em torno da inadequação da restrição do direito à educação a fases específicas da vida, o autor concluiu que “o direito à educação superior, portanto, deve ser visto no contexto de um direito geral à educação, que dure a vida inteira. A educação superior, dessa maneira, é uma entre várias opções para a aprendizagem organizada, disponíveis para as pessoas na idade adulta (...)” (Idem, p. 165).

Trata-se de uma perspectiva convergente com o nosso entendimento acerca da legitimidade da presença e participação de adultos no ensino superior não somente no sentido da realização tardia do que não fora feito a seu tempo mas como reconhecimento de se tratar de

---

<sup>62</sup> Reconhecendo o aparente limite da posicionalidade em face do princípio da universalidade dos direitos humanos, o autor afirma que os benefícios posicionais são contingentes em um sistema restrito e desigual. Segundo ele, “naturalmente, a dimensão posicional da educação [é] complexa, sob o ponto de vista dos direitos universais, pois não podemos universalizar a vantagem posicional, embora possamos nos proteger contra desvantagens injustas.” (McCOWAN, 2015, p. 164)

um direito extensivo a toda a vida, para cujo exercício as pessoas devem ter garantidas as condições necessárias em qualquer momento (McCOWAN, 2015, p. 178, grifos do original). Segundo ele,

uma pessoa de 18 anos de idade pode não optar por cursar a ES (ou não ser suficientemente preparada para realizar esses estudos). Ainda deve permanecer a opção pelo ingresso numa fase posterior da vida (na verdade, tem-se verificado um considerável progresso na facilitação da entrada de estudantes “maduros” em muitos países nos últimos anos).

Retomando a ideia das três esferas coincidentes do direito à educação para pensar a pertinência da defesa do direito à educação de nível superior, ele apontou a esfera intrínseca como a base mais apropriada para fundamentar essa defesa, pois, segundo ele, na análise dessa questão,

é importante, portanto, considerar não somente os benefícios instrumentais e posicionais acrescidos pelos estudos da educação superior, mas também seu valor intrínseco e as experiências dos estudantes durante o período de estudo (...) é o valor não instrumental da educação superior – a experiência de aprendizagem e o processo individual e coletivo de desenvolvimento intelectual – a que as pessoas têm direito. A educação superior não é o único meio de se engajar nessa forma de desenvolvimento intelectual, mas é um meio importante. (Op. Cit., p. 167, grifo nosso)

Partindo, portanto, do princípio da existência de um *direito moral à educação superior* (Op. Cit., p. 174), o autor concluiu sua análise argumentando que esse direito é extensivo a todas as pessoas, devendo, pois, compor o rol de oportunidades educativas disponíveis para adultos; sendo importante, para pô-lo em prática, tanto a adoção de procedimentos de acesso não discriminatório como a disponibilidade de vagas em quantidade suficiente para atender a todas as pessoas que desejem ingressar e que disponham das condições exigidas para tanto.

Prosseguindo nessa linha de raciocínio, McCowan (2015, p. 174) ressaltou o entendimento de que a garantia de condições de ingresso para todos, por si só, não pode ser tomada como indicativo da satisfação desse direito, uma vez que,

a questão do direito à educação envolve, inevitavelmente, a qualidade, pois só podemos considerar o direito como atendido quando a qualidade é de um nível aceitável. Há pouca vantagem em garantir o acesso de 100% da população às universidades se os serviços educacionais forem inadequados.

Tomando a ideia de equidade na educação superior a partir de três dimensões distintas, a saber, disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade, ele asseverou que, uma vez que elas sejam garantidas, ampliam-se as possibilidades de que a experiência de formação de nível superior gere o conjunto de retornos que lhe são inerentes:

Como muitos bens, a educação tem benefícios que podem ser vistos como intrínsecos, ou seja, o valor de ser educado em si mesmo, de ter uma compreensão profunda do mundo, engajar-se em diálogo crítico com os outros, possuir conhecimento sobre um determinado campo de estudo ou a capacidade para realizar operações complexas. Além disso, a educação tem uma série de benefícios instrumentais, apoiando uma ampla gama de funções humanas, como trabalho, participação política e saúde. Os benefícios "posicionais" podem ser vistos como um subconjunto de benefícios instrumentais, referindo-se às oportunidades que se têm em relação às oportunidades dos outros (...) (Op. Cit., p. 448, grifos do original – tradução livre)

Entendendo haver, na perspectiva deste autor, uma base pertinente para inferimos acerca dos retornos potenciais da educação em geral e do ensino superior, especificamente, buscamos, em estudos focados na educação de adultos, outros elementos que nos ampliassem a compreensão acerca do tema. Percorrendo a trilha de pesquisadores que se debruçaram sobre essa questão, destacamos a produção da pesquisadora Ricarda Motschilnig (2012, p. 1), que, considerando tratar-se de um tema pouco explorado na produção teórica, afirmou que

(...) Aun cuando se disponía de estudios serios sobre las ventajas de la escolarización, la formación postsecundaria y la educación superior, se había prestado relativamente poca atención a la utilidad de aprender en la vida adulta, [do que decorria] la falta de evidencias acerca de los beneficios de la educación de adultos, en especial aquellos no vinculados directamente al mercado laboral (...).

Segundo ela, trata-se de uma lacuna para cujo preenchimento é importante atentar, posto que “(...) el aumento de las ventajas que ofrece el aprendizaje de adultos sigue siendo un área incipiente y escasamente comprendida, con una precaria fundamentación teórica y empírica” (Op. Cit., p. 7).

Buscando elementos para apontar as melhores evidências dos benefícios gerados pela educação de adultos na contemporaneidade, a autora asseverou que, dentre as dez principais lacunas e deficiências por ela identificadas no referente ao estudo dos benefícios da educação para adultos, está a questão metodológica, posto que “(...) el análisis de los beneficios del aprendizaje plantea varios desafíos, ya que aparentemente no es fácil determinar el impacto de la educación de adultos”.

Sem desconsiderar essa dificuldade, ela defendeu a grande utilidade de se aprender na vida adulta, argumentando que tal experiência é potencialmente geradora de *rentabilidade econômica*, *rentabilidade pessoal* e *rentabilidade social*, confirmando, assim, o entendimento de que do ensino superior decorrem benefícios significativos, não vinculados exclusivamente ao mercado de trabalho, e ainda pouco explorados pela produção teórica.

Concluindo sua reflexão, ela ratificou a importância de incluir esse tema na agenda da pesquisa educacional e fomento à realização de estudos que contribuam para estimar os benefícios da educação entre pessoas adultas, pois, em seu entendimento,

(...) la educación de adultos afecta la vida de la gente de maneras que trascienden con largueza los parámetros que pueden ser medidos en función de las utilidades del mercado laboral y el crecimiento económico. El aprendizaje de adultos produce resultados positivos, e influye en las actitudes y los comportamientos directamente asociados al bienestar de la gente. (Idem, *Ibidem.*)

Os resultados desse estudo corroboraram as conclusões anteriores do estudo de Jyri Manninen (2010) que, pesquisando uma ação de formação não vocacional para pessoas adultas na Finlândia em 2007, compreendeu que os benefícios dela decorrentes foram múltiplos e incidiram sobre três dimensões distintas da vida dos participantes, a saber, a *dimensão do indivíduo, do cidadão e do trabalhador*. Os benefícios identificados em seu estudo foram organizados em torno de cinco indicadores, a partir dos quais os diferentes ganhos descritos pelos pesquisados, ou inferidos de suas respostas, foram distribuídos entre motivações de aprendizagem; cidadania ativa; bem-estar; habilidades e competências e, por fim, trabalho e renda.

A partir das contribuições acima arroladas, concluimos ser pertinente considerar que, no tocante ao público por nós investigado, da efetivação do direito à educação superior, seja correto esperar mudanças operadas tanto na própria pessoa, dado o reconhecimento da dimensão intrínseca dos benefícios da educação, quanto nas realizações geradoras de benefícios para a sua vida, nesse caso, em função da dimensão extrínseca e posicional desses mesmos benefícios.

Nesse contexto, a compreensão da legitimidade de conceber a educação superior como direito de todas as pessoas, associada à ideia de que, no plano social, ser adulto implica estar no mundo, concomitantemente, como indivíduo, cidadão e trabalhador, e de que o educar-se, nessa fase da vida, tem potencial de gerar rentabilidade pessoal, social e econômica nos evidenciaram que o conhecimento e compreensão dos retornos do diploma para egressos da EJA demandam considerar as motivações que os levaram a se engajar nos estudos de nível superior.

Isto porque, se como direito, a oferta do ensino superior deve estar aberta a tantos quantos desejem e se mostrem aptos, sua procura, não sendo compulsória, se dá por razões tão variadas quanto mais variados forem os perfis dos que, tendo passado a fase da vida na qual a diplomação é expectada, se dispõem a buscá-la. Isto posto, entendemos que a significabilidade

pessoal dessa vivência – ou seja, o modo como a passagem pelo ensino superior afeta o caráter global da existência da pessoa – guarda relação direta com as necessidades que motivam cada uma a se envolver e participar de mais essa etapa/nível da educação formal.

Pautando-se no entendimento de que, no âmbito da formação de adultos, a compreensão do voluntariado educativo – entendido como a disposição para o envolvimento, a aprendizagem e a persistência em ações formativas – impõe a necessidade de considerar-se tanto os processos quanto os conteúdos motivacionais que impelem as pessoas à ação, Philippe Carré<sup>63</sup> (1999, p. 2009, grifo do original) afirmou a *pluralidade* de motivos que, em cada pessoa, adquire uma combinação singular; sua *contingencialidade*, posto não constituírem traços da personalidade, mostrando-se, ao contrário, expressões da relação do sujeito “(...) com um *determinado* projecto de formação, numa determinada situação, a um dado momento de sua vida (...)”; e seu *caráter evolutivo*, na medida em que se reconfiguram no compasso da história pessoal de cada um.

Segundo ele, existiriam quatro conjuntos de orientações motivacionais que impelem a pessoa adulta no sentido da formação, a saber: orientação intrínseca ou extrínseca e orientação para a aprendizagem e para a participação. Nesse contexto, intrínsecos seriam os motivos diretamente relacionados à formação em si, enquanto os extrínsecos seriam aqueles de origem externa à formação propriamente dita. Quanto à orientação para a aprendizagem trata-se, segundo o autor, de motivações que levam em conta o potencial formativo da ação educativa, ao passo que, na orientação para a participação, o que se destaca é o desejo de vivenciar a ação educativa em si, independentemente do que dela se vai auferir posteriormente.

Do desdobramento destes quatro conjuntos, Carré (Op. Cit.) propôs uma tipologia de motivos, assim estruturada:

#### I. Motivos intrínsecos:

1) Epistêmicos: dizem respeito às expectativas de apropriação de conhecimentos, capacidade de compreensão, sugerindo a “alegria de saber” (Idem, p. 300);

2) Socioafetivos: expectativa de que, por meio da participação na formação, sejam ampliadas e/ou fortalecidas as relações interpessoais;

3) Hedônicos: ligam-se ao prazer propiciado pela participação na formação, independentemente da aprendizagem dela resultante.

#### II. Motivos extrínsecos:

---

<sup>63</sup> Agradecemos novamente ao Professor Joaquim Alcoforado pela sugestão desse autor e obra.

4) Econômicos: pautados por expectativas de ordem material, com vistas à obtenção de vantagens econômicas;

5) Prescritos: dizem respeito à intenção de responder a injunções de terceiros;

6) Derivativos: expectativa de fuga ou superação de situações desagradáveis advindas da falta de formação;

7) Operacional Profissional: desejo de aquisição de competências necessárias à realização de atividades específicas no domínio do trabalho;

8) Operacional pessoal: desejo de aquisição de competências necessárias à realização de atividades específicas fora do domínio do trabalho;

9) Identitários: expectativa de aquisição de competências e/ou do reconhecimento simbólico necessário à (re)construção de características identitárias, “(...) graças à manutenção ou à transformação do estatuto social, profissional ou familiar, da função, do nível de qualificação, do título, etc.” (Idem, p. 302)

10) Vocacionais: ligam-se à aspiração de aquisição de competências ou reconhecimento simbólico necessários à obtenção, preservação, evolução ou transformação de um emprego.

Sem desconsiderar o fato de esta tipologia ter sido elaborada em observância ao envolvimento de adultos em processos de formação profissional pós-escolar, no contexto francês, acreditamos poder tomar de empréstimo parte dela como contributo em nosso estudo, por entendemos que tanto a identificação quanto a expressão de ganhos e benefícios decorrentes da educação superior por pessoas adultas que dela se serviram guarda relação direta com as expectativas dirigidas a esse nível da educação formal.

Assim, entendidas, as motivações para o envolvimento, permanência e conclusão do ensino superior entre adultos constituem, também, importantes parâmetros para o conhecimento e compreensão dos retornos decorrentes da diplomação tardia entre eles.

Em paralelo às motivações pessoais para a busca de educação entre pessoas adultas, temos ainda a considerar as finalidades e objetivos sociais dirigidos a esse nível, posto que a educação superior não seja um fim em si mesmo, e sua oferta, no caso do Brasil, se efetive no quadro de uma política pública social que tem, dentre suas finalidades, a expectativa de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996, art. 43, Inciso II).

Portanto, no que tange aos potenciais retornos da educação superior para pessoas adultas, nosso estudo está pautado na compreensão de que os parâmetros e indicadores destes retornos devem ser construídos a partir da consideração de elementos presentes na produção teórica relativa à educação da pessoa adulta, ao direito à educação em geral e à educação superior especificamente; bem como das expectativas e aspirações sociais dirigidas a esse nível que são assinaladas em nossa legislação educacional e, ainda, das motivações individuais para a busca, envolvimento, participação e conclusão do ensino superior por pessoas adultas.

Assim orientados, acreditamos ser possível satisfazer nosso propósito de, ao investigar os retornos do ensino superior para pessoas adultas com antecedente escolar na EJA, nos valer de lentes que permitam ver além do que revelam, via de regra, fórmulas utilitaristas que, na busca pela identificação dos benefícios da educação, tendem a focar, como retornos legítimos da titulação superior "(...) apenas os resultados efetivamente alcançados ou escolhidos pelo indivíduo – em termos de consumo, renda real ou ‘utilidade’" (PINHEIRO, 2012, p. 20, grifos do autor).

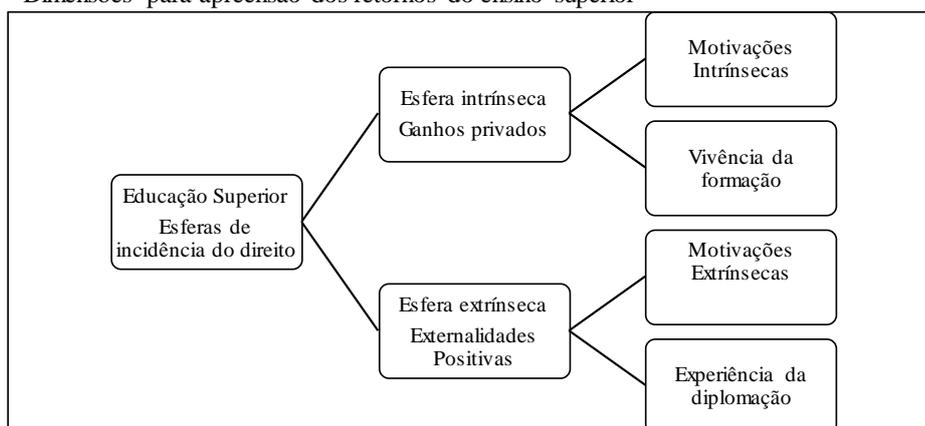
Tendo atingido tal entendimento, nos orientamos no sentido de propor um enfoque por meio do qual pudéssemos contemplar, por um lado, as diferentes expectativas, finalidades e objetivos dirigidos, no plano social, ao ensino superior, e, por outro lado, as motivações que impelem cada pessoa para a busca do diploma; visando desenvolver uma análise que leve em conta a pluralidade de objetivos que as pessoas têm, em vez de, simplesmente, identificar um determinado padrão como desejável em si.

### III.3. Da vivência da formação à experiência de ser diplomado: sentidos e significados do ensino superior para pessoas adultas

O entendimento, derivado dos estudos de Tristán McCowan (2015), de que a principal base argumentativa da defesa do direito à educação superior se assenta em seu valor não instrumental e, por outro lado, a compreensão 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), nos colocou outro dilema: como apreender, junto e com os sujeitos da pesquisa, os retornos decorrentes da educação superior, considerando essas duas bases valorativas?

Na imagem que segue apresentamos o modo como nos organizamos para dar conta de tal desafio:

Dimensões para apreensão dos retornos do ensino superior



Fonte: elaboração pessoal

Na construção desse raciocínio pautamo-nos, inicialmente, no entendimento da educação superior como política pública que incide em duas esferas distintas, porém complementares, potencialmente geradoras de ganhos privados e de externalidades positivas<sup>64</sup>; as quais mobilizam diferentes interesses que ensejam, por sua vez, variadas motivações. Essa política é implementada por meio de uma ação educativa formal cuja vivência tem o potencial de produzir, nos indivíduos, sentidos subjetivos particulares, convertendo-se, no plano social, em uma experiência específica que tem, no fato de ser diplomado e em seus desdobramentos, sua expressão mais significativa.

Dessas considerações resultou nossa opção por interpelar diretamente os sujeitos para perceberem, 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). Para tanto, tomamos como base para esse estudo empírico a relação dos sujeitos investigados com o ensino superior, a partir de duas perspectivas distintas, porém mutuamente dependentes: os sentidos da vivência de estudante adulto e os significados da experiência da diplomação tardia.

No primeiro caso, buscamos conhecer, *a posteriori*, a vivência de cada um no ensino superior, quando, ao assumir a identidade de estudante tardio, eles experimentaram cotidianamente essa condição, configurando os sentidos dela derivados, de modo a apreender os possíveis retornos dessa experiência *na pessoa* – dimensão intrínseca. No segundo caso,

<sup>64</sup> Segundo Ricardo Barros et. al. (2007, p. 85), “muito se argumenta e poderia se argumentar corretamente sobre as externalidades geradas pela educação superior, mas, em realidade, pouco se sabe sobre a sua magnitude e importância, embora todas as estimativas disponíveis indiquem a sua existência”.

buscamos identificar retornos da diplomação tardia *para a vida* de cada pessoa, a partir da identificação dos significados do diploma em sua vida – dimensão extrínseca.

Na busca de sustentação para esse entendimento, nos servimos do conceito de vivência – *Erlebnis* –, tal como formulado na filosofia de *Nietzsche* e explorado por Jorge Luiz Viesenteiner (2013). Segundo este último, a *erlebnis* ocupa lugar privilegiado na concepção nietzscheniana de homem posto que, para ele, diferentemente do “animal de rebanho” no qual fora convertido na modernidade, o homem é um animal ainda não determinado que se faz e refaz continuamente nas e pelas suas vivências (VIESENTEINER, 2014, p. 78):

A partir da perspectiva do ‘animal ainda não determinado’, abre-se então a hipótese de que o homem tem por tarefa o continuo exercício de construir ou formar a si mesmo, ou seja, a tarefa de ‘tornar-se o que se é’ que se desdobra única e exclusivamente na própria vida e em meio às vivências, termo alemão registrado como *Erlebnis* (vivência). (...) um desdobramento fenomenológico de engajamento homem/mundo, cujo ‘tornar-se o que se é’ é a tarefa que o homem tem de assumir a partir das suas *Erlebnisse* (vivências).

Em sua pré-história e na acepção nietzscheniana, o conceito de *erlebnis* implica três dimensões, a saber, a imediatez, a significabilidade pessoal e a incomensurabilidade (VIESENTEINER, 2013, p.144, grifos do original):

*Erlebnis*, ‘sofrer na pele’, alude à presença imediata de alguém que vivencia algo efetivamente, bem como se refere ao caráter estritamente individual de toda vivência, representando, por isso, a significabilidade para aquele que vivencia. Toda vivência é sempre “minha” vivência exclusivamente individual, e isso significa “não apenas que eu sinto, mas também que eu incondicionalmente sinto”.

Definida como sendo o meio do cultivo do homem (Op. Cit., 2014, p. 91), à vivência, nessa perspectiva, se atribui uma tripla significação que remete, a um só tempo, para a relação imediata homem-mundo, para a significabilidade do vivido no âmbito daquela existência e para o substrato não racional – por isso mesmo incomensurável – de seu conteúdo. No plano teórico, a *erlebnis*, segundo Viesenteiner (2013, p. 146), assume a forma de *contraconceito da razão*, guardando vínculo estreito com a formulação nietzscheniana de *pathos*, posto que

o homem nunca possui consciência daquilo que vivencia, no instante mesmo em que está vivenciando, de modo que o conteúdo de uma vivência não se deixa instrumentalizar racionalmente, estando ele, portanto, inteiramente oculto ao homem. Só depois é possível sistematizar racional e conceitualmente aquilo que se vivenciou, conferindo-se inclusive um conceito ao que foi vivenciado. Estar imediatamente na vida quando algo acontece é, pois, estar patheticamente na vida. (VIESENTEINER, 2010, p. 99)

Decorre desta formulação o entendimento, por um lado, da importância de considerarmos a vivência da educação superior como base para entender parte dos retornos dela decorrentes

para os sujeitos investigados – visando entender o modo como essa vivência afetou o sentido global de sua existência, contribuindo no processo de tornar-se o que se é experimentado por cada pessoa –, por outro lado, da grande dificuldade de sistematização conceitual dessa mesma vivência, posto que se “(...) *Erlebnis* é o instante imediato, significativo e estético de uma vida e, portanto, simplesmente *pathos*, tão logo conceitualizamos uma *Erlebnis*, ela deixa de ser uma vivência *pathetica*, deixando também de ser original e radicalmente individual (...)”. (Idem, p. 145).

Assim, embora tenhamos encontrado no conceito *erlebnis* uma chave interessante para apreender os retornos de natureza intrínseca gerados *na e pela* vivência da educação superior entre adultos com antecedente escolar na EJA, o entendimento de que a vivência não se dá à compreensão plena nem mesmo para quem a “sofreu”, nos levou ao questionamento da possibilidade de produzir, junto e com o sujeitos que vivenciaram a formação de nível superior tardiamente, informações que nos permitissem configurar *os grupos de sensações* experimentados por eles no decurso daquele vivência.

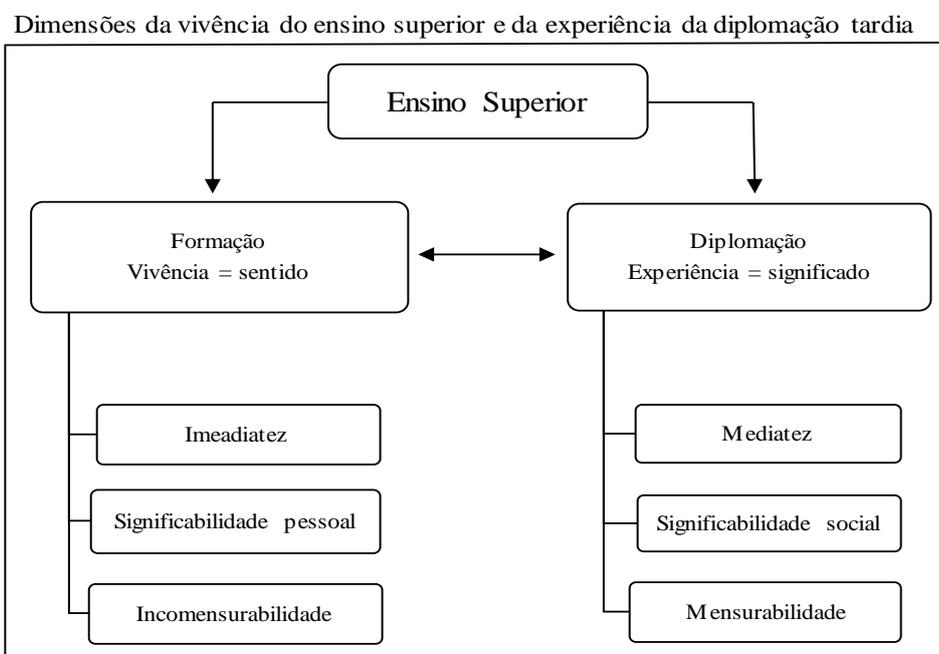
Por outro lado, nosso entendimento de que os benefícios extrínsecos decorrentes da educação superior são mais apreensíveis nas conversões feitas por cada pessoa da experiência de ser diplomada – tendo, portanto, no valor socialmente atribuído a essa especificidade o parâmetro para inferir seu significado – nos demandava ir além do plano subjetivo referido no conceito de *erlebnis*, para apreender os benefícios da educação superior em sua dupla dimensionalidade, conforme já discutido.

Nesse contexto, a ideia de *significabilidade* emergiu como possibilidade de extrapolarmos a dimensão exclusivamente individual da vivência, percebendo o que dela resulta a partir de um quadro de referência mais amplo. Se, no âmbito da teoria nietzscheniana, tal como nos informa a leitura de Viesenteiner (2013, p. 143), a categoria *significabilidade pessoal* aponta para o *produto imediato da vivência*, informando se e como a mesma alterou o contexto geral da existência do indivíduo, a categoria *significabilidade social*, por nós proposta, serviria de parâmetro para conhecer e compreender o produto *mediato* da vivência, qual seja, a experiência dela decorrente e seus desdobramentos no processo de tornar-se o que se é de cada sujeito pesquisado.

Nesse sentido, a distinção que, segundo Paulo Viesenteiner, Nietzsche fez entre os conceitos de *Erlebnis* – vivência – e *Erfahrung* – experiência – parece dotar nosso raciocínio de pertinência, pois, segundo o autor, enquanto o primeiro conceito tem um sentido estético-individual, o segundo é marcado pelo conteúdo prático-moral que encerra:

Erlebnis consiste nas condições para toda Erfahrung, na medida em que esta última é constituída por uma mediação especificamente lógica. Enquanto Erlebnis tem seu estatuto determinado pelo caráter imediato naquilo que ocorre, carregando, pois seu cortejo de sentimentos, Erfahrung implica em constituição lógica através desse cortejo de Erlebnisse (...) Erfahrung tem a característica de uma doutrina cujo significado é “prático-moral”. (VIESENTEINER, 2014, p. 80)

Assim entendidas, as categorias vivência e experiência permitem nos aproximar das dimensões subjetiva e objetiva de um mesmo vivido, com a força da inter-relação que entre elas há, posto que da primeira resulta a segunda e, somente a partir desta última, que consiste, grosso modo, na dimensão comunicável e mensurável da própria vivência, é possível nos aproximar daquela. Aplicado à nossa investigação, esse raciocínio resultou no entendimento que tentamos sistematizar no esquema abaixo apresentado:



Fonte: elaboração pessoal

Conforme se pode ver na sistematização representada na imagem acima, entendemos ser importante distinguir a vivência da educação superior da experiência da diplomação tardia para conhecer e compreender, adequadamente, os retornos da formação nesse nível para os sujeitos investigados. Nessa perspectiva, a educação superior é tomada como uma vivência específica –na qual as pessoas adultas se envolvem, movidas tanto pela expectativa de transformações que possam acontecer em si mesmas quanto para si próprias – que deve beneficiar os que dela se servem no âmbito individual e social, resultando em uma experiência potencialmente geradora de ganhos para o indivíduo que são passíveis de conversão em ganhos para toda a sociedade.

Como resultado desse exercício de inferir os possíveis retornos da educação superior para pessoas adultas, elaboramos uma matriz de análise na qual ordenamos alguns parâmetros e indicadores a partir dos quais buscaremos entender – na escuta e estudo de narrativas de pessoas que, sendo egressas da EJA, se diplomaram tardiamente – os retornos da educação superior *em si e para si*, conforme apresentamos a seguir:

Matriz analítica dos retornos do ensino superior tardio

<b>DIREITO À EDUCAÇÃO</b>			
<b>Dimensão intrínseca</b>		<b>Dimensão extrínseca</b>	
Plano do indivíduo		Plano do cidadão e do trabalhador	
<b>Base de verificação:</b> Vivência de ter sido estudante adulto no ensino superior		<b>Base de verificação:</b> Experiência de ser uma pessoa diplomada tardiamente	
<b>Parâmetros</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Parâmetros</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Ordem Epistêmica</b>	Retornos ligados ao prazer de aprender, à valorização e apropriação de conhecimentos: <i>alegria de saber</i>	<b>Ordem Econômica</b>	Obtenção de vantagens de natureza econômica, configurando retornos diretos ou indiretos de ordem financeira e/ou material
<b>Ordem Socioafetiva</b>	Ampliação e/ou fortalecimento de contatos sociais; estabelecimento de novas relações; reforço de laços sociais; desenvolvimento de novas formas de sociabilidade	<b>Ordem Vocacional profissional</b>	Aquisição de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes – necessárias à realização de atividades específicas no domínio do trabalho e/ou reconhecimento simbólico necessário à obtenção, manutenção, evolução ou transformação de um emprego
<b>Ordem Hedônica</b>	Retornos relacionados ao prazer de participar do ensino superior, independentemente da aprendizagem de conteúdos específicos.	<b>Ordem Operacional pessoal</b>	Aquisição de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes necessárias à realização de atividades específicas no âmbito do lazer, da vida familiar, do associativismo etc.
		<b>Ordem Identitária</b>	Aquisição de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes e/ou reconhecimento simbólico necessários à transformação ou manutenção de características de identidade; manutenção ou transformação do estatuto social, profissional ou familiar. Reconhecimento do ambiente e da imagem social de si mesmo.

Fonte: elaboração pessoal

Movidos por esses entendimentos, passamos, da identificação e estudo de bases teóricas sobre os quais seriam os retornos potenciais da educação superior para pessoas adultas, à fase da investigação empírica, embasados nos referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos que apresentamos a seguir.

#### III.4. Aproximações epistemológicas e referenciais teórico-metodológicos

Ao discutir sobre a condição social de ser adulto na contemporaneidade, Jean-Pierre Boutinet (2010, p. 20) chamou a atenção para a *encruzilhada interdisciplinar* em que o conceito de adulto se localiza face à *multirreferencialidade* em que o *ser-adulto* se realiza, considerando os parâmetros demográfico, sociológico, cultural, econômico e psicológico, o que o levou a afirmar que, somente a partir de uma abordagem interdisciplinar, tornar-se-á possível apreender as *formas muito variadas de aduleidades*, ou seja, os modos sob os quais o ser adulto se apresenta.

Orientados por esse entendimento, tentamos, no trabalho investigativo sobre os retornos da educação superior para pessoas adultas egressas da EJA, desenvolver um olhar que nos permitisse captar e apreender o fenômeno da diplomação tardia de adultos em sua multidimensionalidade, sob a consideração de que o direito à educação se refere tanto ao plano das realizações individuais – que, conforme já discutido, são de ordens diversificadas e, por vezes, contrastantes –, quanto ao plano da satisfação de “interesses societários e globais” (McCOWAN, 2011, p. 14), que se impõem sobre o adulto, configurando, de modos muito peculiares, sua condição social de *tornar-se o que se é*.

No plano teórico, essa perspectiva encontra sustentação em estudiosos que têm posto em pauta os limites impostos à produção de conhecimento no âmbito da lógica disciplinar, dentre os quais destacamos o sociólogo Immanuel Wallerstein (2005, p. 4, grifos do original), que entende que “(...) los compartimientos estancos de análisis – lo que en las universidades se denomina disciplinas – son un obstáculo y no una ayuda en la comprensión del mundo”. Para ele, a produção de um conhecimento sobre o social que supere a oposição entre o método monotético – que visa ao estabelecimento de leis científicas – e o método ideográfico – que se volta para a singularidade do fenômeno – é o caminho pelo qual poder-se-á lograr a apreensão da totalidade do social.

Em complementaridade a essa perspectiva, em ensaio no qual reflete sobre *possibilidades de desenvolvimento das ciências sociais não eurocêntricas* na região latino-americana, Francisco López Segrera (2005, p. 95) afirmou que:

As ciências sociais não devem ser nem mera recontagem dos fatos do passado (história tradicional), nem tampouco a simples busca de regularidades com uma visão a-histórica. As ciências humanas como a psicologia e a filosofia,

entre outras, também devem ser levadas em conta na hora de elaborar esta síntese.

Assim pensando, o autor asseverou que “a complexidade atual só pode apreender-se mediante a transdisciplinaridade” (Idem, p. 103), posto que essa abordagem possibilita reconciliar as dicotomias entre o social e o econômico; o político e o cultural, o social e o natural. Para tanto, faz-se necessário resgatar o legado das ciências sociais clássicas que contribuem para nos compreender a partir de nosso próprio contexto, relegando ao esquecimento textos cujas lentes distorcem e confundem nossa capacidade de ver e inteligir nosso real, tal como ele se nos afigura.

Proposta, anteriormente, como orientação metodológica por Basarab Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade aponta para a necessária superação do *paradigma da simplicidade* – característico da ciência moderna – que separa os objetos do conhecimento de seu contexto, fragmenta o mundo e fraciona os problemas, simplificando a realidade e impedindo, por conseguinte, que as pessoas a apreendam, tal como ela efetivamente se apresenta.

Sua abordagem transdisciplinar se assenta sobre três pilares, a saber, os níveis de Realidade; a Lógica do Terceiro Incluído e a Complexidade. O pilar relativo aos níveis de Realidade remete para a ruptura com um dos postulados básicos do cientificismo moderno, a saber, “o entendimento de que a única realidade digna deste nome era, naturalmente, a realidade objetiva, regida por leis objetivas” – que, segundo ele, afastou todas as outras formas de conhecimento para “o inferno da subjetividade”, transformou “sujeito em objeto”, e promoveu, por esta via, a “morte do homem” (NICOLESCU, 1999, p. 5).

Diferentemente, no âmbito da transdisciplinaridade, concebe-se a existência de distintos níveis de realidade, resultantes da diferença entre os níveis a partir dos quais ela é percebida pelo observador. Segundo ele,

a Realidade não é apenas uma construção social, o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela também tem uma dimensão trans-subjetiva, na medida em que um simples fato experimental pode arruinar a mais bela teoria científica. (...). Deve-se entender por nível de Realidade um conjunto de sistemas invariável sob a ação de um número de leis gerais (Op. Cit. p. 9).

A definição da realidade como sendo *multidimensional e multirreferencial*, presente no pensamento de Nicolescu (Op. Cit.), tem o mérito de promover, segundo o próprio autor, a recuperação do homem como sujeito na produção do conhecimento, subtraindo-o da condição de objeto na qual, conforme dito acima, o cientificismo moderno o lançou.

Assim, dando prosseguimento à apresentação das bases dessa abordagem transdisciplinar, segue-se que a recuperação do homem, tal como afirmado acima, é possibilitada pela Lógica do Terceiro Incluído – (A; *não-A* e T) –, responsável pela modificação da lógica da não-contradição” – (A e *não-A*) – apontada, por Nicolescu (Op. Cit. p. 13), como sendo o “segundo axioma da lógica clássica”.

Fundada no princípio braudelliano de que a realidade transcorre em múltiplas temporalidades, esta nova lógica evidencia que a contradição é compatível com a ideia dos níveis de Realidade, uma vez que “(...) a tensão entre os contraditórios promove uma unidade que inclui e vai além da soma dos dois termos” (idem., p. 14).

O terceiro e último pilar de sustentação da transdisciplinaridade, tal como proposto por Nicolescu (1999, p. 16), é a ideia de complexidade que aponta para o limite dos campos disciplinares ante à pretensão de esgotar inteiramente o que lhe é próprio. Segundo o autor, a Lógica do Terceiro Incluído quebra a ideia de “(...) realidade unidimensional simples do pensamento clássico” introduzindo, em seu lugar, “(...) uma realidade multiesquizofrênica complexa”. Portanto, a compreensão da realidade, a partir do exame de apenas um de seus níveis, como operado na pesquisa disciplinar, se revela ineficiente, por possibilitar que se conheça apenas uma dimensão – ou fragmentos de uma dimensão – do real.

Por fim, o reconhecimento de que há uma “(...) dinâmica gerada pela ação dos vários níveis de realidade ao mesmo tempo” (Op. Cit., p. 22) completa a sustentação da metodologia transdisciplinar, permitindo “(...) atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento” (Idem, p. 15).

Assim, a proposição da abordagem transdisciplinar, pelo autor aqui discutido, se fundamenta no entendimento de que a realidade resulta da interação entre diversos elementos, sendo “(...) sempre mais que a simples soma de suas partes” (idem, p. 7). Nesta perspectiva, 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. Daí a definição por ele proposta de que

a transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (...) se interessa

pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo, (NICOLESCU, 1999, p. 22)

A adoção desta orientação, nos limites de nossa investigação se fez pela expectativa de nos aproximar do esforço que vem sendo empreendido por um amplo conjunto de pesquisadores contemporâneos que orientam suas produções no sentido de *Impensar las Ciencias Sociales*, a partir da América Latina (SEGRERA, 2005, p. 95)<sup>65</sup>; o que significa ir além de pensá-las, questionando “(...) o legado do século dezanove e o deste século atual nas ciências sociais (...)”, visando a reconciliação entre “(...) o estático e o dinâmico, o sincrônico e o diacrônico, analisando os sistemas históricos como sistemas complexos com autonomia, e limites temporais e espaciais.”

Conforme argumentamos anteriormente, Immanuel Wallerstein (2005, p. 5) também entende a transdisciplinaridade como estratégia para a produção de um conhecimento autêntico que contribua para a compreensão das questões que se nos apresentam. Segundo ele, “es sólo mediante la confrontación directa de cómo hemos llegado a pensar del modo en que lo hacernos como podemos comenzar a liberarnos para pensar de maneras que, creo, nos permitan analizar de forma más coherente y útil nuestros dilemas contemporáneos”.

Como tem se evidenciado nos capítulos e tópicos precedentes a essas considerações, o objetivo de desenvolver um estudo focalizando sujeitos, trajetórias e processos ainda pouco problematizados na produção teórica, associado ao fato de que, sendo resultado de um conjunto variado de circunstâncias, a diplomação tardia de pessoas adultas egressas da EJA tem implicações diversas, nos impôs o esforço de desenvolver uma abordagem dinâmica, capaz de fazer convergir contribuições de diferentes campos do conhecimento tanto no sentido da construção do objeto a ser investigado quanto do desvelamento da realidade que pretendíamos apreender.

Portanto, nos limites dessa investigação, a adoção da transdisciplinaridade como base de nossa orientação epistemológica se fez por compartilharmos do entendimento de que

---

<sup>65</sup> Estas produções se inscrevem e dão forma ao *paradigma decolonial*, no qual se entende que nós, os povos colonizados pela Europa, sofremos os efeitos da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), a qual traduz a extensão, desde o pós-colonialismo até os dias atuais, da expressão da lógica do colonizador em todas as esferas da vida social, posto estar inscrita em nossa mentalidade. No campo do conhecimento, este paradigma aponta para a necessidade de construirmos lentes próprias a partir das quais logremos produzir um conhecimento social que dê conta de nossas especificidades e trajetórias sócio-históricas; o que poderá contribuir para melhor vermos o mundo, vendo-nos nele de um modo mais próximo ao real; podendo, assim, nele atuar visando sua adequação às nossas expectativas, peculiaridades, interesses e necessidades.

(...) para comprender la educación contemporánea es necesario reconstruir la lógica de su génesis y desarrollo a partir de una estrategia analítica integral, que relacione la historia y la sociología, pero que, además, integre la estructura con los sujetos y sus prácticas (MORETTA, 2008, p. 271).

A consideração de que – para além do reconhecimento da importância e necessidade de romper com os limites disciplinares visando à apreensão da complexidade do real – a abordagem transdisciplinar pressupõe o resgate do sujeito na produção do conhecimento social nos evidenciou a necessidade de abrir espaço, em nossa investigação, para a expressão de sujeitos que, sendo também, mas não somente, objeto de estudo, participassem ativamente no trabalho de co-construção do conhecimento pretendido.

Para enfrentar esse desafio, recorreremos à Psicologia – campo que, segundo Segrera (2005), deve ser levado em conta no momento de produção do Conhecimento Social – adotando a 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".

Tal opção se pautou no fato de a categoria subjetividade, tal como proposta por ele, se mostrar bastante pertinente aos nossos propósitos investigativos, uma vez que permite refletir sobre a relação entre as diferentes formas de expressão do social e a produção de sentidos subjetivos, considerando

(...) a forma com que aspectos especificamente sociais se expressam no indivíduo e em fenômenos com uma significação exclusivamente humana, o que aponta para uma ontologia diferenciada de um tipo de fenômeno que, mesmo expressando o social, não o reproduz, mas sim o organiza em um tipo de realidade distinta, propriamente humana. É essa realidade que nomeamos subjetividade, definindo esse nível diferenciado de integração do social em uma qualidade especificamente humana: o sentido subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 122/123).

Tendo, portanto, no sujeito e nos sentidos do vivido que ele configura na realidade seu ponto nodal, esta *macroteoria* se funda no entendimento de que

o sujeito em sua singularidade é uma fonte de estudo excepcional para entender a qualidade de qualquer processo ou atividade humana, que escapa a qualquer tentativa de padronização. (...) o sujeito é capaz de trazer-nos elementos em uma dimensão de sentido singular que nos permite visualizar aspectos qualitativos que não são explicados em nenhuma das dimensões próprias daquilo que está sendo estudado e que ganham sua significação por suas conseqüências na produção de sentido do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 170)

Assim definida, essa delimitação teórico-metodológica possibilita promover a legitimação do singular como fonte do conhecimento, ressignificando a noção de teórico que deixa de equivaler a "fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa", e passa a dizer respeito aos "processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa" (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 11).

Dando indícios de compartilhar do entendimento do poeta Octávio Paz (1974, p. 116) de que "o sentido é aquilo que emitem as palavras e que está além delas"; da percepção de base nietzschiana de que "toda vivência é, pois, *pathos* que só se torna pessimamente consciente – logo, imensamente simplificada através da linguagem – depois de um tempo de digestão" (VIESENTEINER, 2013, p. 151, grifos do original); e da preocupação de Ernst Bloch (2005) de que é preciso "(...) encontrar as formas verbais apropriadas do ainda-não-consciente que escapa e poderá ser reformado pela verbalização da experiência", González Rey afirmou que o sentido "(...) não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas, sim, indiretamente na qualidade da informação" (2010, p. 116).

Decorre daí seu entendimento da centralidade das dinâmicas conversacionais na produção de conhecimento social, dado o reconhecimento de que elas facilitam a "expressão autêntica dos sujeitos estudados" (Idem, p. 36). Segundo ele,

por intermédio da comunicação, não conhecemos apenas os diferentes processos simbólicos organizados e recriados nesse processo, estamos tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social. (Idem, *Ibidem*; p. 13-14)

Neste sentido, a atividade pensante, interpretativa e produtiva do pesquisador emerge como um importante exercício de produção teórica onde, mais do que a captura e posterior análise de respostas "(...) a estímulos padronizados de natureza diversa" (Op. Cit., p. 31-32), tradicionalmente utilizados nas ciências antropológicas, interessa a instauração, por ele, de um processo comunicativo fundado na importância da pessoa, que deve ser sobreposta a seus atos e às suas palavras, pois

o sentido não é algo que aparece diretamente nas respostas das pessoas, nem nas representações que as alimentam, apenas aparece disperso na produção total da pessoa, pelo que necessitamos da interpretação e de nossas construções para produzir inteligibilidade sobre ela.

Tal constatação impõe o entendimento de que "reconhecer o sujeito na pessoa que investigamos é aceitar que essa pessoa é portadora de um material que só pode aparecer na

medida em que nos aprofundamos com relação a ela" (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 173), ressaltando que este reconhecimento do sujeito, por sua vez,

é o que permite com que ela [a pessoa do sujeito investigado], através de seu envolvimento com o investigador e através de todos os seus processos pessoais, de seus movimentos, suas pausas, seus silêncios, seus suspiros, suas emoções, até as várias formas de sua construção, expressar uma informação que nos permita visualizar os vários sentidos que definem a natureza subjetiva do problema que estudamos (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 173).

Conforme argumentamos até aqui, a complexidade do fenômeno escolhido para investigação nos impôs a necessidade da construção de lentes que permitissem compreender o que está posto ao nível macrossociológico, sem desconsiderar a dimensão microssociológica representada pelo individual e singular. Assim, nossa aproximação com as discussões relativas à produção do conhecimento social ancorados na transdisciplinaridade e a incorporação do instrumental teórico-metodológico da Teoria da Subjetividade formaram um solo fértil para a apreensão e compreensão dos retornos do ensino superior para pessoas adultas com antecedente escolar de EJA, considerando a dupla dimensionalidade na qual esse direito se inscreve, a saber, as esferas intrínsecas e extrínsecas das motivações individuais e dos âmbitos de incidência desses mesmos retornos *na e para a* pessoa.

Assim orientados nos planos teórico, epistemológico e teórico-metodológico buscamos contribuir na tarefa de construção, no campo da educação, de um conhecimento social mais rico, porque produzido em diálogo com a realidade, a partir e com os sujeitos que a vivenciam de modo particular, extraindo de sua vivência, experiências que as situam de modo específico no plano social.

### III.5. Produção das informações de base empírica da pesquisa

*As pessoas são muito mais importantes que seus atos e suas palavras* (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 172).

De posse dos entendimentos até aqui apresentados, optamos por produzir as informações de base empírica da pesquisa por meio da proposição, criação e vivência de situações conversacionais pelas quais objetivamos, 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 como a mesma afetou (ou não) seu modo de ver o mundo, se ver nele e nele agir.

Trata-se, assim, de uma investigação de natureza qualitativa, sendo a opção por essa orientação justificada pelo entendimento de tratar-se de um tipo de pesquisa que

(...) responde a questões muito particulares”, referidas ao “(...) universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1998, p. 22, grifo nosso).

Aliada a esse entendimento, nossa opção também se ancorou na compreensão de Fernando González Rey (2010, p. 29), de que esse tipo de pesquisa representa

(...) uma via essencial para a produção de teoria, isto é, para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis nem em sua organização nem nos processos que os caracterizam à observação externa.

Reconhecendo, tal como esse autor, a pesquisa como processo comunicativo, e cientes do quão complexo é fazer emergir a subjetividade nas expressões de sujeitos concretos – posto que ela não se revela por meio da utilização de um método universal –, buscamos nos distanciar do entendimento de que “(...) pesquisar é aplicar uma sequência de instrumentos cuja informação se organiza, por sua vez, em uma série de procedimentos estatísticos sem precisar produzir uma só ideia” (Op. Cit. p. 3). Para tanto adotamos, em nosso estudo, o princípio da *dialogicidade* como base para a produção de informações de cuja organização resultasse a produção de novas e renovadas formas de compreensão da realidade estudada.

Considerando que, na metodologia proposta por Fernando González Rey (2010; 2012), o pesquisador tem que assumir uma postura ativa que lhe permita provocar os sujeitos a tecer reflexões pelas quais atinjam níveis mais aprofundados de conhecimento e compreensão dos temas que lhe são apresentados, demos curso à produção das informações empíricas baseados na compreensão de que

a conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir destes espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos, e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 126).

Assim, mesmo tendo clareza das dificuldades de materializar tais pretensões, nos abrimos, gradualmente, no processo de produção das informações de base empírica, a uma *escuta ativa e metódica*, sinalizando a “(...) disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a

submissão à singularidade de sua história particular (...)”, fazendo o exercício de tentar “(...) adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda a uma categoria” (BOURDIEU, 2012, p. 695), visando “(...) conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (GONZALEZ REY, 2010, p. 13).

No capítulo que segue, avançaremos na discussão do processo de produção dessas informações e na exposição do que fora produzido.

#### IV. Sentidos da vivência da formação superior e significados da experiência da diplomação tardia: estudo analítico-descritivo do material de base empírica

##### IV.1. Do processo ao produto: notas sobre a produção das informações de base empírica

*Até hoje sabemos que os gravadores são muito úteis para recordar, mas não se deve descuidar nunca da cara do entrevistado, que pode dizer muito mais que sua voz, e às vezes o contrário do que ele está dizendo. (MARQUEZ, 2003, p. 463)*

Uma vez concluído o trabalho de identificação de egressos do PEMJA que acessaram e concluíram o ensino superior, conforme discutido no capítulo anterior, e tendo sistematizado as bases teóricas, epistemológicas e teórico-metodológicas de nosso estudo, demos segmento à produção das informações de base empírica propriamente dita; tarefa realizada com o universo de sujeitos apresentado no quadro que segue:

**Quadro descritivo do processo de produção das informações empíricas**

Identidade de pesquisa	Sexo	Idade <sup>66</sup>	Raça/cor <sup>67</sup>	Curso	Ano <sup>68</sup>	Data, duração e local <sup>69</sup>
Quina	F	50	Negra	Pedagogia - Licenciatura	2015	Out./2017 – 2h39m UFMG/FaE – sala da Pós
Muliana	F	51	Branca	Tecnólogo em Marketing	2013	Mar./2018 – 2h17m Escritório – local de trabalho
Negramina	F	73	Negra	Serviço Social - Bacharelado	2014	Mar./2018 – 1h30m UFMG/ICB – pátio
Baru	M	53	Negra	Letras - Licenciatura	2007	Abr./2018 – 2h17m UFMG/FaE – Jardim Mandala
Norântea	F	52	Negra	História - Licenciatura	2009	Abr./2018 – 2h07m Parque Ecológico Público – local de trabalho
Chichá	F	47	Negra	Serviço Social - Bacharelado	2016	Mai./2018 – 2h46m Residência

Conforme se pode ver na última coluna do quadro, a produção das informações de base empírica transcorreu entre os meses de outubro de 2017 e maio de 2018. Após contatos telefônicos, preenchimento do formulário de abordagem inicial *on-line* e troca de mensagens individuais pelo *WathsApp*, foi realizado um encontro com cada participante, ressaltando o caso de Negramina, com quem ocorreu o segundo encontro para fins de conferência da transcrição, como trataremos adiante. O local dos encontros foi sugerido pelos participantes, sendo importante destacar que, nos três casos em que a opção foi pela UFMG, a justificativa,

<sup>66</sup> Trata-se da idade no ano de realização da entrevista.

<sup>67</sup> A informação foi extraída do formulário de abordagem inicial onde solicitamos, com base na classificação adotada pelo IBGE, a autodeclaração de raça/cor.

<sup>68</sup> Ano de conclusão do ensino superior.

<sup>69</sup> Data do encontro, duração da conversa e local de realização.

além da facilidade de acesso ao local, foi a oportunidade de revisitar um lugar de forte referência e estima.

Ressaltamos, no que diz respeito ao grupo de modo geral, que os aspectos convergentes identificados no perfil dos entrevistados resultaram de uma composição não intencional, pois, ao longo do período de identificação e seleção dos potenciais sujeitos para a pesquisa, nos abrimos para acolher todos os perfis que identificássemos, de modo a nos aproximar da possível diversidade de pessoas que, sendo egressas do PEMJA, se diplomaram tardiamente.

Tomado em conjunto, o grupo de entrevistados se caracterizou pelo predomínio de mulheres, posto que dos seis sujeitos, apenas um era do sexo masculino, sendo a quase totalidade composta por adultos de meia-idade, entre 47 e 53 anos, à exceção de Negramina que, quando da realização da entrevista, já era idosa, com 73 anos, tendo cursado o ensino superior como adulta madura. No que tange à pertença étnico-racial, a maioria se declarou de raça/cor negra, excetuando-se, nesse caso, Muliana, autodeclarada branca.

Contrariando nossa expectativa de realizar todas as entrevistas ainda no ano de 2017, tivemos um lapso temporal de cinco meses entre a primeira e a que lhe sucedeu, que se explica, em parte, pelo enfrentamento, da parte da pesquisadora, de uma situação adversa<sup>70</sup>, mas também, e sobretudo, pela necessidade que sentimos de achar o “tom” que aproximasse o trabalho de produção da informações de nossas pretensões.

Isso porque, muito embora tenhamos obtido, na primeira entrevista, um conteúdo extremamente rico em informações que nos possibilitaram conhecer a trajetória percorrida por Quina, como estudante adulta, da análise posterior do material produzido, percebemos, no que tange à condução da entrevista, termos ficado mais próximos da situação em que o pesquisador, longe de se colocar em diálogo com o sujeito pesquisado, adota a postura de um inquiridor que, ao apresentar a esse último questões previamente elaboradas, subaproveita a oportunidade de se colocar em interação com ele, criando uma ambiência propícia à *reflexividade reflexa* (BOURDIEU, 2012), na qual entrevistador e entrevistado podem produzir, juntos e dialogicamente, os conteúdos pretendidos pelo primeiro.

Em face a tal constatação, optamos por repensar tanto o roteiro da entrevista quanto o modo de interpelar os sujeitos. No primeiro caso, das várias tentativas de reestruturação do roteiro, resultou a compreensão de que deveríamos “abrir mão” da rigidez que caracterizava o

---

<sup>70</sup> Perda de um ente muito próximo dias após a realização dessa primeira entrevista.

primeiro modelo<sup>71</sup>, assumindo, nas abordagens seguintes, uma postura efetivamente conversacional, tendo na especificidade de ser estudante adulto, na vivência do ensino superior e na experiência dela decorrente os temas centrais do diálogo.

No que tange às formas de mobilização dos sujeitos para o diálogo, adotamos a ideia de, uma vez iniciada a conversa, interpelar a pessoa entrevistada com provocações reflexivas, apresentadas na forma de perguntas-sínteses, por meio das quais nos permitimos expor nossa apreensão do conteúdo de sua narrativa, utilizando, preferencialmente, seus próprios termos e expressões de enunciação – colhidos na própria conversa ou em outras fontes –, a fim de instigar uma reflexão mais aprofundada de aspectos de maior potencial informativo considerando os objetivos perseguidos.

Visando a dotar a entrevista de um tom mais conversacional, nos abstermos, na maior parte do tempo, de apresentar perguntas previamente elaboradas, interpelando a pessoa entrevistada pontualmente, com questões de esclarecimento – nas situações em que havia dúvida sobre o dito –, de aprofundamento – quando o interesse era melhor compreender o conteúdo narrado – e de outras que, partindo do narrado, induziam o retorno ao foco da conversa, estimulando-a a ir mais fundo em seu exercício narrativo que, em muitos momentos, se convertia em uma espécie de “monólogo interior de uma aventura solitária” (MARQUEZ, 2003, p. 462).

Todo o conteúdo das entrevistas foi registrado em áudio, por meio de um aplicativo específico instalado no aparelho de smartphone. Visando a não perder informações que não se deixam captar pelos microfones do gravador, foi adotado o cuidado de registrar, por escrito, o conteúdo não verbal expresso pelos sujeitos entrevistados na forma de gestos, mudanças fisionômicas, movimentações do corpo, mudanças de humor e etc. Graças à aposta nesse “método habitual de tomar notas em cadernos escolares” (Idem, p. 463) foi possível, posteriormente, recuperar todas as nuances da conversa, para além do que fora verbalizado.

Ao dotarmos a produção das informações de base empírica desse conjunto de orientações, buscamos nos aproximar do que Pierre Bourdieu (2007, p. 702, grifo nosso) definiu, no âmbito do exercício de *compreender*, como sendo uma “*objetivação participante* na qual o pesquisador auxilia o pesquisado num esforço doloroso e gratificante, ao mesmo tempo, para tornar visíveis

---

<sup>71</sup> O primeiro roteiro obedecia a um formato tradicional, com bloco de questões de informações biográficas, trajetória de escolarização nível básico, trajetória de formação acadêmica, perfil econômico-profissional, experiência de escolarização tardia e experiência de ser estudante adulto.

as determinações sociais de suas opiniões e de suas práticas no que eles podem ter de mais difícil de reconhecer (...).”

Em consequência dessas mudanças, as entrevistas seguintes apresentaram resultados mais próximos ao esperado, tendo o encontro com cada um dos outros cinco sujeitos se convertido em uma rica oportunidade de conversarmos sobre suas trajetórias de estudo e formação, refletindo, juntos, acerca dos condicionantes que sobre ela incidiram e seus desdobramentos para si mesmos e em suas vidas.

Nesse processo, à medida que a interação entre pesquisadora e pesquisados se afirmava, ganhava força, a ideia de que “(...) objetivando o interrogado, ele se objetiva a si mesmo (...)”, de tal sorte que, além de apresentar, de forma espontânea e contextualizada, informações que no roteiro anterior eram solicitadas de chofre, os sujeitos se permitiram, ainda, refletir sobre os temas postos em discussão e sobre suas próprias afirmações, sendo relativamente comum ouvir, deles, expressões do tipo *nunca pensei nisso; é interessante ver desta forma* e outras correlatas.

Assim, do desconforto gerado pela sensação inicial de ter, no roteiro de entrevista, um porto seguro que não me deixaria naufragar sem rumo diante dos e com os sujeitos da pesquisa, mas também uma “camisa de força” que, ao limitar o potencial dialógico do encontro, me impedia de ir onde o pensamento e a narrativa dos meus interlocutores me levassem, cheguei, ao final da etapa de realização das entrevistas, com a grata sensação de ter construído, *junto a eles e com eles*, diálogos profícuos sobre suas trajetórias, transbordantes de sentidos e significados, aos quais cabia dar o devido tratamento para pôr termo à investigação.

Em paralelo à realização das entrevistas, procedemos à transcrição literal destas, para o que recorreremos ao auxílio de profissionais. O material produzido foi cuidadosamente conferido e submetido aos entrevistados para conhecimento e confirmação do consentimento para uso. Conforme previamente combinado com cada um, eles poderiam, de posse da transcrição, sugerir alterações – tanto no sentido de acrescentar quanto de extrair informações e/ou esclarecer passagens específicas de suas narrativas.

De modo geral, a recepção do material, por parte deles, foi antecedida pelo que entendemos ser uma ansiedade para (re)conhecer a si mesmos e a uma parte de sua história lendo-se em uma narrativa do tipo autobiográfica. A tal ansiedade parece ter se seguido certo “descontentamento”, derivado da constatação, por eles, da distância existente entre o discurso oral, proferido de modo espontâneo, e o texto resultante da transcrição literal desse discurso.

A constatação desse desconforto em relação ao “produto da entrevista” expresso, de modo geral, por todos, corroborou a assertiva de que “(...) não basta reproduzir o oral para que ele conserve as qualidades do oral” (BOURDIEU, 2014, p. 17), ratificando a importância de trabalharmos o material bruto da entrevista, a fim de que ele pudesse, de fato, traduzir o que produzimos, em termos de conhecimentos e compreensões, no tempo que passamos juntos conversando.

Apesar de não ter havido solicitação de alterações significativas de conteúdo, todos manifestaram, cada qual a seu modo, preocupação em relação às marcas de oralidade presentes nas transcrições, denotando um possível temor em relação a serem expostos em condição de inferioridade no que diz respeito ao domínio e uso da norma culta, exatamente no ambiente acadêmico onde sabem, por experiência própria, que o “falar bem e corretamente” é importante elemento de distinção. Nesse sentido, a reação mais contundente foi de Negramina, que propôs à pesquisadora um segundo encontro para tratar do material que recebera.

Acolhendo sua sugestão, nos encontramos na biblioteca central da UFMG para revermos, juntas, a transcrição. Sob a alegação de que teria dificuldade de fazer a leitura na tela do Laptop por ter esquecido os óculos<sup>72</sup>, ela sugeriu que eu fizesse a leitura em voz alta enquanto ela se permitiria, quando sentisse necessidade, tecer os comentários que tinha a respeito do conteúdo. Esse novo encontro foi bastante prazeroso, pois, apesar de terem decorridos quase dois meses da realização da entrevista, a expressividade da entrevistada ao narrar sua trajetória estava ainda viva em minha memória de pesquisadora, e me vali dela, em várias passagens, reproduzindo, na leitura de sua narrativa, tons e gestuais dela própria, levando-a a, além de se divertir, sentir-se lisonjeada e bastante impressionada com o modo como fora apreendida no decurso de nossa conversa.

O encontro foi também esclarecedor das reações geradas pelo recebimento da transcrição pelos entrevistados de modo geral, pois, tendo sido alertada, desde o início da leitura conjunta, de que o que lhe fora enviado consistia na transcrição literal e que os trechos selecionados para citação na tese passariam por um tratamento linguístico visando à eliminação de marcas de oralidade, Negramina parece ter se desarmado das restrições e questionamentos que pretendia interpor, limitando-se a ratificar e/ou retificar algumas informações pontuais e a solicitar, em

---

<sup>72</sup> Embora não tenha feito nenhuma afirmação nesse sentido, é possível que o “esquecimento” dos óculos tenha servido de pretexto para evitar expor alguma dificuldade que ela tivesse com a leitura, pois, ao final do nosso encontro, disse estar tratando de uma “grave doença nos olhos”, já há algum tempo.

poucas passagens, a substituição de termos ou expressões por outros menos coloquiais, em nada comprometendo o teor do conteúdo.

Reação parecida foi registrada no caso da devolução da transcrição para Quina que, estando por um longo período de posse do material, desculpou-se pela demora em dar retorno, argumentando que estava tendo muito trabalho com a conferência, pois, concomitante à leitura, estava destacando, no arquivo digital, os muitos pontos em que considerava ser necessário fazer correções. Quando alertada – novamente – sobre a adequação da linguagem que o material sofreria para ser incluído na tese, ela se sentiu mais tranquila, aprovando o conteúdo, sem qualquer sugestão de alteração.

Ainda em relação ao processo de produção das informações empíricas, ressaltamos ter havido, nos seis casos, uma receptividade muito positiva do estudo em desenvolvimento e da pesquisadora em particular. No primeiro caso, foram tecidas várias considerações acerca da importância de darmos visibilidade às trajetórias de titulação tardia, pelo que, entendiam os sujeitos, poderíamos atestar tanto a plausibilidade de alcance de níveis mais elevados de escolarização para pessoas adultas que não o fizeram na idade regular quanto a importância e necessidade de criação de oportunidades para que mais pessoas pudessem fazê-lo.

No segundo caso, a receptividade positiva, manifestada na maioria das vezes *em off*, antes ou depois de desligado o gravador, se deveu à identificação imediata dos pesquisados com a pesquisadora, a quem, mesmo sem conhecer previamente, acolheram com entusiasmo, por intuir que a pertença étnico-racial, etária e de gênero – na maioria dos casos – nos aproximava no que tange ao conhecimento vivencial das dificuldades para superar “barreiras” que impedem o acesso de pessoas negras e pobres a espaços e posições socialmente relevantes.

Nesse sentido, indubitavelmente, porque fora verbalizado, a experiência de se depararem com uma doutoranda negra, adulta de meia-idade, professora de uma instituição federal de ensino superior, na condição de entrevistadora, foi uma grata surpresa, da qual resultou imediata empatia entre pesquisadora e pesquisados. Tal empatia, por sua vez, contribuiu para reduzir o peso da *dissimetria* – social e cultural – que interfere diretamente, segundo Pierre Bourdieu (2012), na qualidade das informações produzidas em uma entrevista. Disto resultou uma ambiência de cumplicidade, confiança e abertura que deixou os sujeitos com mais liberdade e disposição para narrar suas trajetórias, revelando fatos, eventos e situações de um modo que provavelmente não fariam em face de outros interlocutores.

No caso de Muliana, que não compartilhava da origem étnico-racial nem social da pesquisadora, a dissimetria foi relativizada, pela *expertise* desta última no ofício de entrevistar, do que resultou uma familiaridade que a deixou bastante à vontade para assumir, como poucas vezes acontece, segundo ela mesma informara, o lugar de entrevistada. Já para Baru, o fato de não compartilhar da identidade de gênero da pesquisadora foi atenuado tanto pelo reconhecimento de termos uma origem socioeconômica e étnico-racial comum, como pelo movimento que ele se permitiu fazer de, em diferentes momentos, “brincar” de trocar as posições, fazendo-se entrevistador e inquirindo à pesquisadora sobre algumas questões em discussão, a fim de apreender como estas eram percebidas na perspectiva feminina.

Nos tópicos que compõem este capítulo, apresentamos as pessoas que participaram da produção das informações empíricas da pesquisa e suas vivências como estudante(s) tardias(o). Para tanto, elaboramos, a partir do estudo do material empírico, um texto de caráter analítico-descritivo, pelo qual buscamos, na articulação entre o dito e quem o disse, conhecer o modo como o ser estudante na adultez foi vivenciado por cada uma e por Baru.

Trata-se de um trabalho de reescrita no qual, resguardando a fidelidade em relação ao que apreendemos do trabalho de (re)construção de si, mediado pela ação interpelativa da pesquisadora, nos permitimos dar visibilidade e inteligibilidade ao sujeito da fala, (re)constituindo, a partir de sua própria narrativa, o itinerário que cada um percorreu, visando “(...) transmitir ao leitor os meios para lançar sobre as declarações que vai ler esse olhar que dá razão, que restitui ao pesquisado sua razão de ser e sua necessidade (...)” (BOURDIEU, 2012, p. 712).

Cada texto está dividido em dois tópicos, sendo o primeiro dedicado à apresentação de cada pessoa em si, recompondo o itinerário que a conduziu até a conclusão do ensino médio, pela via da Educação de Jovens e Adultos. No segundo tópico, focalizamos o modo como o ser estudante do ensino superior, na adultez, fora experimentado por aquelas cinco mulheres e Baru, lançando luz sobre a forma como vivenciaram a formação e experienciam a condição de diplomadas.

As informações desse segundo tópico foram organizadas com base em três tempos, a saber, o antes, o durante e o depois de concluído o ensino superior. Nos dois primeiros casos, focalizamos a transição do ensino médio para a graduação, contemplando as realizações, relativas ao estudo, que iam desde a mobilização pessoal para o ingresso – considerando tanto as razões que os levaram a esse lugar quanto às condicionalidades desenvolvidas por cada sujeito pesquisado para nele se manter – até o decurso da formação propriamente dita. Tal opção

se pautou no entendimento, produzido no contato, observação e conversa com cada um interlocutor, de que a vivência dessas duas etapas ensejou a experimentação de situações geradoras de sentidos subjetivos que podem sugerir retornos da vivência do ensino superior incidentes *na* pessoa. No terceiro caso orientamos nosso olhar para a identificação de conversões individuais do diploma realizadas por cada interlocutor da pesquisa, após a diplomação, a fim de identificar elementos indicativos de retornos do ensino superior *para* a vida de cada pessoa aqui considerada.

De modo geral, os textos foram elaborados a partir de uma análise sistemática na qual, tentando ir além da simples leitura da transcrição das entrevistas, perscrutamos o conteúdo das narrativas por meio de uma escuta atenta do dito, e da auscultação do 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 nos pautarmos no 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).

Obedecendo à orientação ética de preservar em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa, substituímos seus nomes reais por outros, fictícios. Para a atribuição de uma identidade de pesquisa nos inspiramos na vegetação do cerrado mineiro e goiano, apresentada na obra “O jardim da Vida”, de autoria de Carlos Robrigues Brandão e Evandra Rocha (2004)<sup>73</sup>. Tal escolha se pautou no fato de que, tal como o cerrado que, à primeira vista, se apresenta rústico, hostil e pobre, revelando, apenas aos que nele se embrenham com olhos e ouvidos bem atentos, a beleza que possui, também os sujeitos investigados se revelaram à pesquisadora como espécies de rara beleza e força, com grande capacidade de superar as condições mais adversas nas quais nasceram e se fizeram pessoas adultas, brotando e florescendo em um meio social inóspito, que lhes acenou, desde a origem, com um horizonte de possibilidades bastante limitado.

---

<sup>73</sup> Na obra essa vegetação é apresentada por meio da literatura de informações de base científica e de riquíssimas ilustrações em aquarela feitas por Evandra Rocha.

## IV.2. Quina<sup>74</sup>

Meu contato inicial com aquela mulher negra, corpulenta, sexta filha do total de dez, evangélica, solteira e sem filhos, no auge dos cinquenta anos – bem-vividos, como ela mesma afirmou –, de riso “fácil” e simpatia cativante, foi no ano de 2016, na Faculdade de Educação, minutos antes de sua participação nos Seminário de 30 anos da EJA da UFMG, onde falaria de sua experiência como egressa dos ensinos fundamental e médio daquela iniciativa. Muito embora, naquele momento, ainda pretendêssemos desenvolver a pesquisa junto e com adultos egressos de instituições públicas federais de ensino superior com antecedente escolar na EJA, ao saber que ela havia se diplomado em uma instituição privada, não desperdicei a oportunidade de lhe falar do estudo em desenvolvimento, pegando seu contato para um eventual redimensionamento do público a ser investigado.

A riqueza de seu depoimento no Seminário, associada ao interesse que ela demonstrara pela pesquisa e à sua disponibilidade para contribuir, quando procurada no ano seguinte, após decidirmos tomar os egressos do PEMJA como universo de potenciais sujeitos para a pesquisa, convenceram-me da pertinência de ter com ela uma primeira conversa a partir da qual definiríamos, com mais clareza, a forma de condução das entrevistas seguintes.

Saber-se a primeira entrevistada da pesquisa aumentou ainda mais sua abertura e disponibilidade, resultando em um longo encontro no qual sua trajetória como estudante adulta foi narrada em articulação com a história de sua própria vida, evidenciando que, se a vivência do estudo tardio ocupa um tempo determinado nessa história, o entendimento de seu papel e desdobramentos demanda a consideração do seu processo de tornar-se o que é, retrospectivamente.

Conforme contou na entrevista, Quina experimentou, desde o ingresso na escola regular, aos sete anos de idade, a itinerância escolar, em função das sucessivas mudanças de moradia da família. Embora tivesse grande apreço pelos estudos, quatro anos depois, ela deixou a escola, sem concluir a 4ª série<sup>75</sup>, devido à não aceitação de um castigo que lhe fora aplicado

---

<sup>74</sup> Árvore do cerrado e cerradão (...) flores pequenas, perfumadas, branco-esverdeadas, dispostas em inflorescência apical, polinizadas por mariposas de hábito noturno, de janeiro a abril. Frutos globosos (baga), redondos, alaranjados quando maduros, comestíveis, com polpa carnosa, adocicada, procurados por tucanos e periquitos. (...) O chá das cascas é indicado como antifebrífugo tônico no tratamento da malária e nas dores em geral” (BRANDÃO e ROCHA, 2004, p. 189).

<sup>75</sup> Atualmente, em função das modificações introduzidas pela LDB 9394/96 e pela extensão da educação básica de onze para doze anos, essa etapa corresponde 5º ano e encerra o chamado 1º segmento do ensino fundamental. No que tange à nomenclatura das fases e etapas da educação básica, optamos por manter a expressão dos sujeitos.

pela professora. Questionada sobre a reação dos pais ante sua decisão, ela contou que *meu pai já não vivia com a gente, já há algum tempo, então era só minha mãe. (...) preocupada, porque eram muitas crianças, na época, ela tinha que “dar conta”: então ela tinha que trabalhar, [daí] não se envolveu muito, porque não tinha muita paciência com reuniões. (...) Ela se envolveu mais com o trabalho para cuidar da gente, alimento dentro de casa, mas ela nunca deixou de nos dar apoio, de certo modo, ela nos dava apoio.*

Apesar de ausente desde que ela tinha oito anos de idade, a influência do pai na trajetória de escolarização que ela viria a percorrer tardiamente, apareceu, em sua narrativa, na afirmação de que *meu pai era um autodidata, deixou um legado para nós: gostar de conhecer, gostar de estudar.*

A interrupção precoce dos estudos a liberou para se dedicar somente ao trabalho que, até então, era conciliado com o tempo da escola. Assim, segundo ela, *neste período que eu poderia ter estudado integralmente, eu fui me dando ao trabalho. Só serviço. Trabalho desde os oito anos de idade. Comecei olhando a filha de um sargento e foi sempre assim, sempre trabalhando em casa de família para ajudar mamãe. Até os onze anos de idade, estudava. Então tinha o horário. Às vezes, quando estudava de manhã, trabalhava à tarde. Ia para casa de família trabalhar à tarde, ou vice-versa. Depois dos onze anos, que eu saí realmente da escola, então eu fiquei direto no serviço.*

Para além do trabalho infantil como babá e empregada doméstica, Quina também enfrentou, na adolescência, outra forma de adultização precoce, quando sua mãe se mudou para Rondônia, em busca de melhores condições de trabalho e renda, deixando a casa e a família sob sua responsabilidade: *como minha mãe precisou ficar uma temporada em Rondônia, e eu era uma das mais velhas em casa, porque a mais velha mesmo, a primogênita, já tinha muitos anos de casada, não morava perto de casa, então eu, menina, novinha, ficava responsável pelos pequenininhos e pelos grandes também, porque eles trabalhavam, eu tinha que fazer marmitta, aquelas coisas todas de mãe. Então eu me responsabilizei com a casa.*

Não tendo frequentado nenhuma instituição formal de ensino por mais de vinte e cinco anos, ela contou que, *nesse período, ficava apenas lendo, gostava de ler, gostava de escrever.* Em tal contexto, a prática religiosa deu-lhe motivação e incentivo para perseguir um projeto pessoal de formação, pois, como ela recordou, *me envolvi com a educação religiosa na igreja. Então, eu nunca deixei, na verdade, de me informar, eu gostava demais de ler a Bíblia e sempre pesquisava, era uma palavra aqui que eu não conhecia, buscava dicionário, e por aí fui me envolvendo nessa educação.*

Além do estímulo a uma aprendizagem permanente, a vivência religiosa também lhe oportunizou se aproximar do ofício de ensinar, a partir dos dezesseis anos, quando começou a ministrar, voluntariamente, aulas de educação religiosa para crianças pequenas na igreja onde participava; atividade a qual ainda se dedicava quando da realização da entrevista, e que fora um dos grandes motivadores para seu ingresso no curso superior, como mostraremos adiante.

Chegada a fase dos dezenove anos, Quina retomou o trabalho remunerado, conciliando o emprego de passadeira, em uma confecção de roupas, com o cuidado da casa. Desta atividade ela passou a costureira – tendo aprendido o ofício na observação e na prática – trabalhando, com vínculo formal na área até o ano de 2011 quando, diante da incompatibilidade entre os horários do trabalho e dos estudos na faculdade, assumiu o risco de deixar a primeira atividade para se dedicar à segunda: *eu parei de trabalhar na empresa (...) porque eu comecei os estudos e o patrão não gostou. Porque eu virava a noite, eu fazia muita hora extra e já, então, não podia. Tinha que sair no meu horário exato de seis horas da tarde para pegar o ônibus.*

A ousadia de optar pelos estudos em detrimento do trabalho tinha uma justificativa: tendo buscado, desde o início dos anos 2000, retomar os estudos, passando, sem sucesso, pela tentativa de certificação, pela via dos exames de massa, para os quais se preparava autodidaticamente, e percorrido uma trajetória escolarização tardia na EJA da UFMG, por cinco anos, ela viu, naquele momento, a oportunidade de, enfim, realizar o sonho há muito alimentado de cursar o ensino superior.

Na narrativa de sua trajetória, a UFMG emerge como um tempo-espaço emblemático, significativo e aspirado desde a infância, pois, devido ao fato de sua mãe trabalhar como faxineira terceirizada no Câmpus Pampulha, *de vez em quando, a gente vinha para cá [UFMG], na hora do almoço, trazer alguma coisa para ela. Então por aí a gente já começou a ficar deslumbrada pela universidade, né? E em seguida, anos depois, veio os meus irmãos mais velhos trabalhar aqui, fizeram concursos, trabalharam aqui, e aí a gente teve sempre esse contato.*

Desta “paquera” iniciada ainda na infância, seguiu-se o “namoro” com a UFMG, propriamente dito, iniciado em 2005 quando, estimulada por irmãos e outros parentes, ela decidiu ingressar no PROEF II para retomar e concluir o ensino fundamental. Instigada a refletir sobre o significado da retomada dos estudos naquela ocasião, ela ponderou que *desde lá no início, antes da fase adulta, eu não tive a condição de estudar por causa de trabalho. Desde a adolescência até essa fase de vinte e cinco, trinta anos, só trabalhando. Mas não deixei de ler, não deixei. Fiz dois supletivos, inclusive, mas não tive condições de pontuação para passar,*

*que era o antigo provão. Mas aí eu deixei o tempo passar e, em 2005, eu resolvi me posicionar para estudar novamente. Instigada a dizer por que, após tanto tempo, resolvera retomar os estudos, ela fora taxativa: voltar a estudar era o objetivo na minha vida.*

Contudo, longe de ser uma decisão acalentadora, o ingresso na EJA fez emergir, nela, sentimentos ambíguos. Inicialmente, no que se refere ao assumir-se como estudante, na fase adulta da vida, se destacou, em sua narrativa, o desconforto: *com respeito a ser essa pessoa que voltou a estudar na fase adulta é realmente, assim, é um pouco constrangedor. Avançando na narrativa, ela mostrou se tratar de uma questão ambígua que não se encerrava no puro constrangimento, pois me senti constrangida e, ao mesmo tempo, eu me senti honrada por ter a oportunidade (...) para a gente poder estar ingressando, estudando, revendo conteúdo de uma forma diferenciada. Então me sinto honrada, em suma.*

Aparentemente, o fato de ter ingressado em uma oportunidade educativa, voltada ao acolhimento e ao atendimento de suas especificidades e demandas como estudante adulta, contribuiu para ela passar da situação do constrangimento para a situação de honra: *a EJA da UFMG, eu falo isso como se fosse um “namorado”, mas EJA da UFMG é uma escola especial. Não é uma modalidade como outras, mas é uma educação especial.*

Em sua narrativa, Quina deu indícios de que o fato de ter, como companheiros de jornada da escolarização tardia, pares de idade e colegas que, tendo idade muita acima da sua não se negavam o direito de estudar no tempo que era “certo para eles”, contribuiu para fazê-la relativizar a ideia de “estar no lugar errado em hora indevida”: *quando chego aqui, aquela senhora de 70 anos, aquela senhora ali de 65 anos... O senhor X, que se tornou um amigo para mim; ele já tinha parado de estudar quando eu nasci e, agora, a gente se encontra na EJA. (...) Ele e a esposa dele. Depois de criarem os filhos dele, (...) eles ficaram sabendo também da EJA e vieram para cá estudar os dois. Então isso é o quê? Isso é prazer, isso é satisfação. Né? Não [se] importar com o que os outros vão falar, é sentir-se jovem, é sentir-se na idade certa. Isso é tudo!*

Embora tenha ingressado no PROEF II em 2005, somente no ano de 2006 ela aderiu de fato à ideia de prosseguir com a retomada dos estudos ali: *eu vim, fiz o teste e fiquei aqui um mês, mais ou menos. Como eu vi que os estudos eram esquisitos, professor sentado na beirada de cadeira, essas coisas assim, eu achei estranho demais. Não era aquele negócio de sentar na cadeirinha, estudar Geografia, tal e tal. Era muita conversa e eu não concordei com esse modo, esse jeitinho da EJA (...). Aí eu parei de estudar este um mês, foi no segundo semestre do ano*

2005, falei: “eu não volto mais!”. Mas, aí, no início de 2006, eu falei assim: “uai, eu acho que eu vou enfrentar isso!”. E enfrentei e segui avante.

Entre o estranhamento inicial – por se ver em uma escola que não correspondia à representação e expectativa que ela tinha da escola que castigava e excluía, mas *era séria e educava* – à conclusão do ensino fundamental, Quina percorreu, segundo suas próprias afirmações, uma trajetória de grande aprendizado da qual resultaram mudanças significativas em sua forma de ver o mundo, se ver nele e nele atuar. Destas mudanças se destaca a superação da timidez, possibilitada, entre outros, pelas interações que o estudo regular presencial demandou e oportunizou: *o começar a estudar aqui no CP [Centro Pedagógico], já passei pelo processo de transformação do meu emocional. Me ajudou. E olha que, desde menina, desde os dezesseis anos, que eu trabalho com o público. Mas dentro de mim essa timidez, como eu tinha que desenvolver trabalhos, então eu tinha que me expor, conversar, palestrar e tal.*

Embora tivesse, desde sempre, a oportunidade de vivenciar situações em que era imperioso se expor publicamente na vivência religiosa, sua narrativa é clara no que tange ao diferencial que o estudo tardio fez no sentido de estimulá-la a se colocar afirmativamente: *basicamente, aqui no CP, que é uma área secular, que quando a gente trata de ambiente religioso é algo, parece mais romântico, mais ameno. Mas, no secular, não: é no bruto, é no radical, mesmo; é onde você vai “aprender apanhando” muitas das vezes, no sentido figurado. Então aqui foi, para mim, um tratamento. Uma escola de tratamento.*

Das muitas vivências significativas como estudante adulta na UFMG, Quina destacou a conclusão do ensino fundamental, vivida como uma espécie de “rito de libertação”, descrito por ela, no Seminário de 30 anos da EJA da UFMG, do seguinte modo: *quando nós fizemos a formatura aqui, no dia seguinte, eu desci lá, na secretaria do CP, para pegar meu certificado. Vocês não têm noção da alegria que estava dentro de mim. Eu não conseguia parar de rir. Eu não conseguia, porque eu peguei, assim, eu me sentia castrada na sociedade. Sério! Eu me sentia castrada na sociedade.*

Representando, a um só tempo, o fim de uma etapa e a abertura de novas possibilidades, a conclusão do ensino fundamental foi percebida por ela como oportunidade de “alçar outros voos”: *“não, eu não quero ficar só aqui; não quero só ter o diploma de quarta série, de fundamental, eu quero ter o outro diploma”. Isso era coisa de infância, né? Satisfazer esse desejo (...). Agora, com o certificado na mão, eu vou querer ficar só no fundamental? Eu vou querer certificado da oitava, do ensino médio, certificado, certificado.*

Questionada sobre as razões pelas quais dava tanta importância aos certificados, ela não titubeou em demonstrar que se tratava de uma conquista, por meio da qual atestaria para si própria sua capacidade: *não [era] para exibicionismo ou para ostentação, não, [era] satisfação própria de que eu estudei, eu lutei durante um período e agora eu tenho um certificado, isso comprova que eu fiz.*

Apesar de apontar ganhos bastante significativos com a vivência e conclusão tardia do ensino fundamental, ela também contou que, desse processo, resultaram algumas frustrações, dentre as quais se destaca o fato de ela não ter logrado a mobilidade profissional esperada. Refletindo sobre a questão, ela mostrou como a experiência de conclusão tardia da educação básica a levou a desmistificar a ideia esperançosa de mobilidade automática, pela via dos estudos; ideia essa assentada na *fala [de] antigamente [que] era: “você precisa estudar para você trabalhar em um bom emprego”*. *E a gente curtia isso. Então, quando eu formei, não sei se por ingenuidade ou esperança mesmo, quando eu concluí o fundamental, com o certificado na mão, eu falei: “agora eu posso arrumar um bom emprego”. Mas aí, nessa trajetória entre ensino médio e ensino superior, ainda não aconteceu.*

Dando sequência à sua formação, Quina foi cursar o ensino médio no PEMJA, onde pôde avançar ainda mais, no seu processo de transformação pessoal. Quando estava na fase correspondente ao segundo ano, ela resolveu se submeter às provas do ENEM, a título de teste e, para sua surpresa, obteve um resultado que lhe garantiu a certificação da educação básica. Contudo, apesar desta antecipação, o desejo de seguir aprendendo a levou a continuar frequentando, por mais um semestre, as aulas do PEMJA.

Perguntada sobre eventuais tentativas de ingressar em um curso superior na própria UFMG, após adquirir a certificação da educação básica, ela evidenciou que, tal como outras pessoas com as quais pude conversar no processo de produção das informações empíricas da pesquisa, tinha pressa em iniciar a nova etapa de formação e não estava disposta a enfrentar o processo seletivo da instituição: *eu não cheguei a tentar, porque eu já queria, de imediato, entrar numa faculdade. E aqui dependia de você fazer inscrição, na época, ainda era nos caderninhos, fazer as duas etapas de vestibular.*

Embora tenha tratado, no decurso de nossa conversa, de suas vivências como estudante adulta no ensino superior e, também, da experiência de se diplomar tardiamente, como analisaremos no tópico seguinte, a entrevista com Quina nos mostrou que, diferentemente do que imaginávamos, o ensino superior pode, não necessariamente, representar a experiência de estudos formais mais significativa experimentada por uma pessoa adulta. Isso porque, sem

negar os ganhos que a diplomação tardia lhe trouxe, ela foi taxativa no concernente à avaliação da importância da passagem pela EJA para si e para sua vida: *nossa (...) Eu amo a UFMG. Eu devo muito, eu devo de coração, mesmo. E eu sempre falo isso no Facebook, eu sempre falo isso com colegas, porque essa preparação que eu tive, esse tratamento emocional que eu tive aqui, entendeu, isso foi exatamente a minha preparação para entrar no ensino superior, porque eu cheguei lá e não tive problema nenhum.*

Na continuidade de sua narrativa, Quina corroborou nossa percepção de que a positividade de sua avaliação da experiência de escolarização tardia estava ligada ao fato de ter se tratado de uma vivência educativa na qual o desenvolvimento intelectual “esteve a reboque” do desenvolvimento pessoal, sendo, este último mais significativo para si mesma: *por eu ter sido uma pessoa fortemente tímida, muito tímida desde a minha infância até; já bem depois de adulta, eu percebo que esse nível de cultura, de formação, aí, eu percebo que ela fez brotar ou desenvolver em mim uma autoestima, assim, de promover um desenvolvimento na sociedade, tipo você saber reivindicar as coisas. Isso foi um princípio na minha vida, porque antes eu chorava por tudo, eu não tinha voz, não tinha... Eu tinha autonomia, mas não a deixava agir em mim, não reivindicava. Então isso foi acontecendo desde o CP: o envolvimento com os outros colegas, a liderança de representação dos colegas, reuniões, tudo isso já foi me preparando, entendeu, já foi liberando em mim essa expressividade toda. Então isso faz parte desse curso de vida, né? Então já descii um pouco mais amadurecida nessa questão lá para o PEMJA, entrei para a faculdade bem amadurecida e, dentro de dois anos, eu tive, assim, um salto.*

Provocada a esclarecer a que tipo de salto ela se referia, Quina, de pronto, respondeu: *eu tive um salto, assim, que o “sair da caverna”, que começou no CP, até um pouco antes, porque eu tive uma alfabetização na escola pública, apesar do período que eu fiquei sem estudar, mas lá começou a clarear para mim. Mas essa liberdade que eu adquiri, da autonomia, da reivindicação, foi tudo a partir mesmo de estudar, entendeu?*

Dentre os ganhos do estudo na EJA para Quina, destacou-se, em sua narrativa, o fato de poder, a partir da conclusão do ensino médio, realizar um sonho de cidadã há muito acalentado: *trabalhar, mesmo, na eleição, que eu “era louca” para isso. Era para mim um status, né? Porque tinha que ter o ensino médio na época, meus irmãos mais velhos trabalhavam todo ano, mal sabendo eu que eles não gostavam, né? Não gostavam, porque não era remunerado. Minha filha, mas, para mim, isso era tudo! Estar lá trabalhando, te atendendo, aquela coisa toda, coisa de criança, né? Mas eu tinha que ter estudo, né? Ah, minha filha,*

*depois do ensino médio, que eu já tinha agora condições de provar para alguém que eu poderia ser, me inscrevi lá, entendeu? Para ser mesária e tal, então, todo ano sou chamada.*

Tendo percorrido, ao longo de cinco anos, a trajetória de escolarização tardia na EJA da UFMG, e sentindo-se, segundo suas próprias palavras, *empoderada*, Quina ingressou em um Centro Universitário privado da cidade de Belo Horizonte, no ano de 2011, para cursar Licenciatura em Pedagogia, apesar de se afirmar “*apaixonadíssima*” por *Geografia*, saindo de lá, diplomada, no ano de 2015.

#### *Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Quina*

A motivação inicial de Quina para a continuidade dos estudos, após adquirir a certificação de conclusão do ensino médio, pela via do ENEM, foi o imperativo de responder às exigências do mercado, associado à crença de que, com mais educação, alcançaria a pretendida mobilidade profissional: *eu me vi, depois de adulta, nessa obrigação de estudar, porque o sistema de mercado de trabalho, ele mudou. Antes não precisava de estudo para você ingressar em uma profissão. Bastava a sua habilidade, as informações e tal. Hoje, não. Atualmente, não. Você precisa estar cursando. Cursou uma disciplina, cursou uma profissão ali e você já está “praticamente garantido no mercado de trabalho”. Então eu me vejo hoje ainda com esse pensamento: (...) quanto mais a gente sobe o nível de curso, de educação, eu vou estar melhor preparada para entrar no mercado de trabalho. Eu acho que (...), a princípio, é esse o objetivo da educação.*

Sua chegada ao curso de Pedagogia – área cuja existência ela ignorava até que uma monitora da EJA, ainda no PROEF II, lhe dissera da adequação dessa profissão ao seu perfil – resultou da articulação entre diferentes fatores, dentre os quais se destacou, em sua narrativa, o fato de ter, desde criança, uma *habilidade de educar*, desenvolvida no cuidado dos irmãos mais novos e na educação religiosa que ministrava na Igreja e que deu forma, aos poucos, à *necessidade, mesmo, à motivação de ter uma formação reconhecida pelo MEC* que legitimasse seu trabalho.

A esses fatores, somou-se o resultado de uma orientação pragmática posto que o curso de Pedagogia se ajustava melhor às condições que ela dispunha: *entrei para Pedagogia, porque do local de trabalho que eu tinha, o meu acesso às faculdades que tinham a disciplina, o curso de Geografia, não dava tempo. Porque largar o serviço às dezoito horas, não dava tempo para chegar na faculdade no horário certo de aula, que começava às dezenove.* No que diz respeito

à área de formação propriamente dita, a descoberta de que, na Pedagogia, teria uma disciplina de Geografia e, de que, como profissional da área, ministraria, também, esse conteúdo, acabou por convencê-la de que a escolha não a afastaria, por completo, de sua preferência.

No referente à instituição, ela informou que, *quando eu peguei o resultado do ENEM, eu já tinha a ideia do ingresso na faculdade, não sabia qual seria, mas, depois, tudo me levou àquele Centro Universitário*. Embora ela não tenha explicitado a que o *tudo* em questão correspondia, é possível que o fato de o irmão mais velho<sup>76</sup>, cuja trajetória na educação tardia lhe servia de inspiração ter estudado ali, alguns anos antes, tenha sido determinante na decisão.

O ingresso no curso foi possível graças à nota que ela obtivera no Enem e, embora tenha conseguido financiamento integral pelo FIES, no primeiro mês, teve que se desdobrar para arcar com a matrícula: *foi aquela luta para conseguir o dinheiro, porque, para você fazer a contratação do FIES, é preciso ter pagado a matrícula. E, aí, um empresta dinheiro daqui, outro dali, fiz a matrícula*. Passado esse primeiro “corre”, ela conseguiu, com o apoio dos irmãos – já que não sabia mexer com computador –, se inscrever no Programa de Financiamento Estudantil, ficando *aliviada* quando nele ingressou; pois, de outro modo, não teria sido possível permanecer no curso. A partir daí, como ela afirmou, *eu estudei tranquilamente, sendo que fazia os aditamentos, pagava a amortização normal, tudo tranquilo*.

Apesar dessa tranquilidade inicial, no decorrer do curso, a manutenção financeira foi se tornando motivo de inquietação, impondo-lhe, desde o recurso à ajuda dos irmãos, a realização de “bicos” no ramo da costura e a venda de lanches na faculdade, atividade da qual não parecia se orgulhar muito: *eu me mantinha, porque eu costurava como autônoma na fabriqueta das minhas irmãs e, aí, eu tirava o dinheiro de algum livro, dos materiais que a faculdade não fornece. Os meus irmãos foram o meu apoio; ajudavam financeiramente durante o tempo todo e, no último semestre, foi aí que eu passei a “duras penas”. Porque, aí, já entrou a crise de 2015, dos altos desempregos no País e tudo mais e me afetou de tal forma que eu tinha que... Não sei se seria legal falar aqui, mas eu passei a fazer sanduíche natural, detox na garrafa pet, levar para a faculdade, vender, para garantir a passagem do outro dia. As minhas professoras compravam o meu lanche, porque era natural*.

O fato de ela ter sentido dúvida sobre a pertinência de trazer para a entrevista essa passagem de sua vivência no ensino superior, nos pareceu indicativo do cuidado com que, no

---

<sup>76</sup> Referimo-nos a Baru, que também participou da produção das informações empíricas da pesquisa.

decorrer da entrevista, ela foi construindo – intencionalmente? – uma narrativa de si, a partir e em torno do que lhe era perguntado.

No que diz respeito a essa vivência específica, é possível que a recorrência a esse último recurso tenha sido possível porque, nos semestres anteriores, ela teve a oportunidade de refazer a visão que tinha da faculdade privada, antes de nela ingressar: *eu entendia o seguinte: entrar em uma faculdade, para você conviver lá dentro, eu já achava que era alguma coisa para rico, gente entendida, inteligente. Eu cheguei lá na faculdade somente com aquele pensamento, mas não sabendo eu que, modéstia à parte, agora, com a autoestima melhor, já estava “enquadrada entre os inteligentes”. E, na faculdade particular, pelo o que eu vi lá e em outras que eu conheço, o aluno tem essa liberdade. Virava um comércio na hora do recreio, eu nunca vi tanto comércio dentro de uma faculdade!* Assim, reconhecendo-se, no plano epistêmico, tão capaz quanto os demais e, no plano socioeconômico, parecida com muitos, não foi constrangedor, para ela, fazer o que era comum e institucionalmente autorizado.

O fato de ser adulta não parece ter lhe gerado problemas de interação, pois, segundo ela afirmou, convivia com colegas de diferentes idades estando, portanto, em grande medida, entre pares: *eu relaxei, fiquei mais tranquila, porque eu vi na faculdade alunos de todas as idades. No curso de Pedagogia, nas minhas turmas, eram bem mistas e mais para mais velhos do que para mais jovens. Estava tranquila e me relacionava bem com todos os alunos.*

Desta boa interação, restou, ao fim do curso, alguns laços que ela faz questão de preservar, mantendo contato, via rede social, com parte dos colegas de turma e se encontrando, quando possível, com outras colegas das quais se tornou mais próxima: *amigos mesmo, em particular da faculdade, com certeza, a gente sempre vai carregar. Então eu tenho duas amicíssimas, fora as outras que são colegas, “chegadas mesmo”, então tem as duas que são “mais chegadas”, tem uma que mora no meu bairro e ela participou da mesma cerimônia de formatura, e tem uma outra que mora no Venda Nova e que a gente sai diariamente. A gente se encontra no shopping, ontem mesmo, eu encontrei, aquele abraço, aquela coisa, uma vai na casa da outra, os filhos gostam da professora, da Quina, aquelas coisas assim, amigas.*

Ter como antecedente escolar a conclusão das etapas fundamental e média da educação básica na modalidade de EJA foi mais um elemento a favorecer a ambientação de Quina na faculdade, pois, no tocante a esse aspecto, ela disse que se sentia *muito honrada. Todo mundo ficava assim, de queixo caído, quando eles ficavam sabendo que a Quina estudou na EJA da UFMG. Então, a professora que dava aula exatamente de EJA, a maioria das informações, em debates em sala de aula, seminários, trabalhos em grupo, documentação, tudo sobre EJA, quem*

*poderia falar de experiência própria, mesmo, era só eu na sala de aula. Então a turma ficava assim, de um certo modo, todo mundo naquela expectativa de ouvir mais. E eram só informações que para mim estava muito natural, mas, para elas, era uma coisa assim: “nossa, Quina, você é muito inteligente”. Então eu não fui, em nenhum momento... As meninas, em nenhum momento, elas se colocaram, assim, discriminando, preconceituosas, de jeito nenhum.*

À compatibilidade etária e ao reconhecimento de um antecedente escolar ímpar, somou-se, para sua boa ambientação no curso, a percepção de estar, em certa medida, à frente de muitos colegas, em termos de preparo para enfrentar, com sucesso, os estudos de nível superior, graças, segundo ela, à boa formação obtida na EJA: *eu cheguei lá, assim, em questão educacional, de ensino, já preparada, eu me sentia ambientada, preparada.*

Contudo, apesar de dizer que, sobretudo nos primeiros períodos, os conteúdos aprendidos na EJA lhe deram suporte para um bom aproveitamento nas disciplinas da faculdade, sua fala evidenciava que ela também se viu desafiada ante uma exigência que se sentia incapaz de responder: *no início é que eu tive esse “probleminha” com a tecnologia. Quando a professora chegou falando, na sala, que nós iríamos entrar no sistema e via e-mail, e etc., etc., eu comecei a chorar. Eu já estava com problema de pressão arterial alterada, eu acho que a minha pressão alterou, por causa da emoção que foi muito forte, o impacto da informação de como seria a disciplina, foi muito forte para mim, devido a minha falta de informação, de prática até na área da tecnologia. E, aí, eu me desesperei. Aquilo foi impactante para mim.*

Ao ser confrontada com tal exigência, ela reconheceu se tratar de uma lacuna da qual já tinha conhecimento: *eu já estava me sentindo “retardada” quanto à tecnologia. Não sabia o que era e-mail, não sabia nada disso. (...) eu não tinha oportunidade de fazer outros cursinhos, porque eram dez horas trabalhando, por dia, e eu tinha os compromissos da igreja, eu sempre fui muito aplicada, então, não sobrava beiradinha de tempo para fazer outros cursinhos [e a] tecnologia já estava, digamos, avançada na época.*

Provocada a refletir sobre o fato de ter saído de um ensino médio tão valoroso, em termos de formação, conforme ela fazia questão de afirmar, com esse déficit, ela tomou para si a responsabilidade por tal situação, afirmando ter se furtado a essa aprendizagem na EJA, optando por deixar as atividades de informática, normalmente feitas em grupos, ao encargo de colegas mais familiarizados com o uso de computadores. Recorrendo a uma ideia clássica para explicar seu comportamento ela disse que *eu ficava à parte, entendeu, quer dizer, eu não me deixava entrar neste mundo. É aquele mito da caverna: você está vendo a claridade, mas está*

*com medo dela. Complementando o raciocínio, ela mostrou o quanto esse confronto inicial foi importante para fazê-la avançar nesse domínio: mas, chega um dia que você é obrigada, obrigada a entrar dentro dessa claridade e, aí, independente se vai ficar cego ou não, eu sei que de, alguma forma, os olhos da gente são abertos.*

Embora tenha dito que não sofrera nenhum tipo de transtorno ou constrangimento em sua passagem pela faculdade, ao “*puxar pela memória*”, Quina se lembrou de um evento, *esquecido*, provavelmente, *porque fora perdoado*, que ela definiu como um *incidente* cujas causas não conseguiu compreender. Tratou-se de uma ocasião em que uma professora a acusou, injustamente, de não ter feito uma leitura previamente recomendada, expondo-a diante da classe: *houve um “momentozinho” de desentendimento entre eu e a professora de Psicologia. Ela não me deu um tratamento... Como é que eu posso dizer, agradável, como ela dava a outras. Era um livro que a gente tinha que ler, se não me engano, foi o da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e eu não tinha tempo, eu lia dentro do ônibus, com problema de vista e tal, e, aí, eu não marcava. Eu li para fazer o questionário lá em sala de aula, trabalho digitado, fiz, entreguei para ela como nós estamos aqui, eu e minha colega, ela atendeu a minha colega e, na hora que ela foi me atender, ela perguntou: “você leu o livro?”. Aí eu mostrei para ela e falei: “li”. Ela falou: “por que não tem nada marcado aqui?”. Isso alto. Se ela me chamou para conversar, nós duas na mesa, é uma particularidade que não precisava das outras ouvirem. Ela falou alto comigo, as meninas pararam de conversar e ficaram ouvindo. Aquilo eu fiquei muito constrangida, mas muito constrangida. Eu acho que mais constrangida, por ser ela uma psicóloga. Aí, comecei a chorar, eu não sou de revidar, nada assim, eu comecei a chorar e levantei da mesa e só falei com ela: “a senhora está sendo desfavorável, a senhora está sendo sem ética de falar comigo assim, olha como é que a classe toda calou para ouvir a senhora me chamar atenção. Levantei da mesa e fui sentar no meu lugar, que eu sempre gostei de sentar no cantinho, e fui sentar no meu lugar.*

Decorridos alguns dias, Quina procurou a professora em questão, a fim de esclarecer a situação para não *ficar “curtindo rancores”*. Tratando-a, novamente, com a mesma *grosseria*, a profissional não só ratificou a acusação injusta que lhe fizera de absenteísmo, como disse que *“eu não tenho nada a ver com a sua situação. Você que veio até a faculdade para estudar!”*

Instigada a refletir sobre as possíveis razões que levaram a professora em questão a agir daquela maneira, apesar de dizer, inicialmente, não saber, ao certo, o que motivara atitude tão *deselegante*, a fala de Quina deu vários indícios de que ela percebera exatamente do que se tratava, sem conseguir, contudo, expressá-lo: *[ela] era branca. Com outras [estudantes] de*

*uma posição econômica melhor, ela tratava a “pão de ló”. Os porquês eu não sei. Talvez seja pelo fato de [ser] pessoas, alunas mais, assim, requintadas, entendeu? Talvez seja o fator socioeconômico. Eu acho que... Como é que eu posso dizer? As meninas que ela tinha, tipo assim, muita proximidade, aquela coisa toda, eram meninas mais bonitas, digamos assim, “entre aspas”, bonitas, cabelo grande, aquelas coisas todas.*

Provocada um pouco mais para refletir sobre possíveis diferenças entre si e as colegas que recebiam bom tratamento da professora que lhe fez tal desfeita, Quina afirmou que as outras eram *brancas, com certeza*; cuidando, logo em seguida, para dissimular o entendimento de que o racismo e o elitismo que direcionavam a atenção e predileção da professora para estudantes cujo perfil correspondia ao ideal de estudante-padrão do ensino superior – jovens, brancas, detentoras de capital cultural, social e/ou econômico – eram as razões de fundo: *então, eu não sei, não posso julgar por esse ângulo.*

Outro elemento que chama a atenção em relação ao modo como Quina retratou o episódio foi a recorrência ao termo *meninas*, para designar as colegas pelas quais entendia que a professora tinha predileção. Muito embora ela não tenha feito nenhuma afirmação nesse sentido, é possível que, para além das motivações racial e socioeconômica, a atitude de desprezo da professora também fosse motivada, em alguma medida, pelo fato de Quina ser uma adulta trabalhadora, estando, portanto, ainda mais distante do perfil ideal de estudante do ensino superior no qual, provavelmente, a docente se mirava.

Da narrativa deste episódio, chamou-nos a atenção o fato de sua reação diante daquela atitude de desrespeito e opressão – emblematicamente motivada pela suspeita, de parte da professora, de não leitura, pela estudante, do livro *Pedagogia do Oprimido* – ter sido o silêncio e o choro, formas superadas, segundo ela havia afirmado anteriormente, na autonomia e segurança que adquirira em sua passagem pela EJA, da qual resultaram, ainda segundo ela, uma postura consciente e reivindicatória amplamente reconhecida na família, na escola e no trabalho.

A predileção, afirmada por ela, por se sentar no “cantinho” para onde se recolhera, tentando, decerto, mitigar a humilhação decorrente daquela forma de desprezo público, reforçou o estranhamento gerado por sua reação, pois tanto na entrevista quanto na fala que fizera no Seminário de 30 anos da EJA da UFMG, Quina fez questão de afirmar o quanto a educação tardia a havia empoderado, conforme se pode ler no excerto que segue: *a partir da EJA, gente, eu passei a me valorizar e buscar o meu direito. Eu trabalhei 27 anos registrada em empresa têxtil e, nos últimos tempos pós-EJA, eu pude fazer minhas reivindicações assim, tête-à-tête*

*com os empresários, com o chefe. Eu lutava! Não estou desvalorizando as outras disciplinas, mas a Geografia parece que ela pega com a mão assim e fala: “vem cá, sai dessa alienação, busca karl Marx e vai estudar um pouquinho a divisão de classes que você vai entender o quê que você está fazendo nessa sociedade.”*<sup>77</sup>

Assim, o fato de ela ter “se recolhido à sua insignificância”, por assim dizer, diante daquela situação, trabalhando, subjetivamente, para perdoar e esquecer a agressão sofrida, ao invés de reivindicar a reparação que lhe era de direito no plano institucional, deu margem para suspeitarmos que, muito embora ela tenha afirmado que ingressou e permaneceu na faculdade *mais madura e empoderada*, talvez, na prática, as coisas não tenham sido exatamente assim; ao menos não em face de todos, a tudo e/ou o tempo todo.

Gabando-se de ter, ao longo de todo o curso, um aproveitamento acima de 75%, Quina disse dos bons resultados que geralmente obtinha nas atividades coletivas, razão pela qual era procurada por colegas que, em confiança, acabavam por deixar a realização dos trabalhos ao encargo dela e de outras duas parceiras também adultas. O entendimento de que, mais que confiança, esse comportamento era devido ao comodismo de quem com elas se agrupavam ficou claro quando ela disse que *foi chegando no último período, então a gente fica: “quer saber, eu vou relaxar e deixar que eles se virem”, porque ganhava ponto em cima da gente, né?*

A demonstração da seriedade que imprimia aos estudos e a preocupação com o aproveitamento máximo das oportunidades de ter uma *formação de qualidade* se fizeram pela narração da situação em que, tendo obtido baixo aproveitamento em uma disciplina, se recusou a fazer a avaliação recuperadora que, certamente lhe garantiria aprovação, apesar de ter sido aconselhada por todos a fazê-lo, optando por arcar com os custos – financeiros, de tempo e desgaste pessoal – de cursar novamente a disciplina: *eu poderia ter feito avaliação extra, mas eu sair de uma faculdade de Pedagogia sem entender, sem passar com conhecimento em alfabetização e letramento, para mim, é como não passar por uma faculdade. Eu sou muito “radical” nessa questão, essa seriedade de estudar, porque eu vou trazer informação, vou levar informação para alunos, pessoas que não sabem nada, o que eu vou colocar na “cabecinha” desses alunos? Então eu não fiz a avaliação justamente por causa disso.*

Perguntada sobre a satisfação que tivera, em termos gerais, com a formação vivenciada no ensino superior, Quina fez a seguinte reflexão: *eu daria nota nove pela satisfação de estudar,*

---

<sup>77</sup> Trecho extraído da fala por ela proferida no Seminário e 30 anos da EJA da UFMG.

*de estudar uma área que sempre me chamou a atenção. Desenvolvimento cognitivo, orientação, todos esses temas dentro de uma educação do ser humano. O desenvolvimento cognitivo do bebê, motricidade e por aí vai. Quando eu via as minhas sobrinhas pequenininhas, a mãe arrumando, eu prestava atenção no desenvolvimento, mexendo a perninha e o porquê, e tal... Então me senti satisfeita, realizada em fazer Pedagogia, porque eu ia poder explorar tudo isso. (...). Não é dez por causa do tempo de curso. Quatro anos é muito pouco para você ver tanta coisa necessária de se aprender dentro de uma faculdade.*

Conforme pudemos apreender de sua fala, essa percepção de o curso ter uma duração menor que a necessária era agravada pela sensação de dispêndio de parte deste tempo com atividades que, segundo ela, pouco “tinham a ver” com a área de formação e que acabavam por lhe tirar o foco dos estudos, tais como exibição de filmes, palestras e demais eventos que fugiam à rotina do ensino-aprendizagem em sala de aula, nos quais a obrigatoriedade de participação desmotivava “demais da conta”.

Curiosamente, porém, ao falar dos hábitos adquiridos ou aprimorados com a passagem pela faculdade, ela afirmou gostar de restaurantes, cinema, parques, praças, espaços públicos, em geral, e teatro, aos quais frequentava pouco, por falta de tempo e dinheiro. Conforme dito por ela, esses gostos foram desenvolvidos durante a graduação, *porque lá a gente tinha que fazer alguns trabalhos, então a gente escolhia museu, o Teatro do SESC, alguns eventos, fóruns, essas coisas.* E, assim, como que a desdizer o que afirmara anteriormente acerca do “tempo perdido” com as atividades extraclasse, ela afirmou que *isso aí me abriu, assim, a alma para participar de palestras, então foi “tudo de bom”!*

A vivência da formação superior também possibilitou que Quina aumentasse o apreço pela busca permanente do conhecimento, traduzida, em sua narrativa, pelo *gostar de conhecer, gostar de pesquisar. É a base de tudo. Então conhecimento é tudo. A partir da minha monografia, eu vi que tudo para mim seria uma pesquisa, uma possibilidade de conhecer coisas que muita gente não quer conhecer, ou que quer “deixar abafado”, entendeu? Eu gosto de pesquisar.*

Com a conclusão do curso, as expectativas de mobilidade socioprofissional não se realizaram com a imediatez esperada, levando-a a repensar a relação automática que entendia existir entre melhor qualificação profissional e acesso a melhores postos de trabalho e remuneração: *não depende só disso, só de estudar, só de ter o diploma, depende de vários outros fatores, como o caso da economia do País. Se eu sou uma cidadã bem preparada para o mercado de trabalho, essa é a estrutura do ser humano, mas para ele ingressar no mercado*

*de trabalho, eu vou depender do governo. Se eu estou me preparando como uma profissional na área da educação para educar outros, o sistema de trabalho tem que estar bem estruturado para me receber.*

Identificando na crise política e econômica, pela qual o País atravessava, quando de sua diplomação, as razões para a não concretização de suas aspirações profissionais e financeiras, Quina afirmou que *o período em que eu me formei foi justamente o período da decaída do mercado de trabalho, do sistema econômico do País, da corrupção.* Tratou-se, segundo ela, de um fenômeno que atingiu, indistintamente, os recém-graduados: *chegou em 2015, no oitavo período, aí já veio toda essa confusão socioeconômica no nosso país, toda essa corrupção e tudo isso reflete nos formandos, porque que, desde a época da minha formatura, ou da minha formação, até os dias de hoje, a gente depara com formandos desempregados.* Corroborando seu argumento, ela afirmou ter conhecimento de que *inclusive, até alunos da UFMG custaram a ingressar no mercado de trabalho!*

Tendo trabalhado, por um curto período, como *estagiária remunerada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, na Secretaria Regional de Educação Noroeste* no decorrer do curso, quando da realização da entrevista, Quina, que já contava com dois anos de diplomada, estava fazendo acompanhamento de estudantes do ensino fundamental, no contraturno escolar, em um projeto da prefeitura, ganhando, aproximadamente, dois terços do salário mínimo, a título de ajuda de custo, uma vez que a atividade era considerada um *voluntariado remunerado.* Ao explicar sobre sua inserção nesse projeto, ela disse se tratar de uma atividade para a qual não havia exigência de formação de nível superior, bastando, para exercê-la, possuir o certificado de conclusão do ensino médio. Quanto à forma de vínculo, segundo ela, *na verdade, não há um contrato, não temos documentação empregatícia nenhuma com o sistema de mercado de trabalho, com secretaria, com nada. São 16 horas semanais, um dia de descanso.*

Instigada a avaliar sua situação profissional, a partir da diplomação, ela disse que *a condição de trabalho estagnou. A minha condição profissional não mudou, a ela foi agregada mais uma profissão, mais um item no meu currículo. Não falo que piorou nem melhorou, porque ainda não estou na condição de uma concursada, ou de uma trabalhadora de empresa privada, porque com certeza, quando isso acontecer, vai estar melhor, porque o piso salarial é bem mais alto do que o da classe de costura.*

Outra fonte de renda da qual Quina estava se valendo era o trabalho como revisora de monografias de conclusão de curso, graças ao conhecimento e habilidade adquiridos, inicialmente, em sua própria passagem pela faculdade quando fora muito bem orientada,

apresentando um TCC que recebera nota máxima na avaliação, e aprimorada, posteriormente, pelas dicas que recebia do irmão graduado em Letras.

Ela disse ter como projeto a continuidade de sua formação acadêmica, realizando o sonho de fazer uma especialização na UFMG. Contudo, a consciência da precariedade de sua condição socioeconômica, associada ao reconhecimento de sua responsabilidade para com a dívida decorrente do financiamento da faculdade, a impede de prosseguir: *ainda não fiz minha especialização por causa da condição realmente econômica, porque eu não tenho nada fixo para garantir as mensalidades deste compromisso. E tenho consciência da mensalidade do FIES. Então está tudo estagnado na minha vida, tudo parado, entendeu?*

Tratando especialmente desse segundo tema, ela contou que, embora o prazo de 18 meses de carência para o início do pagamento das doze parcelas, nas quais o total de quase trinta mil reais seria dividido, já tivesse se encerrado, sua dívida ainda não havia sido cobrada oficialmente e não sabia como fazer quando isso acontecesse. O fato de estar desempregada, porém, aparecia, na sua fala, como um atenuador da preocupação gerada por esse problema, pois, segundo ela, *como esse pagamento dessa dívida, ela é descontada em folha, que folha eu vou descontar? Não tenho nenhuma, não estou empregada, ainda não passei em nenhum concurso, o estado ou município ainda não me deu concursos para fazer.*

Saber que mais que uma contingência pessoal que ela enfrenta, a inadimplência é um dado estrutural que afeta muitos assistidos pelo FIES parece lhe deixar mais tranquila: *diariamente eles estão falando nas reportagens sobre a inadimplência do FIES, porque os estudantes formados não têm emprego, então não têm como...* Assim, apesar da dívida pendente, ela avalia o programa de forma muito positiva: *isso favoreceu muito, esse programa, esse investimento no estudante, favoreceu “demais da conta” o estudante pobre a ingressar na faculdade, entendeu? Tanto pela avaliação mesmo do conhecimento, como pela forma de pagamento.*

Se no âmbito profissional e econômico Quina não teve os retornos aspirados com a diplomação, *a melhora foi só apenas no conhecimento e no registro da formação, só isso*, nos âmbitos socioafetivo e identitário, a situação parece ser inversa. Em sua narrativa, a alta significabilidade pessoal e social do diploma por ela *conquistado* ganharam grande destaque, evidenciando que ela não só conseguira se legitimar como professora, tal como desejado, como lograra, também, uma melhora na autoestima e na estima social expressas na forma de maior reconhecimento de si e respeito à sua pessoa.

Avaliando os retornos do ensino superior para sua vida, ela afirmou que teve *ganhos bem lucrativos. Muda muito. Primeiro o nome, né, a nomenclatura “nossa, então você deixou a tesoura e agulha e agora você é professora”, isso já muda e já te acentua na sua autoestima, porque a classe de costureira, por mais valorizada que ela seja, por causa das nossas vestimentas, da arte da costura, ela não é valorizada pelo sindicato, ela não é valorizada pela classe de forma nenhuma, entendeu? Mas, quando fala: “nossa, Quina, você agora é professora”, isso já te deixa mais, assim, “massageia o ego”.*

*[Tem] o respeito maior, até dos meus próprios irmãos, eles me olham assim como alguém que tem um conhecimento maior, não sei como eles conseguem ver isso, mas eles conseguem ver: “não, pergunta a Quina lá que ela deve saber, ela é professora”. Ao completar essa fala com a exclamação de que já carrego essa cruz, ela nos sugere ter a satisfação de carregar o peso da distinção de si como pessoa detentora de conhecimentos e competências específicos. Confirmando a importância dessa nova forma de ser vista e tratada após a diplomação, ela disse que na igreja, então, o peso é maior, porque como eu sempre trabalhei na área da educação religiosa, depois da formação, até os ministros, eles me veem com status melhor, mais “alto”.*

Na sequência de sua narrativa, ela prosseguiu apontando elementos que confirmam um reconhecimento de si diante do outro que revela a melhora em sua autopercepção, pois, se antes de retomar os estudos, ela se sentia *castrada na sociedade*, após a diplomação, afirma que *eu me vejo muito natural, bem equilibrada com o outro, em relação ao outro.*

Demonstrando que sua trajetória de vida e escolarização tardia ajudam a conformar seu perfil profissional, Quina afirmou sua aposta no magistério como campo de trabalho e realização, por opção: *ao compartilhar do sofrimento do outro, você se vê nessa situação, porque você passou por ela, você não quer isso para o seu próximo. Porque tem uns que gostam de castigar. “Eu passei por isso e hoje eu estou aqui, por que ele não pode passar?”. Eu não vejo dessa forma. Eu vejo o lado afetivo. Sou professora, porque gosto da profissão, porque eu me vejo na possibilidade de sobressair em tudo na minha vida com essa profissão. E, por outro lado, não levo isso no “romantismo”, não. Levo isso no “muito compromisso”, que é o que eu faço com os meus alunos. Então a gente tem que ver, se colocar no lugar do outro, né? Que é o meu caso. Eu ponho um pouco de mim nessa situação deles.*

IV.3. Muliana<sup>78</sup>

A segunda entrevista para a produção das informações empíricas da pesquisa aconteceu no Bairro Floresta, na cidade de Belo Horizonte, na sede de uma empresa de pesquisa de mercado e opinião, ao final do expediente, em uma tarde de terça-feira do mês de março de 2018. O lugar foi sugerido por Muliana que, após preencher o formulário de abordagem inicial *on-line*, se prontificou a me receber para conversar sobre sua trajetória como estudante adulta que teve início em 2007, no PEMJA, e culminou com a obtenção, por ela, do diploma de Tecnóloga em *Marketing*, seis anos depois. Repetindo, em certa medida, o que ocorrera na entrevista anterior, a conversa com essa mulher de 52 anos de idade, branca, duas vezes divorciada e sem filhos se estendeu por um pouco mais de duas horas. Nesse ínterim tive, como pesquisadora não só a oportunidade de conhecer partes de uma história de vida *sui generis*, como também ratifiquei a compreensão da importância de se relativizar o peso da baixa escolaridade na configuração das trajetórias de vida de quem vive a adultez nessa situação.

Tendo sido uma conversa na qual o ser estudante adulta ganhou a centralidade que eu buscava, ainda no desconforto inicial típico de uma situação de entrevista, Muliana, instigada por uma questão que lhe coloquei, se pôs a refletir, construindo, naquele momento, seu entendimento acerca dessa vivência: *eu não sei se eu já parei pra pensar sobre isso, não, sabe, Geovania? Mas agora você me desperta para tal. Ser estudante adulta tem 2 vieses: (...) eu tenho que me qualificar no mercado, porque, pra eu fazer uma faculdade, eu precisava concluir o meu segundo grau. E o outro viés era: eu me sentia como se eu não tivesse concluído a leitura de um livro, na íntegra. É como se eu tivesse: eu andei, andei, andei com esse livro, li várias páginas, mas eu arranquei algumas páginas e eu não posso interpretar o fim desse livro.*

Se, no primeiro momento, o fato de ela apontar motivações de natureza extrínseca e intrínseca para assumir-se como estudante adulta não chamou muito a atenção – apesar do uso bastante perspicaz da metáfora da leitura inacabada de um livro para traduzir a situação de baixa escolaridade, na qual atravessou parte da adolescência, toda a juventude e parte da adultez –, a narração posterior, por ela, das muitas andanças feitas com o “livro de leitura inacabada”, bem

---

<sup>78</sup> Magnífica planta de lindas flores ornamentais que desprendem aroma agradável. (...) Flores brancas, muito perfumadas, com inflorescência apical, de março a agosto. Fruto cápsula amarronzado (...) é utilizado nos arranjos das “fores do planalto” de agosto a outubro. (...) As folhas secas da Muliana são usadas na forma de chá como diurético, nos casos de retenção urinária e inchaço. (BRANDÃO e ROCHA, p. 280, grifos do original).

como a exposição de suas realizações nos planos pessoal e profissional até a retomada dos estudos, conferiram um tom quase cinematográfico à entrevista, como se verá a seguir.

Filha de uma família de cinco irmãos, quando criança, Muliana era bolsista de uma escola privada em um bairro do entorno da região central de Belo Horizonte onde residia com sua família, graças ao fato de já haver, na mesma instituição, outros três irmãos estudando. Em função de dificuldades financeiras e, também, do baixo desempenho de um irmão bolsista, no ano de conclusão do então primeiro grau, ela vivenciou a situação que acabou gerando sua saída da escola: *eu acho que meu irmão mais velho “tomou pau”, parou de ir, e eu perdi a bolsa. Então a gente passava muita “chacota”, muito “carão”, tipo “você não pagou os estudos, seu pai não pagou a sua mensalidade, você não tem acesso ao boletim, entendeu?” E era uma coisa muito explicitada. E isto constrangia muito a gente, sabe? Principalmente, porque o colégio era no bairro e meu pai era superconhecido...*

Após percorrer, sem muito sucesso, uma trajetória incerta para cursar o segundo grau, graças à ajuda de ex-professores, ela interrompeu de vez sua trajetória de escolarização formal. Refletindo sobre esse tempo e sobre os caminhos que percorreu, Muliana lembrou que, na passagem da adolescência para a juventude, fez terapia buscando entender e superar o trauma que tinha em decorrência da falta de estímulo para os estudos que sentia da parte dos pais e que consistia, em se entendimento, na principal razão da desvalorização, por ela, da escolarização formal.

Contrariando a tendência de, em famílias numerosas, os filhos mais novos terem mais oportunidade de construção de trajetórias regulares e longevas de estudo, ela contou que *era muito pouco assistida pela família: eu sou a caçula de 5, então eu sou aquela que os pais já não têm muita paciência pra criar... Você automaticamente é obrigado a “se virar”. E, modéstia à parte, eu me virei muito bem, não fui pro mundo das drogas, não “virei puta”, nada disso. Mas não estudei.*

Fazendo referência à estrutura e ao modo de funcionamento da família para ilustrar o “pouco caso” com que, segundo ela, sua escolarização fora tratada em casa, ela completou o raciocínio contando que (...) *eu fui a quinta filha e depois de 14 anos de idade – quando eu estava na 8ª série, no ginásio – minha mãe ficou grávida. (...) meu pai é alfaiate, minha mãe é do lar. Minha mãe nunca saiu para comprar um tomate, porque meu pai sempre foi um “paião” e um “maridão”. Então os filhos que fizeram faculdade, de seis, somos 3 que fizemos faculdade e os três fizeram depois de mais velhos.*

Da interrupção nos estudos, seguiu-se para ela, de imediato, o ingresso no mercado de trabalho para contribuir na composição do orçamento familiar: *acho que eu não gostava de estudar, ou então eu não tinha muito estímulo da família, porque a gente era muito “durango”<sup>79</sup> em casa (...). Não passava fome, não! Mas nós tínhamos o compromisso com a família de trabalhar, botar dinheiro em casa. Então eu, com 17 anos, fui trabalhar na Savassi, numa loja “bam bam bam” na Savassi, que só trabalhava filho de papaizinho e eu, talvez, era a única que não tinha faculdade. As meninas faziam, tipo, Izabella Hendrix de manhã, a outra fazia UNA, ninguém fazia UFMG, não, mas faziam faculdades particulares que também tinham seu louvor. E eu era meramente uma vendedora. Depois eu cansei de vendas, passei pra caixa e fiquei meio que subgerente da minha gerente que era uma “porra louca”. Eu tinha muita responsabilidade. Então a escola ficou pra mim uma coisa assim ‘blazé’, meio que em segundo plano, se não, em terceiro.*

Da narrativa de suas primeiras incursões no mundo do trabalho, destacou-se a aparente facilidade com que, embora tendo baixa escolaridade, lograra êxito nas oportunidades que acessou: *eu transitei no mundo, como se fosse uma pessoa que tivesse o segundo grau. Quando eu saí da loja, aos 19 anos, eu já estava trabalhando paralelamente no instituto de pesquisa, com pesquisa, e eu tenho uma facilidade muito grande em lidar com o público, já naquela época eu tinha: fazer pesquisa, ir à rua, viajar. Era a campanha do Collor.*

No caso específico dessa atividade, sua trajetória teve início quando ela foi chamada por uma amiga, para ajudar na aplicação de questionários, após o que, ela mesma se inscreveu na empresa para prestar tal serviço, usando de astúcia para convencer os contratantes de que possuía competência para tal: *eu fiz ficha e coloquei que tinha experiência, mas a experiência eu só havia adquirido ali no campo que eu ajudei a ela, entendeu? Aí eles começaram a me chamar; eu comecei a fazer pesquisa telefônica. (...) Quando eu consigo integrar mais a pesquisa, aí eu comecei a pegar projetos grandes de viagem e tal, eu comecei a pegar uns filés, tipo eu deixei de ser pesquisadora de prancheta, de bater de porta em porta, fui pegando outro projeto, porque eu trabalhava muito bem; aí eu fui pegar pesquisa qualitativa, recrutamento de grupo focal: comecei a fazer transcrição, na época era transcrição de fita cassete, fazia anotação de grupo focal, eu fui “dando tiro pra tudo quanto é lado” dentro desse segmento de pesquisa, então eu adquiri boas experiências...*

---

<sup>79</sup> Termo coloquial utilizado para designar a condição pobreza.

Nesse processo de *dar “tiro pra tudo quanto é lado”*, Muliana, que foi *aprendendo a fazer, fazendo*, adquiriu conhecimentos, desenvolveu habilidades e forjou uma competência específica no campo da pesquisa de opinião e mercado, da qual se valeu até o ano de 1989, quando se mudou para a cidade de São Paulo, juntamente com o marido que havia conseguido uma vaga de emprego naquela cidade. Casada com um profissional da área da mídia impressa, ela teve, novamente, uma boa oportunidade de trabalho da qual tirou grande proveito: *meu primeiro ex-marido me indicou pra uma pessoa que era amiga dele, aí eu fui trabalhar na Veja. Então eu tava pronta!*

Perguntada sobre como a questão de sua escolaridade fora tratada na empresa, ela afirmou que, no tocante a este aspecto, não foi necessário mentir, bastando-lhe omitir sua situação, uma vez que o assunto nunca fora posto em pauta: *nunca ninguém me perguntou! Quando eu fiz ficha lá pra trabalhar, no formulário, eles só pediam referências pessoais, indicação de quem? Passei por uma entrevista... A Veja olhava pra mim, os editores, os jornalistas me tratavam como se eu tivesse faculdade!*

A afirmação de que exercia, na revista, função de grande responsabilidade junto à editoria de fotografia foi indicativo de que, embora a baixa escolaridade seja um requisito importante, senão fundamental, para o acesso e permanência em postos mais qualificados e melhor remunerados no mercado de trabalho, em alguns contextos, é possível que a ausência desse requisito possa ser contrabalançada pelo peso de outras credenciais e atributos da pessoa, os quais são mais valorizados, tais como as redes de relações interpessoais às quais ela se vinculava.

Certamente, ao fato de ter boas relações e referências pessoais e profissionais somaram-se sua loquacidade e sagacidade – facilmente perceptíveis quando se está em diálogo com ela –, criando um ambiente no qual, embora fosse diferente dos demais, em termos de formação escolar e qualificação profissional, ela conseguia se manter, tal como se não o fosse. Assim, entre os anos de 1990 e 2000, ela experimentou um período intenso de vida sócio, profissional e afetiva no qual a vinculação à Revista VEJA funcionava como uma espécie de salvo-conduto a lhe dar livre passagem e acesso ao mundo no qual o marido lhe inserira: *no universo dele, porque que era um universo muito intelectualizado no sentido, assim, do campo da cultura: muito músico, morava num bairro muito boêmio que era a Vila Madalena, muito “oba-oba”... Então eu me vi... Passava... Sabe por que que passava, Geovania, eu vou te falar, é porque eu era funcionária da Veja, a Veja era meu sobrenome; eu era a Muliana da Veja, entendeu? Então eu já tinha esse “louro”! E sem contar que eu ganhava muito bem.*

Ao sobrenome forte que lhe dava sustentação no meio social, somava-se ganho financeiro que lhe permitia se afirmar, também, no âmbito afetivo, pois, conforme ela disse, naquele contexto, no que dizia respeito à relação com o marido que tinha curso superior incompleto, era músico e sempre trabalhara como assessor de imprensa, as coisas também corriam tranquilamente, pois *ele não me perturbava em nada, eu ganhava mais do que ele e ele “era mansinho”, entende?*

Com o fim do casamento no ano 2000, ela regressou a Belo Horizonte, retomou o trabalho de pesquisadora, casando-se novamente, um tempo depois, com um sociólogo que também atuava na área de pesquisa de mercado e opinião. Diferentemente da situação anterior, com o novo marido, a baixa escolaridade se revelou um problema para cujo enfrentamento ela teve que se abrir: *quando eu vim embora, passou mais ou menos um ano e meio, eu voltei para área de pesquisa, continuei viajando, fazendo pesquisa qualitativa, muita entrevista em profundidade... Eu conheci o novo marido e aí veio a cobrança no sentido assim: “me dá seus documentos que eu vou fazer uma inscrição para você fazer um concurso público”.*

Tendo mantido em sigilo sua baixa escolaridade, a solicitação, por ele, do seu certificado de conclusão do 2º grau, a pegou de surpresa: *eu peguei e falei assim “deixa eu te falar, nós vamos ter que conversar, marcar uma reunião”.* *Eu tive que contar, mas contei chorando, em prantos, porque ele “é” da academia, e eu me sentia como se fosse desqualificada. O universo dele, ao contrário do [marido] lá de São Paulo, é completamente acadêmico, os papos eram muito assim, marxistas, as teorias, eu ficava... Eu me sentia um “peixe fora d’água”. E eu ficava omitindo a minha formação, porque realmente eu não tinha... Ainda que eu fosse ler nos livros, eu não ia conseguir... Eu tinha que entender o processo, aquilo que eu te falei, das páginas do livro que eu arranquei no segundo grau.*

Embora tenha mantido segredo em relação à questão, segundo ela, o novo marido insistia na cobrança para ela retomar os estudos, ao mesmo tempo em que desenvolvia com ela uma relação opressiva na qual afirmava, sobretudo no campo profissional, a superioridade que acreditava ter em relação a Muliana, posto ser um profissional diplomado perante a uma pesquisadora de campo, com baixa escolaridade. Em sua narrativa, o incômodo gerado pela consciência dessa situação ficou explícito quando ela afirmou, reiteradas vezes, que sempre tivera maior domínio prático que ele na atividade que eles passaram a realizar, como sócios, na empresa que abriram juntos: *a vida inteira, eu sempre soube muito de pesquisa, ele já era sociólogo, mas nunca tinha atuado na área de pesquisa, então ele não tinha a expertise e a*

*prática que eu tinha na pesquisa. Aquilo ali já “descia”, meio pra ele, assim, “a seco”, eu saber mais do que ele.*

O pontapé para a retomada, por ela, dos estudos, veio do acompanhamento da história de uma diarista que trabalhava em sua casa, a quem o marido recomendara ir para a EJA da UFMG, quando souberam que ela era analfabeta. Tendo acatado a sugestão, a diarista ingressou no PROEF, perfazendo o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental ali. Tendo sido convidada para assistir à cerimônia de sua formatura, Muliana contou que teve, naquele evento, o insight que precisava para dar novo sentido à sua vida: *nós fomos na colação dela... Eu chorei demais! Ela recebendo o diploma da mão do Reitor... Aquilo foi muito lindo, sabe? Eu fiquei muito emocionada. (...) Eu falei “gente, o que é isso? Ela resolveu a vida dela! Isso aqui não é nada, é muito simples de resolver! Não é nada, mas, ao mesmo tempo, é tudo!” Aí eu cheguei para o meu marido e falei assim: “eu quero fazer o segundo grau, mas eu quero fazer lá no EJA, o que você acha? É perto de casa eu, vou a pé não vai ter desculpa...” [Ele]: “Nó, mas vai fazer tudo? Tá, então tá, você quer fazer, então você vai fazer!”*

Uma vez a tomada de decisão e tendo recebido o apoio do marido, cabia implementá-la. Para tanto, Muliana precisou, novamente, assumir, diante de pessoas de seu círculo relacional, sua situação em relação à educação formal, enfrentando novos constrangimentos: *a família dele é uma família acadêmica, professores renomados da UFMG, e a gente saía e tal... Nunca foi cogitado na mesa de um bar a minha escolaridade pela família dele. Eu não queria falar isso, nem ele... Eu pedia para ele não falar!*

Embora pretendesse manter o pacto de silêncio, antes mesmo de recomeçar os estudos, ela teve sua situação exposta, pois, ao ir fazer a matrícula no PEMJA, foi recebida, na secretaria, por uma parente do marido com quem tinha relações fraternas. Felizmente, ao contrário do que ela imaginava poder acontecer, tanto essa pessoa quanto os demais familiares do marido e pessoas conhecidas a estimularam, assistindo, com grande alegria, três anos depois, à sua formatura.

Tendo enfrentado e superado o constrangimento de assumir a baixa escolaridade em seu círculo relacional, aos 39 anos, Muliana sentiu-se livre para, segundo suas próprias palavras, “retomar a leitura das páginas do livro que rasgara” na adolescência, vivenciando, com grande prazer, a situação de estudante adulta. E, conforme sua narrativa não deixa dúvida, o fato fazê-lo no programa da UFMG foi um dos elementos que contribuíram para a positividade dessa vivência: *aí eu fiz pacientemente, calmamente, feliz da vida, entrava naquele universo... Porque entrar, estar no universo de uma faculdade, de uma universidade, principalmente como a*

*UFMG, eu falava muito isso na sala com os meninos: a gente entrava, já respirava um clima... Isso era um estímulo muito grande, é muito diferente fazer um EJA dentro da UFMG do que fazer um EJA numa escola de periferia ou aqui [na escola ao lado]; é diferente, entendeu?*

O fato de participar de uma oportunidade educativa intrinsecamente tão valiosa levou Muliana a relativizar a relação que estabelecia com o tempo, enquanto estudante adulta, pois, se por um lado, sua situação reforçava, nela, a ideia de “não ter tempo para perder”, por outro, punha em destaque o entendimento de que “*quem está na chuva é para se molhar*”; razão pela qual entendia não poder e nem dever acelerar a conclusão do ensino médio, vivenciando cada um dos três anos desta etapa.

Tendo perpassado todo o conteúdo de nossa conversa, a alta significabilidade pessoal da vivência de cursar o ensino médio como estudante adulta na EJA da UFMG evidenciou que, tal como no caso de Quina, também para Muliana, a significabilidade pessoal dessa vivência parecer ter sido mais expressiva que, no caso do ensino superior, afetando, positiva e profundamente a existência de ambas. Corroborando esse entendimento, temos a afirmação, feita por Muliana, de *que tenho no meu currículo afetivo mais apreço a turma [do PEMJA] do que a turma da faculdade.*

A partir da exploração de sua narrativa, é possível perceber que ver-se e sentir-se entre pares na EJA – em face dos colegas de sala, pares em termos etários e motivacionais cujas trajetórias de vida eram diferentes e, em muitos casos, opostas à sua, mas que compartilhavam, como ela, a busca pelo fim de uma “leitura inacabada”; e em face dos professores, ímpares em idade, porém, mais próximos em termos de capital e trânsito sócio cultural – “acionou o gatilho” para mudanças muito importantes em sua forma de ver o mundo, se ver no mundo e nele se colocar: *se eu “colocar na balança” a bagagem que a Faculdade me deu, com relação ao que eu trabalho hoje, é muito pouco, mas a “bagagem” que a minha estada no EJA tanto em termos de aprendizado como em termos de convivência, ela me deu muito mais. Isto é fato! As pessoas do EJA, elas são muito mais prontas – os alunos, os parceiros – eles eram muito mais”* prontos pra vida”, entendeu? *E tem uma coisa de... O valor que se dá pro momento que está ali, porque você sair de casa toda noite... “Neguinho” que não tem dinheiro de ônibus, que sai da periferia, sai de Venda Nova... Que tem uma vida de “batidão”: é faxineira; vendedora da Avon; costureira ou uma deprimida em casa, porque não trabalha; pintor; eletricista – todos esses prestadores de serviços, eu tinha dentro da minha sala [de aula]! Então, pra mim, o respeito a eles é muito maior e a minha relação foi muito mais intensa.*

Embora não tenha situado, no decurso de sua trajetória de vida, o momento em que se percebeu como uma pessoa adulta, e, por outro lado, tenha experimentado vivências próprias de adultos desde os 17 anos, quando começou a trabalhar para contribuir na composição da renda familiar, ao dizer do modo como fazia questão de se manter em contato com muitos daqueles colegas, sua fala denotava que a relação com eles contribuiu para a consolidação, nela, da tripla consciência da adultez, a qual nos referimos no capítulo 1, mostrando-lhe que, para além da responsabilidade que tem para consigo e com o mundo, tem, também, responsabilidade para com o outro. Assim, à amizade que ela mantém com muitos colegas, soma-se o reconhecimento, o respeito que tem por eles, traduzido na preferência pela contratação dos serviços que eles realizam e na indicação dos mesmos em suas redes de contatos pessoais.

Na narrativa de sua formatura no PEMJA, a significabilidade da vivência de ser estudante adulta ganhou destaque novamente, por ter se tratado, segundo ela, da culminância do processo de ser recebida e tratada como uma pessoa adulta que buscava, para além da certificação – que sabidamente, poderia vir de forma rápida e relativamente simples por outras vias –, vivenciar uma experiência educativa rica e enriquecedora: *menina, foi uma coisa tão emocionante, pra mim foi uma conquista muito grande, foi mais emocionante que a minha colação de grau da faculdade, em termos da minha concepção e [do] que fez com a minha emoção, entendeu? Eu fui oradora no EJA e a entrada no auditório foi muito magnífica, foi bem “bacana”. Tinha uma música boa... Eu acho que ali era uma sensação, assim...: Primeiro tem a... O ciclo que se fecha, agora eu “li o livro todo”. Eu não burlei, eu não comprei diploma eu não fui fazer um... O que chama, né, que todo mundo faz, um supletivo, entendeu? Então, eu tinha isso comigo, ao entrar ali, sabe? Há uma integridade, sabe, o meu compromisso... Foi muito “bacana”, porque eu achava que eu não ia ter paciência, três anos ali, “pau dentro”, toda noite... Tinha uma galera que tinha dia que me “talhava o sangue”, mas tudo foi um aprendizado... E estar ali, naquele momento, era uma coisa, assim, conquistamos juntos, sabe, eu “não deixei ninguém para trás” e ninguém “me deixou para trás”.*

#### *Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Muliana*

Concluído o ensino médio, Muliana se viu em condições de avançar em busca da formação de nível superior, visando melhorar sua qualificação profissional e pessoal: a *necessidade de mercado* e a *necessidade de se adequar ao universo [social] mais elevado*, no qual sempre esteve inserida, mobilizaram sua busca. Provocada, em grande medida, pela cobrança do marido, ela tentou, por duas vezes, sem sucesso, aprovação no ENEM para ingressar na UFMG: *eu “dei uma pirada”, porque o meu parceiro me cobrava: “não tem que*

*pagar pra estudar, você é capaz, você consegue...”. [Muliana]: “Mentira, não consigo! Eu tenho um ‘branco’ na hora de fazer prova!” Essa história de eu ser avaliada. Eu tenho um problema com o tempo... Quanto mais pressão faz, porque a hora tá passando, eu vou bloquear, entendeu?*

Tendo aprendido, experiencialmente, ser “*muito romântico, muito poético*” acreditar que um adulto recém- saído da EJA consiga ingressar na UFMG, ela adotou, em relação à formação de nível superior, uma postura oposta à do ensino médio, quando se dispôs a participar de uma oferta educativa *na íntegra, completa: eu tinha pressa, não dava pra ficar ali parando, lendo e tal, fazendo uma faculdade decente, entendeu? Então eu tinha vontade de fazer Psicologia como ainda tenho, mas escolher o Marketing era assim: você já sabe do que se trata. Eu fui buscar fazer Marketing porque era dentro da minha área, era um facilitador na linguagem, no aprendizado, eu não buscaria outra coisa! Então o Marketing acho que era isso.*

A opção por um curso que, segundo dito por ela, *era um tecnólogo “bem bacana”*, em uma instituição privada, contribuiu para ela rever entendimentos que trazia consigo: *eu carrego comigo alguns complexos... Eu sempre tô preocupada, se o outro tem grana, se tem muita grana, se ele vai tripudiar de mim; eu tinha muita preocupação com isso lá dentro: eu tinha, na minha cabeça, que uma faculdade particular era todo mundo de grana, entendeu? E não é!... Depois eu fui entender – de grana tá dentro da UFMG! –. Então, eu tinha esse problema, depois eu fui entendendo como é que se dá o sistema, hoje, de uma universidade que se propõe a educar, ensinar e outra que se propõe a vender um produto, né? Porque trata a faculdade como um produto.*

À escolha pragmática pela área de formação e tipo de curso correspondeu uma vivência formativa complexa, geradora de sentidos múltiplos e diversos cuja expressão se deu, invariavelmente, a partir da contraposição dessa vivência à sua participação na EJA da UFMG: *se eu saísse dali [PEMJA] e fosse para uma universidade que tivesse o mesmo conceito, talvez eu não teria “choque” nenhum e abraçaria muito mais essa universidade por essa linha contínua assim, sabe?*

O “desconforto” gerado por saber-se adulta em um ambiente predominantemente jovem, sentido no primeiro dia de aula, a acompanhou por todo o curso, instaurando nela o desejo de dissimular sua presença, fazendo-se invisível: *eu acho que, na faculdade, eu senti um certo “deslocamento”, porque eram pessoas muito... Era uma idade muito “engessada”, esses 20 e poucos anos. Teve uma vez que eu tive um constrangimento que tinha um moleque no corredor da faculdade procurando a sala dele, aí, ele falou assim: “a senhora dá aula nessa*

*sala aqui?” (...) Aquilo me deu um certo constrangimento. Eu nunca gostei de chegar atrasada na sala, para eu não passar por percebida, naquele impacto, né? Porque a porta é do lado da lousa, normalmente, então eu gostava sempre de chegar antes para não ser...*

Da diferença etária que tanto a constrangia, decorria a ausência de afinidades entre ela e os colegas, sobretudo, no referente às motivações, aos modos de ser e estar ali e à relação que estabeleciam com a formação e o conhecimento. Ao dizer desse descompasso, a fala de Muliana ajuda a entender o modo como ela encarnava o ser estudante naquela situação: *eu tive o choque é da humanização, entendeu? Você não está esperando que essa galera de 20 e poucos anos, que trabalha o dia inteiro, que sai para tomar cerveja toda noite, que eles vão ser parceiros, entendeu? Ou que eles vão almejar a mesma coisa que você almeja! Eu achava a galera muito descomprometida, então eu não tinha muita paciência (...) Porque eles têm preguiça até de raciocinar. Na faculdade era assim: “olha, o meu tempo é agora!” O seu tempo é outro, você trata o relógio de uma outra maneira, você não desperdiça, você tem um respeito muito grande com o seu horário, com o seu momento, entendeu? E aquela galera tinha uma pré-disposição a “não estar a fim”.*

Contrariando o que de positivo havia experimentado na vivência de estudante adulta na EJA, por ter estado entre pares, no ensino superior, Muliana praticamente não estabeleceu interações socioafetivas significativas, afirmando, após, contar que nunca houve um encontro entre os colegas de sua turma de faculdade após a diplomação, que *eu não tenho um “pingo” de saudade do povo da faculdade.*

O ser e sentir-se ímpar no ambiente da faculdade tinha uma correspondência positiva, tendo em vista que o reconhecimento de seu diferencial de idade, conhecimento e experiência lhe proporcionavam um lugar de destaque no tocante ao ensino-aprendizagem. Além de um desconto na mensalidade, o fato de já trabalhar na área, sendo sócia de uma empresa, lhe rendeu certo reconhecimento: *lá dentro, eu tinha muito mais competência de ensinar que o quê aprender, entendeu? Fazer um trabalho em grupo, a dinâmica era toda minha; apresentar o trabalho: era tudo meu, e isso eu fazia com louvor! Sem contar que fazia a escrita, fazia textos, fazia relatórios, eu fazia com muito louvor.*

À autoridade conferida por esse reconhecimento correspondia, por sua vez, uma responsabilidade excessiva que bem poderia ser o modo de ela contrabalançar o descompasso entre si e os colegas, tornando possível o trabalho coletivo: *os trabalhos, eu acabava fazendo para todo mundo do meu grupo, então a responsabilidade dobrava.*

Esse reconhecimento de si também marcou sua relação com os professores, aos quais tinha como pares: *a minha relação com os professores era de extrema, extrema adoração, eles para comigo que, automaticamente, eu fui ficando também afetuosa a eles, eles me “chamavam muito na cumplicidade”*. Como adulta que era, Muliana tinha, em relação aos estudos, uma postura que reunia, segundo ela, muitos *diferenciais* percebidos e valorizados por esses pares: *eu sabia tudo o que eu tinha que fazer (...) Era a pontualidade que eu tinha tanto na sala, com a chegada na faculdade, pontualidade na entrega de trabalho, comprometimento. Tinha uma “pegada boa” entre a gente, um respeito muito grande...*

No campo epistêmico, contudo, a formação superior pareceu ter sido pouco satisfatória, quase frustrante, pela sensação de que o curso pouco lhe acrescentou em termos de novos conhecimentos e/ou desenvolvimento de novas habilidades e competências. Assim, embora tenha optado por um curso que lhe desse as facilidades de ingressar em uma área na qual se considerava *expert*, mesmo reconhecendo que não *tinha certeza do quê que eu ia encontrar ali, em termos de conteúdo*, ao fim da formação, sua conclusão foi de que, *de modo geral, na universidade, eu dei muito mais do que recebi! Eu via muito mais a proposta de ensinar do que de aprender: “se o negócio é aprender Marketing, quem sabe eles aprendem também comigo!”*.

Mesmo reconhecendo que *tinha disciplinas que realmente mereciam ser lapidadas dentro de uma academia*, e que a passagem pelo curso superior contribuiu para o desenvolvimento de novos hábitos, tais como o estudo da produção científica de sua área, ela afirmava ter mantido, na relação com os professores, *um olhar meio que, assim, “eu sei mais do que vocês!”*, que colocou em risco, em diferentes ocasiões, a continuação de sua formação: *eu tinha sensações ali, às vezes, de não... Que eu vou largar! Vira e mexe, eu entrava no site e ficava vendo outros cursos, entendeu? Porque eu tinha a sensação que aquilo que eu estava aprendendo eu já sabia, eu estou para te falar que eu tive mais momentos de querer desistir do que querer continuar a universidade, aquele curso*.

Sem que o tenha explicitado, a fala de Muliana deu vários indícios de que não fazer o tipo de curso realmente valorizado nos círculos em que ela precisava se afirmar como diplomada resultou em uma vivência geradora de sentidos e significados ambíguos. Se por um lado, o reconhecimento, entre colegas e mestres, dos conhecimentos e experiências que ela possuía, no contexto da vivência da formação, deu-lhe consciência de seu potencial, aumentando sua autoconfiança no âmbito profissional, seu respeito próprio e sua autoestima; por outro lado, saber-se portadora de um diploma de menor prestígio social parece tê-la

restituído, sem que o percebesse, ao lugar da pessoa que circula com “um livro de leitura não concluída”.

Tal suposição encontra sustentação em seu ingresso, findos os estudos de graduação, em um curso de especialização, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, ofertado por uma pesquisadora de grande prestígio na instituição – mas que não fora concluído por Muliana. Sua iniciativa de ingressar na especialização foi tomada por nós como uma tentativa de concluir aquela “leitura”, dada a possibilidade que essa nova formação lhe abria de sobrepor ao diploma do curso tecnológico o certificado da especialização, livrando-se, enfim, do “peso” de não ter feito um curso *decente*: *porque, de fato, uma pós na UFMG vale mais do que minha graduação, sem sobra de dúvidas. Você pega a sua formação, “enfia debaixo de uma mesa” e o que vai sair é a sua última formação e bem-feita, bem referenciada.*

Segundo Muliana, com o seu ingresso no ensino superior, o desconforto que sentia frente ao marido, em função da baixa escolaridade, *praticamente some*. Ao dizer sobre essa mudança inicial, sua fala revelou tanto a percepção clara que ela tinha da natureza opressora da relação que o marido tinha consigo quanto seu desejo dissimulá-la, pois, na continuidade, ela atribuiu à sociedade a responsabilidade pela postura anterior do cônjuge em relação ao fato de ela não ser diplomada: *havia um mal-estar na relação porque nós estamos falando de uma pessoa, não propriamente dele, mas de um universo machista muito grande que conspira na nossa sociedade.*

Diferentemente do esperado, ao invés de consolidar o fim desse desconforto, a diplomação parece ter lhe dado novo impulso, ratificando sua condição de *desqualificada* frente ao marido e sócio. Embora não o tenha afirmado, a pouca importância de sua diplomação, para ele, escapou, por assim dizer, quando ela falou do impacto positivo de seu ingresso e participação naquela pós-graduação da UFMG, no modo de ele percebê-la: *esse povo tem mania de UFMG, sabe? Quem é da academia só tem olhos para quem é da academia; da academia pública, como uma referência à UFMG. No momento em que eu tinha iniciado a pós lá da FAFICH, eu tive algum período de mais valor para ele, entendeu? Ele me sentiu assim mais “pá”, sabe?*

A afirmação de que, em uma eventual continuidade em seu percurso na educação formal, optaria por uma nova graduação em Psicologia, ao invés de dar sequência à formação pós-superior, corroborou a ideia de ela não ter saído plenamente satisfeita em relação às aspirações que dirigia ao diploma: *hoje eu tenho vontade de fazer Psicologia, naquela época, talvez, eu também tivesse, mas eu não me sentia cacifada pra fazer, talvez, eu teria que parar*

*pra estudar pelo menos um pouquinho, entendeu? Eu tinha vontade de fazer Psicologia, como ainda tenho, mas escolher o Marketing era assim: você já sabe do que se trata.*

O fato de identificarmos, na narrativa de Muliana, poucos elementos que afirmassem ou mesmo sugerissem a significabilidade pessoal positiva, derivada de sua vivência na formação superior, parece encontrar explicação na convergência entre uma percepção do reduzido potencial (trans)formativo do curso em termos vocacionais e epistêmicos, uma espécie de reconhecimento experiencial do baixo prestígio social do diploma adquirido; e o desprezo de outras pessoas de sua estima por sua diplomação, ao qual não fizera referência direta, mas dera fortes indícios, ao falar da formatura: *minha colação foi “bacana”... Foi “bacana”, pelas pessoas que foram, porque eu achei que não ia... Eu mandei convite para as minhas amigas de infância... Imagina! É uma coisa que incomoda elas, elas vão prestigiar, você acha? (...) Mas também não fiquei frustrada com isso, não, porque eu não tava... Se fosse, seria lindo, eu adoraria, mas não foi, não foi, entendeu, a felicidade é minha, perde quem não vai, sacou?*

Embora tenha, nessa passagem da narrativa, tentado relativizar o modo como essa vivência a afetou, o fato de evocá-la espontaneamente sugere ter se tratado de um evento de grande significabilidade para si mesma. Corroborando essa percepção a afirmação feita em passagem bem anterior da entrevista, da importância que o reconhecimento de ser diplomada, pelas amigas de infância, tinha para ela: *sabe de uma coisa, tinha uma necessidade muito grande de uma satisfação social, no meu universo de amigas do meu bairro – que são as minhas amigas até hoje, as minhas amigas de infância, que a gente cresceu junto(...) Elas “pararam no tempo”, são eternamente “alienadas”, são daquelas que assistem novela e Globo, para elas, é um parâmetro de informação e, quando a gente vai conversar, eu fico muito incomodada. A minha atuação, o meu crescimento incomoda muito, a maneira como eu vejo o mundo incomoda muito a elas, não tem um valor, entendeu?*

Embora não tenha recebido, no campo afetivo, parte do reconhecimento que esperava no âmbito das relações sociais, no âmbito profissional, sua diplomação adquiriu significabilidade positiva, destacando-se, em sua narrativa, a avaliação de que, *para o universo de trabalho, eu acho que potencializou, sim, o meu currículo; eu tenho essa segurança, eu sou mais segura, não pensando no que o outro pensa de mim, mas eu, nas minhas decisões, sou mais segura, entendeu?* Ratificando essa ideia, ao ser inquirida sobre eventuais ganhos gerados pela diplomação para si e para sua vida, ela, de pronto, respondeu: *ganhei! Eu acho que eu tenho um título, a sociedade cobra, isso me dá mais segurança na hora d’eu tocar um trabalho que não esteja vinculado aqui com a empresa.*

Essa maior segurança no campo profissional, adquirida com a diplomação, não lhe garantiu condições menos desiguais nas relações com o marido e sócio. Ao tratar de como estava sua vida profissional, no tempo em que realizou a entrevista, Muliana disse ter desfeito a sociedade que tinha na empresa de Marketing que criou com ele, optando por seguir apoiando-o nos negócios, como prestadora de serviços: *“eu não sou mais sócia, eu toco os seus projetos, eu coordeno; você me paga por projeto e eu tenho a liberdade de pegar outros trabalhos”*. *Só que existe uma dependência dele muito grande com relação a minha participação na empresa, no sentido de estar presente, trabalhando, é a confiança que ele tem em mim, por vários fatores.*

Embora não tenha dito, sua fala a esse respeito deu a entender que o não reconhecimento de sua capacidade profissional por ele, mesmo após ela ter se diplomado na área, contribuiu para este desfecho: *quando eu me formei, eu aprendi [que] você tem um braço no Marketing que é muito chato, por sinal, mas que tem grande valia, que é uma parte de Administração de Empresa; isso a gente já estava com essa casa alugada, essa casa tem uma demanda de trabalho, mas ela tem uma despesa muito grande. Então tem coisas que eu queria pautar aqui dentro, porque eu estava aprendendo na faculdade e ele não deixava eu aplicar.*

Traduzindo, em suas próprias palavras, o que imaginava passar pela cabeça do marido nos momentos de impasses dessa natureza, ele o representou: *“afinal de contas, você é uma mulher, peraí, como é que você vai tirar minha autoridade? Você tá achando que você fez uma faculdade que você sabe mais do que eu?”, entendeu?* Imediatamente, após essa brincadeira, ela fechou o raciocínio dizendo de como o via naquela situação: *então tinha um pouco da vaidade que é bem típico da personalidade dele, por ele ser sociólogo e por ele ser um homem. “Morde e assopra”. “Dá o tapete voador”, mas puxa o tapete, entendeu?*

Dando indícios de compreender que o desprezo do ex-companheiro, inicialmente motivado por ela ter baixa escolaridade, depois, por ela ter optado pelo curso tecnólogo, em vez de insistir para graduar-se na UFMG e, finalmente, por não ter concluído a especialização – tinha, na verdade, fortes motivações de gênero as quais provavelmente se juntavam motivações de base socioeconômica–, ela insistiu na tentativa de atenuar a reponsabilidade do agora chefe, recorrendo, novamente, à ideia de um suposto traço cultural que justificaria a atitude dele: *não é do caráter dele isso, não, eu fui vendo que é cultural, é o famoso “moderninho por fora e “barroquinho” por dentro”, entendeu? Quase aquela coisa assim: eu posso te trair, mas você não. Não é dele, é bem cultural mesmo.*

Nesse sentido, a justificativa para ter se mantido como colaboradora, na empresa da qual fora proprietária, como *“pau mandado”* do ex-sócio e ex-marido, denotou seu desconforto

com uma situação que ela buscara intencionalmente, segundo disse, em virtude de sua personalidade hedonista e desapegada: *eu estou numa “zona de conforto” extremamente desagradável, eu acho, eu estou acomodada na condição de trabalhar com ele, aqui está mais fácil chegar os projetos. (...) Oportunidade de trabalho em outros lugares sempre vai ter... [mas] eu não sou a fim de peitar muita gente que está no mercado, não, entendeu? Pode ser o histórico familiar também, [porque] minha família é muito pouco ambiciosa, eu acho que eu sou bem “descolada”, eu não vivo só para trabalhar, pra pagar conta, eu me dou o direito de férias, de viajar para a praia também, a minha “zona de conforto” é assim: me dá uma preguiça desse povo do mercado!*

Apesar de dizer se sentir mais “cacifada” no campo profissional após a diplomação e afirmar sua opção por essa situação profissional, sua fala denota que a escolha por se manter como colaboradora em sua antiga empresa foi, também, para evitar uma possível frustração na busca por um emprego em sua área de formação, dado o entendimento de que ficaria em desvantagem pelo “fator idade”. A afirmação de que *da minha faculdade, dessa galera da turma que eu formei – quando eu dou uma rastreada, assim, no Face – está todo mundo trabalhando na área, porque eles são jovens, então, eles têm a facilidade de entrar no mercado de trabalho*, deu indícios da pertinência de sua avaliação de que, para um eventual ingresso no mercado formal de trabalho, apesar de ser diplomada e “cacifada”, *a idade pesaria, porque “pesa para todo mundo”. Hoje, com 52 anos, eu ainda sou mais lúcida com relação a isso! Não é clichê, não é “frase pronta”, nós estamos falando de um país que, depois de 55, 60 anos, você “tá morto”, você só não “está enterrado”!*

Ao fazer tal reflexão, novamente Muliana deu indícios de um entendimento, construído somente *a posteriori*, de que na escolha pela área de formação e tipo de curso, deixou de considerar elementos cuja importância só veio a ter compreensão depois de diplomada, como o peso da idade no delineamento do perfil de profissional visado pelo mercado em cada área profissional: *agora, veja bem, pode depender do curso que se faça? Pode! Se eu tivesse feito Pedagogia, provavelmente eu poderia estar trabalhando, dando aula numa escola privada, sei lá, ou prestar um concurso numa UMEI da vida, qualquer coisa... É diferente! Se eu tivesse feito Direito? Seria uma profissional liberal, eu não vou entrar no mercado de trabalho, [vou] fazer parte de uma equipe, de uma empresa né? Se eu vou procurar um psicólogo, se eu chego [lá] e tem uma garota de 24 [anos], eu não vou me sentir confiante. [Mas], se, por exemplo, eu vier a fazer alguma outra faculdade, que é Psicologia que eu gosto, com certeza, eu monto meu escritório de “olhos vendados” e, assim, em área que tenha 50 psicólogos, eu “meto a*

*cara” e não tenho medo da concorrência, não! Porque a minha aparência de pessoa mais velha é de uma pessoa com mais “bagagem”.*

O fato de afirmar que, em sendo uma profissional liberal na área de Psicologia, se lançaria, com vantagem, no mercado, deu indícios de que, diferentemente de ser pouco ambiciosa, muito hedonista, ou ter “*preguiça do povo do mercado*”, o motivo real que a levava a aceitar uma situação ainda mais opressora que antes, trabalhando para o ex-marido, talvez, seja o medo de, ao concorrer com jovens profissionais na disputa por uma vaga no mercado formal, corroborar a fragilidade de sua condição. Assim, entre o constrangimento público de ser rejeitada, por ter idade acima da expectada para a área em que atua, e a opressão resultante de uma heteropercepção desqualificadora, parece que ela prefere o desconforto de se acomodar na segunda opção.

Por fim, como que não querendo deixar dúvidas sobre a questão que nos levou a ter aquela longa conversa, tentando, ao mesmo tempo, se convencer do que dizia, Muliana afirmou que *o curso foi bom, o curso foi bom... Foi bom, foi bom, sim. Tem um monte de coisa que eu achava uma baboseira, mas foi bom, sabe?*

#### IV.4. Negramina<sup>80</sup>

Meu primeiro contato com Negramina ocorreu no final do ano de 2016, quando eu fazia o trabalho de localização dos egressos concluintes do PEMJA. Na ocasião, tive a oportunidade de perceber o quão interessante seria poder conversar com ela, pois, sem que eu tivesse feito qualquer esforço nesse sentido, ouvi, de sua parte, um longo e instigante relato, que se estendeu por mais de vinte minutos, ao telefone, sobre sua trajetória de estudos tardios e temas correlatos. Muito embora eu ainda não tivesse, naquele momento, nenhuma certeza acerca da composição final do grupo de participantes da pesquisa, sabia que ela não poderia ficar de fora, dada a disponibilidade e desejo que manifestara para tanto.

Como estava sendo feito com todos os egressos localizados, ficou acertado que ela receberia, por *e-mail*, o formulário de abordagem inicial que eu lhe enviaria. Decorridos dois

---

<sup>80</sup> Árvore ou arvoreta aromática (...) flores amarelo-esverdeadas, aromáticas, hermafroditas, em pequenas inflorescências axilares. Frutos carnosos, de cor verde, com superfície interna de cor róseo-avermelhada quando maduros, onde ficam afixadas as sementes. (...) O chá das folhas é utilizado para banhos na cabeça, gripe e resfriados com febre. É usado também em “despachos”, para fechar o corpo contra o “mau olhado”. (BRANDÃO e ROCHA, p. 211, grifos do original)

meses, ela me telefonou para saber as razões do não recebimento do formulário – que estava, ainda, em fase de elaboração – dando-me, novamente, a oportunidade de ouvir, por quase vinte minutos, passagens de suas vivências como estudante adulta e realizações como diplomada, reforçando a certeza da potencial riqueza de uma entrevista com ela.

Curiosamente, porém, quando, após ter preenchido o formulário *on-line*, a abordei para agendar um encontro, percebi certa resistência de sua parte, pois, por quatro vezes, ela postergou o agendamento, apresentando, em cada ocasião, justificativa pouco convincente. Contudo, o fato de eu já estar convencida de que sua contribuição seria fundamental para a investigação, dada a especificidade de seu perfil, me levou a insistir nas abordagens conseguindo, finalmente, que ela disponibilizasse não mais que uma hora de seu tempo para nossa conversa.

Seguindo sua sugestão, nos encontramos no restaurante do Instituto de Ciências Biológicas, no Câmpus Pampulha da UFMG, no fim da tarde. O local fora sugerido, porque ela teria, naquele prédio, na hora seguinte, ensaio do coral do qual fazia parte. Como, “naquela altura”, já estávamos nos comunicando pelo *WhatsApp*, a avisei de minha chegada alguns minutos mais cedo e segui à sua espera. A chegada de Negramina, no horário combinado, me surpreendeu duplamente: primeiro, pela pontualidade, e segundo, pela “força” que a figura daquela mulher negra, de pele e olhos claros, bem-trajada e de postura ativa, transparecia, ao mesmo tempo em que se mostrava, a quem lhe observasse, como uma simpática e doce senhora idosa.

O ambiente agitado e muito sonoro da lanchonete nos forçou a buscar um lugar mais tranquilo para realizar a entrevista e, seguindo novamente à sua sugestão, nos sentamos em uma das muitas mesas dispostas no hall de entrada do prédio, onde, apesar de haver um movimento intenso de circulação de pessoas, conseguimos um ambiente menos ruidoso. De minha parte, havia a certeza de que aquele local público e aberto não nos garantiria a ambiência mais favorável para a gravação da entrevista. Contudo, evitei insistir na questão, pois percebi que, por alguma razão, ela buscava exatamente o contrário do que precisávamos, sugerindo locais onde pudéssemos ver e sermos vistas por muitas pessoas.

Logo no início da conversa, antes de ligar o gravador, ela assumiu que, apesar de achar importante contar sua história para estimular outras pessoas e de ter ficado ansiosa para me conceder a entrevista, estava temerosa em relação a se encontrar comigo, por não saber, exatamente, perante de que tipo de pessoa estaria; razão pela qual resistiu ao agendamento, fazendo-o apenas após minha insistência e dispondo-se a estar comigo apenas por uma hora.

Segundo ela, seu temor se desfez, tão logo me viu, pois entendeu que estaria diante de “*gente como a gente*”, ficando mais à vontade.

Passadas as surpresas iniciais, demos início à conversa que, diferentemente do previsto, se estendeu por mais de uma hora e meia; tempo durante o qual me vi, novamente, como espectadora de uma história real de luta, superação e afirmação de alguém que não se deixou abater pelas adversidades que a vida se lhe apresentou e soube, sempre, trabalhar pela realização de seus projetos; mesmo quando isso demandou aguardar paciente e longamente pelas oportunidades e momentos certos.

Instigada a relatar como se tornou estudante do ensino superior com mais de 60 anos de idade, ela revelou que, como ocorre com parcela significativa das crianças negras e pobres, experimentou, em sua infância, um processo de exclusão *na* escola que culminou com sua exclusão *da* instituição. Diferentemente, porém, do que pensa parte das pessoas que vivenciam tal experiência, seu relato evidenciou que ela não se autoculpabilizou pelo ocorrido. Ao contrário, embora criança ainda, Negramina disse perceber as discriminações e violências que sofria na escola e reagia, sinalizando, desde muito cedo, sua disposição para superar as limitações que as pertencas racial e socioeconômica lhe impunham: *ao terceiro ano do curso primário, eu fui convidada a me retirar, porque, chegava a hora do recreio, todo mundo ia brincar, era aquele colégio imenso, maravilhoso, um pátio enorme, e só tinha eu de negra na sala. E aí todo mundo ia brincar, eu ficava ouvindo as meninas brincarem, eu ficava “louca”, porque eu toda vida fui muito ativa. E aí, não! Disseram-me que eu tinha que aprender a remendar roupa. (...) Eu lembro até hoje e encho os olhos de lágrimas, porque foi muito doído para mim; eu ia pra tal da sala com ela, só que eu a “xingava todinha”, o tempo inteiro. Cada grito que as meninas davam de alegria lá fora, era um xingo que eu dava na dona. E falei com ela: “olha, eu não vou aprender a remendar, porque você pode ter certeza, eu nunca vou vestir uma roupa remendada, porque eu vou vestir igual a você. E não vou remendar!”. E ficava o tempo inteiro lá, sem fazer nada. Obviamente, era castigo todo dia. E aí viram que “não iam dar conta de mim”, mesmo, porque eu enfrentava todas e tudo, aí, me convidaram a me retirar, porque disseram que eu tinha dificuldade no aprendizado, que eu não estava conseguindo acompanhar a turma, e que já tinham me trocado várias vezes de sala e eu não adaptei em nenhuma. Aí, chamaram a minha mãe e falaram com ela que eu não podia ficar na escola, inventaram um monte de coisa, mamãe ainda me “deu um couro” lá dentro da escola, mesmo, e aí fomos embora para casa.*

Seguindo o caminho “natural” de parte significativa das meninas negras pobres, após ser convidada a sair da escola, Negramina foi mandada para o trabalho doméstico, apesar de não desejar aquilo para si: *mamãe falou: “então agora você vai trabalhar na casa de família”. Eu deveria estar com uns 10 anos. Aí eu falei: “não, não vou. Não vou, porque eu não gosto de serviço de casa”. [Mãe]: “não, você vai. Então você vai ‘olhar menino’”. Eu falei: “menos mal, então tá, então eu vou ‘olhar menino’”. Como a gente passava muita fome, eu fui olhar o “bendito do menino”.*

Impedida de acessar a educação formal, Negramina investiu na leitura como meio de fruição e ferramenta de formação: *eu era muito carinhosa e muito esperta, eu lia muito; esse português que eu falo hoje, eu aprendi não foi aqui [na UFMG], eu lia muito a revista Capricho, porque era fotonovela, um tanto de mocinha apaixonada com aquelas fotonovelas, aí, aprendi a falar bem, porque li muito, muito mesmo.*

Conforme esclareceu em sua narrativa, essa primeira experiência lhe inquietou fortemente, pois percebera que aquele trabalho não lhe oportunizaria alcançar uma vida melhor: *e aí fiquei trabalhando em casa de família, mas sempre vislumbrando que um dia ia ter que arrumar um jeito para mim, porque aquilo não estava muito bom, porque eu não via como crescer naquilo, nem sabia o quê que é crescer; hoje que eu falo como crescer; naquele tempo, eu ficava era revoltada.*

Perseguido, ainda, o caminho de muitas meninas negras pobres do interior, Negramina foi levada para Belo Horizonte por uma família de pessoas brancas que assumiu, ante a sua mãe, o compromisso de cuidar dela, lhe oportunizando estudos na “cidade grande” em troca de ajuda no cuidado da casa e das crianças. Tal como ocorre em muitas dessas situações, o combinado não se cumpriu: *disseram que era para eu vir, mas que era para eu vir como filha, que iam me colocar para estudar, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê. Não, eu vim como escrava, mesmo. Não me puseram para estudar nem nada. Trabalhava muito.*

Fazendo um balanço dessa vivência, ela avaliou que, apesar do engodo do qual ela e a mãe foram vítimas, *valeu, porque eu aprendi a cozinhar coisas finas que eu não sabia, aprendi a cuidar bem de uma casa, que eu não sabia, valeu. Mas quando eu tive, assim, consegui imaginar em que eu estava sendo transformada, aí eu fugi!*

Vendo-se, novamente, diante de uma situação que impedia seu crescimento, ela fugiu da casa onde estava, para se empregar com outra família, na qual seria menos explorada. Dessa mudança veio, para ela, a certeza de que deveria retomar os estudos, quando o novo patrão,

admirado com sua desenvoltura e loquacidade, *falou*: “*menina, eu estou impressionado com você, seu português é perfeito. Onde você aprendeu isso? Você precisa dar um jeito de estudar!*” Em sua narrativa, ficou explícito que tal observação mexera profundamente com ela, provocando uma inquietação que a acompanhara por mais de quarenta anos: *aquele “trem” ficou na minha cabeça, mas falei: “meu Deus, mas vou estudar como? Não tem jeito!”*

Sem muita alternativa para mudar sua vida, Negramina viu no casamento a possibilidade de abrir novas oportunidades: *ai falei: “ah, então acho que eu vou ter que casar, mesmo. Às vezes, se eu casar, vai aparecer um recurso, sei lá”*. *Aí “firmei namoro” com a pessoa que hoje é meu marido, namoramos, e casei... E eu sempre com aquela ideia: eu preciso estudar, o moço falou que eu tenho potencial para estudar, então eu preciso estudar.*

Felizmente, após uma infância, adolescência e parte da juventude marcadas pelo enfrentamento a muitas adversidades, Negramina teve um bom casamento, do qual resultou uma família com três filhos. Tendo chegado ao posto de gerente de vendas de uma empresa multinacional, seu marido pôde lhes oferecer uma *vida tranquila*, destacando-se, na narrativa dela, o fato de os filhos terem podido estudar em boas escolas privadas, adquirindo, posteriormente, boa formação de nível superior e pós-graduação, tornando-se profissionais bem qualificados, com excelente colocação no mercado de trabalho.

Contudo, nem a vida tranquila nem o prazer resultante de sua dedicação integral aos cuidados com a família e criação dos filhos apagaram nela o desejo de estudar; e este se fez sentir, com mais força, quando ela ficara liberada de tais obrigações: *eu sempre com aquele negócio “eu vou estudar”*. *Mas aí tive os três filhos. Se eu já não tinha estudado, passei uma vida me sentindo mal, então, eu tinha que pensar, naquele momento, nos meninos. Aí pensei muito nos meninos, todos três têm terceiro grau. Os dois meninos, um engenheiro civil, um engenheiro de computação, e a menina, que é a caçula, fez Biomedicina, mestrado, doutorado na Fiocruz e pós-doutorado na Europa; e, hoje, é professora concursada na Universidade Federal de Diamantina. E aí eu, depois que todo mundo se arranjou, falei: “agora é minha vez!”*.

Provocada a dizer por que uma mulher com a vida já feita, filhos criados, avó, com uma condição financeira estável, iria se envolver com escola e estudo, ela fora peremptória: *eu, toda vida, tive vontade de estudar, desde pequena; sabia que, se eu quisesse mudar alguma coisa, principalmente em mim, teria que ser através da escolaridade. Mas eu não tive oportunidade.*

Tomada a decisão, Negramina contou com o apoio dos “deuses insondáveis da causalidade” (MARQUEZ, 2003, p. 181), quando encontrou, andando pelas ruas do bairro onde morava, um *mosquitinho* que informava sobre um curso de alfabetização no Instituto de Ciências Biológicas na UFMG. Interessada, buscou mais informações sobre a iniciativa com o jovem estudante da UFMG que deixara seu contato no informativo e soube que o curso era exclusivo para funcionários da universidade. *Aí eu falei: “gente, mas e agora?”. Aí ele voltou na minha casa e falou: “Negramina, para facilitar as coisas para você, e eu acho que vai ser muito bom, vem cantar com a gente no coral da Faculdade de Letras [FALE], porque você vai se entrosar melhor, eu acho que você vai desinibir mais, acho que vai ser muito bom”.*

A sugestão fora aceita de pronto, menos pelo coral em si, mas, sobretudo, pela oportunidade de, ao participar de uma iniciativa no âmbito da UFMG, ela poder ficar mais próxima de *atingir meu objetivo que era estudar*. Curiosamente, porém, para sua surpresa, de meio para se atingir a educação formal, o coral se tornou, aos poucos, mais um estímulo para a busca desse objetivo. Isso porque o canto foi lhe demandando, para uma participação satisfatória, conhecimentos que, acreditava, acessaria apenas se voltasse a estudar: *aí comecei a cantar e aquilo ali foi me instigando mais a estudar, porque eu precisava entender o que eu estava cantando, e cantava muito em outros idiomas. Se eu não sabia nem o português direito, como é que eu ia fazer?*

Assim, do Coral da FALE, que se reunia no Centro Cultural da UFMG, ela passou ao Coral do ICB, que se reunia no prédio onde acontecia aquele curso de que tivera notícia pelo *mosquitinho*. Longe de ser fruto do acaso, a chegada ali, segundo ela se recordou, resultou de escolhas e ações intencionais: *porque eu não achei brecha para entrar, para vir aqui no [ICB], (...) É muito fechado aqui, como até hoje é, né, de modo geral, a universidade. Aí eu comecei a cantar lá [Coral da FALE], mas só pesquisando, só procurando a oportunidade de eu chegar aqui no tal do cursinho que ele falou que tinha. Eu falei para ele: “por acaso, no ICB, não tem coral, não?”. Ele falou: “tem”. Eu falei: “ah! Então eu acho que eu vou entrar no coral de lá também”. Mas era para eu poder ficar dentro do espaço onde tinha o que me interessava. Aí entrei para o coral (...) e eu só pesquisando aonde que era esse bendito desse cursinho. Aí descobri que era no quarto andar aqui do ICB.*

Quando aquela iniciativa foi aberta para a comunidade externa, Negramina ingressou e só então soube, frustrada, que não se tratava de um curso de primeiro grau propriamente dito, mas de uma espécie de cursinho preparatório *para a gente fazer prova para ir para o Centro Pedagógico*. Apesar de decepcionada, ela se manteve firme na decisão de trilhar o caminho que

fosse necessário para estudar na UFMG, matriculando-se e participando, por um tempo, das aulas do cursinho, até que, segundo ela, graças ao bom domínio do português, foi avaliada como em condições de ocupar uma vaga no PROEF II: *a professora me chamou, falou o seguinte: “eu acho que aqui não está bom para você, principalmente por causa do seu português. (...) para você não está bom e para a turma também não”. Você aceita ir lá no Centro Pedagógico fazer uma prova?”. Eu falei: “aceito, aceito, sim”. “Se você passar na prova, aí você vai para lá, tudo bem?”. Aí me explicou como funcionava lá e tudo. Eu falei: “não, pode agilizar, que eu vou”. Aí fui lá, fiz a prova, passei e fui estudar lá.*

Do ingresso na EJA da UFMG para cursar o segundo segmento do ensino fundamental à conclusão do ensino médio, no PEMJA, decorreram-se quatro anos ao longo dos quais, contrariando as experiências de Quina e Muliana, Negramina vivenciou o desconforto de se ver em uma escola na qual os pares, em algumas situações, mais pareciam ímpares: *eu ficava incomodando muito as pessoas, porque eu dava notícias de tudo e tudo eu queria saber mais. E aí tive problema na sala, o pessoal não... Talvez eu fosse muito chata também, né? (...) Não gostavam muito da minha presença ali, achavam que eu era “sabichona”...*

Atribuindo a dificuldade de interação com os colegas ao fato de ter sido *muito atrevida a vida inteira*, Negramina recordou uma situação, no PROEF II, que mostra que, também, no referente aos professores, a seriedade com que encarava os estudos dava ensejo a situações conflituosas: *a professora de Português (...) Simplesmente ela não dava aula. Chegava na sala, tirava o sapato do pé, não tinha a vontade de arrumar para receber a gente bem na sala, então, era horrível ter aula com ela. A gente chegava cansado, desanimado, aí, que não ia pra frente... Porque o Português eu acho que é tão importante, ele é a mola mestra, você tem que ser incentivada a gostar, se não você vai chegar aonde? A lugar nenhum. Aí ela não dava aula mesmo. E eu nunca faltei de aula, nenhum dia! Eu não tive uma falta, nunca. Nem aqui, nem na faculdade, lugar nenhum! Porque eu tinha muita vontade de aprender, mesmo. Aí, quando foi um dia, eu falei: “oh, fulana, aqui, você podia dar aula de Português pra gente, sabe por quê? Eu sei ler muito bem, mas eu não sei escrever direito, eu preciso aprender”. Ela falou assim: “vai mandar sua mãe pôr você na aula no tempo certo. Não vou ensinar velha nenhuma a escrever não!”.*

Experimentando, novamente, a sensação de, estando na escola, ser excluída daquilo que a instituição tem para oferecer e que deve, de fato, oportunizar a todos, Negramina relatou o que se deu na sequência do episódio: *ninguém ouviu, foi eu e ela lá na mesa. Peguei minhas coisas e saí, ela pensou que eu estava indo embora; não fui embora, fui direto na Secretaria.*

*E falei o quê que tinha acontecido. Nossa, aí, eu nem lembro mais o que eu aprontei lá! Chorei, xinguei, falei que eles não sabiam fazer seleção de pessoa para lidar com a gente, que chegar na escola igual a gente chega, todo mundo fraco, diminuído, a gente precisa de uma pessoa que eleva a nossa autoestima: “não, você pode, você é capaz”, e não estou tendo isso e eu não quero parar de estudar.*

Se, na infância, a não aceitação do que a escola lhe impunha, negando-lhe o que ela acreditava ser de seu direito, resultou o diagnóstico de sua inadequação para a instituição e para os estudos, culminando com sua exclusão da escola, a vivência, já adulta madura, do que entendia ser uma forma de negação de acesso ao conhecimento na EJA, a levou não só a afirmar-se como sujeito de direito a uma escola e uma experiência educativa de qualidade quanto a exigir que a efetivação desse direito fosse feita em consideração às suas especificidades.

Instigada a refletir sobre o modo como agira naquela ocasião, Negramina se mostrou inicialmente surpresa para, logo em seguida, construir, para si mesma e comigo, um entendimento mais claro: *nossa, eu era “terrível”. Meu Deus, tenho até vergonha! Hoje eu lembro... Mas você me entende por que eu tinha que ser assim?... Eu não sabia! Hoje não, hoje eu sei como chegar. Naquele tempo, eu agia como eu fui criada. É aquilo que eu aprendi. Eu achava que estava tendo continuação e eu queria dar um basta, e o jeito que eu achava era gritar, entre aspas. Aí eu falei, expliquei que eu queria estudar, que não ia sair, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê.*

Retomando, em momento posterior na conversa, o mesmo episódio, Negramina demonstrou que seguia refletindo sobre a questão, ao tentar completar a resposta anterior com a seguinte afirmação: *é por causa da trajetória da gente, né? De não ter voz nunca. Aí você chega em um lugar em que você tem espaço, você fala: “eu tenho que começar por algum lugar, então eu vou começar por aqui. Aqui é um espaço público, vou começar por aqui!”*

Após esse exercício de afirmação de si e de seus direitos, foi aberta, para ela, a oportunidade de se submeter a uma avaliação, para fins de progressão do ensino fundamental para o médio. Embora essa fosse uma prática comum no Programa de EJA da UFMG, o reconhecimento de que ela demonstrava potencial para o ensino médio lhe soou como represália e meio de “se livrar de sua presença”, ao que ela respondeu: *“eu posso até ir para o COLTEC, mas eu só vou para o COLTEC se eu tiver merecimento de ir, se eu estiver à altura de ir. ‘Me empurrar’ para lá, para eu ficar lá “tomando bomba”, eu não vou. Não vou e ninguém vai me obrigar a ir. E também não saio daqui, fico fincada e venho todo dia para a aula”.*

Aprovada no teste, Negramina passou a estudar no PEMJA: *lá no COLTEC, graças a Deus, me dei muito bem, menos com Física que eu não consegui aprender, não consegui aprender Física. Ainda briguei com o professor no fim da história, porque, negro como eu, ele me tratava diferente de todo mundo. (...) Ele “puxava saco” das loiras demais, tinha muita moça bonita lá. Eu era a velha, negra, feia.*

Demonstrando, novamente, que não estava na escola para ser nela ou dela excluída, ela enfrentou o que, em seu entendimento, era mais uma forma de discriminação racial e etária: *um dia, eu “peitei ele” lá dentro; falei: “oh, deixa eu te falar uma coisa: você sabe por que eu não sei Física? Não é porque eu sou “burra”, não, é porque você não me ensina. Como que você quer que eu saiba, se você não me ensina? Um negócio tão difícil, que você já percebeu que eu tenho dificuldade com número, e Física é um negócio tão difícil, e você não me ensina, você não me dá atenção na aula, eu não sei, eu não sei, não me foi ensinado isso”.*

A conclusão do ensino médio só aconteceu, porque Negramina conseguiu enfrentar e superar o desafio de aprender Física, obtendo um bom resultado na prova final. Instigada, novamente, a refletir sobre essa passagem, ela reconheceu que parte de sua dificuldade era *porque eu ficava com antipatia dele não me dar atenção. Aí eu não dava retorno, pois eu estava sendo excluída!*

Afirmar-se como estudante adulta, no caso de Negramina, implicou não só o enfrentamento a formas ora sutis, ora abertas de discriminações na EJA como também a administração, com jeito, bom humor e compreensão, das críticas do marido que caçoava dela fazendo *brincadeiras “trouxas”* e dizendo coisas do tipo: *“a velha agora tá virando ‘menino’, voltou para o banco da escola, aprendendo o AEIOU”.*(...) *Ele nunca apoiou, não... Se eu fosse depender do aval dele, eu não teria feito nada. Ele sempre muito “machão”, ele não valoriza tanto o estudo quanto eu.* Contudo, conforme ela mesma assegurou, o foco em seu objetivo era tal que *nada foi um empecilho para mim. Meus meninos “davam a maior força”, nossa Senhora, Jesus Cristo, todo mundo, todo mundo. Eles achavam, assim, lindo, maravilhoso, maravilhoso!*

Como corolário de sua saga na EJA veio a formatura: *nosso Deus!!! Eu fiquei poderosíssima, achei, assim, superimportante. Porque a mamãe não sabia ler, não sabia escrever. E, pra mim, estudar, eu acho que foi assim, eu acho que foi uma redenção!* Ao comentar sobre esse momento, ela lembrou as adversidades que teve que enfrentar, ao longo de toda a vida, para chegar até ali, contando que, para fazê-lo, se baseava sempre no que aprendera com o pai, por meio de uma música que ele havia lhe ensinado, e que ela cantarolou

para mim, voltando a fazê-lo em outros momentos na nossa conversa: *eu sou eu, foi meu pai que me fez assim, quem quiser que me faça outra, se achar que eu sou ruim*<sup>81</sup>.

E foi com essa mesma perspectiva que Negramina, orgulhosa por não ser mais *sem estudo*, prosseguiu galgando passo a passo os degraus da realização do seu sonho.

#### *Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Negramina*

Concluído o ensino médio, Negramina ficou dois anos sem estudar. Nesse período, seguiu fazendo o que sempre fizera e que, segundo ela, consistia na chave de seu sucesso no âmbito da educação formal: *eu lia... Continuei a ler muito*. Findo esse intervalo, ela resolveu fazer as provas do ENEM obtendo, no ano de 2009, o surpreendente desempenho de 870 pontos que lhe permitia escolher, com ampla margem de liberdade, o quê e onde estudar. Conforme ela fizera questão de afirmar, sua nota no exame foi resultado da boa formação que obtivera no PEMJA, associada à ação da *Divina Providência: Deus foi muito bom para mim, porque, no COLTEC, nós fizemos um trabalho de campo e depois a gente tinha que escrever sobre aquele trabalho. E foi sobre o êxodo rural. Deus foi tão... Eu não acredito até hoje! Quando eu abri a prova do ENEM, o tema da redação era sobre o êxodo rural! (...) É Deus mesmo! (...) Eu discorri mesmo, sabendo o que estava falando, foi... Eu chorei quando eu vi o negócio!*

Da memória desse sentimento de alívio e alegria com seu próprio desempenho, seguiu-se, em sua narrativa, a exposição da frustração e a angústia de não encontrar estímulo para ingressar no ensino superior: *saiu a nota do ENEM, fiquei com a nota na mão. Mostrava pra um, num lugar: “ah, que nota boa”. Mostrava outro: “ah, mas que nota boa”. Nossa, menina, ninguém incentivava para continuar estudando, foi um negócio muito triste*.

Buscando explicação para o fato de não receber de outrem o estímulo que buscava, ela afirmou acreditar ser *principalmente por causa da idade. Pela cor e pela idade, não tem... Hoje eu não sei, mas eu senti, assim, na pele... Eu ficava andando com aquele... Gente, mas todo mundo... Eu pensava assim: mas todo mundo está falando que eu tirei uma nota boa, por que ninguém fala...*

Para compensar essa falta de estímulo e descobrir o que fazer com o tesouro que tinha em mãos, Negramina recorreu a uma amiga que fez quando estudava no PROEF II: *aí eu falei: “gente, não é possível uma coisa dessas”. Eu peguei e liguei para a monitora que eu tive na EJA: “oh, eu fiz ENEM, tirei tanto no ENEM”. Nossa, ela gritou tanto de alegria! “Eu queria*

---

<sup>81</sup> Trecho da música “Eu sou eu”, composta por Nilton César e tornada sucesso em sua voz, em 1970.

*continuar a estudar, mas ninguém... Eu não estou achando caminho, porque, na Universidade Federal, não tem o curso e eu não estou achando caminho, não sei por onde começar”.*

A amiga chamou-lhe a atenção para a possibilidade que ela tinha de obter uma bolsa parcial na instituição onde sua filha lecionava. Ao saber que o curso que desejava fazer seria ofertado ali, pela primeira vez, Negramina avaliou a situação: *“aí eu peguei, sentei e pensei “bom, o curso custa tanto”. Mas eu já tinha escarafunchado... Aí eu fiquei sabendo que, por eu ser mãe dela, eu ia ter um desconto na mensalidade. Aí eu fiz as contas e falei: “ah, vai dar para mim. Eu vou!” E fui lá com a “cara e a coragem”, com a minha documentação do ENEM.*

Movendo-se no sentido da realização de um sonho alimentado há muito, ela se candidatou a uma vaga na seleção para o curso de Serviço Social de um centro universitário privado, na cidade de Belo Horizonte. Ao dizer das razões da escolha pela área, ela mostrou que sua motivação maior era contribuir para transformar a vida de pessoas que tinham uma origem e trajetória similar à que tivera na infância e adolescência: *eu era muito preocupada com meninas como eu fui, que não têm caminho até hoje nas favelas! Então eu falei: “gente do céu, eu quero trabalhar nisso aí, porque não é possível, ao menos uma, ao menos um, uma, eu tenho que dar um jeito”. E aí eu quis fazer Serviço Social. Curiosamente, embora não tenha recebido estímulo para ingressar em um curso superior, uma vez feita a escolha por essa área de formação, segundo ela, muita gente me criticou, porque com aquela nota que eu tirei, eu poderia fazer o curso que eu bem quisesse, né? Mas eu queria Serviço Social.*

Ao se dirigir à instituição escolhida, novamente Negramina se sentiu pouco estimulada: *na hora que eu entreguei a documentação do ENEM, assim, toda humilde, a moça que recebeu olhou, olhou para mim assim... Aí eu pensei que era por causa só da minha idade, né, [mas] era também pela altura da nota. Achei que era pela idade. Eu “caçando” estudar nessa idade. Ela me explicou: “olha, você vai entrar com sua nota do ENEM, mas você vai concorrer com o povo que está fazendo vestibular, normal. Você está entendendo?”. Eu falei: “muito”.*

Tendo sentido nessa informação uma forma sutil de advertência em relação às possíveis dificuldades de sua aprovação, ela não se deixou abalar, pois, conforme fez questão de dizer, sua autoconfiança já estava muito fortalecida e ela tinha consciência do seu potencial: *(...) eu já estava poderosa, porque eu já sabia que aquela nota era boa, que dava para entrar. (...) Eu não estava disputando “por baixo”, estava em pé de igualdade. Aí eu cheguei mais segura. Aí eu falei: “não, tranquilo. Vou disputar “pau a pau” com todo mundo aí, aceito!*

Apesar dessa alegada segurança, o tempo decorrido entre a inscrição e a divulgação do resultado da seleção foi vivido com muita angústia: *ai fiquei muito apreensiva, não tive coragem de olhar se eu tinha passado. Ai eu pensei: “bom, se eu tiver passado, minha filha vai saber, porque eles vão colocar o negócio afixado lá; ela está lá, ela vai ver o meu nome”. Mas passou a hora dela chegar e ela nem passou lá em casa. Falei: “ah, foi “pau”. Passei não”. Fiquei toda cabisbaixa. Mas por que que ela não passou [lá em casa]? Porque ela saiu da faculdade, foi atrás dos irmãos no trabalho deles, juntou os irmãos dela, levaram uma festa pronta com buquê de flores e tudo quanto há: “mãe, você é “doida”, você não contou pra ninguém que você estava fazendo vestibular. Você passou, mãe, você passou em primeiro lugar!”*.

À alegria da aprovação, laureada com a primeira colocação, Negramina ela somou o orgulho de nem precisar do desconto a que teria direito, por sua filha trabalhar na instituição: *passei em primeiro lugar... Passei em primeiro lugar! Ai bolsista, graças a Deus. Tive bolsa integral. (...) Por causa do resultado e por causa da minha idade, eu acho também.*

Embora não tivesse certeza de que a singularidade de seu perfil etário tenha contribuído para a concessão da bolsa, ela tinha razão no tocante a ser ímpar entre os pares com os quais estudaria. Tendo optado pelo turno matutino, integrou uma turma composta predominantemente por jovens, sendo que a pessoa de mais idade do grupo tinha em torno de vinte anos a menos que ela.

A significativa diferença etária entre ela e os colegas não tardou a ser motivo de um transtorno cujo desfecho ela fez questão de contar detalhadamente: *quando foi um dia, uma amiga minha falou assim: “Negramina, eu vou te falar, porque você não merece isso; toda hora que você pede a palavra [ao professor], o colega X faz um barulho, como se fosse uma bomba e todo mundo ri”. Sentindo-se frontalmente agredida pela atitude desrespeitosa do colega, ela, de pronto, reagiu, afirmando-se diante dele, do professor, e da turma, como alguém que estava ali, por direito e opção: ai, o professor tinha dado um livro para ler, então eu preparei uma fala “superbacana” e pedi licença e falei: “é hoje”. Eu estava atendida nele. A hora que ele fez o barulho de bomba, eu fiquei em pé. Falei: “aqui, olha! Dá licença, professor? Ô seu moleque, se sua mãe não te deu educação, eu vou te dar agora”. Falei: “olha, que assistente social que você vai ser? Se você é preconceituoso, você não gosta de negro, idoso você não gosta também, por que você riu agora? Nós, assistentes sociais, o nosso público é esse! Então, o que você está fazendo aqui na sala, se você não gosta desse público? ‘Vai procurar sua turma!’ Se você não teve capacidade de passar em outros cursos, foi problema*

*seu. Eu estou aqui porque eu quero ser assistente social. Porque, diferentemente de você, eu poderia estar em outro lugar qualquer, em outro curso qualquer que eu quisesse”. O menino chorando, e eu xingando; o menino chorando e eu xingando. “Eu não estou aqui de favor, eu estou por merecimento”. Falei: “você sabe como é que sua mãe ganha dinheiro para te cuidar? Você veio da mesma origem que eu vim; a diferença é que você é branco! Mas você deve ter passado tanta fome quanto eu. Ou você acha que a gente não sabe?”. Falei: “se você me desmerece, por eu ser negra e estar no mesmo patamar que você, que tem a mesma origem minha, porém é branco, você está enganado, porque eu sou muito mais gente do que você!” Xinguei, xinguei, xinguei, xinguei, acabou que não teve aula. E, aí, o menino saiu chorando da sala, uns 10 minutos depois, ele mandou recado para mim, que não tinha ido embora, que estava lá embaixo, que queria conversar comigo, se eu conversava com ele. Aí, quando terminou a aula, ele estava me esperando. Chorando, me pediu perdão... Eu falei: “não, não tem desculpa, não, você tem que mudar seu jeito de pensar em relação ao negro, em relação à pessoa idosa, porque nós somos gente como você”. Aí, no outro dia, ele chegou na aula, levou um buquê de flor para mim e se despediu da turma, que estava deixando o Serviço Social, porque ele encontrou uma pessoa que mostrou que realmente ele não tinha nada a ver com o Serviço Social, que ele ia fazer Administração de Empresas. E aí acabou a história. Eu fiquei feliz da vida, minha turma não tinha problema nenhum.*

Afora esse episódio marcante, Negramina disse não ter sofrido nenhum outro transtorno significativo, muito embora não se sentisse, tal como ocorrera na EJA, exatamente à vontade, pois, a sensação de ser ímpar entre os pares a acompanhou durante todo o curso: *eu incomodava, infelizmente, eu incomodava, mas eles não entendiam por que eu queria aprender, mesmo. Os outros colegas iam lá para brincar e para “conversar fiado”. Eu não, eu ia aprender, eu queria ser uma boa profissional, mas fiz grandes amigos lá também, coleguinhas, meninas.*

Para o enfrentamento a esse cotidiano adverso, ela se valia da determinação que a levava da EJA do ensino fundamental ao ensino superior: *eu vou e pronto! Esse foi o meu lema: “ah, estou incomodando? Eu sou eu, foi meu pai que fez assim... Eu estou andando, enquanto vocês estão preocupados comigo, eu estou indo para a frente!”* Outro recurso que a ajudou a perseverar na faculdade foi a astúcia, recurso do qual disse ter sempre se valido: *normalmente, eu não “bato de frente”, não, igual, por exemplo, o meu marido, ele não me “encheu o saco”, porque eu sempre arrumei caminhos, válvulas de escape, estratégias para sobreviver, na boa,*

*na boa. Imagina se não tivesse sido assim? Hoje mora só eu e ele. Que vida que ia tá? Ruim demais. Mas ele me fala que eu sou “doida”!*

No tocante aos professores e demais profissionais da instituição, as boas relações que ela estabelecera decorreram exatamente da seriedade que ela empenhava nos estudos e que tanto incomodava aos colegas: *engraçado, os professores todos... Porque eu era boa aluna. Eu não conversava na aula, eu... Nossa, eu era... Porque eu queria ser uma boa profissional. Então, se eu queria ser uma boa profissional, tinha que ser uma boa estudante.*

Embora seu ingresso no ensino superior não tenha sido motivado pela busca de ganho financeiro, no meio do curso, Negramina teve a oportunidade de dar início à realização do desejo de trabalhar junto a adolescentes pobres, em um estágio remunerado, conquistando uma vaga que disputou com outras duas jovens estudantes de sua turma: *quando chegou a época de estágio, apareceu uma vaga lá para Cabana Pai Tomaz, em um Centro Juvenil da rede Salesiano. Aí, a professora de Serviço Social falou: “nó, Negramina, essa vaga “é a sua cara”, porque você demonstrou para a gente o curso todo que é isso que você quer, é esse segmento que você quer trabalhar”. Me contou como que era lá [e disse] “mas nós temos que mandar 3 e eles vão escolher”. Eu falei: “não tem problema, não, eu vou junto, vou assim mesmo”. Aí fui e, daí, eu fui escolhida, fiquei lá dois anos como estagiária.*

Uma vez no exercício da função, ela, proativamente, buscou, no repertório de saberes, conhecimentos e experiências formados em sua passagem pela UFMG – na EJA e principalmente no coral –, formas de intervir positivamente na trajetória dos adolescentes acolhidos no Centro: *“tenho que fazer alguma coisa por esses meninos.” Eu falei: “a obrigação é minha, que me propus a estudar, me propus a ser... Vou fazer a diferença!” Você sabe como é “menino de comunidade”, muito difícil, né? Então, eles não conseguiam passar em prova para trabalho, porque não tinham uma postura, o palavreado não era muito bom, não sei o quê. Aí, lembrei! Falei: “Uai, mas e os ensinamentos que eu tive na UFMG esses anos todos, do canto?” Aí eu falei: “ah, vou montar um grupo de canto coral!”. Sentei em frente ao computador, busquei alguma coisa sobre o canto coral na educação, descobri que tinha trabalhos maravilhosos. Aí eu fui, estudei, estudei, estudei, escrevi um projeto e apresentei o projeto pronto para o padre. Ele falou: “Negramina, minha filha, eu me impressiono com a sua... Como você busca, como você pensa (...) Você me surpreende a cada dia”. Aí tudo que eu aprendi aqui eu... Olha como valeu! Como que é importante você prestar atenção nas coisas que você faz e sempre pensar que você está aprendendo para o outro, porque alguma coisa você tem que levar, disso que você está aprendendo, para o outro.*

Nos dois anos que se seguiram, Negramina deu continuidade à sua formação, mantendo-se, também no estágio, onde executava, com grande êxito, seu projeto de canto coral, envolvendo diretamente 40 adolescentes e seus familiares, até que chegou o momento da formatura: *nossa, minha filha! Fiquei a “Rainha”! Fiquei me sentindo a rainha lá! O meu vestido tá lá em casa até hoje. O meu vestido era translumbrante, parecia que eu... Nem sei, eu acho que eu tava indo receber o Oscar! Foi maravilhoso, nossa, muito boa. Muito bonita, uma festa maravilhosa!*

Apesar da grande satisfação com a conquista e do seu empenho para demonstrar indiferença em relação ao que não fora tão bom em relação à formatura, a continuidade de sua fala evidenciou que, mais uma vez, ela se ressentiu pela falta de um apoio aparentemente mais importante do que ela tentava fazer crer: *meu marido não quis ir. “Eu não vou nessa ‘palhaçada’, não; uma mulher velha ‘caçando formar’? Eu não, eu vou ficar!” Eu falei: “então, tchau”; fui toda “linda e maravilhosa”, os meninos comigo em uma felicidade “danada”, fomos nós, ele não foi, ele não foi...*

Insistindo no trabalho de mostrar que a indiferença do companheiro da vida toda em relação a um feito tão significativo para si não a afetava, Negramina deu continuidade à narrativa, dizendo que *eu sou muito... Como se diz? Resolvida. Nunca fiz nada de “errado”, eu sabia que, se eu fizesse, quem iria “se lascar”, era eu. Então, a partir daí, tudo o que eu queria fazer, eu fazia, porque eu achava que, se eu tinha resolvido fazer aquilo, ia ser bom para mim, não importava se ia ser bom para ele. Mas agradei a ele, sou agradecida até hoje, porque eu não precisava trabalhar para ter comida dentro de casa, para aluguel, não sei o quê, não sei o quê, nada.*

No que diz respeito ao estágio, seu bom desempenho levou a que, com a fim do curso, ela fosse contratada formalmente como profissional da Assistência Social, para seguir atuando na instituição, sendo essa uma das fortes razões do orgulho que teve com a aquisição do diploma: *ai fui contratada, depois que eu formei, que ai eu não tinha jeito de ficar lá mais como estagiária, fui contratada como profissional, minha carteirinha “linda”, lá assinada. Nossa, eu tenho muito orgulho da minha carteira assinada!*

Pouco tempo depois, Negramina se viu diante do imperativo de escolher entre prosseguir com sua carreira profissional ou acompanhar a filha que seguiria para a Europa, com duas crianças pequenas, para fazer estágio doutoral. Diante do impasse, a decisão: *eu pedi demissão. Nossa, o dia que eu falei que eu ia embora, tá lá o padre, você pode perguntar, é o*

*mesmo padre que está lá até hoje: foi duas semanas de todo mundo “grudado em mim”, chorando, pra eu não ir embora!*

Estimulada a refletir sobre as razões para a comoção gerada por sua saída, ela disse acreditar que se devia ao fato de ela ter sido *muito bem-sucedida, muito, muito bem-sucedida graças a Deus! Talvez, por eu ter passado mais ou menos o que os meninos passaram, o carinho com que eu trabalhava com os meninos que foi minha mola mestra.*

Planejada para se estender por dois anos, a viagem para a Europa foi interrompida três meses depois, quando, sentindo-se “deslocada”, de pouca utilidade para a filha e preocupada com o marido que fora diagnosticado com câncer, resolveu voltar para o Brasil. Embora tenha sido convidada, optou por não retomar o vínculo formal de trabalho com o Centro Juvenil, em virtude da necessidade de mais tempo livre para acompanhar o tratamento do marido, mantendo-se como voluntária na instituição, condição na qual ainda estava, quando da realização da entrevista.

Fazendo um balanço dos ganhos que o diploma gerou para sua vida, ela foi bastante assertiva ao afirmar que *nosso, Deus! Eu sou outra pessoa! Muito mais respeitada... E, assim, sei muito mais reconhecer meus direitos e passar os direitos de outras pessoas para que elas entendam. Se eu não tivesse passado até pelo COLTEC, também... Começou no COLTEC, porque no COLTEC, a gente discutia muitas questões sociais.*

Tecendo considerações acerca da importância da educação formal para o modo como ela se vê na atualidade, ela evidenciou que, se o diploma é a credencial que simboliza sua formação profissional, o que há por detrás dele é mais significativo, em se tratando das transformações que ela percebe em si: *eu acho que não só o diploma, o conhecimento mesmo! O conhecimento. É porque muito da maneira com que eu me coloco vem, claro, da educação formal, né? Eu tinha coragem, mas eu não tinha o conhecimento. Então, eu acho superimportante, mesmo antes de estudar, eu já achava tão importante essa questão de escolaridade... Você vê, eu não deixei meus filhos, nenhum ficar sem estudar, ninguém, ninguém! Porque educação a gente tem desde que nasce, pelo menos eu tive. Mas a educação formal ela abre... Ela amplia os seus horizontes, amplia seus horizontes! Existiam duas Negraminas: uma que tá, tinha uma inteligência razoável, mas o conhecimento formal te leva a um patamar que é inimaginável, antes de você começar. Depois que você começa, se você quiser, “o céu é o limite”. Então eu aconselho todo mundo, não importa como, busque, porque vale a pena.*

Para além do conhecimento adquirido pela via da educação formal, Negramina também fez referência às mudanças que a diplomação trouxe para o modo como é vista e tratada: *outra coisa, você é muito mais respeitado, quando você chega em algum lugar e você fala... As pessoas olham tanto por causa da minha idade: “você faz o quê?”. “Olha, eu não vou te falar o que eu faço, porque, talvez, você não vá entender, porque a minha profissão é um pouco complexa, porque eu trabalho com o ser humano. Você quer saber a minha profissão? Eu sou assistente social”. Pronto!*

O hetero reconhecimento de si como portadora de um conhecimento específico contribui para a forma positivada com que ela se coloca diante das pessoas: *todo mundo sabe que hoje eu entendo das coisas. Eu entendo que eu posso mandar mover um processo, eu entendo parte da burocracia do direito do cidadão, porque, enquanto você não tem esse conhecimento formal, de um curso superior, as pessoas não te dão muito valor, não, acham que podem fazer “gato e sapato” de você, principalmente nós, negros. A partir do momento que você tem o conhecimento formal, as pessoas te respeitam mais. Respeitam mais, não precisa você ficar “batendo de frente”, igual eu toda vida tive que bater. Eu toda vida me fiz respeitar, porque, claro (...) Eu sei “dar um basta”! Só que é muito ruim, quando você “vai pela força”, sabe, agressão. E hoje, não. Hoje, com duas palavras, eu me coloco: “me respeitem”. Então, eu sinto essa diferença de antes e agora, eu sinto isso, porque antes eu era vista de uma maneira e, depois do terceiro grau, eu passei a ser vista com mais respeito.*

Apesar de perceber tais mudanças, ela entende que a singularidade de seu perfil segue sendo fator de incômodo para muitos dos que com ela se relacionam, pois, segundo fez questão de esclarecer, *mas você sabe... incomoda. As pessoas não estão preparadas, não! Incomoda: negra, idosa, educação, entre aspas, tardia. “o que é isso, essa mulher?”.*

Na conclusão desta reflexão, Negramina demonstrou compreender a dificuldade que muitos têm de entender a mulher em que se tornou, na afirmação de que *acho que eu sou mesmo assim, eu acho que deve ser difícil, mesmo, assim, pra conviver comigo, porque eu não vejo muitas pessoas da minha idade com esse atrevimento. Atrevimento e com conhecimento, então... Aí “ninguém segura”, fazer o quê?*

No fechamento da conversa, ela fez questão de retomar um tema sobre o qual conversamos antes de iniciar a entrevista propriamente dita e que diz respeito à sua percepção de que, além de fonte de conhecimento e reconhecimento, o estudo, para pessoas adultas, é uma forma bastante adequada de prevenir e mesmo tratar doenças, ratificando seu desejo de levar

essa mensagem para o maior número de pessoas, pois, em seu entendimento, estudar *rejuvenesce, vale a pena. Eu tinha até vontade de começar a fazer palestra sobre isso. Diminui a fila do INSS! O país deixa de investir na doença!*

#### IV.5. Baru<sup>82</sup>

Único homem participante da pesquisa, Baru, que é negro e contava com 54 anos de idade quando nos encontramos, é alguém que eu me habituara a ver, desde que ingressei na habilitação em licenciatura do curso de História da Faculdade de Educação da UFMG, em 1996. Geralmente cruzava com ele no estacionamento e, algumas vezes, nos corredores da faculdade. Apesar deste contato prévio de longa data, ele foi, sem sombra de dúvidas, quem mais demonstrou receio em conversar comigo sobre sua trajetória de educação tardia. Felizmente, porém, quando se rendeu ao meu “assédio”, me proporcionou uma gratificante experiência de interação no processo de produção das informações empíricas, dado o modo como se abriu ao diálogo e, principalmente, à reflexão compartilhada acerca dos temas abordados.

Embora eu já soubesse um pouco da sua história e tivesse grande desejo de ouvi-lo contar sobre suas vivências como estudante adulto e as experiências delas resultantes, a decisão de incluí-lo no grupo de potenciais entrevistados só foi tomada quando decidimos buscar os sujeitos da pesquisa dentre os concluintes do ensino médio no PEMJA. A partir daí, ao conhecimento prévio de seu perfil de adulto diplomado tardiamente em uma instituição privada, após concluir, também tardiamente, a educação básica, somaram-se as impressões que a breve avaliação que ele fizera da experiência de estudar no PEMJA no seminário em comemoração aos 30 anos EJA da UFMG nos causou como elementos decisivos para fazer-lhe o convite.

Naquela ocasião, sem conseguir dominar a timidez diante do público que lotava o auditório, Baru chamou a atenção de todos os presentes para a importância da educação tardia como detonador das transformações que ocorreram em si e para sua vida, ao resumir, de forma simples e direta, sua trajetória: *ô, pessoal, eu vou ser bem sucinto. A minha vida tem dois momentos... Se... Acaso eu chorar, isto é normal! Eu cheguei a esta faculdade com 11 anos de idade, há 42 anos atrás: aquele menino magrinho, com a barriga cheia de verme... Perna*

---

<sup>82</sup> Árvore característica de cerrado, cerradão, mata semidecídua (...) frutos arredondados, duros, castanho-claro, de polpa aromática (...). Semente única em cada fruto, denominada castanha ou amêndoa, muito nutritiva, usada na alimentação após a maturação do fruto, de janeiro a março. (...) O óleo é utilizado como anti-reumático e aromatizante. Os frutos são comestíveis e empregados na fabricação de doces caseiros. (BRANDÃO e ROCHA, p. 155)

*sequinha, né? Não sabia nada da vida... Não teve oportunidade... Mas tinha um grande talento. Eu mesmo não sabia (...) Mas estava lá! E hoje eu tenho um “pedacinho do bolo”. (...) Lavei carros, aqui, 26 anos! Eu casei lavando carros, tenho uma filha de 24 anos e um menino de 13. Tudo feito da lavação de carros. Ajudei meus irmãos, minha mãe... Muita luta. Outrora eu não tinha nem dinheiro, às vezes, pra comer direito, mesmo lavando carro, entendeu, gente? Mas hoje uma alegria é essa aqui [mostrando o cartão da conta bancária]: eu posso contar com meu salário (...). Posso fazer empréstimo para comprar um carro, se eu quiser! Eu que não quero! Passei a vida toda lavando carro, olhando cada “carrão” e eu não gosto de carro! Não comprei carro. Ah, e tem poupança... O meu grande sonho era ter uma poupança. Olha aí! Tá aqui! (...) Outra coisa: eu não tinha plano de saúde. Olha aqui [mostrando o cartão da cooperativa médica]: meus filhos têm, minha esposa tem! Aí... é uma alegria! É uma alegria!<sup>83</sup>*

Da escuta desta fala tão significativa, ao momento de estarmos frente a frente para conversar de modo mais pormenorizado sobre a trajetória nela sumarizada, decorreu o período de quase um ano, no qual fiz o primeiro contato com Baru para solicitar o preenchimento *online* do formulário de abordagem inicial, seguido de outros contatos pontuais, a partir da segunda quinzena de março de 2018, para combinar a entrevista que aconteceu, após alguma insistência, um mês depois, numa manhã de sábado.

O local escolhido por ele foi a Faculdade de Educação da UFMG. Nós nos encontramos, conforme combinado, na cantina, onde, pelo dia e horário, havia poucas pessoas circulando. Sem saber exatamente quanto tempo antes ele havia chegado ao local, ao encontrá-lo, vi-o bastante emocionado, levando-me a perceber, de imediato, a pertinência de sua escolha por aquele lugar e a riqueza de que, provavelmente, resultaria a realização da entrevista ali. Perguntado sobre o motivo de sua aparente emoção, ele não tergiversou: *bem, ao chegar aqui, eu comecei a lembrar de quando eu lavava carro aqui, e não tinha expectativa nenhuma; minha expectativa era só trabalhar, lavar meus carros e levar alguma coisa para a minha mãe, né? E isso, retornando aqui, sei lá, eu me sinto mais renovado, me dá esperança para, até mesmo, avançar, né? Eu [vim] respirando ali, lembrando assim: “lavei carro aqui, descansei aqui, almoçava sentado aqui”.* Aí, isso, sei lá, dentro de mim me renova!

Saindo da cantina, escolhemos um recanto acolhedor e fresco, no Jardim Mandala, para conversar ao ar livre, sem sermos importunados. Antes de ligar o gravador, fiz questão de confirmar sua autorização para o uso do equipamento já que, até à noite anterior, eu ainda

---

<sup>83</sup> Transcrição de trechos literais da fala proferida por Baru, no Seminário de 30 anos da EJA-UFMG, no dia 17 de maio de 2016.

tentava convencê-lo da importância desse suporte, para fins de registro e posterior recuperação do conteúdo de nossa conversa.

Tendo se deixado convencer pela garantia de que teria acesso ao material produzido – em áudio e transcrito –, antes que eu viesse a fazer qualquer uso dele, ao final da entrevista, quando perguntou sobre sua *performance* como entrevistado, Baru esclareceu a origem motivos de sua resistência inicial, dando claros indicativos das inquietações nele provocadas, por se imaginar previamente naquele lugar: *é porque nessa parte (...) De entrevista, eu fico meio “preso”, [tem] a questão técnica (...), E, às vezes, até erro alguma concordância, algumas coisas assim, mas é porque eu gosto de conversar mais, essa questão dialogal, oral (...). [Na entrevista] às vezes, a gente até se perde, assim, “nossa, ela está me perguntando, será que eu estou respondendo?” Às vezes, eu vejo muito, o jornalista pergunta as coisas, o cara não responde aquilo que ele está perguntando. [Por isso,] eu gosto mais da oralidade, entendeu?*

Tendo autorizado o registro em áudio, demos início à conversa. Uma vez que sua emoção foi cedendo espaço para a reflexão, Baru foi revelando, aos poucos, a razão pela qual seus colegas de faculdade afirmavam que ele tinha mais perfil para estudante de Filosofia que de Letras. Demonstrando, durante toda a nossa conversa, grande capacidade reflexiva sobre questões relativas à condição humana, à vida, à sociedade e à sua trajetória pessoal, Baru deu várias mostras da passagem que, em sua opinião, as pessoas devem fazer, da ignorância à inteligência, desta para o conhecimento e, por fim, da conversão deste em sabedoria, pela apropriação e uso, de forma adequada, das experiências que a vida propicia: *inteligência são processos de habilidade e competência, cognitivos, dentro de um conhecimento que a sociedade legitima como conhecimento. Agora, sabedoria, não, ela é adquirida no dia a dia, nas relações das coisas que você vai perdendo, ganhando, observando o outro, observando a sociedade, as famílias, a igreja, religião, política. (...) Você vai adquirindo sabedoria através dessas experiências, do dia a dia e da observação das coisas, das relações, do perder, do ganhar, do que é ético, do que é moral.*

Partindo do entendimento de que uma boa formação pessoal não resulta somente de uma trajetória vertical, na qual títulos e realizações vão se sobrepondo, a partir de uma reflexão sobre sua trajetória, Baru demonstrou entender que, se por um lado, o acaso e a fortuna são capazes de apresentar oportunidades surpreendentes às pessoas, somente a virtude individual propulsiona o *movimento horizontal* que transforma as oportunidades em momentos de crescimento efetivo: *não adianta ser só vertical. A partir do momento em que você melhora o*

*vertical, você naturalmente tem que... O horizontal, eu com o outro, o respeito com o outro, o olhar do outro, a visão do outro, né?*

A explicitação desse seu entendimento deixou antever que, se na fala do Seminário – transcrita, em parte, anteriormente – a educação tardia pareceu valer, para ele, pelo que lhe oportunizara em termos de ganhos instrumentais, em uma narrativa aberta, com tempo para refletir e sem plateia para constrangê-lo, a vivência, por ele, da condição de estudante adulto e as experiências dela resultantes assumiriam sentidos e significados mais complexos cuja apreensão me demandaria uma capacidade de escuta e de mobilização para a fala mais acentuadas que nas entrevistas anteriores.

Instigado a contar o caminho que o levou a se tornar um estudante adulto, Baru contou que, tendo saído da escola por volta dos 12, 13 anos, ao se tornar jovem, começou a se sentir constrangido com o trabalho de lavador de carros que realizava desde então: *porque os outros parentes, irmãos, tinham outros serviços. E eu não sei se eu tinha um pouco de baixa autoestima também, isso, muitas vezes, me constrangeu depois dos 18 anos, 19, 20. Eu não tinha uma profissão, né? Até então, lavador de carro não era profissão, era uma coisa, né?*

Buscando abrir novas oportunidades para si e sua vida, ele ingressou em uma escola privada, onde cursou, com sucesso, a antiga sétima série, interrompendo novamente os estudos, no meio da série seguinte, por problemas de saúde resultantes, provavelmente, da extensão e peso da dupla jornada de trabalho e estudo: *eu lembro que eu voltei a estudar na 7ª série, à noite, no Colégio Presidente Antônio Carlos. Eu lavava carro de dia e estava estudando a 7ª série lá, pagava com o dinheiro daqui, que lá era particular. A 8ª eu não concluí, tive um problema, assim, de estresse, doença, emocional, alguma coisa assim, e aí parei, e só continuei aqui nos carros.*

Nos anos que se seguiram, Baru prosseguiu lavando carros, se casou e, sem conseguir se aquietar em relação aos estudos, tentou, novamente, elevar sua escolaridade: *aí, eu me lembro que passaram-se os anos, eu não sei se foi, depois de 25, 26 anos, que eu tentei concluir a 8ª série, lá no Colégio público, no bairro Rio Branco, à noite. E, aí, eu concluí e parei de novo.*

Embora não tivesse, nos dez anos, aproximadamente, que se seguiram à conclusão do ensino fundamental, cogitado uma nova tentativa de retorno aos estudos, a ambiência do local de trabalho era fonte de forte inquietação e estímulo permanentes: *gosto muito desta casa, porque foi aqui que eu aprendi. Foi aqui que me deram a liberdade de eu tomar um cafezinho junto com os professores. Eu ouvia as pessoas falarem, conversarem, dialogarem com as falas*

diferentes... *Eu ouvia professor falar em inglês! Eu pensava: “eu posso?; eu tenho capacidade?”*<sup>84</sup>

A chegada à maturidade intensificou sua inquietação com relação à vida, tal como era vivida por ele: *continuei lavando carro aqui na FAE, né? E, aí, depois, aos 34 anos ou 33 anos, é que eu, assim, “ah, vou ter que...”, já estava casado, já tinha uma filha e eu falei assim: “agora eu tenho que dar uma mudada, tenho que arrumar uma coisa mais fixa, uma coisa mais “graúda”, para ganhar um dinheiro, ter uma estabilidade.*

Nesse contexto, a oportunidade de retomar a trajetória de escolarização na educação básica veio, segundo ele, na provocação que a então diretora do PEMJA, sua cliente na lavagem de carros, lhe fizera: *Baru, você quer voltar a estudar? Tem duas vagas lá no PEMJA, aí você faz um teste matemático, de português. Vai lá, amanhã, vou dar seu nome lá, e você tenta”. Aí, eu tentei, passei lá, na prova, e comecei a estudar.*

Embora ele não tenha feito tal associação, sua narrativa deu margem para entender que esse momento coincidiu com o que pode ter sido seu ingresso na vida adulta. Isso porque evidenciou que, apesar de experimentar a vivência do trabalho e da responsabilidade de tirar deste a contribuição para a manutenção da família – de origem, inicialmente, e, posteriormente, de sua família constituída –, desde os onze anos de idade, o se ver, se sentir e se portar como pessoa adulta resultou de um processo de mudanças subjetivas relacionadas à forma como ele passou a ver o mundo, se ver nele e nele agir.

Conforme ele mesmo refletira, *tem um negócio na vida também que fala que a gente, até os 30, a gente é só consumir, gastar e divertir; a gente não raciocina a que veio a esse mundo. Depois dos 35, 40, é que você fala assim: “ah, eu sou isso, eu vim aqui a isso, eu preciso fazer isto, eu preciso conquistar isso”. Porque, até 25, você não está pensando em conquistar muita coisa, não, quer é o que?: Viagens, passear e tal. Muita gente se casa, mas... Tem muita coisa que é emocional, família, religião. Pode pôr aliança e continuar do lado de cá, sem passar para o lado de lá; pode continuar criança, irresponsável, não saber o que você, o sujeito, representa realmente para o filho, para a esposa, ou para esse mundo, para as coisas da vida. Depois dos 35, que eu comecei a realmente ver que a vida não é essa “coisa global”, não, né? Essa “coisa maravilhosa, esplendorosa”; a vida é “faca na caveira”. Ser adulto é enfrentar a vida, lutar, saber a que você veio e que existe o outro, que também precisa lutar*

---

<sup>84</sup> Transcrição literal da fala no Seminário

*com você. Em saber o que é esse mundo, como é que funciona e qual é a minha representação nesse mundo, “o que eu sou nesse mundo?”; eu acho que é por aí.*

Uma vez despertada o que entendemos ser a tripla consciência da adultez, Baru foi provocado a cursar o ensino médio, exatamente no momento em que adquiria consciência de si no mundo, de sua responsabilidade para com o mundo e para com aqueles com quem compartilhava a vida. A consideração desse contexto ajudou-me a entender por que, de acordo com sua narrativa, aquela provocação para ele voltar a estudar, soou como a oportunidade certa, na hora e local certos, vinda no exato momento em que ele sentia, com mais intensidade, necessidade de transformar sua vida, dando a ela novo curso: *eu já estava com aquela expectativa, mesmo, de voltar a estudar e não parar, não parar mais. Falei assim: “vou voltar a estudar agora e não paro, dessa vez, eu não paro, eu quero chegar onde eu quero chegar!”.*

O ponto onde queria chegar, afirmou Baru, era o de uma formação profissional de nível superior que lhe permitisse realizar o desejo surgido e alimentado na ambiência da faculdade: *[eu] já queria ser professor, não sei se foi esse contexto aqui, eu olhava o pessoal, assim, às vezes, vinha gente de fora, aí, como eu tomava café junto com os professores, aí, eu via alguém conversar, assim, em outro idioma, né? Espanhol, inglês, aquilo me chamava atenção, né? Eu sempre gostava de ler, sempre gostei de outros idiomas, aí, isso me levou, eu falei assim: “eu vou estudar esse negócio, vou ser professor!”*

Tomada a decisão, ele contou com o importante suporte da esposa que tendo, como ele, baixa escolaridade, entendeu a importância da oportunidade para tentar, a partir desse investimento na pessoa dele, melhorar as condições de vida da família: *ela foi uma batalhadora, me ajudou muito, porque lavando carro, estudando, à noite, passando muita necessidade, contas atrasadas, de água, luz, não sei o quê, eu também, assim, passei um pouco... Tive um pouco de depressão, ansiedade, eu tive que enfrentar, também, essa questão da saúde.*

O fato de ele afirmar que, nessa nova tentativa de elevação da escolaridade, voltou a enfrentar problemas de saúde, me levou a questionar se, em seu entendimento, havia relação entre essa situação e a que o levava a interromper os estudos na 8ª série. Após refletir sobre a questão, ele respondeu em forma de desabafo: *não sei se foi a trajetória, ou um sofrimento que venho trazendo desde pequeno; a luta de trabalhar e não conquistar as coisas, não sei o quê... E aquela coisa que eu via na sociedade, uma injustiça social, isso me consome... Então é isso.*

Sem que tenha destacado nenhuma situação ou evento específico de sua trajetória como participante da EJA, Baru fez uma avaliação muito positiva dos três anos que estudou no

PEMJA, afirmando ter recebido, ali, o estímulo que faltava para confirmar a escolha pelo tipo de formação e curso que tentaria fazer, após a conclusão do ensino médio. Segundo ele, a experiência *foi muito boa, ótima, rica. Aprendizado “bacana”, tinha muitos professores interessados em contribuir com a gente, traziam elementos, textos bons, com um conteúdo já para a gente enfrentar, mesmo, o vestibular, essas coisas, tudo. E quando eu estava no terceiro ano, quase para concluir, o professor foi e me deu uma luz, lá, falou assim: “o seu texto aqui é muito bom, viu? Você escreve muito bem”*; aí, isso me levou a falar assim: *“ah, eu vou fazer Letras”, porque eu já gostava de ler muito.*

A conclusão dessa etapa adquiriu, em sua narrativa, o significado de redenção, sendo determinante para a construção de uma nova imagem de si para a família e para as pessoas de seu convívio: *nó, foi ótimo, quando eu formei, foi um chorero... Família... Minha esposa, até minha filha, né? Agora eu tenho 2 [filhos]. São fãs de mim, nossa, gostam de mim demais, assim, olham para mim, assim: “nó, pai, não acredito”. (...) Tem hora que eu até seguro, assim, para não chorar, né? Aí, onde eles passam, me elogiam, o pessoal fica assim: “gente, como é que os filhos gostam de você assim? Têm uma admiração por você!”.*

No que diz respeito ao modo como a conclusão do ensino médio o afetou, a narrativa de Baru deixou claro que o feito representou uma conquista bastante significativa, dando-lhe motivos de orgulho e servindo de base para a construção de uma autoimagem bastante positivada: *então, essa trajetória minha de passar pelo PEMJA e de ter conquistado isso com muito trabalho, isso, para mim... Eu sou fã de mim, ué! (...) Eu olho para mim, assim... Sério, eu olho pra mim e tenho orgulho de mim, que eu lutei... E, ao chegar, aqui, na FAE, hoje, eu falei, assim: “nossa, que vitória que eu consegui, que muitos que, às vezes, têm oportunidade na sociedade e não conseguem”. Eu com, praticamente uns 14, 15 anos, passei pelo PEMJA, fiz o curso superior e fiz uma pós-graduação dentro da universidade, né? Isso, para mim... Quer melhor do que isso? E jamais sonhei, hein???*

Dito isso, Baru passou a tecer considerações sobre sua transição para o ensino superior e as realizações que se seguiram, evidenciando que, embora, no momento da entrevista, se dissesse uma pessoa com muitos sonhos realizados, os feitos de que se orgulhava não foram exatamente sonhados, mas vislumbrados e buscados, um a um, a partir de cada passo que ia dando, na busca que empreendeu para tornar-se um novo homem.

*Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Baru*

Determinado a perseguir o então projeto de cursar licenciatura em Letras, nos seis meses seguintes à conclusão do ensino médio, Baru pôs em curso a principal tática de sua luta por uma vaga no ensino superior, em um contexto no qual a alta seletividade tinha, no concurso vestibular, o instrumento de distinção e corte entre “os que poderiam e os que não poderiam aspirar à conquista do diploma”: *na verdade, antes de me formar, eu já pensava assim: “eu não vou parar, então, eu já vou estudar em casa sozinho(...) porque eu não tinha dinheiro, recurso, para pagar um cursinho fora.*

Para além da dedicação pessoal, nesse processo de preparação autodidata, ele recorreu a pessoas conhecidas e logrou contar com a ajuda de muitas: *a questão da redação, eu pegava temas e ficava sozinho... Olha, o desenvolvimento de um tema, argumentação e aquele processo todo da estruturação, eu ficava treinando em casa. Aí, pedia, aqui, a algum professor da FAE, ou a alguém aqui para olhar; minha esposa, pedia a um irmão para olhar como é que estava a minha redação e tal.*

Outra tática da qual lançou mão foi buscar as oportunidades que melhor o atendessem tanto no que dizia respeito às suas condições pessoais para disputar uma vaga quanto à sua urgência: *não cheguei a tentar, aqui, na UFMG, porque, assim, a questão da idade, né? Mais um ano... Eu ia tentar aqui, só que aqui não estava na época, como era aquela fome, sede de.... Sabe, ansiedade de querer buscar... Eu não queria parar!*

Movido, portanto, pela determinação de não parar de estudar, pelo desejo de ingressar rapidamente no ensino superior e diante da constatação de que a espera pelo vestibular anual da UFMG representaria a perda de mais um ano de sua vida, Baru se submeteu às provas semestrais do concurso vestibular de um centro universitário privado. Sua aprovação foi motivo de grande alegria, sendo lembrada, ainda, com entusiasmo: *foi bom demais; eu tenho o jornalzinho, lá em casa, até hoje; saiu no jornal. Está lá em casa, guardadinho, você acredita?* Ressalte-se que o “jornalzinho” a que ele se refere, é a edição de um jornal local, de grande circulação, na qual fora veiculada, como manchete, a história singular do lavador de carros aprovado no vestibular daquele ano.

Não havendo, à época, os programas de acessibilidade financeira ora vigentes, a felicidade da aprovação no vestibular foi, de início, ofuscada pelo fato de a faculdade para a qual fora aprovado ser particular. Para contornar essa situação, ele se valeu, além do próprio trabalho, de dois importantes suportes: *eu tive uma bolsa parcial. Para pagar a outra parte,*

*continuei lavando carro e pagava, né? A bolsa era da própria faculdade. E quando, assim, era época, de 6 em 6 meses, de renovar, aí, a família, os irmãos, normalmente, “fazia vaquinha”. E, aí, todo mundo ajudava, até os professores aqui “faziam vaquinha” e ajudavam. Falavam assim: “não, Baru, “esquenta a cabeça”, não; eu vou adiantar aqui, você vai lavando aí”, muitos me ajudaram.*

Uma vez ingresso na faculdade, seu estranhamento inicial foi amenizado pela *expectativa, ansiedade de lutar, de conquistar*. Ainda assim, a pesada rotina de estudos da faculdade foi fator de certa instabilidade: *o conteúdo, eu não tive muita dificuldade, não. (...) A maior dificuldade era essa questão, assim: muita disciplina, muito conteúdo, aí, eu até parava para pensar: “para que esse tanto? Tanta coisa”, né? Mas, depois, eu fui compreendendo melhor.*

No que tange ao modo de se ver e se sentir no ambiente da faculdade, Baru também sofreu certo estranhamento, ao constatar que era um ímpar entre os supostos pares, pois, segundo ele, *tinha poucos adultos acima de, por exemplo, 30, 40 anos. Às vezes, na sala de 25 alunos, 30 alunos, tinha lá 4, e o restante, por exemplo, 20 anos, 19 anos, filhos de pessoas mais, assim, de classe média, que tinham recurso diferenciado, né? Às vezes, eu tinha um pouco de vergonha por essa questão da idade, [mas] eu não parei para pensar assim: “ah, eu tenho tantos anos”, vim da EJA... Eu me focava. Embora a gente ficasse meio receoso do pessoal, “o que esse pessoal está pensando, né?”*

Passando, em seguida, à consideração sobre o modo como era visto na faculdade, Baru afirmou que *eu sentia o tratamento deles normal, né? Então, o pessoal já me via assim, pela minha trajetória, falavam assim: “esse rapaz é estudioso, esforçado”, então, eu me senti o “bam bam bam” da turma. Mas é isso, eu me sentia muito orgulhoso e eles me viam diferente, porque eu vim de uma trajetória...*

Segundo se depreende de sua narrativa, a diferença que via entre si e os demais se fazia sentir, mais notadamente, em um momento específico: a composição de grupos para as atividades coletivas. Embora tenha iniciado a abordagem do tema dizendo não se tratar de uma questão relevante, sua fala evidenciou a delicadeza da questão: *eu não tive esse problema não, embora, assim, a gente fica... Ficava receoso com essa questão dos grupos, às vezes, sim, me sentia deslocado.*

Contudo, o reconhecimento da sua trajetória singular e de seu potencial atraía muitos colegas que buscavam dele se aproximar: *agora, muitos deles me viam diferente, por causa da*

*minha trajetória e, aí, quando tinha, por exemplo, algum trabalho, por exemplo, Metodologia, na área de leitura, escrita, eles sempre me requisitavam, “você vai ficar no meu grupo”, porque eles perceberam que o meu modo de escrever e de articular o pensamento sobre algum assunto era diferente.*

Dando indícios de que esse reconhecimento, pelos colegas, do seu potencial, levava-o a, reflexivamente, ver-se como uma pessoa de grande potencial, ampliando sua autoconfiança, ele lembrou que *eles falavam assim: “uai, engraçado, você não está no curso errado? Você devia estar fazendo Filosofia”, entendeu? Por causa do nível. Aí, eu falei assim: “gente, será que eu tô... É, será que estou bom nesse negócio, mesmo?”.*

Apesar da atratividade que exercia sobre os colegas, de modo geral, o deslocamento que ele afirmou sentir o levava à busca de, estrategicamente, se associar àqueles cujo perfil fosse mais próximo ao seu: *eu sempre gostava de fazer algum trabalho em grupo com... Assim, fazia de tudo para ter uma pessoa mais ou menos do meu contexto, né, socioeconômico, da minha faixa etária. Tinha alguns pares, exatamente. A maioria [era] mais jovem, bem jovem. E a gente casado, já com filho, então... Pela trajetória, tinha sempre aquele grupo, por exemplo, grupo de cinco, eu sempre procurava ter pelo menos um junto comigo, do meu contexto socioeconômico, da minha trajetória.*

O bom domínio da leitura e da escrita, agora de nível acadêmico, rendeu a Baru muitos elogios que o fizeram acreditar, cada vez mais, em si, como no caso da observação que ouvira, ainda no segundo período: *a professora de Metodologia Científica, da área de Linguística, falou assim “rapaz, você fez o trabalho, a sua escrita, o seu modo de produção aqui, a sua articulação já está...”; isso eu estava no 2º período, ela falou assim: “a sua escrita já está como se você estivesse no 8º, saindo daqui, formado já”. Falei: “opa!”*

Baru fez os três primeiros anos de curso se dividindo entre ser o lavador de carros em uma universidade pública, durante o dia, e ser o estudante de ensino de superior, em um centro universitário privado, à noite, sem passar por quaisquer transtornos no que diz respeito aos estudos propriamente ditos. Na vida social, contudo, enfrentou duas situações que o afetaram profundamente. No primeiro caso, tratou-se de um diálogo que ele teve com um membro da igreja que ele frequentava. Conforme dito em sua narrativa, *eu ia muito para a Igreja Batista, né? Participava muito da comunidade da Batista. Aí, teve um senhor, ele era muito inteligente, mas faltou um pouco de sabedoria... Ele me disse assim: “Baru, você já está com 36 anos, né? Para quê você vai estudar agora? Por quê?” Ah, meu filho, aquilo, nossa, a*

*minha visão sobre aquele senhor... Porque eu gostava muito dele, a minha visão mudou: “gente, um homem inteligente falando um negócio desse comigo?...”*

Dando mostras do modo como lidava com situações como essa, ele prosseguiu na narrativa, contando que *aquilo também serviu de injeção, sabe? Ou seja, o contrário, o oposto, ele... Às vezes, é como se... Nos humilha mas, ao mesmo tempo, é uma grande injeção de estímulo, um desafio: “ah é? Ah é, tenho 36 anos? Será que eu vou chegar lá? Será que eu vou conseguir?”, entendeu? “Vou sim!”. E eu não esqueço, a gente não esquece dessas coisas, né?*

A segunda situação por ele narrada foi protagonizada por uma pessoa do seu círculo familiar íntimo, afetando-o de modo ainda mais intenso: *um irmão meu, mais velho, muito “bacana”, muito legal, mas, assim, não sei, o pessoal às vezes... No quinto período, indo para a faculdade, ele me deu uma carona.(...) Eu ainda estava lavando carro, ele falou assim: “Baru, você tem que “tomar vergonha”, você já é casado, só fica lavando carro, não tem uma profissão”. Aí, eu fiquei calado, sabe? Indo para a faculdade, cansado, exausto, ouvir uma fala daquela, de um irmão que eu sempre gostei, né? Rapaz, aquilo foi como uma espada, sabe? Chorei, não estudei naquela noite, mas aquilo, com o passar dos anos, serviu como injeção, aquela humilhação serviu como injeção.*

Se, no primeiro caso, o comentário do irmão de fé foi entendido por ele como sinal da “falta de sabedoria” de alguém que ele tinha por inteligente, no segundo, o não reconhecimento, da parte do irmão de sangue, por quem ele nutria alta consideração, do esforço que ele vinha fazendo com os estudos, já há mais de cinco anos, exatamente para transformar sua vida, gerou tamanho sentimento de humilhação que, mesmo dizendo ter tomado o infeliz comentário como “injeção em seu ânimo”, admitiu que a tristeza, naquele dia, o impediu de seguir focado em sua rotina como estudante.

No semestre seguinte a esse evento, Baru teve a oportunidade de começar a mostrar aos que dele duvidavam que o investimento que fazia era sério e potencialmente gerador de resultados positivos: *aí, quando chegou ao 6º período, eu fiquei sabendo que no Estado a gente pode dar aula por designação. Falei: “não, acho que, agora, o pessoal já está “levantando a minha bola”, fala que eu já tenho capacidade, que eu tenho muito conhecimento, que eu tenho um jeitinho para a coisa, né?” Aí, eu falei assim: “então, vou me inscrever lá no Estado, para começar a dar aula”. Me inscrevi no 6º período, comecei já a dar aula pelo Estado, designação.*

Assim, três anos depois de ingressar no ensino superior, Baru fez a transição profissional que tanto desejava, trocando a lavagem de carros pelo magistério na educação básica. Apesar da inegável alegria, a mudança trouxe-lhe, também, algum incômodo: *eu até falei para o pessoal aqui: “ô gente, vou parar, vou...” (...) Até mesmo para sair daqui eu tive um pouco de dificuldade, também. Cordão umbilical, né? Tinha o contentamento, mas tinha o sofrimento. Então, foi aos poucos. Aí, chegou uma época que foi de vez, mesmo, de largar e, agora, tem que focar para ser, realmente, aquele professor que eu antes sonhara, né?*

Tratando de como foi assumir esse novo lugar profissional, social e subjetivo, ele deixou evidente a satisfação que a mudança trouxe para si, para a sua formação e para a sua vida, já de imediato: *virar professor, ah, foi bom demais, sô. Bom demais!!! Eu já era responsável, aí que eu fiquei mais dedicado ainda, que eu buscava outros conhecimentos, estudava alguma coisa, assim, sobre a questão de docência, como lidar em sala de aula, como preparar essas questões da aula, né? O próprio contexto de dar aula já foi exigindo mais de mim. Além disso, a situação financeira começou a melhorar. As contas começaram a regularizar e começou a melhorar.*

Estimulado com a capacidade que percebera em si de atuar profissionalmente como professor, ainda durante o curso, Baru tomou outra importante decisão visando garantir melhores condições de trabalho para quando se formasse: *aí, quando eu estava no 7º período, estava aberto um concurso e eu falei assim: “eu vou tentar, só que eu não posso passar em primeiro lugar, entre aqueles ali, que serão futuramente chamados, não posso estar, porque não sou formado ainda, e tinha que ter o canudo, né?” Aí, eu peguei, fiz o concurso, “vou fazer como teste”. Fui, passei e, aí, depois de um ano, um ano e pouco, eles me chamaram. Aí, já estava formado, aí, beleza, fiquei lá em Neves<sup>85</sup> quase 6 anos.*

No semestre imediatamente seguinte à participação nesse concurso, veio a conclusão do curso de graduação e, com ela, um novo momento de grande significabilidade para si e os seus: *a conclusão foi o ápice para mim, né? [Com] parentes meus que vieram de outras cidades para cá, eu convidei dois professores aqui, da FaE, para ser os padrinhos. Foi uma festa, foto, filme, muito bom... Chorei muito, viu? A família também, muitos parabéns, o pessoal se sentiu orgulhoso de mim. E foi aquela festa, alegria, para mim foi a realização de um sonho, né? Aquela conquista com muito trabalho, muito... Foi muito árduo, né? E eu conquistei aquele sonho de concluir o curso superior, né?*

---

<sup>85</sup> Município da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Dentre as muitas mudanças derivadas da conclusão do curso, Baru destacou o fato de sua família ganhar o primeiro diploma, pois, segundo ele, *na minha família não tinha ninguém com curso superior*. O seu foi o primeiro de muitos, como fez questão de afirmar, pois a exemplaridade de sua trajetória contagiou outros irmãos, aos quais se sucederam sobrinhos e primos, ampliando significativamente o nível de escolaridade familiar: *fui o primeiro da família e, como a família é muito grande, até parentes de Teófilo Otoni que vieram morar aqui, também começaram a estudar. Meus irmãos começaram a estudar. A partir de mim, não só eles, mas toda família, eu vi que o pessoal começou a estudar, começou a ter outros sonhos, outras possibilidades para eles, também*. “Baru, aquele ‘menino’ lá conseguiu? Ah, espera aí!...”

Para além do círculo familiar, sua trajetória de escolarização tardia também inspirou os irmãos de fé que, se num primeiro momento, estranharam as mudanças em seu comportamento, aos poucos não só as avaliaram positivamente como também buscaram melhorar seu nível de escolaridade: *com o passar do tempo, dentro da própria igreja, eles viram a minha trajetória*. “O Baru era lavador de carros, chegou aqui na igreja, era aquele ‘menino’, assim, e agora já é professor formado? Fez concurso, passou?” *Aí, foi um rebuliço na igreja, você acredita que o pessoal começou a estudar? Aí, tem gente lá que é nutricionista, tem um que foi para a área de Direito, sério. Tem gente que fez Pedagogia, foi estudando*.

Em decorrência dessa mobilização, segundo ele, *com o passar do tempo, os próprios discursos, o modo de articular as pregações, os temas da homilia dominical do culto, à noite, o nível da articulação melhorou, a pregação melhorou. Essa visão de Deus que era uma visão hermética, fechada, passou a ser uma visão... Entendeu?*

Apesar dessa mudança, o modo como Baru foi passando a ver o mundo, nele se ver e agir marcou sua religiosidade de modo indelével: *eu fiquei 26 anos na igreja, agora, eu quase não vou. Às vezes eu vou, já não tenho mais aquele compromisso que, às vezes, tinha dentro da igreja, né? Vou, mas eu não participo, assim, igual eu participava antes*.

Ao tratar desse tema, ele revelou que o primeiro e provavelmente mais importante fator que o levou a rever sua relação com a igreja foi a ausência de apoio para seus estudos: *a igreja nunca me influenciou a estudar, não, muito pelo contrário, (...) Antes, ela “sugava” muito a presença da gente, né?*

Demonstrando grande inquietação ante o reconhecimento da posição contrária da igreja em relação ao fato de ele estar estudando, Baru recuperou, em sua narrativa, parte das inquietações que sentia, à época: *agora, o quê que tem você estudar? Conquistar, buscar*

*conhecimento? Isso vai te atrapalhar no seu relacionamento com o seu Deus? Qualquer Deus. Muito pelo contrário, vai melhorar. Eu, hoje, apesar de não ter mais aquele vínculo... Hoje, meu relacionamento com ele é muito melhor, a minha visão, entendeu? O estudo secular ajuda demais nessas situações, porque, só dentro da igreja, você fica... Sabe? Com aquela visão só dali, da igreja, você precisa buscar outros conhecimentos, porque, aí, é que vem aquele negócio da sabedoria. Outros conhecimentos que vão levar a [que] gente, quando estiver diante de qualquer situação, se saia melhor.*

O segundo fator, parece-nos, foi a transformação no modo como a instituição acolheu as mudanças pelas quais ele passava: *pior que, depois que eu comecei a estudar, o pessoal começou a me ver dentro da igreja diferente, viu? Por causa das questões que eu passei a ver o outro lado, né? Quando você passa a estudar outras questões... Por exemplo, eu estudava muito, como eu lia muito, estudava, por exemplo, historicidade bíblica, história da religião, você passa a ser questionador. Eu dava aula, também, para jovens na área bíblica, Escola Dominical, aí... Começou, assim, os assuntos a serem mais profundos, sabe, com algumas perguntas que deixavam o pessoal... O pessoal me via assim: “é, rapaz, você foi para a faculdade, você está diferente!”. Entrou em “choque” com a religião.*

Dando sinais de se tratar de uma questão bastante significativa para si, Baru avançou na reflexão acerca das mudanças no seu modo de perceber e lidar com o sagrado: *depois que eu fui para a faculdade... Questionei a compreensão da visão que eu tinha de Deus, desse Deus que é ensinado para a gente, né? Dos conceitos de Deus, o que Deus pensa sobre a humanidade, sobre a gente, o que a gente pensa sobre ele, como foi colocado para a gente, né? Esse Deus “carrasco”, esse Deus “olhudo”, que age com justiça, com rigor, que abomina o pecado, não sei o quê...*

Desse profícuo processo de reflexão, resultou que *eu já tenho, hoje em dia, a visão de Deus, eu e Deus, totalmente diferente e, até mesmo porque, dentro do conceito da igreja, que os homens colocaram na Bíblia sobre Deus, é um conceito meramente humano, na visão humana, né? Só que como é que a gente vai distinguir Deus, o finito distinguir o infinito? Querem dar conceitos para ele? Então, a gente começa a estudar, a gente...*

Dando mostras de que, em si mesmo, o trabalho de tornar-se o que se é consiste em um processo ininterrupto, no qual a fixidez de cada patamar atingido, é base para lançar-se em busca da satisfação de outros desejos e necessidades, no campo profissional, Baru resolveu dar mais um importante passo: *aí, eu falei assim “ah não, vou tentar agora [concurso] na*

*Prefeitura de Belo Horizonte”, é o sonho, né? Porque também tinha vontade de ser professor também na Rede<sup>86</sup> aqui. Aí, estudei bastante também, passei no concurso; depois de um ano e pouco, eles me chamaram, me chamaram e estou aí, já tem o quê, tem 3 anos já que eu estou na Prefeitura de Belo Horizonte, satisfeito, feliz, eu vi que eu consegui aquilo que eu havia sonhado, planejado, sonhado... Valeu a pena.*

No plano epistêmico, a conclusão do ensino superior o levou a constatar que sua jornada estava apenas começando, pois, segundo ele, *hoje eu compreendo melhor que, na verdade, o curso superior é só uma coisa muito rasteira, muito básica, que passa rápido e a gente não absorve tanta habilidade, tanta competência, tanto conhecimento assim, entendeu? Eu tinha uma expectativa de que fosse algo: “eu vou sair daqui “o cara”, conhecimento total!” Só que eu percebi, assim que eu formei, eu falei assim “gente, esse negócio é muito pouco!”. Isso até me ajudou, que era para eu caminhar mais, eu falei: “vou fazer uma especialização”.*

À inquietação com o *muito pouco* que o ensino superior representou, em termos de aquisição de habilidades, competências e conhecimentos, se somou um desejo: *“um dia, eu vou fazer o curso aqui dentro [da UFMG]”*. Explicando que, diferentemente de se tratar de um sonho de infância, ou projeto de longo prazo, Baru mostrou que, mais uma vez, a projeção do seu passo seguinte se fez a partir da ampliação do horizonte de possibilidades, decorrente do avanço anterior: *lá, quando eu estava no PEMJA, não tinha diretamente essa pretensão, esse sonho. Primeiro, era fazer o curso superior, depois, nessa trajetória, é que eu falei assim: “ah não, eu tenho que voltar lá [na UFMG], conquistar alguma coisa lá”, assim, nessa questão do ensino, da educação.*

Dando sinais de que o aumento de sua capacidade para vislumbrar horizontes mais estendidos não se ancorava simplesmente no diploma, ele evidenciou como o conhecimento e a melhor compreensão do mundo foram fundamentais para ele se ver e se sentir capaz de novas e mais ousadas realizações: *a cada passo, a cada ano que se passava, eu via que havia essa possibilidade de, um dia, fazer um curso aqui dentro, da própria Universidade, onde eu comecei lavando carro. Com as leituras, eu fui fazendo essas leituras do contexto, [que] me levavam a outros conhecimentos sociais, que eu tinha capacidade, isso foi “abrindo a minha mente” para falar: eu vou conseguir “eu tenho condições de chegar lá, e agora eu vou querer é mais, eu quero é mais agora!” Aí, fiquei sabendo que aqui na universidade tinha uma especialização na Faculdade de Letras. Assim que terminou [a graduação], já entrei aqui. Eu*

---

<sup>86</sup> Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

*fiz uma prova antes, para seleção, passei, consegui uma bolsa integral via FUNDEP, fiquei 2 anos fazendo especialização.*

Concluída essa pós-graduação, ele ingressou em uma especialização em Docência do Ensino Superior, em uma instituição privada, arcando diretamente com os custos. Apesar de ter chegado a defender o trabalho de conclusão do curso, segundo ele, não foi certificado, porque este foi extinto, quando faltavam duas disciplinas para ele concluir. *Isso me desestimulou, desestruturou, deu uma “travadinha”. Eu fico chateado quando as pessoas enganam alguém, enganam a gente... Eu tenho esse problema.*

A “travadinha” a que ele se referiu comprometeu o passo seguinte que, conforme seus planos, era tentar um mestrado na UFMG. Dizendo-se, no momento da entrevista, em fase de preparação para retomar aquele plano, Baru contou dos convites que recebeu para tentar o mestrado na Faculdade de Educação da UFMG: *o pessoal aqui, da FAE, de vez em quando, me incentiva, encontro alguns professores daqui: “Baru, você tem que ir para lá, vá fazer mestrado, não sei o quê, você é um cara que tem futuro, tem jeito para a coisa!”.*

Parecendo sentir-se mais tentado, a cada dia, a aceitar essa nova provocação, ele disse que o momento, agora, *é caminhar na vida e vamos ver se eu faço esse mestrado, né?* E, já antecipando que não pretende parar por aí, ele deduziu que, *se eu fizesse mestrado, para o doutorado, é um pulo!*

Refletindo sobre essa forma como lidar com o conhecimento, Baru evidenciou ter o estudo como um recurso privilegiado de afirmação de si, razão pela qual não se cansa e nem pretende parar: *eu não sei o que deu em mim que me levou a gostar tanto assim de... Eu acho que é uma ansiedade do saber, de querer mostrar, também, que eu tenho capacidade, né? Acho que é isso mesmo, assim. Eu gosto de estudar... Até hoje, eu não sei, assim, o que me levou a gostar tanto de estudar, de compartilhar, de bater um papo, assim, sobre qualquer área do conhecimento, mas eu gosto, gosto muito. Aí, o pessoal me vê diferente, assim, não sei.*

Fazendo um balanço geral dos ganhos advindos de sua passagem pelo ensino superior e da aquisição do diploma, Baru teceu várias considerações acerca do potencial da educação para transformar vidas. Segundo ele, *dentro da sociedade, acho que é o artefato principal, a educação. Educação transforma a nação, transforma o País, transforma as pessoas, o estilo de vida, né, transforma o estilo de vida da pessoa, muda as perspectivas.*

Pontuando, no seu caso, algumas transformações decorrentes da educação formal, em geral, e da conclusão do ensino superior, mais especificamente, ele refletiu que, *a partir do*

*momento em que eu comecei a estudar, ir para a faculdade, eu percebi que o meu modo de lidar com as pessoas, conversar, passou a se igualar e não eu “ficar abaixo”. Você poder conversar com as pessoas “no mesmo nível”. Ou seja, o ganho da conversação, do nível de conversa, da intelectualidade, do conhecimento geral das coisas, você passa a ter um ganho de autoestima, principalmente, sua autoestima eleva. Você passa a ter visão de que você tem capacidade de competir dentro dessa sociedade com todos.*

No plano profissional, ele destacou o fato de *se sentir realizado por aquilo que você quer fazer e buscou para conquistar aquilo, e o orgulho que a gente sente de ter feito o que fez.* Tratando mais especificamente dessa esfera, Baru teceu duas considerações que denotam a influência de sua trajetória de vida e escolarização tardia no profissional em que se tornou. No primeiro caso, trata-se do modo como, geralmente, é visto pelos colegas: *no dia a dia, na escola, assim, quando o pessoal fica sabendo, os meus colegas, a maioria, 95%, 90%, não passaram por esse processo de EJA e tal, aí, quando eles ficam sabendo da minha história, eles começam a me ver diferente, né? Sério, você acredita? Parece que tem um cuidado a mais comigo, um zelo, um respeito a mais, eu acho estranho, assim, às vezes, tem hora que eu fico meio constrangido: “Baru é ‘o cara’!”, “esse ‘cara’ aqui, não sei o quê”, gente...*

Em contrapartida, ao falar do modo como vê os colegas e se vê em meio a eles, Baru deu indicativos da frustração que sente: *eu estou tendo um pouco de decepção na educação, eu não tinha essa consciência de que, na educação, tinha isso, essa questão das irresponsabilidades, sabe, do “vamos colocar o negócio debaixo do tapete”, a “poeirinha”, isso não dá para mim. Aí, eu estou tendo um pouco de dificuldade de lidar com isso e até de relacionar com alguns colegas, de cumprimentá-los, sabe? Eu fico... Às vezes, eu acho que eu sou meio rígido.*

A decepção a que ele se referiu advém do fato de não ver, em muitos colegas, o comprometimento que acredita ser necessário para que a educação cumpra, efetivamente, com seu papel transformador na vida dos que dela dependem. De sua parte, Baru garante que o trabalho é feito. Para tanto, ele lança mão dos conhecimentos e experiências que acumulou em sua trajetória, fazendo-se exemplo diante dos estudantes: *como professor, eu tenho aquele desejo imenso de pegar esse pessoal e, sabe, levantá-los. Então, eu faço de tudo para que eles... Sabe, gostem, tentem, vejam a necessidade de estudar, porque isso vai fazer com que eles tenham uma ascensão, tenham lugar, tenham voz, né? E aprendam alguma coisa, profissão, alguma coisa, assim, melhorem o nível de vida. Então, eu sempre falo para eles, dentro de sala de aula... Dou exemplo da minha vida. Eu falo. Às vezes, eu estou diante de um texto, por*

*exemplo, um gênero textual que fala sobre alguma coisa da pobreza, discriminação, não sei o quê, da falta de perspectiva de vida, da classe social, tal, tal, eu sempre falo: “ó gente, está vendo esse texto aqui? Fala sobre isso e isso...”, Aí, eu me vejo ali e dou exemplo. Aí, uns fazem pergunta e tal, outros começam a ficar interessados, né? Então, eu sempre procuro, dentro de sala de aula, falar para eles da minha trajetória, não tem como, toda escola que eu dou aula, eu não consigo.*

Ao fazer-se exemplo, ele afirma conseguir mobilizar os estudantes para o trabalho escolar: *ajuda, até mesmo, na didática, na interação com aluno, é um estímulo para eles estudarem. E, aí, eu vejo resultado que alguns, assim, que, às vezes, não davam importância, brincavam demais, “melhoram o nível” dentro de sala de aula, interesse, envolvimento. E essa questão aluno/professor que é muito importante.*

O reconhecimento pessoal e profissional, entre os estudantes, é outra consequência dessa postura: *o pessoal gosta de mim, os alunos, lógico, os probleminhas dentro de sala de aula sempre existem, né? A “turma da bagunça”, mas isso aí faz parte, esses conflitos até ajudam a gente a melhorar a gente, né?*

Ainda em relação à vida profissional, no âmbito financeiro, Baru deixa claro ter consciência de que possui uma remuneração que não condiz com a importância de sua função, mas, ainda assim, se percebe em uma situação de relativo conforto: *apesar de não ter um ótimo salário, um bom salário, a gente, que é professor, consegue lidar no dia a dia... Uma coisa é a dificuldade financeira que eu tinha, hoje, eu não tenho dificuldade financeira, inclusive, eu até guardo dinheiro, apesar de ganhar pouco, inda até guardo dinheiro, até sobra. Então, a minha vida é mais tranquila!*

Dando sequência à indicação dos ganhos decorrentes da vivência da formação superior para si e da diplomação para sua vida, Baru se referiu à diversidade de atividades que pode realizar, sendo licenciado em letras: *faço minhas revisões, posso dar aula de Literatura, de Inglês, então, são várias coisas que eu posso fazer, várias profissões.* Falou da melhoria nas condições de vida em geral: *qualidade de vida melhor, minha saúde melhorou, embora a gente trabalhe demais, né? Às vezes, um pouquinho de estresse, mas eu acho que a qualidade de vida melhorou por causa, justamente, por causa dessa conquista, e, ainda, uma melhoria na saúde e mudança de mentalidade: a saúde melhora, a visão melhora, a mentalidade, a forma de ver o mundo, de conquistar, de lutar é diferente.*

Fazendo questão de demarcar que a educação tardia foi um detonador importante das transformações ocorridas em sua vida, no decurso de, aproximadamente, vinte anos, mas que não foi a única explicação para tais transformações, Baru reiterou que *isso depende muito da visão da pessoa diante da vida, a questão da sabedoria, porque a gente sabe, você sabe disso, tem muitas pessoas que foram para a educação, pessoas até mesmo de periferia, que chegaram a um nível superior, classe média, pessoal se embrenha para um... Não é só educação que faz isso, né?*

Por fim, dando claros indícios de compreender o caráter meritório que a educação, enquanto bem social, encerra, ele mostrou como, apesar de sua, a conquista do diploma e demais realizações que a ela se seguiram não servem só para si: *eu conquistei, era lavador, pobrezinho, lavador e tal, “melhorei meu nível” na sociedade, mas é um conjunto de situações que a gente tem que ter essa percepção do que a gente quer, do que é bom para a gente, do que é bom para o outro, o que é bom para a sociedade.*

Depois de finalizada a gravação, Baru comentou sobre uma realização muito relevante, referida às suas conquistas, no campo profissional e pessoal. Segundo ele, o responsável por uma instituição confessional de ensino superior, onde ele prestava serviços como auxiliar na cozinha e na limpeza, em dias de eventos, quando ainda lavava carros, ao saber que ele havia concluído a especialização, o convidou para trabalhar como docente, ministrando uma disciplina na pós-graduação. Para Baru, ver-se como professor ali, onde tantas vezes estivera fazendo “bicos”, estando no patamar mais baixo da *pirâmide do mercado de trabalho*, foi motivo de grande orgulho e satisfação, corroborando sua percepção de que todo o esforço que fizera valera a pena.

#### IV.6. Norântea<sup>87</sup>

Se cada entrevista realizada na pesquisa consistiu em um evento único, no qual tive a oportunidade de estar diante de pessoas singulares, construindo, com cada uma, o entendimento acerca do sentido de suas vivências como estudante(s) adulta(s) e da experiência de diplomação

---

<sup>87</sup> Árvore do cerrado rupestre e campo cerrado (...) flores e botões em inflorescência, muito vistosos; pétalas esverdeadas, brácteas nectaríferas em forma de dedal, contendo néctar abundante e adocicado, atraindo beija-flores que a polinizam, de agosto a outubro. Frutos arredondados, carnosos, verdes, polpa amarela e sementes pretas. (BRANDÃO e ROCHA, p. 155)

tardia; no caso de Norântea, a releitura do material empírico que produzimos juntas mostrou ter se tratado de um evento não só único, mas, sobretudo, muito marcante.

Diferentemente das demais pessoas entrevistadas, não consegui, na etapa da pesquisa documental no PEMJA, confirmar o contato de Norântea. A indicação do nome dela partiu do orientador desta pesquisa quando, em conversa sobre o andamento da produção das informações empíricas, ele lembrou-se de ter se encontrado, tempos antes, com uma egressa do PEMJA, trabalhando como historiadora no setor de patrimônio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando a área educativa de um museu histórico. De imediato, fizemos contato telefônico com ela, lhe falei da pesquisa, combinei o envio do formulário de abordagem inicial *on-line* e deixamos a entrevista agendada para a semana seguinte.

O local sugerido por ela para conversarmos foi um Parque Ecológico público da cidade. Tratou-se de uma sugestão muito adequada, pois não só a atendia, em termos de comodidade – uma vez que lá era seu local de trabalho – como me possibilitaria visitar um lugar importante na memória afetiva de minha adolescência e juventude e de recreação para minha família.

Embora já tivéssemos trocado algumas mensagens, pelo *WhatsApp*, antes de nos encontrar, o modo como ela se apresentou a mim foi bastante emblemático e indicativo do quão interessante seria a experiência de produzir, com e sobre ela, informações empíricas para a pesquisa.

Na manhã do dia combinado para a entrevista, eu seguia de ônibus para o parque que dista pouco mais de quatro quilômetros do local de minha residência. Quando o coletivo parou no semáforo, ainda na minha vizinhança, vi atravessar a avenida uma pessoa que me chamou muito a atenção. Tratava-se de uma mulher negra, de altura mediana, corpo e expressão fortes, ativa, sobre um salto alto, com cabelos cortados rente à cabeça, pintados em um tom avermelhado. O vestido estampado, discretamente curto, brinco e colares vistosos e os óculos de sol grandes compunham o visual de quem, não sendo exatamente um tipo comum naquela região, se destacava em meio aos transeuntes.

Cheguei ao Casarão que abriga a sede administrativa do Parque, onde entrevistaria Norântea, no horário combinado, e aguardei por, aproximadamente, 25 minutos, até que ela chegasse. Passado esse tempo, eis que, para minha surpresa, chega ao local, de braços abertos para mim, com um sorriso “iluminado”, aquela pessoa que eu vira, pouco tempo antes, atravessando a avenida, totalmente dona de si. Cumprimentando-me com um forte abraço, ela

se apresentou, desculpou-se pela demora e disse-me da sua alegria por saber que seria entrevista por uma *já quase doutora negra*.

Em resposta à sua manifestação de boa acolhida, disse-lhe da minha felicidade em saber que, naquela manhã, a vida, surpreendentemente, estava me dando a oportunidade de conversar com uma pessoa que me chamara a atenção duplamente: primeiro, pelo interesse em conhecer sua trajetória na educação tardia e os desdobramentos dessa experiência para si e em sua vida e, segundo, por ela já ter sê-me mostrado, sem o saber, como alguém a quem eu ouviria, com grande interesse, apenas pelo impacto da “força de sua presença”, contando-lhe sobre a forma como eu a vi mais cedo.

Esclarecido que a coincidência se devia ao fato de sermos quase vizinhas, sem o saber, dirigimo-nos para o segundo andar do prédio – um belíssimo casarão, construído na década de 1930, totalmente reformado para abrigar atividades do centro cultural que funciona no Parque – e nos instalamos, por sugestão sua, na sala de reuniões. Após, cumprimentar os colegas de trabalho, me apresentar a alguns e servir-nos de água e café, ela fechou a porta da sala em que estávamos e, nas duas horas que se seguiram, tive a clara sensação de assistir, quase ao vivo e em cores – tamanha a expressividade de sua narrativa –, a história de uma vida intensa, movida por grande determinação, feita de altos e baixos, amores e desamores, dramas, tragédias e alegrias, coroada com importantes realizações pessoais.

O clima de tranquilidade do lugar, associado à segurança que a simpatia de Norântea – divorciada duas vezes e mãe de dois filhos já adultos –, me inspirava, contribuiu para que a entrevista assumisse, de forma plena, o ar de uma conversa, na qual sua trajetória de estudante adulta e diplomada tardia deu ensejo para eu desvelar, a partir da narrativa de quem “sofreu” essa vivência, as vicissitudes de ser mulher, negra, pobre, mãe e chefe de família, sem deixar que a dureza da convergência de todos esses atributos em uma só pessoa a impedisse de sonhar e de buscar, em brechas que oportunamente se abriram, a realização de seus sonhos.

Perguntada, logo no início da conversa, sobre o significado de ser estudante adulta, ela teceu uma interessante reflexão sobre a ideia de “tempo certo para se fazer o que se pretende”: *eu trago para a minha realidade uma frase que meu pai me disse, quando eu tinha uns 15 anos; acho que ele estava, assim, naquele período, reflexivo, que a idade vai chegando “e agora? O que eu fiz? O que eu conquistei?”. Ele já estava beirando os seus quase 70 anos. E ele, na cozinha, assim, de repente, olhou para mim e falou assim: “Norântea, minha filha, a maior idiotice que eu pude fazer na minha vida foi pensar que eu estava velho, aos 33 anos, para começar a construir algo. Eu já estou com 70, se eu tivesse começado, olha quanto tempo eu*

*teria aproveitado, desses anos todos?” E isso eu acho que ficou, assim, no meu imaginário, sabe? Então, para mim, isso nunca foi um limitador, a idade nunca foi.*

Na narrativa sobre as primeiras vivências na escola, ela me mostrou como, desde muito cedo, se abriu para o enfrentamento das situações adversas: *a escola, para mim, foi aquele lugar de descoberta e da peraltice. E eu sempre gostei muito de ficar com homem, muito, porque as brincadeiras dos meninos me atraíam. Então, eu pactuei, eu fiz um grupinho lá atrás, com os meninos. E aí não levei os estudos a sério, de maneira alguma, achando que aquilo ali não ia dar em nada para mim. Quando chega no final do ano que eu “tomo bomba”, eu tive, assim, uma das piores decepções da minha vida. (...) Aquilo me deprimiu, enfim. Quando eu retorno, (...) Já vem o estigma: repetente. Eu sobressaio de uma maneira ímpar na sala. No meio do ano, eu já estava lendo, eu já estava escrevendo, eu fazia todas as atividades, eu já era uma referência dentro da sala. (...) E, aí, dali em diante, eu sempre tirei as melhores notas, exceto em Matemática.*

À superação, aparentemente sem muita dificuldade, do *estigma*, conforme ela mesma definira, *de repetente*, e à continuidade, sem grandes intercorrências, das etapas seguintes, seguiu-se a conclusão da quarta série, a qual chegou como um evento profundamente marcante que transformou sua vida: *exatamente no dia de eu pegar o meu diploma, na quarta série, eu saio de manhã, vou para a aula com a minha coleguinha, ando mais ou menos 1 quilômetro e meio, até chegar na minha escola, pego o resultado, minhas notas maravilhosas, aquela coisa “bacaníssima”, pacote de provas para levar para casa. Quando nós estávamos descendo a rua, aí, nós olhamos, assim, eu vejo um aglomerado de pessoas, assim. Eu falo, assim: “nossa, amiga, que tanto de gente. O que é aquilo?” (...) Quando chegamos lá, o pessoal veio: “ei, Norântea”, me abraçando todo mundo e tal. “E aí, passou? Vocês passaram de ano? Como é que é?” Passei, as minhas provas [estão] aqui, tarará, tarará”. Aí, dona Cecília vai e fala assim comigo: “vamos lá, na sua casa, que eu quero conversar com você”. Me pegou e começou a apertar o meu braço muito forte. Eu achei aquilo tão esquisito. Quando nós entramos, ela foi chegando comigo perto do sofá, apertando o meu braço e falou comigo assim: “eu tenho uma coisa para te falar, você vai ter que ser muito forte, porque você vai ter que ajudar muito o seu pai e seus irmãos”. Eu falei “o quê?”; ela falou assim: “sua mãe faleceu.” Aí, eu levei aquele susto, não acreditei, meu “mundo desabou”. E eu “louca” para entregar para ela. E ela tinha um orgulho que ela falava assim: “olha, eu vou voltar a estudar”, porque, na época, tinha o MOBREAL, ela já estava preparando para ir para o MOBREAL.*

À dor da perda da mãe, Norâtea somou a frustração de não poder realizar a promessa que lhe havia feito: *ela era analfabeta. E ela falava assim, quando os meninos não queriam ler para mim o para-casa: “pode deixar, boba, daqui uns tempos, você vai ler, você não vai precisar de ninguém. Você vai ser independente. E eu quero aprender a ler, filha, para ler a Bíblia”. Eu falei: “então, quando eu aprender, eu vou ler a Bíblia para a senhora”. E, aí, essa notícia caiu assim, eu tinha 12 anos, 11 para 12 anos, deixou a mim com essa idade, meu irmão com 13 e meu outro irmão com 18.*

Dando indícios de que, desde aquela época, se valia de uma grande resiliência que a acompanhou e ajudou ao longo da vida, Norâtea tirou da dor experimentada naquela vivência forças para seguir em frente: *foi muito sofrido essa perda, mas aí, enfim, a gente supera e, querendo ou não, aí eu fiquei mais motivada.* Apesar dessa motivação, a continuidade dos estudos ficou ameaçada, por não haver, em fins da década de 1970, quando ela ficou órfã da mãe, garantia de oferta das séries finais do então primeiro grau, em instituições públicas e gratuitas: *o Estado não tinha essa responsabilidade pro ensino fundamental, então, nós tínhamos poucas opções de escolas públicas. (...). E outra coisa, quem dormia em fila tentando bolsa de estudo com o vereador, era a minha mãe. Meu pai jamais fez isso porque ele era o provedor da casa, então, essas questões todas minha mãe é que cuidava e eu não consegui estudar. Falei: “gente, e agora?”*

O custeio de uma escola privada foi o caminho que, sem muito sucesso, seu pai tentou para mantê-la estudando: *meu pai era servidor público e ele tinha um desconto para filho estudante. Porém, a nossa situação financeira era muito, mas muito, muito precária. Pagávamos aluguel e o salário do meu pai era de agente de portaria, era o salário de um porteiro, pouco mais de um salário mínimo. E, aí, ele receberia um tanto dessa bolsa, desse valor para pagar a escola.*

Apesar do esforço diário de percorrer, em companhia de algumas colegas, uma longa distância a pé, para manter-se na escola, em pouco tempo, Norâtea começou a experimentar os constrangimentos decorrentes da situação de inadimplente, pois seu pai não conseguia complementar o valor da mensalidade, conforme planejava: *o que eu tinha que fazer? Eu tinha que burlar. Pegava a carteira das minhas amigas para poder entrar, pra não ser barrada, porque eu estava com mensalidade atrasada.* Diante da insustentabilidade de tal situação, deixar a escola foi o modo que a família encontrou para que ela se livrasse dos constrangimentos e o pai de um compromisso impossível de cumprir, naquele contexto.

Nos dois anos que se seguiram, ela enfrentou situações similares, em três escolas diferentes, “se evadindo” das duas primeiras, antes do meio do ano letivo, pela mesma razão. Tendo conseguido, na última dessas ocasiões, concluir o quinto ano, ela se viu diante da possibilidade de terminar, de forma rápida e menos constrangedora, o 1º grau: *aí, eu paro de estudar novamente, vem a minha amiga “Norântea, vamos fazer supletivo?”*.

Aceitando com entusiasmo o convite, ela se matriculou, juntamente com a amiga, em um cursinho preparatório para os exames de massa – provas de certificação pelo Exame Supletivo, aplicadas semestralmente pelo Estado –, obtendo, como era bastante comum aos que se aventuravam nesse projeto de formação autodidata, êxito apenas parcial: *fizemos as provas, eu eliminei todas as disciplinas, menos Matemática. Na verdade, eu não passei foi na de exatas, que era Matemática, Ciências, Química e Física, essas eu não passei, passei nas de humanas todas.*

Na época, tanto a conclusão da quinta série quanto o investimento visando à aprovação nos exames de massa foram tornados possíveis graças ao fato de ela ter adquirido condições de custear os estudos, inserindo-se precocemente no mundo do trabalho, pela via do serviço doméstico: *eu pagava o supletivo, que aí eu já fazia os bicos. Eu lavava roupa, tomava conta de criança. E meu irmão já estava trabalhando, ele era carteiro, ele sempre me dava um dinheirinho.*

A partir daí, em termos de estudo, seu caminho foi marcado por muitos percalços, passando de um preparatório a outro, sem conseguir concluir a sonhada 8ª série, pois a área de exatas seguia sendo um obstáculo aparentemente intransponível. *E, aí, entre idas e vindas, faço 21 anos. Com 21 anos, engravidado, vou morar com o pai do meu filho. Aí, parei de estudar. Fiquei esse tempo todo, dos 21 até uns 30 e poucos.*

Tendo prestado concurso para trabalhar na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, ela rememorou uma passagem que foi fundamental para as transformações que foram ocorrendo em sua vida profissional e pessoal: *quando o meu filho mais velho completou 9 meses, eu recebi a carta para eu tomar posse, como auxiliar de serviço administrativo. (...) Eu trabalharia como cantineira ou faxineira. E aí, na primeira entrevista que eu fui, conversei com a senhora do RH, ela falou assim comigo “você tem perfil para trabalhar com atendimento ao público, em um lugar “bacana”, porque você é comunicativa, você tem um carisma”, “encheu a minha bola”. E eu muito vaidosa, leonina que sou, falei: “ah, então, eu vou para esse lugar aí”. Nunca tinha ido àquele Museu Histórico. Vou para o museu, me apaixonei. E lá eu falei: “não, aqui é o lugar que eu quero ficar!”*.

A narrativa do que ocorreu em sua vida, desde que ela assumiu o cargo na Prefeitura, não deixou dúvidas sobre o fato de ter se tratado, como ela mesma disse, de um “divisor de águas em sua vida”. Fascinada pelo ambiente do museu, ela cumpria uma jornada de seis hora diárias, se dividindo entre o trabalho que lhe era devido fazer na limpeza, a apreciação do acervo e o acompanhamento atento do trabalho dos profissionais que atuavam ali: *eu limpava tudo, aqueles jornais que estavam encadernados... Aí, eu ia, depois da visita, ficava lendo as notícias, lendo tudo, acompanhando as visitas e fui conhecendo tudo de Belo Horizonte.*

Familiarizando-se, aos poucos, com a história da cidade documentada no acervo do museu, ela teve, na saída da historiadora responsável pela mediação de visitas escolares, a oportunidade de pôr à prova não só seus conhecimentos mas também seu talento, descobrindo, em si, forte inclinação para a área da educação: (...) *de manhã não ia ter ninguém para atender as escolas. E as escolas ligavam e eu morria de dó. O que a dona Norântea faz? “Vou lá, vou atender!” Aí, eu comecei a fazer as visitas mediadas e tal. Ficava à tarde, via como é que as mediadoras faziam, conversava com elas, pegava as dicas também e tal, tal e ia fazendo as visitas.*

Agindo em sigilo como mediadora de visitas escolares ao acervo do museu, Norântea demonstrou tamanha propriedade que começou a chegar, na instituição, solicitação de visitas com seu acompanhamento: *aí, começa todo mundo, as escolas mandando, vai, à tarde, algumas escolas, mesmo professor, na parte da manhã, aí, liga e fala assim: “não, mas a gente quer uma visita mediada, igual à visita da Norântea, porque ela aborda isso, isso e isso”.*

A descoberta de sua “identidade secreta de mediadora de visitas” coincidiu com a troca do grupo gestor do museu. Ao tomar conhecimento, segundo ela, de seu protagonismo na execução de tarefas que não lhe eram próprias, a nova diretora a chamou para conversar: *“como é esse negócio?”, eu falei “não, eu atendo e tal, tal, tal”. “Uai, você não tem formação para isso, né?” Ela vai assistir a uma visita minha, eu tremendo igual vara verde, com medo de falar bobagem. Ela ficou caladinha, anotando as coisas. Aí, depois da visita, ela me chamou para uma reunião com o pessoal da coordenação (...). Aí, ela falou: “de onde você tirou essa e essa informação que você passou?”; eu falei: “ué, a mediadora passava essa informação. E eu também li um livro do Abílio Barreto e outras publicações que tem aqui e tal”. Aí, realmente, tudo que eu disse, não disse nenhuma bobagem, estava lá, beleza, não falou nada. Continuei fazendo as visitas.*

Enquanto vivia essas “aventuras no museu”, Norântea seguiu tentando elevar sua escolaridade, passando por ouros dois cursos preparatórios e uma escola regular sem, contudo,

atingir seu objetivo de conclusão do 1º grau. Por volta do ano de 1990, estando já com dois filhos, ela ficou sabendo da existência do Projeto Supletivo da UFMG e, estimulada, novamente, por aquela mesma amiga, resolveu tentar, ali, a conclusão do 1º grau: *vamos voltar a estudar?*; falei: *“ah, tudo que eu quero, tudo que eu preciso”*. *“Vamos?”*; *vamos!*

Dos muitos obstáculos que teve que enfrentar para essa retomada, a família se mostrou, de início, como o mais preocupante: *nós fomos, fizemos a inscrição e, aí, meu marido, fiquei meio assim: “será que ele vai deixar?” “Não, Norântea, não tem problema, não”*. *Aí, minha sogra ficava com os meninos.*

Devidamente autorizada pelo marido e tendo com quem deixar as crianças para estudar, ela resolveu “encarar o desafio”, conseguindo, enfim, concluir o então 1º grau: *aí, tinha uma prova para avaliar em qual série era para entrar. E eu já entrei, acho que na sétima, no sétimo ano, acho que no sétimo. Aí, eu me formei, aos “trancos e barrancos”, porque foi muito difícil, com criança pequena, marido, trabalhando, todas essas questões, né?*

Concluída essa etapa, em 1993, Norântea experimentou, como todos os egressos concluintes do então Projeto Supletivo do CP – renomeado posteriormente como PROEF II – anteriores à criação do PEMJA, o sentimento de “orfandade” já descrito em trabalho anterior<sup>88</sup>, posto não poder dar segmento à elevação da escolaridade ali, na UFMG: *terminei, concluí o primeiro grau. Beleza, agora vamos para o segundo grau, “bacana”*. Tendo tomado conhecimento, pelo Diretor do Museu, de uma escola municipal próxima ao seu trabalho, que oferecia o segundo grau para pessoas adultas, ela não titubeou: *aí, o diretor lá [do museu], falou: “tem uma escola aqui pertinho. Inclusive, eles têm transporte, dependendo do lugar, a Prefeitura disponibilizava um transporte.” Aí, eu saía do Museu e ia para lá.*

Conciliando com talento e equilíbrio suas quatro jornadas diárias que compreendiam o cuidado com a casa, com a família, com o trabalho e com o estudo, ela cursava, naquela escola, o primeiro ano do segundo grau até que o fato de ser a única mulher entre os irmãos impôs uma nova interrupção em sua trajetória: *só que meu pai, viúvo, né? Estava com problema de saúde e eu que tinha que cuidar dele, ele morava perto da minha casa. Aí, ele começou a internar, internava e vinha para a casa, aí, quem que ficava com ele? A Norântea, né?* Perguntada sobre as razões para assumir, sozinha, tal responsabilidade, ela contou que, à época, os irmãos já eram casados e, mesmo que não o fossem, *não tomavam conta não, porque” tudo sobrava era para mim, mesmo”, eu que “sempre carreguei”*.

---

<sup>88</sup> SANTOS (2001; 2003).

Embora pareça, à primeira vista, terem sido sofridos como uma vivência pesada e ruim, o acompanhamento e cuidado do pai foram experimentados por ela com grande prazer: *meu pai é meu herói. Fiz e faria tudo novamente, sabe, era minha referência, assim. Ele foi pai e mãe para mim.*

Do agravamento da doença do pai à interrupção dos estudos, decorreu pouco tempo: *aí, meu pai adoece, fica muito doente, fez uma cirurgia e o médico fala com ele, nos chama e fala: “olha, se ele tiver uma outra embolia trombótica, provavelmente ele vai ter que amputar a perna”. E meu pai entrou em desespero, ele falou “Norântea, se isso acontecer, você pode ter certeza que eu acabo com a minha vida. Eu não quero dar trabalho para você, não, minha filha. Você já tem os seus filhos, seu marido, não sei o quê, não sei o que”. (...) Aí, o que acontece? Meu pai vai e interna. Aí, eu já tinha perdido um tanto de aula, já estava no meio do ano, perdi aula, parei.*

Decorridos alguns anos, Norântea estava lotada em outro equipamento público cultural da cidade, quando seu pai foi internado para fazer exames, após sofrer um desmaio no ônibus, aos 78 anos de idade. Dois dias depois, enquanto estava no trabalho, ela recebeu uma ligação telefônica de sua cunhada: *“ó, vou ser “curta e grossa” com você, seu pai morreu.”. (...) Quando eu chego no hospital, falei: “olha, o meu pai faleceu aqui, então, eu sei que o procedimento não é ir para o IML, né?”; [Moça] “Não, mas ele vai ter que ir para o IML”; eu falei: “por quê?”. A moça me puxou e falou: “porque ele não morreu de morte natural... Ele suicidou”.*

O fato de saber que seu pai agira de “caso pensado” – tendo, inclusive, enganado a ela e a outros familiares, fazendo-os crer que teria alguém que o acompanharia durante a noite, quando aproveitou que estava sozinho, para cumprir a “promessa” que lhe fizera de tirar a própria vida – aumentou ainda mais a dor da perda de Norântea que, mais uma vez, fez da adversidade um estímulo para seguir em frente: *foi muito difícil, muito, muito difícil para mim, sabe? (...) Foi aquele choque, aquela coisa horrorosa. Aí, eu falo: “gente, e agora, o que eu faço? Continuar a minha vida!”.*

Nesse mesmo contexto, a terceirização, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, dos serviços de conservação e limpeza dos equipamentos públicos, possibilitou que ela deixasse, oficialmente, a atividade, podendo, então, mostrar, com mais liberdade e reconhecimento, inclusive financeiro, seu potencial: *eu continuei a mesma coisa, fazia atendimento de escolas, visitas mediadas. E, aí, eu passei a auxiliar em pesquisa, porque eu também auxiliava em pesquisa no Museu Histórico (...). Aí, quando Belo Horizonte fez 100*

*anos, eu fui trabalhar na produção dos 100 anos de Belo Horizonte, comprando o material e tal. E, aí, eu saio, literalmente, da faxina e vou mais para a parte administrativa e esse suporte, mesmo, exposições, tudo eu fazia, “corria atrás” de patrocínio, eu sempre fui muito proativa.*

Pouco depois da morte do pai, seguiu-se, em sua vida, o fim de um drama e início de outro. Na narrativa do processo que culminou com sua separação do marido, ela revelou ter compartilhado, com muitas mulheres, o sofrimento de que tem no parceiro um algoz: *o meu casamento já tinha “detonado”, separei por conta de violência doméstica; meu marido era muito agressivo quando ele bebia, e esse foi um fator da separação. Eu omitia sempre do meu pai, da minha família, enfim. E, aí, eu já estava separada dele, com duas crianças.*

Tendo ficado responsável pelas crianças e, praticamente, sem receber nenhuma ajuda financeira da parte dele, ela viveu tempos difíceis, morando na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, em condições precárias, inicialmente de aluguel, depois no barracão que lhe fora emprestado pelo irmão: *quando eu separei, eu estava pagando aluguel. Meu irmão: “não, você não vai pagar aluguel não. Eu comprei um barracão, é num lugar muito, muito, muito ruim, muito pobre, mas você não vai pagar aluguel. Você quer ir para lá?”. Eu falei: “quero”. Aí ele me leva lá para Nova Pampulha, em Vespasiano. Não tinha água encanada, não tinha asfalto na rua, não tinha nada. Aí, ele começa a construir. Água, às vezes, chegava... Ficava um mês sem água...*

Para arcar com as despesas de manutenção da família, ela começou a fazer complementação da jornada de trabalho, até que, atendendo a um pedido seu, seu chefe a inscreveu em um curso de Conservação Preventiva de Bens Móveis, oferecido pelo CECOR – Centro de Conservação e Restauração de Bens Culturais –, na Escola de Belas Artes na UFMG. Embora essa formação fosse destinada a profissionais de nível superior, sua vaga foi garantida, pelo fato de ela já atuar na área e ter sido indicada pelo órgão público onde era servidora.

Ao longo das mais de cem horas de duração do curso, Norântea não só aperfeiçoou os conhecimentos que tinha na matéria como também estabeleceu novos contatos, ampliando a rede de amigos na qual já se apoiava. Findo o curso, aproveitou a aproximação que fizera da então diretora do Parque Ecológico onde nos encontramos para pedir-lhe que a acolhesse como servidora naquele equipamento público. Tendo seu pedido aceito, ela passou a trabalhar mais perto de onde morava, melhorando, um pouco, sua condição de vida e a de seus filhos.

Poucos meses depois de estar trabalhando naquele equipamento público, “os deuses insondáveis da causalidade” lhes deram novas evidências de que o acaso age como uma força

geradora de novas oportunidades: *em dezembro (...) uma historiadora que trabalhou aqui, vira para mim e fala assim: “vou te contar uma coisa, e você não vai contar: a chefe vai te dar um cargo (...) que é de Chefia de Extensão de Projetos Culturais, para fazer essa coisa do Arena da Cultura, do intercâmbio cultural...”. Aí, eu: “sério?”*

Confirmada pouco tempo depois, com essa promoção, ela pôde modificar substancialmente as condições em que ela e seus filhos viviam: *eu ganhava, tipo assim, menos que um salário mínimo. A Chefia era 5 vezes o que eu ganhava. Aí, saiu o cargo para mim, só que demorou, por causa da publicação. Ela falou isso em dezembro, a minha nomeação só foi sair em maio. Aí, eu recebi o retroativo aqui, então, recebi uma “bolada”. “Estou rica, rica, rica!”. Aí, agradei meu irmão, aluguei um barracão aqui perto. Minha vida toda aqui, eu ia a pé e voltava.*

Como, em sua vida, nenhuma notícia, seja boa ou má, parece chegar sozinha, nesse ínterim, veio, da parte da mesma amiga que a mobilizara outras vezes, a notícia de uma nova oportunidade para elevar sua escolaridade: *“Norântea, eu estou sabendo que agora vai ter o segundo grau, lá na UFMG. Não é no Centro Pedagógico, parece que é no Colégio Técnico. “Vamos dar uma olhada? Vamos fazer?”. Aí, eu liguei; falou assim: “não, vocês que são egressas, a prioridade é de vocês”. Aí, nós fizemos inscrição. Eu falei: “bora lá!”. E aí nós fomos!*

O estímulo de ter o ingresso no ensino médio regular, na modalidade de EJA, favorecido pelo fato de ser “prata da casa” não foi suficiente para tornar sua vivência de estudante adulta, no PEMJA, fácil. Estando, conforme discutido no capítulo I, em uma fase da vida na qual a pessoa está permanentemente exposta ao movimento intenso das “marés das circunstâncias”, ela foi exonerada do cargo que lhe conferia significativas vantagens posicionais e financeiras, na mesma época em que conheceu um artista por quem se apaixonou e junto a quem fora morar, com seus dois filhos: *aí, mudança de gestão, mudança de governo, exonerações. Aí, meu salário, de novo, vai lá embaixo. Aí, eu já estava morando com novo namorado, estava lá, do outro lado, eu fui para Santa Luzia, depois da minha primeira exoneração aqui, em 2000 e pouco. Aí concluí, mas foi uma peleja, tinha dia que eu não tinha dinheiro para ir.*

Na descrição da *peleja* da vida, naquele período, ela contou que a falta dinheiro acabou levando-a a abandonar as aulas, gerando uma mobilização imediata das colegas de turma em favor de seu retorno: *aí, as meninas começam a me ligar: “Norântea, você tem que voltar, Norântea!”. Aí eu faltei, faltei, faltei. Falei: “gente, eu não tenho dinheiro de passagem!”.*

Sendo novamente tocada pelos “deuses insondáveis da causalidade”, ela teve sua conversa com uma colega sobre esse assunto ouvida por sua chefe que se prontificou a financiar seu transporte, para que ela não parasse de estudar, tornando-lhe possível permanecer no PEMJA até a conclusão.

Estando na faixa dos 40 anos, quando cursou o ensino médio, ela contou que era uma das adultas mais jovens na turma. Somada ao fato de ela ser profissional da área da cultura, tendo mais conhecimento e informação sobre o setor, até que a própria equipe do PEMJA, a distinção etária lhe rendia uma atenção especial por parte das colegas que a adotaram: *elas me viam como a inteligente. Porque eu trabalhava no espaço cultural e, outra coisa, eu era mais nova. Então, elas se sentiam no direito, inclusive, de “tomar conta de mim”, eu era a “filhinha” delas. Todas elas levavam as coisinhas para mim, escondido, e me davam: “oh, estou trazendo só para você!”; tinham essas coisas assim, sabe?*

Se, por um lado, sua narrativa mostrou como a vivência de ser estudante adulta, naquele contexto, a fortaleceu, permitindo-lhe ver-se e ser vista em suas potencialidades, por outro, a continuidade de sua fala deixou antever que as interações intergeracionais no ambiente da sala de aula reverberavam gerando efeitos positivos também nas colegas que lhe ofereciam essa afetividade fraterno-maternal: *elas começaram a perceber a capacidade que elas tinham: “uai, fiquei tanto tempo, mas eu consigo fazer isso, eu consigo pensar nisso!”.*

Além de se sentir entre pares, Norântea apontou o modo de se lidar com o estudante e com o ensinar, no PEMJA, como aspectos que favoreceram aquela sua vivência de educação tardia, contribuindo para que ela chegasse, enfim, à formatura: *a valorização de cada coisa. Nunca tinha isso, assim: “ah, não, isso está errado!”.* Era: *“não, a resposta que você deu faz sentido”, aí, levava para um outro lado, mas fazendo ela compreender que era diferente.*

Conforme ela refletiu, se a percepção desse diferencial, por ela, se deu no decurso da própria formação, somente *a posteriori*, atuando como a profissional do ensino em que se tornou, anos depois, teve certeza de ter se tratado de uma vivência única, que lhe propiciou experimentar um conjunto de sensações novas e renovadoras. Abordando, quase ao fim da nossa conversa, o tema da formatura no PEMJA, ela contou que, pouco tempo antes de nosso encontro, ao ser professora homenageada na cerimônia de formatura da turma de EJA para a qual ministrou aulas de História, em uma escola pública, fez uma volta no tempo: *vi que uma das coisas mais lindas da minha vida foi a minha formatura do PEMJA. Foi um dia maravilhoso. Primeiro, porque, assim, não tinha nem noção de como que era uma formatura, né? E, aí: “olha, gente, tem que vir de vestido preto, muito bonita, sapato preto, maquiada, nós*

*vamos fazer a foto do convite”. Eu: “foto do convite? Vai ter convite?”. Aí: “quem que vai ser oradora?” “Norântea!”. Aí fui oradora. Vem a formatura na Reitoria... O auditório, lotado! Lotado! Meu marido me deu um vestido lindo, azul, bonito, com uma echarpe, assim, azul, sabe? Maravilhoso, cheio de pedrinha. Falei: “nossa, vou ter que maquiar, né?”. Nunca tinha [me] maquiado em salão. Fui para o salão maquiar, fazer unha, toda bonita e poderosa, tal. E fui lá para a Reitoria.*

Na narrativa das emoções sentidas naquele evento, veio a informação de que, no decurso do ensino médio, ela enfrentou outra forte tragédia, quando da perda do irmão mais velho – que concluíra o 2º grau, pela via dos exames de massa, e fizera curso superior antes dela, tornando-se professor de Matemática e investigador na Política Civil –, e que fora apontado, em uma passagem anterior de nossa conversa, como uma das pessoas que mais a incentivou a voltar a estudar: *ah, menina... Foi como se tivesse uma legião de anjos voando, eu vi alguma coisa diferente, espiritual, não tem condição. Eu senti a presença do meu irmão, que morreu atropelado, na hora que ele estava indo tirar o dinheiro na Caixa Econômica para pagar a matrícula do meu sobrinho, filho dele, que tinha passado em Fisioterapia na Newton de Paiva. E ele era uma das pessoas: “irmã, você tem que voltar a estudar, irmã, você tem que voltar a estudar”. Então, aquela formatura foi a dedicatória para o meu irmão e para a minha mãe.*

Como se não bastasse a emoção da formatura em si, ela ainda teve, naquele mesmo evento, uma grata surpresa: *teve concurso na redação. Eu fiquei protelando e o tema era Belo Horizonte. Falei: “ah, que preguiça de fazer redação... Ah, quer saber, vou fazer essa redação!”. Aí eu fiz a redação. E ia dar o resultado lá no dia da formatura. Tendo sido agraciada com o primeiro lugar no concurso, Norântea foi convidada a fazer uma leitura pública de sua produção para todos os presentes.*

Na narrativa sobre o conteúdo da redação e rememoração de algumas passagens, ela revelou um pouco mais de si, ao recuperar parte das vivências que teve em seu trânsito pela cidade, apresentando o itinerário socioespacial afetivo que contribuiu para fazer dela a pessoa em quem se tornou tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional: *a redação falava exatamente da minha trajetória como moradora desse lugar que eu te falei lá atrás, que nasci na Pedreira Prado Lopes, né? Segunda a formar na família, a ter curso superior. Meu pai tem um filho que ficou preso 16 anos, no depósito de presos da Lagoinha (...) Todo sábado, a gente saía a pé lá, da Gurutuba, passava pela Pedreira Prado Lopes, cortando ali, para Lagoinha, Itapeperica, aí, meu tio era envernizador, restaurador de móveis na Itapeperica, um antiquário,*

*aonde eu e meu irmão brincávamos de entrar naqueles armários grandes, ficava escondido, enquanto papai estava lá conversando... A gente já descia para pegar a xepa da Feira dos Produtores e comprar o peixe de domingo. (...) E, aí, nessa redação, eu conto dessa trajetória da minha família. E, aí, eu falo dessa minha descida [do morro]. Quando a gente passava lá, para ir para o Cinema São Cristóvão, para a matinê, ela [uma colega] falava assim: “a Pedreira está caindo!” E a gente corria. Eu morria de medo, porque eu achava a Pedreira muito... Hoje eu passo lá e falo: “nossa, não é tão grande como eu pensava!” Então, eu falo dessas minhas emoções nessa Belo Horizonte da década de 70, né? Final, quase início dos anos 80. E ela foi premiada. Eu ganhei uma caneta linda, gravada e tal, mais o diploma, mais isso e aquilo, aquilo outro. E, assim, foi a “coroação” desse ciclo!*

*Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Norântea*

*Imediatamente após a formatura do PEMJA, Norântea disse a si mesma: “agora eu estou fechando esse ciclo e agora eu não paro mais. A minha formação, agora, vai ser continuada e contínua (...) Vou tentar um vestibular”. Fiz a inscrição para a UFMG. Eu fui muito bem, assim, sabia que eu não tinha condições de passar com uma nota expressiva, principalmente por conta de exatas. Mas não zerei... zerei Física, as demais todas consegui. E fiz o [vestibular] do Centro Universitário e passei, minha redação ficou entre as melhores, fiquei bem classificada. E como eu tinha um cargo de Chefia, eu tinha condições de pagar. Comecei pagando 590. Aí, os cursos de licenciatura caíram. Aí, por fim, foi para 400 e poucos reais.*

*Da associação entre um desejo alimentado, desde a infância, e o gosto pela História, adquirido desde seu primeiro ingresso no trabalho formal quando, de faxineira em um museu histórico, se fazia passar, secretamente, por mediadora de visitas escolares, veio a decisão por fazer licenciatura plena na área para ser, enfim, professora: eu sempre quis ir para a docência, isso é um sentimento desde a tenra infância. Eu me via professora, eu não me via em um outro lugar que não fosse dentro de uma sala de aula.*

*Apesar do aparente conformismo por não conseguir se tornar acadêmica da UFMG, Norântea só deixou de ver sua aprovação no vestibular da instituição privada como um feito menor, quando advertida por uma amiga: eu tive uma fala preconceituosa, quando eu passei...Aí todo mundo que ligava: “oh, gente, eu passei! Oh, não foi na UFMG, não, mas passei no Centro Universitário”. “Nossa, Norântea, parabéns!” Aí, um dia, uma amiga olhou para mim e falou assim: “aqui, qual é o demérito de você ter passado no Centro Universitário? Você acha que UFMG é melhor que lá?”. Eu falei: “eu acho que é uma universidade pública e que o nível de*

*exigência para estar lá é maior”. Ela falou: “pode até ser, mas quem vai fazer o diferencial é você. Você já pegou avaliação do MEC do curso de História do Centro Universitário?”. Eu falei: “não, não tive curiosidade”. “Você olha, depois você me fala”. [Amiga]: Depois da UFMG, é PUC e o Centro, tá?*

Visando compatibilizar adequadamente trabalho e estudo, ela disse que fez *um vestibular para matutino, porque eu falei: “não, vai dar para eu conciliar”*. Desta decisão, resultou seu ingresso em um ambiente oposto ao do PEMJA, pois, conforme ela mesma disse em tom jocoso, *sai de lá a mais nova, vou para a faculdade, a segunda mais velha!. Eu chego lá, uma meninada, 18, 19 anos, e a única pessoa que tinha, mais velha, regulava idade, [era] mais novo do que eu, devia ter uns 30 e poucos anos, que era meu colega de trabalho. Aí fiquei: “opa, e aí, para eu me situar aqui? Como que é isso?”*

Curiosamente, a condição de estudante mais velha e, por conseguinte, mais experiente foi a senha para Norântea se livrar da sensação de deslocamento: *mas qual foi o favorecimento que eu tive? A minha bagagem cultural, né? Então, dificuldade nas disciplinas, não tive nenhuma, nenhuma, nenhuma. Com duas semanas, eu já virei coleguinha, já tinha um grupo de estudo, um grupo disso, daquilo outro. E, aí, eu viro a referência para os meninos mais novos, porque eu já era casada, já tinha filho, segundo casamento, chefia em órgão público... Então, foi maravilhoso.*

A rápida adaptação entre os colegas, transformados, em pouco tempo, em pares, e o não estranhamento do conteúdo estudado contribuíram para que ela se situasse no ambiente da faculdade. Contudo, seu conforto durou pouco, pois, embora tenha optado pelo turno matutino, disposta a compensar as horas não trabalhadas na semana com as atividades que realizava nos fins de semana, sua ausência nas manhãs foi sentida e repreendida por seus superiores. Em resposta à exigência que lhe foi feita de permanecer durante todo o expediente no local de trabalho, em função de ocupar cargo de chefia, *no segundo semestre, eu transferei para a noite. Então vou pegar outra turma, né?*

Felizmente, para ela, a mudança não pareceu ter causado grandes transtornos, muito pelo contrário: *continuo com o vínculo com a turma de manhã, graças a Deus, essa tecnologia é ótima, né? E-mail, na época, não tinha WhatsApp, não, mas tinha o Messenger, SMS, torpedo e também Orkut.*

Além de se manter em contato com os colegas do turno matutino, no que diz respeito à faixa etária da turma do noturno, a diferença entre ela e os demais diminuiu um pouco: *à noite,*

*a faixa etária era um pouco mais velha, mas também tinham muitos jovens. E a pessoa mais velha, que inclusive é meu “amigaço”, hoje, mora em Diamantina. Era ele, com 53, eu com 45 anos. Afora esse parceiro de estudos que se tornou parceiro de vida, os colegas, eram, segundo ela, todos mais novos.*

Fazendo uma avaliação geral do modo como interagiu naquele ambiente no decurso de sua formação, ela foi explícita ao mostrar que não vivenciou quaisquer transtornos significativos: *foi tranquilo, tive uma passagem maravilhosa. Professores excelentes, excelentes, excelentes. Trabalho em grupo, nós “arrebentávamos”. Muito bacana. Pessoal novo, mas muito comprometido, sabe?*

Sua tranquilidade não pareceu ter sido abalada nem em face ao conhecimento de seu antecedente escolar na EJA pois, segundo ela, *na faculdade, as pessoas sabiam tanto de manhã quanto à noite, todos, todos, eu fazia questão de falar. Eu tinha um orgulho... Isso provocava surpresa, eu acho que é isso. Na minha sala, eu era a única estudante oriunda de EJA, não tinha mais nenhum aluno, todos regulares. Grande parte o quê, colégio particular. Grande maioria, 98% da turma era do ensino privado.*

Embora não tivesse formação de nível superior, o marido se mostrou um importante suporte em sua passagem pela faculdade, pois, além do estímulo permanente e incondicional, ele ainda lhe deu apoio para a realização de atividades importantes no curso, tal como no caso da elaboração do trabalho de conclusão: *ele que sentava, lia, “não, isso aqui está bom, isso aqui não está, fala disso, daquilo, daquilo outro”*. Completando o raciocínio, ela disse que essa parceria se estendeu para além da graduação: *com a pós, foi a mesma coisa. Quando eu fiz a pós, eu ainda estava casada com ele.*

Sem se deter muito no decurso da formação superior propriamente dito, Norântea passou às considerações sobre sua formatura, mostrando como, novamente, se destacou: *a gente faz a formatura junto com a turma da manhã, né? E eu já conhecia a turma da manhã. Eu novamente fui oradora, óbvio, né? Fui escolhida. A formatura foi espetacular. E, aí, eu tive a possibilidade de vestir a beca, porque, no PEMJA, eu não tive beca. Ih, foi maravilhoso. Foi, minha ex-sogra, que eu amava de paixão, do primeiro casamento, foi a minha sogra, que era a atual, as duas se davam muito bem, meu marido, meus amigos, uma galera! Ganhei tanta coisa. Foi maravilhoso! E, aí, eu fiz um churrasco para a minha família, um almoço de família, e fiz um churrasco para os meus amigos.*

Encerrados os festejos pela diplomação, ela se viu merecedora de outro agrado pela conquista: falei: *“gente, agora é minha viagem, eu quero viajar, já que não teve baile e tal”*. *Aí, foi minha amiga, que completou 60 anos lá, eu quarentona e a Rafa vinte poucos anos. E fomos para o Peru. Ficamos 15 dias. Sobrevoamos as Linhas de Nazca, conheci Machu Picchu, que era minha paixão, Paracas, Ilhas Ballestas, fiquei no Paris Hilton, foi maravilhoso! Eu me senti a “poderosa”, a “rainha”. Eu nunca tinha voado! Foi a primeira viagem que eu fiz de avião na minha vida! Você tem noção do que é isso? Eu sonhava! E a sensação foi igual no meu sonho.*

Não deixando dúvidas sobre a influência do curso recém-concluído nesse antigo sonho, enfim realizado, ela afirmou, *que uma das coisas que eu acho que possibilitou também esse despertar para essa cultura e ter a possibilidade de fazer essa viagem internacional foi muito em função... A motivação principal foi o curso também de História, sabe?*

A essa primeira viagem de avião, seguiram-se outras, para a cidade do Rio de Janeiro que ela também sonhava em conhecer. Fazendo uma avaliação da relação entre a iniciativa de se permitir esses *agradados* e a conclusão do curso superior, Norântea teceu a seguinte reflexão: *então, assim, essa coisa da academia, ela me possibilitou também... Abriu a mente... Porque a gente fica nesse campo, também, eu acho que é a “síndrome do vira-lata”: “Isso não é para mim”. Eu tinha muita vergonha, inclusive. Então, assim, foi quebrando esses paradigmas. Pessoas, também, que eu fui vivenciando... Falei: “não, gente, tudo é para mim. O mundo é meu, ele está aí”. Se as pessoas têm problemas de virar a cara, porque eu sou negra, porque eu sou pobre, o problema está com elas, eu não tenho problema nenhum com isso! Não tem lugar hoje em dia que eu me sinto constrangida de entrar. E isso, assim, depois da academia, de ter passado por esse processo, ainda ficou mais, assim, para mim é mais latente. É o que eu falo, é a questão do pertencimento. E, aí, eu procuro, inclusive, passar isso para todos os meus alunos, para os meus filhos, sabe?*

Feita a viagem em comemoração à formatura, seguiram-se, para ela, algumas conversões do diploma, sendo, a continuidade da formação acadêmico-profissional a primeira delas: *aí, formei na graduação, licenciatura e bacharelado. A Prefeitura vai e faz uma parceria com várias instituições. Aí, começa a “pipocar” um tanto de graduação, desconto... E, aí, fecha uma parceria de um curso de pós-graduação para servidores que estivessem em cargo comissionado: Políticas para a Juventude.*

Tendo sido a única de seu setor a se dispor a participar da seleção para essa pós-graduação, Norântea foi, novamente, visitada pelos “deuses insondáveis da causalidade”: *no*

*dia da entrevista, quando eu chego, quem é a pessoa que vai me entrevistar? Minha antiga diretora. Aí, a ex-diretora falou: “eu não estou acreditando, é você?”, e ficou uma felicidade, porque todos eles viram o meu potencial, que eu não podia parar de estudar. Então, para eles... Me incentivavam demais: “Norântea, que coisa mais “bacana” e tal”. A entrevista foi maravilhosa, óbvio. Fiquei em segundo lugar na classificação geral, eram 22 vagas. Concorrendo com mestres, com doutores, só gente top, top. [No final] tirei nota máxima no TCC, ficou muito “bacana”!*

Outra importante conversão do diploma feita por Norântea foi o ingresso no Magistério de nível básico, pelo qual logrou realizar o sonho alimentado, desde sempre: *em 2014, eu consigo as designações, eu fiz o concurso do Estado, fiquei bem classificada, consegui entrar e tive experiência com ensino de jovens e adultos.*

Perguntada sobre o modo como se colocou diante dos estudantes da EJA, sendo uma egressa da modalidade, ela disse ter feito questão de se assumir como tal, avaliando que o resultado de seu testemunho foi muito positivo: *quando eu contei para eles que eu era de EJA, aí, o vínculo foi mais, porque, tipo assim: “professora, quero ser como você!” “É possível alguém fazer EJA e estar dentro da sala de aula como professor?” “É”. Então, querendo ou não, eu fui essa motivação para eles também.*

Para além de ampliar as possibilidades de interação com os estudantes e de mobilização destes para os estudos, o fato de ter a EJA em seu antecedente escolar pareceu despertar na professora Norântea uma sensibilidade diferenciada para com o público que participa da modalidade, conforme se pode ver no trecho que segue: *e, aí, você vê aquele aluno que falta demais, e minha aula era duas vezes por semana, só. Aí chegava: “e aí, o que está rolando? Como é que está? Está faltando demais”; “nossa, professora, o problema lá em casa está assim, assim, assado”. Alguns, morando dentro da comunidade, problema com tráfico, com droga, irmão... Um, outro, que eu não esqueço dele, lá de Medina, norte de Minas, veio para cá, uma pobreza, família, tudo, trabalhava de repositor no supermercado, aí, falando comigo da dificuldade dele na cidade grande. E várias histórias, muitas histórias... Então, essa realidade econômica, socioeconômica, muito parecida.*

Enquanto realizava esse trabalho, ela foi contratada para dar aulas de História em um colégio privado no município de Santa Luzia onde residia, trabalhando com turmas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. A essas aulas, somaram-se outras, como tutora no ensino superior a distância para o curso de Pedagogia na mesma instituição; atividade a qual ainda se mantinha vinculada, quando da entrevista. Tratando do que foi, para si, tornar-

se professora, ela disse que *assim, é muito, nossa, muito gratificante. E como eu sempre quis ser professora, estar professora, sempre quis ser educadora, adorei, todas as turmas, tudo o que eu passei, tive todas as experiências, foi, assim, um “boom”, só não tive com anos iniciais, mas os demais, eu tive essa experiência de estar em sala de aula. E, principalmente, com disciplinas diferenciadas. Valores, temas transversais, História, Filosofia, Sociologia.*

Com relação à tutoria no ensino superior, a narrativa de Norântea denotou haver a compreensão de que ser professor é, no fim das contas, o modo que algumas pessoas encontram para seguir aprendendo: *eu falei: “gente, eu estou fazendo outro curso, eu estou me graduando de novo em Pedagogia!”*.

Instigada a refletir, de forma mais direta, acerca dos retornos da vivência da formação superior para si e da experiência da diplomação tardia para sua vida, Norântea começou pontuando as boas relações de amizade que fez na faculdade e que segue cultivando: *tem uma rede ativa de colegas, inclusive o João, nós nos tornamos grandes amigos e ele é de Datas, Diamantina, já fui, fiquei hospedada na casa dele; ele está em sala de aula lá, sempre que ele vem à Belo Horizonte, a gente sai junto. A Márcia, a própria Elaine... Tem uma turma que ficou, assim, sabe? A gente tem essa coisa, faz uns encontros, né? Então, é muito “bacana”, assim, essa relação e esse vínculo com eles.*

No âmbito epistêmico, além da possibilidade de cursar a especialização que a qualificou para atuar como tutora no ensino superior, a diplomação reforçou ainda mais seu desejo de prosseguir nos estudos de pós-graduação, sendo o mestrado sua próxima meta: *agora estou enamorada com o mestrado. E não sei como que eu vou fazer, eu preciso de ajuda.*

Passando para o campo econômico e profissional, ela mostrou que, apesar de o diploma não ter sido condição para o avanço de sua carreira como servidora pública, e desta continuar sendo a atividade que lhe garante a remuneração mais significativa, sua aquisição possibilitou uma mudança bastante expressiva em sua vida, tendo em vista que lhe possibilitou aumentar a renda, mas sobretudo, satisfazer aspirações que sempre alimentou: *a realização do meu grande sonho só foi possível, por conta da graduação, do estudo. (...) Eu adoro trabalhar na área da cultura, adoro patrimônio, transito bem e tal, mas onde eu me encontro, eu sou feliz, é dentro de sala de aula. Sou apaixonada pela docência, sabe?*

Por fim, dando a entender que reconhece que as conquistas que logrou não são apenas suas e nem somente para si, ela falou da importância de ter sempre contado, ao longo de sua vida, com *mulheres maravilhosas* que a acolheram, apoiaram e deram suporte para que ela se

realizasse: *eu tenho muito orgulho da pessoa que eu sou, que eu me tornei. Ao longo da vida, eu tenho tido sempre pessoas que me ampararam, que me motivaram, são pessoas que eu acho que são os “anjos” que Deus, estrategicamente, coloca no meu caminho, no meu caminhar. E eu procuro ser esse “anjo” para outras pessoas.*

#### IV.7. Chichá<sup>89</sup>

Embora esteja entre os primeiros egressos cujo contato fora confirmado na fase da pesquisa documental, tendo preenchido o formulário de abordagem inicial *on-line*, tão logo o recebera, Chichá acabou sendo a última pessoa entrevistada na fase de produção das informações empíricas. Tal fato se deu, pois, pude, graças ao fato de residirmos muito próximas e de ela ter demonstrado total abertura e disponibilidade para conceder-me a entrevista, priorizar os demais contatos para não perder a oportunidade de conversar com eles, deixando-a para fechamento desta fase da investigação.

Na ocasião em que a procurei para conversarmos, Chichá estava em meio a uma rotina bastante intensa, ficando fora de casa entre segunda e sexta-feira durante todo o dia e parte da noite. Nos fins de semana, ela, que é solteira e sem filhos, se dividia entre o cuidado dos pais idosos, com mais 90 anos, o cuidado com a casa em que eles residiam e o cuidado de si mesma. Apesar da sobrecarga de atividades, ela afirmou ter consciência, por experiência própria, do quão importante e difícil é mobilizar pessoas para participar de pesquisas acadêmicas na condição de informantes, razão pela qual fazia questão de reservar um tempo para me receber.

Acatando sua sugestão, me dirigi à sua residência, em um sábado, às 16h. Como, ao me receber, ela ainda estava tentando dar cabo da lavagem de roupas, ao mesmo tempo em que acompanhava o banho da mãe e preparava o lanche para os pais, aguardei por, aproximadamente, quarenta minutos, até que ela ficasse liberada para conversarmos. Nesse ínterim, tive a oportunidade de escutar um pouco sua mãe, uma linda senhora negra, de pele clara, no alto dos seus 94 anos, com os cabelos totalmente brancos, contrastando com os olhos ainda muito azuis, cheia de histórias para contar.

---

<sup>89</sup> Árvore do cerrado, mata seca, mata semidecídua de solos calcários (...) flores em inflorescência, melíferas, de janeiro a abril. Frutos multicapsulados, aveludados, de cor vermelha quando maduros, de agosto a setembro. Sementes com sabor agradável semelhante ao amendoim, comestíveis cruas, torradas ou cozidas, sendo apreciadas por macacos, roedores e araras. (BRANDÃO e ROCHA, 2004, p. 268).

Nessa escuta soube um pouco da sua ousadia juvenil, ao se casar com um homem branco, nos idos dos anos de 1950, *estarrecendo a sociedade*, como ela fez questão de afirmar, além de conhecer algumas histórias relacionadas à sua luta para criar os dez filhos que teve, dos quais hoje restam apenas seis, sendo analfabeta e trabalhando como doméstica, ganhando sempre mais que o marido.

Tendo concluído suas tarefas, Chichá me convidou para sentar-me junto dela, à mesa da cozinha, de onde lhe era possível garantir certo distanciamento do som da TV que a mãe assistia, mas continuar observando-a. O som do rádio que o pai ouvia no quarto, bem próximo à cozinha, não chegava a comprometer a ambiência sonora para a entrevista, e nossa localização também permitia que ela monitorasse seu genitor, a meia distância.

Estando, enfim, diante de Chichá pude reparar que, embora a fisionomia de cansaço a deixasse muito aquém da bela mulher que eu vira na foto de seu perfil do *WhatsApp* – onde ela aparecia maquiada, com um penteado especial e um largo sorriso –, tratava-se de uma mulher negra, de pele clara, muito bonita, semblante forte, corpo esbelto, altura mediana, ostentando uma expressão madura que não deixava dúvida em relação aos seus 47 anos.

Pouco depois que nos acomodamos para iniciar a entrevista, a Ministra Extraordinária da Comunhão Eucarística, da Igreja Católica que atende àquela comunidade, chegou para ministrar o Sacramento da Eucaristia à mãe de Chichá, liberando-nos, assim, para nos sentar do lado de fora da casa, onde o som das vozes chegava bem baixinho e teríamos mais privacidade para conversar.

Uma vez iniciado o diálogo, as duas horas e alguns minutos que se seguiram pareceram ter sido, para ela, um tempo de desabafo, enquanto, para mim, foi um tempo de trabalho intenso, durante o qual não foi fácil acompanhar a rapidez de seu raciocínio, traduzida na intensa eloquência de quem não só está com bastante disposição para falar mas encontrou a ocasião propícia para externar um vasto conjunto de informações, percepções, impressões e compartilhar vivências tão ricas quanto significativas.

O cansaço, sobretudo mental, em que eu me encontrava, em virtude da intensidade do trabalho de produção das informações empíricas até então, e a intensidade da narrativa de Chichá me demandaram uma disciplina e atenção ainda maiores para eu exercitar uma escuta ativa que tornasse possível, por um lado, acompanhar o conteúdo que me era apresentado e, por outro lado, me pôr em interação com ela, conduzindo a conversa de modo a explorar os temas que mais diretamente me interessavam.

O fato de ter realizado entrevistas, na pesquisa que fizera para elaborar seu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), deu a Chichá certa familiaridade com o procedimento, do que resultou um descompasso inicial entre nossas ações, pois, por um lado, ela me recebera com a expectativa de ser formalmente entrevistada, enquanto eu desejava ter com ela uma conversa na qual pudéssemos, juntas, construir uma compreensão compartilhada de sua trajetória como estudante adulta e das realizações dela resultantes. Tal descompasso ficou evidente quando, ao iniciar a conversa, perguntei-lhe se seu novo emprego era na área em que se formara – quando nos falamos no ano anterior, ela estava desempregada. Ela se posicionou bem próxima ao gravador e, antes de prosseguir com a resposta, fez a seguinte observação: *só para a gente centralizar: meu nome é Chichá, eu sou acadêmica de Serviço Social, (...) me formei em dezembro de 2016, pela universidade X e nunca exerci a minha profissão, desde que eu formei.*

Após ela registrar em áudio sua apresentação formal, tentei desfazer o descompasso entre nossas expectativas, esclarecendo que eu utilizaria as informações prévias que ela me passara no formulário de abordagem inicial para compor seu perfil pessoal, razão pela qual eu fugira ao formalismo da solicitação inicial dessas informações, permitindo-me ir direto para a produção daquelas relativas à temática principal da nossa conversa, qual seja, sua trajetória como estudante adulta e os retornos do ensino superior para si e para sua vida.

Aparentemente tal esclarecimento foi a senha que ela precisava para se sentir e se colocar mais à vontade, pois, daquele momento em diante, o diálogo entre nós fluiu tranquilamente e, em muitas passagens, deu a entender que sua narrativa era tecida no compasso das reflexões que ela ia fazendo acerca das questões que eu lhe apresentava. Por outro lado, eu pude, nos poucos momentos em que consegui intervir em seu processo de reflexão, em voz alta, por assim dizer, orientar o conteúdo da conversa, no sentido que melhor convinha às minhas necessidades e expectativas de pesquisadora.

Após discorrer longa e reflexivamente sobre suas vivências no ensino superior, ao ser perguntada sobre como chegou à situação de estudante adulta, Chichá contou que, diferentemente do que geralmente ocorre com a maioria das pessoas que interrompem precocemente a escolarização, não fora vítima de circunstâncias adversas que a impediram de prosseguir com os estudos na dita idade regular: *é o seguinte, eu não posso dizer que eu fui uma garota que não estudei porque minha família não podia. Eu sou a caçula de 10 filhos (...) e, como caçula, eu fui a que menos enfrentou dificuldade. Eu mesma não acessei o ensino formal, porque eu não quis. Os meus irmãos, talvez, enfrentaram muito mais dificuldade do que eu, porque eram mais velhos, porque tiveram que começar a trabalhar cedo para ajudar em casa.*

(...) então, por ser a caçula, já tive mais esse conforto. Eu comecei a trabalhar muito cedo, mas porque eu pedi, minha mãe nem queria. Eu falei: “me arruma um serviço, porque eu não gosto desse trem de ‘pedir pratinha’”, porque tudo o que eu pedia ela falava “para que você quer?”, ah, isso me matava.

Prosseguindo na exposição das razões que a levaram a interromper precocemente os estudos, ela foi, aos poucos, se apresentando a mim: (...) eu sempre tive um espírito muito boêmio, desde criança. Eu lembro quantas vezes, assim, todo mundo dentro de casa e minha mãe tinha que sair com a correia para me buscar, porque eu estava brincando de pegador na rua com as crianças, porque eu estava na casa de alguém assistindo televisão (porque na minha não tinha). E eu sempre gostei muito da noite. Então, eu falo que a vida é feita de escolhas, ainda que meio irresponsável, a vida é feita de escolhas. E a minha mãe sempre fez todo esse movimento para a gente estudar, o sonho dela era ver os filhos estudados. Mas eu tinha sede de viver, sabe, assim? Eu tinha sede de conhecer pessoas, de viajar, de festa, de noite, eu falo que, em uma noite de lua cheia, eu viro outra pessoa, não sou eu, eu saio de mim.

Em virtude do que chamou de sua *sede de viver*, Chichá, que vinha percorrendo regularmente a trajetória de escolarização, concluiu o primeiro grau e iniciou o segundo passando por duas das escolas públicas mais aspiradas da cidade, à época: *eu comecei o meu 2º grau em um Colégio Municipal e me mudei para outro*. Nesse percurso, a reprovação, no segundo ano do curso Técnico em Contabilidade, foi o pretexto que lhe faltava para deixar os estudos e se “jogar na vida”.

Curiosamente, muito embora tenha afirmado que não gostava de estudar, no âmbito das relações pessoais, ela sempre buscava se aproximar de pessoas que tivessem bom nível intelectual, partindo daí a mobilização para que, anos depois, ela retornasse aos estudos formais: *minha amiga sempre falava: “Chichá, dá tempo para tudo nessa vida. Dá tempo para namorar, dá tempo para noitada, mas dá tempo para estudar, você tem que estudar! (...) É uma “sacanagem” você passar pela vida sem estudo, porque você é uma pessoa, assim, que qualquer assunto que rola, se você não sabe, você se inteira, mas você acaba participando. Você é muito comunicativa, você é muito articulada. Eu acho que você é um talento desperdiçado, você tem que estudar!”*

À fala dessa amiga com quem estudou na adolescência e que já estava fazendo pós-graduação em Geografia na UFMG, somou-se uma mudança de postura que ela própria sentira em si e que lhe despertara o desejo de retomar os estudos: *ai um dia, porque tudo tem que partir da gente, um dia, eu vindo do trabalho, quando eu estava no ônibus, eu falei: “gente, minha*

*vida está muito sem sentido, não dá mais para ficar fazendo esse movimento, trabalho, casa, casa, trabalho, trabalho, casa, noite, televisão. Aí, levanta de manhã, vai trabalhar; de noite, televisão; aí, surge uma festa, você vai ali, você vai aqui”. Eu falei “gente, minha vida está muito vazia, não dá”, parece que foi meio que um comichão. E eu falei “eu vou voltar a estudar!”.*

Em paralelo à ideia de responder à inquietação que o “comichão” lhe provocara, veio a incerteza de saber se, em função da idade, teria, ainda, direito à educação formal, a qual era tida, por ela, como “normal”: *e aí eu falei “caramba, mas na minha idade vai ser superdifícil eu conseguir uma escola ‘normal’”, porque, aí eles vão falar “não, não vou te dar vaga, você está tirando a vaga de outros jovens”, mesmo que fosse à noite. A solução para o impasse veio da parte da mesma amiga que a incentivava desde sempre: Chichá, tem um projeto lá na Federal muito legal, o EJA. Que é tipo EJA, mas ele chama PEMJA e acontece lá no Coltec.*

Dando prosseguimento à narrativa, ela contou que, *no início, eu fiquei meio assim: “ah, deve ser uma ‘porcaria’, não vou, não!”. Aí ela: “Chichá, estão chegando as inscrições!”. Ela sempre me avisando e eu nada, na “zona de conforto”. Aí, no dia, ela falou comigo: “estou indo trabalhar, te encontro, às 5h da tarde, na porta da Federal, traz a documentação”. Eu falei “como assim?; ela falou: “te encontro, nós vamos lá no EJA. É hoje!”. Quase que “me arrastou pelo cabelo”, como se diz.*

Tendo sucumbido à insistência da amiga, Chichá superou seus temores, enfrentou a saída de sua “zona de conforto”, se inscreveu e fez a prova de seleção. E, muito embora ela ainda não estivesse pessoalmente empenhada em conquistar para si uma vaga no PEMJA, no fim das contas, acabou dando certo: *fiz as provas. Não fui muito bem, porque, para variar, não dei a menor bola, não estudei, nem nada. Aí, começou a chamar o pessoal que tinha ido bem, vai chamando pela pontuação, só que o pessoal estava indo e ninguém tinha a documentação completa. (...) Aí o cara me chamou, ainda me lembro disso, ele falou comigo: “olha, agradece que você tem a documentação toda, porque você não foi bem pontuada, mas, como você tem toda a documentação, inclusive o histórico, a gente está conseguindo pouquíssimos alunos com histórico, a gente não está conseguindo formar uma turma, então você vai ficar”.*

Tendo sido favorecida pelo acaso que deu o “empurrão final”, no sentido de colocá-la, enfim, de volta à sala de aula, Chichá iniciou sua trajetória de estudante adulta. Como a formação de segundo grau que iniciara na idade regular fora em um curso Técnico e seu

desempenho na prova de seleção baixo, não lhe foi possível aproveitar o 1º ano, que ela já havia concluído, para adiantar o curso no PEMJA.

Embora não tenha se detido, em sua narrativa, nas vivências que experimentara como estudante do PEMJA, ela fez questão de mostrar que teve, ao participar daquela oportunidade educativa, as circunstâncias adequadas para superar vergonhas e rever preconceitos que tinha tanto em relação à baixa escolaridade na adultez quanto em relação à EJA propriamente dita. Segundo ela, *tem muito adulto que tem vergonha de acessar o EJA. Eu vou ser sincera, eu também não estava em uma zona muito confortável, mas eu falei: “eu quero me despir dessa ‘couraça’, porque a vergonha não vai me trazer nada de valioso”*.

Perguntada se sua participação naquela oportunidade de escolarização formal na EJA chegou a lhe trazer desconforto, ela mostrou o modo depreciativo com que via a modalidade: *na minha concepção era, mas não era constrangedor ser um estudante adulto, era fazer o EJA, porque o EJA é para excluídos. Na minha concepção, o EJA era para pessoas que não deram conta de acessar uma escola ‘normal’*.

Na continuidade da narrativa, ela se referiu sobre o modo como se apropriou da oportunidade de cursar o PEMJA, para “enfrentar a si mesma”, revendo aquela posição: *então, assim, Geovania, são preconceitos que a gente tem que desconstruir, mas ninguém desconstrói para você. Só você pode fazer esse movimento. Você pode ter ajuda, mas ninguém vai desconstruí-lo para você; só você, entendeu? Então, para mim, o EJA era para os excluídos, aqueles que têm um QI menor, que não conseguiam acompanhar uma escola formal... Mas, aí, eu falei: “espera lá, mas você não quis acessar a escola formal e vem com esse discurso ‘cretino’?”*.

Ciente de que a auto-vitimização não apaziguaria o conflito gerado por ela ter, na adolescência, feito escolhas que, na idade adulta, a levaram a vivenciar uma situação que via com tamanha negatividade, Chichá compartilhou comigo a reflexão que fez para se resignar em relação à situação de estudante adulta na EJA: *eu não posso voltar lá atrás e fazer de novo, mas eu posso fazer um novo começo daqui para frente. E é isso que a gente tem que fazer, porque, se eu ficar me lamentando da Chichá que eu fui, que eu não gostei, eu não vou me melhorar nunca. Eu vou me sentir a “eterna coitadinha”, porque, na verdade, é isso: quando você se lamenta do que você foi lá atrás, você está se colocando na condição de uma coitada. “Gente, vamos andar, vamos crescer, porque o mundo está precisando de gente que “arregace as*

*mangas e vá trabalhar”. Vamos trabalhar! Vamos crescer, vamos nos melhorar enquanto pessoa. A gente está aqui e não sabe até quando, então vamos fazer!”.* Imbuída desse sentimento, Chichá se empenhou, fez os três anos do ensino médio no PEMJA, obtendo, enfim, o certificado de conclusão dessa etapa no ano de 2008.

#### *Ser estudante no ensino superior e diplomar-se tardiamente para Chichá*

Dando prosseguimento à narrativa acerca de sua trajetória como estudante tardia, Chichá relembrou que, em 2008, *eu formei, mas aí, eu já saí com uma outra mentalidade, falei: “gente, se eu cheguei até aqui, agora é caminhar”.* Movida por essa forte determinação, nos três anos que se seguiram, ela tentou ingressar na UFMG: *tentei na Federal, 2009, não “passei de cara”, na primeira etapa. Aí, fiquei 2 anos meio que “eu não posso parar”, mas também não fazia nada. Em 2010, eu falei: “eu vou começar o cursinho”. Aí, quando eu já estava no cursinho, eu tentei Federal, passei na primeira etapa, não passei na segunda. Em 2011, de novo, eu passei na primeira, não passei na segunda. Em 2012, já foi pelo ENEM, eu não fui bem, nem fui chamada.*

Nesse percurso, a constatação de que o sonho de ser universitária na UFMG era de difícil realização, mesmo investindo em cursinho preparatório, chegou acompanhada de uma boa oportunidade: *quando foi novembro, a menina me deu um toque que faltava um dia para fechar a inscrição na universidade privada. Eu falei: “nossa, o vestibular está muito caro, eu não tenho dinheiro”. Aí ela falou assim: “até amanhã você consegue entrar pelo ENEM.” Eu fui lá e me candidatei com a nota do ENEM, isso foi no início de novembro. Quando foi dezembro, eles me ligaram, comunicando a aprovação.*

Se, no que tange à instituição para a qual conseguiu uma vaga o acaso deu a direção, no referente à área e curso de ingresso houve, segundo ela, grande cuidado para fazer a escolha certa: *eu já estava fazendo cursinho, mas eu estava meio perdida para saber o que eu queria fazer. E eu falava assim: “gente, eu quero atuar numa área onde eu vou poder trabalhar com as pessoas... Com aquelas pessoas que vivem à margem da sociedade”. As que, entre aspas, são invisíveis. E aí fui dar uma pesquisada no Serviço Social. E aí eu fui descobrindo que o assistente social é um dos profissionais que tem essa trajetória de poder entrar não só na vida mas na casa das pessoas. Falei: “gente, é isso que eu quero. Eu vou fazer Serviço Social”.*

Recebida com grande alegria, a notícia da aprovação na seleção para o curso escolhido foi motivo de forte inquietação, pois ela não tinha o dinheiro da matrícula. Para superar essa dificuldade, Chichá contou com o apoio de uma colega de trabalho que havia acabado de

conhecer: *ela falou “mas eu te empresto. O meu coração me fala que é para eu te emprestar”. E ela me emprestou, era 700 reais. Falei com ela: “mas eu não posso te pagar de uma vez. Eu posso te pagar de duas vezes”. “Pague como você puder. Eu não vou usar esse dinheiro agora”. E aí eu a paguei de duas vezes, no mês seguinte e no outro mês. E aí comecei. E aí já comecei sem pagar.*

Consciente de que essa situação inaugural a acompanharia pelos quatro anos de duração do curso, ela imediatamente se mobilizou para buscar um suporte financeiro institucional: *aí já fui acessar o serviço de assistência social da Universidade. Lá conheci uma assistente social que “de cara” já tomou aquilo para ela. Ela pediu toda a documentação, eu levei, aí não paguei a mensalidade de fevereiro, não paguei março, não paguei abril. Falei “a Universidade vai começar a me cercear, né?” Mas, até então, estava liberado. E aí, em abril, ela falou comigo: “Chichá, eu já fiz tudo que eu podia, eu estou brigando por essa bolsa para você, mas eu não estou conseguindo. Eles estão pedindo mais uma leva de documentação”. E aí eu levei a leva de documentação, mas nesse dia eu cheguei na sala, assim, desabei, chorei tudo que eu tinha para chorar. E falei: “seja o que Deus quiser”. Chorei e falei: “se não tiver que ser, vou trancar matrícula”. Aliás, eu nem podia trancar, porque eu estava devendo, eu teria que abandonar o curso e ainda ficar inadimplente. Vim para casa desconsolada, o olho inchado e falando: “Deus, me mostra um caminho. O que eu vou fazer?”. E aí, dois dias depois, a Universidade me liga que era para eu ir lá assinar o contrato que a bolsa tinha saído.*

O alívio da notícia da liberação de uma bolsa parcial veio acompanhado de outra situação angustiante, pois, *para ela assinar o contrato da bolsa comigo, eu tinha que quitar o que eu estava devendo. Mais uma vez não tinha o dinheiro. Falei: “e agora?”. Diante de mais essa situação-limite (FREIRE, 2015), mais uma vez, Chichá buscou e conseguiu apoio junto a alguém com quem tinha pouca familiaridade. Nesse caso, tratou-se de um conhecido com quem tinha contatos esporádicos, no asilo onde ela prestava trabalho voluntário, quando ele ia visitar a mãe que vivia na instituição.*

Embora não tivesse amizade com ele, ela contou que a falta de alguém mais próximo a quem recorrer a levou a “calçar a cara” para pedir-lhe apoio: *aí eu liguei para ele, expliquei a situação, falei: “olha, você já sabe que eu estou fazendo faculdade, eu consegui a meia bolsa, mas, para isso, eu preciso quitar e eu não tenho esse dinheiro”. Era 1700 reais. Eu tinha 400. Eu falei: “eu preciso de 1300”. Eu não terminei de falar, aí ele falou: “agora, agora! Você tem um número de uma conta para você me passar?”. Aí eu falei: “mas eu não terminei de te*

*falar. Como que eu posso te pagar?”. Ele falou: “a gente conversa depois, me dá o número da sua conta”.*

A *providência divina* que, segundo ela, o havia colocado em seu caminho foi ainda mais generosa consigo, pois, deste apoio inicial, surgiu uma forte relação de amizade convertida, pouco tempo depois, em um namoro que se mantinha até o momento da entrevista, com perspectiva de progredir para casamento. Além desse apoio inicial, ela teve, nesse companheiro, um suporte incondicional que foi fundamental para que ela prosseguisse até a diplomação.

Formalizada, enfim, a bolsa de 50% do valor da mensalidade, Chichá passou os sete semestres seguintes se “equilibrando na corda bamba” para arcar, mensalmente, com a parte que lhe cabia, devido ao fato de ter perdido o emprego logo no início do segundo semestre do curso: *os outros 50% meu pai, minha mãe, meu namorado, eu com meus estágios... Quando eu entrei no curso, eu trabalhava na área administrativa, numa grande empresa aqui em Belo Horizonte, e a universidade tinha aulas aos sábados para quem estuda à noite. E eu trabalhava 2 sábados e 2 domingos por mês. E aí cheguei para a minha gerência e propus que nos sábados que fossem meu trabalho eu trabalharia no domingo, se ela me liberasse. E aí ela foi bem taxativa: “você precisa decidir se você quer estudar ou se você precisa trabalhar. Eu não vou te liberar”. Eu tirei férias, quando eu voltei, um mês e meio depois, ela me demitiu.*

O dinheiro recebido pelo acerto do tempo de trabalho foi destinado exclusivamente para o custeio dos estudos. Contudo, isso não impediu que sua vivência como estudante no ensino superior fosse precária em termos financeiros e materiais: *aí eu falei “bom, não estou devendo nada. Então agora é guardar esse dinheiro para pagar a universidade”. Só que não é barato: passagem, xerox, alimentação... Eu passei quatro anos a poder de Danoninho, iogurte e biscoito. E, às vezes, assim, eu levava pão, alguma coisa de casa. E, aí, eles até me apelidaram da “menina Danoninho”.*

Dando sequência à saga para se manter como estudante universitária, Chichá contou que conseguiu se “banciar” na faculdade mais ou menos por um ano, um ano e meio, por aí. E aí já não dava para “banciar total”, já começou a faltar e o namorado começou a complementar, complementar, complementar. Aí o meu dinheiro acabou geral e ele praticamente assumiu. Com todas as dificuldades, se desdobrando, ele bancou. Eu falava para ele: “eu vou trancar a matrícula”; ele falava: “não, enquanto eu puder, você vai até o final. Se eu não der conta, eu vou te falar que não dou, mas enquanto eu der conta...”. E aí chegou em um ponto que a crise foi se estabelecendo, as vendas dele começaram a cair, a coisa foi ficando difícil, eu estava

*fazendo estágio em um órgão público do município de Belo Horizonte, contribuía com alguma coisa, mas a fatia dele estava muito pesada. Aí ele falou comigo: “eu não vou dar conta, isso está me deixando em pânico, porque eu não quero que você tranque a matrícula”. Aí eu falei: “Deus vai prover!”.*

O drama descrito por Chichá para se manter na universidade privada, mesmo tendo o auxílio de uma bolsa parcial, me levou a questionar sobre ter havido, de sua parte, alguma mobilização para participar dos programas de financiamento público federal. Segundo ela, *tentei, as mensagens [de resposta] não eram claras, mas sugeriam que eu não tinha perfil. E eu nunca consegui nem Prouni, nem FIES.*

A providência divina com a qual ela contava veio por duas vias. A primeira foi quando, *conversando com uma professora da universidade que ainda não era minha professora, ela falou do Projeto Rondon: “a bolsa do Rondon é de 800 reais”. Eu falei: “pelo amor de Deus, me leva para lá, eu estou a um passo de trancar minha matrícula, porque eu estou sem grana para pagar! Aí ela falou comigo assim: “vai abrir inscrição agora”. E aí eles abriram inscrição nas férias e eu fiz. Quando terminou o processo seletivo, para minha alegria, eu e um colega, que também estava para trancar matrícula por falta de grana, fomos chamados. Eu fiquei no Rondon de julho de 2015 a novembro de 2016.*

A segunda via pela qual a providência divina operou, segundo Chichá, foi assim descrita: *nesse meio tempo, eu ganhei um processo na Caixa Econômica, peguei o dinheiro e, em agosto, eu quitei o resto da faculdade. Tendo resolvido, antecipadamente, a questão do custeio da formação até o final do curso, segundo ela, aí eu tive só mesmo o compromisso de mergulhar no meu TCC...*

As dificuldades enfrentadas por ela para se manter financeiramente foram de tal ordem que, em sua narrativa, esse tema quase se sobrepôs às demais questões relativas à vivência da formação superior propriamente dita. Ao falar de suas vivências, ela contou das situações que enfrentou para se assumir como estudante universitária: *no primeiro dia que eu fui para a universidade pensei assim “gente, e agora? Eu assumi um compromisso de 4 anos”, e as coisas na minha vida sempre foram muito na “corda bamba”, eu sempre fui muito inconstante, eu nunca terminava nada. Eu falava: “gente, eu não gosto de estudar, e se eu não tomar gosto, como é que eu vou fazer com esse povo todo que eu nem comecei e já me ajudou?” Falei: “não pensa, vai, porque, se você acessou, é porque alguma coisa tinha que ser, não pensa, vai!” E aí fui. Eu ainda estava no caminho e eu tive uma coisa que eu não sei dizer se é síndrome do*

*pânico, eu tive um desespero, um “trem” esquisito, assim, “eu não quero isso, eu não quero isso, para que eu fui inventar moda? Eu não quero!”. Mas foi uma coisa muito esquisita, foi uma coisa, assim, eu não sei te dizer se durou 5 minutos ou se durou 10 minutos, mas foi um “trem” que me apavorou, o meu coração disparou, eu não estava correndo, não estava nada. E, de repente, eu lembrei, falei: “Deus, me ajuda, seja lá o que for, me ajuda, não deixe esse pavor tomar conta de mim”. Respirei, fui para a universidade, cheguei lá muito esquisita, nesse dia. As aulas foram estranhas, mas eu fiquei até o fim, assisti e vim embora e isso não aconteceu mais.*

À superação do pânico inicial, atribuído, por ela, a energias espirituais, seguiram-se diferentes enfrentamentos no cotidiano da formação, parte dos quais tinham origem, segundo ela, em sua personalidade forte: *olha, não foi uma trajetória fácil. Eu acho que, desde o início, eu fui uma estudante muito polêmica, eu sempre polemizava as questões, no sentido de que “mas isso assim por quê?”, “porque é assim!”. Isso não me satisfazia.*

Quando perguntada sobre o modo como se via, naquele ambiente, por ser adulta, ela afirmou que *quanto a ser uma pessoa mais velha, até que não tive problemas. Na minha sala tinham muitas mulheres mais velhas. Na minha faixa etária, éramos mais ou menos umas 5 fixas, fora aquelas que eram itinerantes, porque já estavam irregulares no curso, então faziam algumas disciplinas com a gente.*

Contudo, o fato de estar relativamente entre pares, na dimensão etária, não lhe poupou da sensação de deslocamento e desconforto que a acompanhou durante os quatro anos do curso: *eu percebia que eu era uma pessoa muitas vezes... Como que eu posso dizer, me faltou a palavra... Mas era como se... Elas não quisessem a minha presença ali! Tanto as colegas de sala quanto algumas professoras.*

Perguntada sobre as razões que a levaram a ser percebida como *persona non grata* no ambiente da sala de aula, como ela mesma afirmara, ela fez a seguinte reflexão: *eu acho que, muitas vezes, eu fui até muito impulsiva. Eu me coloquei... O meu eu se sobressaiu demais, sabe? Eu acho que tem horas que a gente precisa ter a sutileza de saber recuar e eu acho que, muitas vezes, eu não tive essa sabedoria ali. Eu falava para as pessoas: “olha, eu estou aqui não porque você, enquanto minha colega de sala ou o meu professor, está fazendo esse movimento de me receber. Eu estou aqui por minha garra, por minha determinação e por aqueles que realmente me abraçaram. E não por aqueles que, de vez em quando, me “olham de olho torto” ou que pensam: “não vai dar conta, não vai durar muito. A gente vai suportar,*

*porque, daqui a pouco, vai sucumbir, não vai conseguir acompanhar, não tem QI para esse conhecimento”.*

Apesar de tomar para si a responsabilidade pelo modo negativo como sentia ser percebida na universidade, Chichá contou sobre uma situação vivenciada em sala de aula, na qual o desprezo que acreditava ser dirigido a ela e a outras colegas de mesmo perfil ficou evidente para si, confirmando sua impressão de que aquela instituição *não está acostumada a lidar com gente de cor. Sempre foi permeada por alunos brancos, de poder aquisitivo muito bom e agora abre-se um leque de PROUNI, de bolsa, de FIES, né?*

Na narrativa de um evento ocorrido com uma professora, em particular, quando da devolução de uma avaliação, na qual toda a turma teve baixo desempenho, ela explicitou o que acreditava ser uma evidência de racismo institucional: *ela [a professora] falou assim “olha, eu acho que eu nem exigi tanto assim no conteúdo. O que eu vejo aqui nessas provas é que o problema não está na minha disciplina. O problema está na trajetória de vocês, desde lá, do antigo primário, do fundamental. Essa é a dificuldade”. E aí ela falou assim: “porque eu não tenho como. Se eu refizer uma prova... Só se eu refizer uma prova já dando a resposta para vocês, porque, se vocês não conseguiram fazer essa prova, vocês não vão conseguir fazer nenhuma outra”.*

Frente a um comentário tão *desqualificante*, Chichá não se conteve: *aí eu levantei e falei com ela assim: “olha, a senhora usou um discurso muito rebuscado, ‘pisando em ovos’, tentando achar as palavras para não dizer diretamente que o negro não tem competência para estar aqui e fazer a sua prova, porque se a senhora olhar para a sala, a maioria que está aqui, nesse momento, somos nós, negras, e a senhora só apresentou as provas de quem está aqui. Eu não sei onde que a senhora está querendo chegar com esse discurso, porque, até aquelas que não estão, a gente chegou a discutir que a prova foi muito mal-elaborada, não está clara, algumas perguntas estão dúbias. Então, como foi a sala inteira, eu não acho que a senhora tem que fazer esse discurso só para nós, negras, que estamos aqui. A senhora quis poupar as loirinhas, as branquinhas, aproveitando esse contexto ‘propício’ que hoje só mulheres negras e mais velhas estão na sala”. Aí ela falou assim: “a senhora não tente colocar coisas na minha boca!” Eu falei: “eu não estou tentando, a senhora acabou de dizer. Só que a senhora subestima a nossa inteligência. A senhora achou que ‘dando essa volta toda’ e usando palavras rebuscadas, nós não teríamos capacidade de entender aonde a senhora queria chegar, né? Que quem tem seus ancestrais com o ‘pé na senzala’, vai ser eternamente inferior, a senzala está arraigada em nós, não é isso que a senhora quis dizer? E, automaticamente, por ‘virmos da*

*senzala', a gente tem dificuldade de entendimento, de aprendizado, talvez, porque passamos muita fome nessa vida, a nossa condição, a nossa compreensão é limitada, mesmo com relação à compreensão de um branco, não é mesmo, professora? Até porque a senhora não sabe o que é isso. Eu acredito que, na época que a senhora estudou aqui na universidade, nunca dividiu uma cadeira, nem que fosse a distância, com um negro. A senhora está uma sexagenária e tem dificuldade de chegar aqui na frente e encarar a sala e dizer: "não é possível que eu vim aqui nessa noite para dar aula para esse 'bando de negrinhas' aqui", não é isso? Os olhos da senhora falam isso". E aí foi muito tumulto, algumas pessoas começaram a entrar no discurso, outras indo a favor dela, e foi muito tumultuado.*

Embora tenha se sentido frontalmente ofendida pelos comentários da professora em questão, curiosamente, Chichá que, em momento anterior, afirmou ter sido muito *polêmica*, não fez uma representação formal contra a professora em pauta, na universidade, mas, conforme me contou, *no final do curso, na minha última aula, eu a denunciei. Não dizendo o nome, mas tinha vários professores, era a 'aula da saudade', uma despedida, eu falei assim: "eu espero que as próximas turmas que vierem não sofram o que a gente sofreu. Ninguém reclamou, ninguém reivindicou, todo mundo 'engoliu', mas eu espero que a universidade tome alguma providência com relação a isso, porque a universidade soube disso, desde o primeiro momento, mas ficou 'abafando', 'colocando panos quentes'. E não é possível mais se conviver com esse tipo de pessoa, porque as pessoas não são feitas por títulos, antes de tudo' elas são feitas de carne e osso. E o mesmo sangue que corre na veia de um negro, corre na do branco. Não existe sangue azul. Não existe sangue nobre. A nobreza está na cabeça das pessoas". E aí ficou "aquele silêncio", o meu professor sociólogo, falou: "mas por que você não relatou isso antes?". Eu falei: "eu venho relatando isso, desde o início. Eu e algumas pessoas da sala. Mas a universidade fez questão de se colocar como se a gente não estivesse falando isso". Aí a coordenadora ficou meio constrangida: "não é assim, por várias vezes, a gente tentou intervir". Eu falei: "tentou intervir da forma de vocês. Ela nunca sequer foi advertida. Um dia ela disse que nós seríamos incapazes de sair da universidade nos 4 anos, com certeza, a gente ficaria por mais tempo". Eu falei: "olha, eu estou saindo daqui hoje, eu sei que isso não interessa a ninguém, só a mim, mas eu entrei aqui em fevereiro de 2013, nunca fiz um exame especial, nunca perdi uma média, eu repeti uma única prova, por minha responsabilidade, e fechei o meu TCC com 100!*

Outro grande transtorno vivenciado por Chichá que a levou, diferentemente do caso anterior, a *acessar demais a Ouvidoria* foi em relação ao TCC. A "novela", segundo ela mesma

definira, começou quando, a partir da participação em um estágio remunerado, ela escolheu a temática que pretendia estudar: *meu primeiro estágio de Serviço Social foi em órgão público municipal. Lá, a gente visitava os aglomerados, as vilas, e eu ficava vendo aquilo, o descarte de lixo, troca o sofá, joga lá na rua, o lixo mal-acondicionado... Não tem uma rede de esgoto, não tem uma água potável, tudo é “gato”. E sempre que eu ia, eu procurava saber nos grupos quem era a assistente social. Nunca tinha. Como você vai atender a família, sendo que você tem que entrar ali, naquele beco fétido, você tem que acessar aquele barracão que, muitas vezes, você não consegue ficar lá dentro, porque você mal consegue respirar, e isso não tem a ver com você? Como é que você faz esse atendimento? E isso começou a me incomodar, e eu falei: “é para isso que eu vou!”. E aí eu comecei a investigar “por que os assistentes sociais não se manifestam”.*

Se, do ponto de vista acadêmico, o percurso da escolha do tema para pesquisa foi adequado, tendo em vista que resultou de sua imersão na prática, do ponto de vista teórico, provocou grande incômodo, por focalizar a interface entre a assistência social e a questão ambiental, área na qual nenhum docente da instituição atuava. Assim, conforme narrado, *quando eu apresentei o meu TCC, professor nenhum falou “não aceito”, mas diziam “tem tanta coisa para você trabalhar, tem o idoso, tem o sistema prisional, tem não sei o quê”, ficaram me “tirando de cabeça”. Eu falei: “não. Eu vou lutar pelo que eu quero. Eu vou lutar até a última instância. Como os professores [ficaram] me “olhando torto”, eu cheguei até a Ouvidoria da universidade e, como eles não estavam conseguindo conversar com a coordenação do curso, tiveram que levar para o Reitor, mas, enfim, consegui! E aí eu falei: “não, agora não tem mais. Agora ‘o céu é o limite’. Não dá mais para parar”. Eu consegui uma orientadora que aceitou me orientar sozinha, a universidade não permitiu, também, “bateu de frente” com ela, e eu não a teria até o final do meu TCC. E aí, um dia, eu sentei com ela e falei “olha, eu estou vendo que tanto eu estou enfrentando barreiras quanto a senhora”, então, eu tive uma sugestão, se a senhora quiser acatar: “eu queria saber se a senhora está disposta a me orientar até o final, mesmo que a senhora não vá receber por isso”. E ela falou comigo: “eu aceito, mas com uma condição: eu não ‘dou moleza’. Se você não der conta, eu vou chegar para a coordenação do curso e vou dizer que eu estou desistindo de te orientar”. E, assim, tive muito medo, muita insegurança, mas falei: “eu cheguei até aqui, não vou ‘morrer na praia’. Eu posso até não alcançar o objetivo pela minha limitação, pelo meu conhecimento pregresso, desde o meu fundamental, do meu ensino médio, mas eu vou lutar com ‘unhas e dentes’”.*

Embora não tenha se dado conta, ao falar da *insegurança* que sentiu diante do desafio de assumir a responsabilidade pela elaboração individual do TCC, comprometendo-se a dar o devido retorno à orientação voluntária que receberia, Chichá deu indícios de que, se no enfrentamento àquela professora que, por meio de um *discurso rebuscado*, dirigiu ofensas discriminatórias a si e a outras colegas também negras e pobres, havia feito uma leitura do que subjazia às palavras e olhares que a professora lhes dirigia, nessa nova situação, ela própria parecia se ver por aquelas lentes que tão duramente criticara.

Se sua insegurança se devia ao reconhecimento de ter, de fato, uma formação básica deficitária, ou à interiorização de uma heteropercepção negativa, sua narrativa não nos deu elementos para compreender. Isso, porém, não mitiga o fato de que, muito embora não tenha, como afirmou, “colocado palavras na boca” da professora referida na situação anterior, na tradução que fizera de seu discurso e olhar, utilizou argumentos que aparentemente já compunham sua autopercepção.

Resolvidas as questões do tema, do TCC individual e da orientação, para a composição da banca, veio novo enfrentamento, pois Chichá sugeriu que a amiga de sempre, que lhe motivou a voltar a estudar anos antes, fosse examinadora. Contudo, sua convidada só retornaria da Europa, onde estava concluindo o doutorado, alguns dias depois da data sugerida pelo curso para a apresentação do trabalho. Sabendo que seria possível adiar, mantendo a banca ainda dentro do semestre letivo e não tendo, da parte da coordenação do curso, aceitação de seu pedido, ela recorreu novamente à Ouvidoria, logrando autorização para mudança da data de sua defesa, aumentando ainda mais a indisposição de alguns professores para consigo.

Ao comentar sobre o momento da banca, ela fez questão de registrar o espanto de professores e colegas diante da examinadora que ela sugeriu, dando indícios de que a razão para a insistência naquele nome estava para além do desejo de ser fraternalmente amparada: *essa minha amiga, que foi a minha convidada, ela também é negra, sabe? Então, assim, quando ela chegou na universidade, eu vi a cara das professoras, quando chegou lá aquela “negra black”. Tipo assim: “é ela a doutora?”. E foi assim, foi uma trajetória árdua, mas foi assim, um desfecho sublime, sabe?*

Seu empenho em relação ao TCC parece ter valido a pena pois, segundo ela, finda a apresentação e aprovado o trabalho, *a coordenação me chamou, me pedindo para conversar com minha orientadora para eu escrever um artigo do meu TCC, porque meu TCC tinha sido*

*muito bom e ele não podia ser engavetado. Até o momento da entrevista, porém, ela ainda não havia retomado aquela escrita, embora afirmasse que estava se organizando para fazê-lo.*

No último dia do curso, quando foi instigada a dizer sobre sua satisfação com a formação obtida para professores e colegas que participavam do evento chamado *aula da saudade*, Chichá marcou uma posição que causou bastante incômoda aos presentes: *eu falei “olha, eu não me sinto assistente social. Hoje é meu último dia de aula, eu estou a menos de um mês e meio da colação e eu não me sinto assistente social, eu estou muito frustrada. Eu estou orgulhosa de mim, por esse título, mas é um título que, ao mesmo tempo, eu olho e não reconheço. Eu só não quero ser mais uma profissional ruim no mercado, porque o mercado já está cheio”. O mercado está precisando de profissionais que vá realmente fazer a diferença. E aí eu lembro que a coordenadora falou comigo: “olha, eu espero que o tempo, essa distância da universidade, te amadureçam, Chichá. Foi muito tempo perdido, foi muito investimento para você parar aqui. E você teve uma bolsa da universidade. Tudo bem que ela não foi integral, mas você teve uma bolsa. E você acha justo? Porque essa bolsa poderia ter sido dada para outra, ou para outro”. Então você vai pesando essas coisas...*

Pouco tempo depois, vieram os eventos da formatura, dos quais ela não tomou parte: *eu não quis colar... Eu não tinha uma afinidade muito grande com a minha turma. E a minha turma era muito, assim, como que eu posso dizer? Ela segregava demais. As meninas brancas eram as meninas que tomavam a frente de tudo. Então, a comissão de formatura foi composta só por meninas brancas. E como também eu já estava sem capital, realmente eu não tinha esse sonho de usar a beca, aí eu falei: “bom, não vou fazer nada disso, porque não posso onerar mais os meus pais, não posso onerar o namorado”. E, assim, fiquei mais desencantada porque minha mãe não queria ir, com vergonha de usar uma cadeira de rodas. Meu pai, eu estava pensando se ele iria, porque ele já não ouve muito bem e ele fica muito perturbado com muita gente. Mas eu queria muito que eles estivessem, as pessoas que eu mais queria que estivessem eram meus pais e meu namorado e uma tia que não poderia ir, pelas dificuldades da idade. Aí eu falei: “sabe de uma coisa? É um gasto desnecessário”. A minha orientadora falou comigo: “eu vou te falar uma coisa, se seus pais não vão, não gasta esse dinheiro não, é muito dinheiro! E aí eu decidi não ir, não fazer. Eu fui lá e coleí grau com turmas mistas.*

Ainda assim, ela conseguiu marcar a data, pois uma amiga que conheceu no PEMJA e lhe acompanhou no cursinho trabalhava com alta costura e havia prometido lhe presentear com um vestido de formatura, feito sob medida, cumprindo a promessa quando chegou o momento. Usando o vestido feito para a ocasião, mesmo que para colar grau com as turmas mistas, *fui eu*

*e meu namorado, parecia que ele que era o formando, de tão emocionado que ele estava. A mamãe não foi...*

Na narrativa sobre como foi viver aquele momento, Chichá disse, em um relato bastante emocionado *que é um misto de vitória, de dever cumprido, de que você é capaz, de que “o céu é o limite”, de que nós, enquanto negros, nós é que temos que vencer essa barreira de que o outro nos acha diferentes, inferiores. Porque a gente não pode “mudar o mundo”, você só pode fazer esse movimento com você. A mudança começa a partir de cada um de nós. Então é essa a sensação que eu senti, por ser a primeira filha, a primeira da família a ter um curso superior. A primeira a fazer esse movimento de romper com os meus preconceitos, sabe? De não absorver o que o mundo externo tenta implantar em você e você absorve aquilo como uma verdade que nada pode dissolver, sabe? É uma sensação de que eu podia enfrentar o mundo, mas não com essa arrogância, com essa coisa de que eu sou a melhor porque eu tenho curso superior e a minha família não tem. Não! É de enfrentar o mundo no sentido de fazer o mundo melhor. Essa era a sensação, era um misto de vitória, de dever cumprido, de compensação, de se sentir capaz, de não me sentir aquela mulher negra, à margem, subjugada.*

Estimulada a dizer sobre o nível de sua satisfação com a formação obtida, após uma longa digressão reflexiva, ela confidenciou que *eu me frustrei muito com a área, mas não é a área na verdade, eu acho que é de você perceber que nem todo mundo que está engajado, nem todo mundo está realmente preocupado em fazer esse exercício do direito do outro, de trabalhar em favor do outro, de romper, mesmo, com essa linhagem de desigualdade social, até porque eu venho dela.*

Na sequência dessa confiança, Chichá deu sinais de ter acolhido a sugestão da então coordenadora do curso para pensar com cautela as questões que dissera em relação a não se reconhecer como profissional da área, afirmando que *é assim, eu me frustrei um pouco, mas depois eu falei: “bom, mas aí você também está sendo egoísta”. Eu fiz uma autoanálise de mim e falei: “mas você está sendo muito egoísta, porque você onerou N pessoas para chegar até aqui”, como meus pais, meu namorado, até mesmo as minhas irmãs, indiretamente, porque eu praticamente já não tinha mais a função de cuidar deles, não sobrava tempo, ainda mais quando foi chegando o final do curso. E aí, como se tivesse “roubado” o tempo e o dinheiro de tanta gente, agora você acha justo simplesmente você dizer que você está frustrada? Você acha que você tem direito disso? Porque você não fez sozinha. Tudo bem que você teve garra. Se você não tivesse demonstrado garra e se você não tivesse abraçado, você não teria*

*finalizado, porque ninguém poderia fazer por mim. Mas você onerou uma série de pessoas, então isso não é justo.*

Tratando das realizações, no campo profissional, após a diplomação, Chichá contou que no último período do curso, estava participando de um estágio no Projeto Rondon, com perspectiva de continuidade, após a conclusão. Contudo, as coisas não transcorreram como imaginado e o projeto foi suspenso, frustrando suas expectativas de emprego formal na sua área de formação. Diplomada e sem emprego, procurou trabalho, por um tempo, na área social, sentindo-se, contudo, desmotivada, pelo entendimento de que a crise pela qual o País atravessava afeta diretamente os investimentos nesse setor e pela consciência de que a idade e a falta de experiência a colocavam em desvantagem quando na disputa por uma vaga no setor privado. Segundo sua avaliação, *a concorrência fica mais acirrada, porque, ao mesmo tempo que alguns lugares preferem profissionais “fresquinhos”, que não têm muita malícia, que ainda não atuaram tanto na profissão, outros já preferem aqueles profissionais “tarimbados”. E eu acho, acho não, eu tenho certeza que o fator idade também conta muito, porque, ao mesmo tempo que eles fazem essa triagem de profissionais saindo “fresquinhos” do mercado, com pouco conhecimento, que é mais fácil de moldar, eu esbarro naquele sentido: é uma profissional recém-saída da faculdade, mas é uma profissional velha já, né? Já é uma profissional mais... Então a gente que tem aquela maturidade, talvez, não se encaixe.*

Diante de um cenário tão desanimador, ela voltou a trabalhar com um antigo patrão, na área administrativa de uma pequena empresa, estando nesse trabalho quando nos encontramos. Tendo afirmado, inicialmente, que está se dividindo entre os projetos para o casamento e a preparação para tentar um concurso público, ao final da entrevista, ela deu indícios de estar revendo os planos profissionais, ao afirmar que *eu decidi, também, que eu não quero trabalhar atrelada a um órgão governamental. Eu acho que, pelo contexto que o País está vivendo, por essas questões que estão emergindo aí na política... “Caiu por terra”, eu não pretendo mais prestar concurso. Então, ainda tem essa vertente aí: eu quero me aliar a uma ONG, alguma coisa não governamental, para desenvolver esse trabalho.*

A continuidade na formação acadêmica também apareceu, em sua narrativa, como um projeto, na afirmação de que pretende *tentar uma pós na Federal, mesmo que eu não ganhe uma bolsa integral, que eu ganhe, pelo menos, meia-bolsa, eu vou tentar uma pós. Mas, se eu não conseguir, de qualquer forma, eu já coloquei que eu estou me capitalizando no primeiro*

*momento, para casar, mas, num segundo momento, esse dinheiro também pode ser usado para isso.*

Avançando para o fim da entrevista, quando perguntada sobre os retornos que a formação superior trouxe para si, ela tomou, novamente, a palavra fazendo uma longa reflexão e dando a entender que, dentre todos os ganhos, a consciência da responsabilidade consigo, com o mundo, com o outro, talvez, tenha sido seu retorno mais expressivo: *olha, durante muito tempo, quando eu ouvia as pessoas falarem que a reforma da sociedade, entre aspas, só se daria através da educação, eu achava isso uma falácia. E o ganho que se tem é, primeiro, você como pessoa, é você entender o seu papel na sociedade, é você fazer o movimento de responsabilidade, você tem direitos e você tem deveres também. Eu sou uma pessoa saudável que tenho condições de fazer esse movimento de, por mim, buscar essa melhoria, enquanto pessoa, para que, através do que eu vou conquistar, [possa] melhorar o meu próximo, fazer [com que] aquele que está ali, na linha abaixo da pobreza, à margem da sociedade, acesse nem que seja minimamente os seus direitos, porque nem que você queira, você vai conseguir “dar o peixe”, mas você precisa fazer esse movimento de ensinar o outro a pescar, porque fizeram isso comigo. E eu acho que a vida foi extremamente mãe para mim, porque eu decidi ir para a noite, eu decidi namorar, decidi passear, quando eu fiz o movimento de volta, “isso está vazio demais, isso é pouco, eu quero mais”, ela foi: “então vem, vem que eu estou te esperando”. E apesar de ter acessado, ter retornado à base já em uma fase tardia e ter acessado o ensino superior, eu acho que eu contei com um fator super agregador, que foi a minha condição de saúde, a minha condição física mesmo, porque eu vi muito, na minha turma muita gente desistiu, por fator doença, porque estava ficando inviável: diabético, pressão alta, cardíacos, né? E no PEMJA também eu vivi muito isso. Então a vida ainda foi generosa comigo nesse sentido, sabe?*

Demonstrando ter clareza sobre o caráter meritório que a educação, entendida como um bem social encerra, ela prosseguiu em sua reflexão, afirmando que *os ganhos, assim, são expressivos demais, mas, ao mesmo tempo, a gente precisa entender que esse ganho não pode ser “guardado em uma caixinha”, ele precisa expandir, eu preciso dividir. Eu não vou dividir com o outro o meu diploma, não é isso, mas eu vou dividir com o outro o conhecimento que eu busquei, entendeu? Eu acho que compreendi isso e hoje eu consigo entender que você só vai fazer uma sociedade melhor, se você também se dispor a colocar em prática tudo aquilo que você conquistou, tudo aquilo que você buscou, se não a minha graduação, a minha pós, o meu doutorado, o mestrado, seja lá o que vier, não tem validade.*

Mais que uma postura profissional, Chichá deu indícios de que essas novas percepções dizem respeito à sua vida como um todo, ao afirmar que *é um ganho valioso, mas é um valor que a gente ainda precisa refletir, porque na hora do juramento, você faz um juramento de ser uma pessoa melhor, de servir à sociedade com a sua profissão, de ser uma pessoa ética, não é assim que a gente faz? E onde a gente “enfia esse juramento”?* Porque esse juramento tem que ser feito no dia a dia. *Eu não posso deixar para fazer esse juramento só a cada graduação que eu passar, a cada pós, a cada mestrado, não é? Ou deixar para fazer um balanço a cada Natal. Não, esse balanço é diário: que pessoa eu sou? Que profissional eu sou? Quem eu sou? Como eu me comporto? Eu não preciso esperar surgir uma oportunidade como assistente social para eu exercer. Eu tenho que começar isso desde já, exercendo aqui, no meu contexto familiar, exercendo junto à empresa na qual eu estou, porque eu me prontifiquei a estar lá. E nós, que conseguimos acessar a universidade, acho que o nosso compromisso e a nossa responsabilidade é redobrada, ela é muito maior, para a gente poder fazer um mundo melhor.*

Perguntada sobre a influência da formação de nível superior nessa renovada forma de ela ver o mundo, se ver nele e agir no mundo, ela evidenciou o entendimento de se tratar da conjunção entre a maturidade e a sensibilidade adquirida em sua passagem pela universidade: *eu acho que, em si, essa Chichá já estava aqui, ela ganhou força com a maturidade. E a universidade, assim, “tirou a venda”, sabe?*

Antes que eu desse a entrevista por encerrada, Chichá ainda fez questão de ratificar a satisfação que teve em contribuir na minha pesquisa tanto por entender que o conhecimento público de histórias como a sua pode contribuir para o estímulo a outras trajetórias do mesmo tipo quanto pelo fato de me ver como alguém com quem ela sentira grande afinidade.

Diferentemente do que ocorreu em outras entrevistas, porém, ela fez questão de deixar sua satisfação em relação a esse último aspecto registrada em áudio: *fiquei muito orgulhosa de você, porque os primeiros contatos eram por e-mail e a gente não sabia. E eu fui ver agora que você é negra, quando a gente trocou Zap. Me deu um contentamento! Quando eu vi que você era uma mulher negra, a minha vontade de servir se tornou muito maior. Não que as outras, as brancas não mereçam, é pela nossa trajetória de vida, é pelo nosso contexto mesmo da história dos nossos ancestrais e isso me dá muito orgulho. Eu tive tanto orgulho quando eu te vi, que falei: “mas eu não tenho dúvida que agora eu vou com ela até onde ela precisar!”.*

#### IV.8. Síntese do capítulo

Conforme anunciado no início da apresentação das flores que compõem nosso jardim da vida, ao nos aproximar dos sujeitos que participaram da produção das informações empíricas, fomos corroborando a ideia de que as trajetórias que eles percorreram no processo *tornar-se o que se é*, por meio da vivência da escolarização tardia, eram 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. Assim, os sentidos produzidos nessa vivência e os significados que dela resultaram ganharam inteligibilidade, uma vez que tomamos a pessoa em sua totalidade, o que implicava a consideração não só do feito, mas evidentemente, de quem fez e como o fez.

Pautados por essa forma de compreensão, buscamos, nos textos apresentados neste capítulo, lançar luz sobre esses itinerários, apresentando os sujeitos que participaram da produção das informações empíricas da pesquisa tanto em suas individualidades quanto em suas especificidades, reconstituindo, a partir do recurso às suas próprias narrativas, histórias que, certamente, não são das que a gente “inventa no papel”. Parafraseando Gabriel Garcia Marquez (2002, p. 469), poderíamos dizer que “quem as inventa é a vida, e quase sempre aos golpes”.

Assim, ao elaborar os textos, focalizamos os itinerários percorridos por cada um na trajetória de estudantes de nível superior tardios, tentando explorar a forma como eles sofreram essa vivência e o que dela resultou, a fim de levantar elementos que nos informassem, ainda que de modo limitado e parcial, sobre os retornos advindos da diplomação tardia para eles e em suas vidas. No capítulo que segue apresentamos a sistematização dessas informações, visando responder à inquietação que deu origem à nossa pesquisa, ou seja, quais os retornos do diploma de nível superior *na e para a* vida de adultos com antecedente escolar na EJA.

## V. Sobre os retornos do ensino superior para egressos da EJA

*Tal como o rio, “(...) a cada instante sou cada gota de mim e sou todas elas. E se sou a água que vai, sou todas as águas e, assim sendo, sou uma parte e sou o todo de tudo o que há. (Carlos Rodrigues Brandão, 2002, p. 13)*

Conforme explicitado no terceiro capítulo, nossa pesquisa foi movida pelo objetivo geral de conhecer os retornos da diplomação tardia para adultos com antecedente escolar na EJA. Para tanto, esboçamos uma compreensão de quem e do que é ser estudante adulto no contexto atual, considerando o âmbito da educação formal brasileira. Conhecer a quem e com quem trataríamos na pesquisa se impôs como tarefa de grande relevância, pois, embora a educação seja um bem de consumo público, é no âmbito do privado, *na* pessoa e *para a* pessoa, que sua efetivação se realiza, sendo convertida, posteriormente, em benefícios sociais.

No que diz respeito *a quem* e *a o que é ser adulto* no contexto atual, compreendemos a complexidade da questão em termos teóricos e, apesar da força da ideia de *imaturidade* para definir a condição social de ser das pessoas adultas, configurando o perfil dominante de adulto com problema (BOUTINET, 2010), melhor nos identificamos com as ideias de não determinação do ser humano, concluindo pelo entendimento da pertinência de tomarmos a pessoa adulta como aquela que, além de se enquadrar nos parâmetros socioculturais delimitadores da adultez em seu meio, tem desenvolvida a tripla consciência da adultez de responsabilidade consigo, com o mundo e com o outro, se reconhece e é reconhecida como tal e vive sob o imperativo existencial e contextual do tornar-se o que se é (VIESENTEINER, 2010; 2013; 2014), tendo no devir e na potência da vocação ontológica do *Ser Mais* seu horizonte de possibilidades (FREIRE, 2015).

A assertiva de que a supervalorização do conhecimento, no contexto atual, associada à força do imperativo da educação e da aprendizagem ao longo da vida, converte a educação em um bem estratégico para o adulto enfrentar a vida tal como ela sê-lhe apresenta, dando curso ao trabalho de tornar-se o que se é, em uma sociedade líquida marcada pela flexibilidade, instabilidade e alta volatilidade (BAUMNAN, 2001), foi tomada como indicativo da importância da educação tardia para adultos marcados pelo estigma da baixa escolaridade.

Na reflexão acerca do que seja, em tal contexto, assumir-se como estudante na fase adulta da vida, pesquisamos o modo como a categoria estudante adulto é percebida na educação formal brasileira, concluindo que tanto no nível básico quanto no nível superior se trata de uma temática pouco explorada no campo teórico, não figurando na agenda política, no âmbito institucional e/ou tampouco nas práticas educacionais.

No caso da educação básica, percebemos uma tendência à invisibilização do estudante adulto, denotada, em alguns casos, pelo incremento da valorização da participação de novos públicos na modalidade – adolescentes, jovens e em menor medida, idosos – (RIVERO, 2014) e, em outros casos, pela juvenilização do adulto, ao tomá-lo como similar aos jovens participantes da EJA (ARROYO, 2007a; BISNELLA, 2016). A partir desse cenário, deduzimos que, embora como modalidade de oferta da educação formal, a EJA se volte ao atendimento a pessoas com nenhuma ou pouca escolaridade, tendo nos adultos parte importante de seu público-alvo, atualmente, esse segmento tende a ser, nela, uma presença presumida que se realiza, em termos gerais, na forma de uma participação silenciada.

No concernente ao ensino superior brasileiro, nossos estudos revelaram que o processo atual de Revolução dos Números no atendimento a esse nível (PRATES e COLLARES, 2014) tem se pautado, predominantemente, pela lógica da mercantilização financeira, gerando resultados que apontam mais no sentido da massificação que da democratização (SGUISSARD, 2015). Em decorrência dessa caracterização, a expansão do ensino superior no Brasil enseja e é alimentada por uma forte diversificação institucional e acadêmica que respondem, por sua vez, pela crescente estratificação e hierarquização entre instituições ofertantes, tipos de formação e áreas de conhecimento (RIBEIRO e SCHLELGEL, 2014; MONT'ALVÃO, 2016), impactando, diretamente, o prestígio dos diplomas (FALEIROS, 2011; 2018).

Resultando em crescente diversificação do público que tem ascendido a este nível nos últimos anos (NUNES, 2014), o ensino superior se tornou palco da presença de representantes de segmentos historicamente alijados desse bem (ZAGO 2006; BROCCO e ZAGO, 2014; RISTOFF, 2014). Nesse contexto, a presença de adultos não diplomados – que caracteriza nosso sistema desde longa data – parece ter recebido novo impulso, sobretudo na esfera da oferta privada (SAMPAIO, 2014), mormente com subsídio público.

Compondo um percentual próximo à metade das matrículas no ensino superior nos últimos anos, as pessoas com idade acima dos 25anos, tomadas, nos limites desta pesquisa, como adultas, representam, ali, uma presença efetiva cuja participação é invisibilizada pela presunção do atendimento prioritário ao público-alvo desse nível. Nesse contexto, a identificação e conhecimento dos modos como pessoas adultas egressas da EJA nele são acolhidas e dele se servem se mostram como uma tarefa de grande complexidade, tendo em vista que são poucos os estudos que consideram a temática, o mesmo ocorrendo em relação à disponibilidade de dados que nos permitam tanto estimar a dimensão do fenômeno quanto desenvolver estudos que possibilitem melhor compreender suas implicações.

Partindo do entendimento de que a educação superior gera um amplo conjunto de ganhos individuais e benefícios 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, por fim, de que “(...) a experiência acadêmica desencadeia um conjunto de mudanças na vida do estudante” (VASSOULER, 2013, p. 7), buscamos, no estudo de material empírico que produzimos, conhecer os retornos dela decorrentes para os sujeitos participantes da pesquisa.

Para tanto, tomamos a participação dos sujeitos investigados no ensino superior como uma vivência – *Erlebnis* – de cuja experimentação decorrem sentidos subjetivos pelos quais é possível nos aproximar do entendimento do modo como ela afetou o caráter global da existência do indivíduo – *significabilidade pessoal* – e da qual resultam experiências cujo conhecimento pode revelar a *significabilidade social* da experiência da diplomação tardia para a vida dele.

O entendimento do caráter não compulsório do ensino superior nos impôs, para melhor compreensão dos ganhos privados e das externalidades positivas dele decorrentes (MELLO e SOUZA, 2016), a consideração das motivações que mobilizaram a disposição de pessoas adultas para o envolvimento, a aprendizagem e a persistência em ações formativas (CARRÉ, 1999). Atentos ao caráter plural, contingencial, contextual e evolutivo dessas motivações, adotamos o entendimento de que elas são de ordem intrínseca e extrínseca, dizendo respeito a motivos diretamente relacionados à formação em si, e outros de origem externa à formação propriamente dita.

Partindo da consideração de que as motivações se configuram a partir de uma necessidade individual, a qual dá forma ao interesse de se buscar, no plano social, o que a satisfaça, trabalhamos no sentido de conhecer que tipo de atrativos o ensino superior possui e que tipo de interesses ele tem potencial de satisfazer para pessoas adultas com o perfil focalizado na pesquisa.

Dessa reflexão resultou o entendimento de que a efetivação do direito ao ensino superior pressupõe, para além da disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade (McCOWAN, 2016), que a formação nesse nível se configure como um tempo-espaco de experimentação, pelo indivíduo, de uma vivência educativa rica e enriquecedora, da qual resultem aprendizagens e qualificações que ele possa converter em oportunidades significativas posteriormente.

Nesse sentido, a consideração de que o ensino superior incide na esferas intrínseca, instrumental e posicional da vida (McCOWAN, 2011), gerando rentabilidade econômica, rentabilidade pessoal e rentabilidade social (MOTSCHILNIG, 2012) passíveis de afetar as dimensões do indivíduo, do cidadão e do trabalhador da pessoa adulta (MANNINEN, 2010), contribuiu para delinear os benefícios potenciais da aquisição do diploma para nossos sujeitos.

Tendo feito, no capítulo anterior, a apresentação descritivo-analítica dos sujeitos sobre e com quem produzimos as informações empíricas da pesquisa, recompondo o itinerário que (e)levou cada um à situação de estudante do ensino superior, o modo como vivenciaram essa formação e as conversões que realizaram do diploma, neste quinto e conclusivo capítulo da tese, apresentamos o conhecimento e compreensão que logramos desenvolver acerca dos retornos do ensino superior para eles.

Antes, porém de passarmos a essas considerações, teceremos uma breve reflexão sobre o tornar-se estudante adulto no ensino superior e a forma se sê-lo, entre os sujeitos pesquisados, construída a partir da análise de suas narrativas, dado o entendimento de que tais processos influenciaram diretamente na configuração subjetiva da vivência da formação superior em cada um, participando, portanto, de forma direta, na significação dessa experiência para si próprios.

### **V.1. Notas aproximativas sobre o ser adulto entre os sujeitos da pesquisa**

A abordagem dos sujeitos para a produção das informações empíricas da pesquisa foi realizada partindo do princípio de se tratar, em todos os casos, de pessoas nas quais a assunção à adultez era um processo já consolidado, sendo possível, portanto, especular, a partir de suas narrativas, sobre o que seja ser adulto. Muito embora, conforme já dito e ratificado, essa questão tenha adquirido importância considerável em nosso estudo, optamos por evitar interpelá-los diretamente a esse respeito, na expectativa de que, do estímulo para que refletissem sobre suas vivências como estudantes tardios, inicialmente na educação básica e, posteriormente, no ensino superior, emergissem indicativos acerca do modo como a adultez se consubstanciou em cada um.

A primeira questão a ser destacada nesse sentido diz respeito ao fato de termos registrado, nos seis casos, o enfrentamento precoce a situações típicas da vida adulta, como o trabalho, que se impôs como realidade para todos, embora com nuances bastante sutis e, ao mesmo tempo, carregadas de indicativos acerca das condições nas quais cada um foi vivenciando o processo de tornar-se o que se é.

Nesse sentido ressaltamos que, ainda que não entendamos a experimentação dessa e/ou de qualquer vivência própria da vida adulta como indicativo suficiente para considerar o indivíduo como tal, não podemos negar que a inserção precoce no trabalho instaura a criança, como nos casos de Quina, Baru e Negramina, e o adolescente, como nos casos de Muliana, Norântea e Chichá, na interface entre um universo que lhes é próprio e outro que dista, imensamente em alguns casos, da vida ideal, lançando-os no entremeio do que deveriam, de fato ser, mas não podem, dadas às condições em que vivem, e o que aparentam ser, sem sê-lo concretamente, por não terem desenvolvido, ainda, todas as condições para tanto.

Para além da idade ou fase da vida na qual o trabalho precoce foi experimentado pelos sujeitos, suas narrativas deram indícios da influência do tipo de atividade realizada por cada um na produção de si. O destaque, nesse sentido, é Muliana que, sendo a única entrevistada autodeclarada branca e tendo afirmado a necessidade de trabalhar para contribuir na composição do orçamento familiar, se inseriu no mundo do trabalho quando transitava da adolescência para a juventude, gozando de uma condição bastante diferenciada dos demais: pela via do emprego formal, em uma *loja de grife*, localizada em um ponto nobre de comércio na capital, à época, voltada ao atendimento de jovens consumidores dos estratos médio e alto da sociedade belorizontina.

Sendo negra e pobre, Chichá também gozou de uma situação diferenciada, pois, devido ao fato de ser filha caçula, não precisou se inserir no mundo do trabalho para contribuir na composição da renda familiar tão precocemente, fazendo-o já na fase final da adolescência, para satisfazer desejos e necessidades pessoais que estavam para além das condições financeiras da família. Ter se inserido nesse universo, pela via de uma associação voltada à promoção do trabalho para “menores”, também foi um diferencial, tendo em vista que minimizou a precariedade do vínculo e das atividades que realizava.

Para Baru, Quina, Negramina e Norântea a vida foi menos generosa: nos três primeiros casos, a pobreza que, em última instância, lhes impôs a exclusão precoce da escola, os lançou muito cedo no mundo do trabalho infantil precário, onde só podiam contar com a “mão da limpeza”<sup>90</sup> para obter algum ganho com que contribuir no sustento de si e da família. A lavação

---

<sup>90</sup> Ao utilizarmos essa expressão, nos referenciamos em Gilberto Gil que, denunciando o lugar do trabalho negro na sociedade brasileira, compôs a música assim intitulada na qual pondera que: “*Mesmo depois de abolida a escravidão/Negra é a mão de quem faz a limpeza/Lavando a roupa encardida, esfregando o chão/(...) Negra é a vida consumida ao pé do fogão/Negra é a mão nos preparando a mesa/Limpando as manchas do mundo com água e sabão/Negra é a mão de imaculada nobreza*” (GIL, Gilberto. A mão da Limpeza. In: A Raça Humana, Warner Music, 1984).

de carros, no primeiro caso, e o trabalho doméstico como babá e/ou empregada nos demais, foram as ocupações que lhes foram impostas, parcialmente, em concomitância com a escola, e, integralmente, após a interrupção dos estudos, no caso de Baru e Quina. Esta última, além do trabalho *em casa de família* iniciado ainda na infância, também experimentou o cuidado da casa e dos irmãos que ficaram sob sua responsabilidade quando a mãe foi trabalhar em outro Estado, ainda na adolescência.

Negramina, por sua vez, após ser *convidada a sair da escola*, começou como babá, por resistir ao trabalho de empregada doméstica, passando, pouco tempo depois, à condição trabalhadora doméstica de dedicação exclusiva, *como escrava mesmo*, tal como definira, uma vez que foi, ainda menina, morar com os patrões. Já Norântea que, na adolescência, fazia *pequenos “bicos”* na casa de conhecidos, conseguiu trabalho em um salão de beleza, onde atuava como ajudante, sem vínculo empregatício.

A marca deixada por essas vivências nos sujeitos pesquisados parece ter sido bastante significativa no que diz respeito ao modo de se instaurarem como presença no mundo, pois, ao buscarmos, em suas narrativas, indícios de quando e como se tornaram pessoas adultas, nos surpreendemos ao perceber que, apesar de contar com idade superior a 30 anos e já estar, no plano objetivo, vivendo a fase adulta da vida, Muliana e Chichá parecem ter desenvolvido plenamente a tripla consciência da adultez somente na vivência da educação tardia.

No caso de Muliana, a participação na EJA e o contato com as pessoas adultas com quem compartilhava essa vivência, parece tê-la deslocado de um mundo “fantasioso” no qual vivia, aterrissando-a no chão por onde caminham os trabalhadores pobres que enfrentam, cotidianamente, a luta contra todas as formas de exclusão e negação de direitos a que são submetidos. Esse “*choque de realidade*”, como definido por ela, parece ter-lhe feito mudar radicalmente sua forma de ver o mundo, nele se ver e agir, ensejando o desenvolvimento da consciência de sua responsabilidade para consigo, com o mundo e com os outros. Disto parece ter resultado, no plano subjetivo, sua entrada na vida adulta.

Já, na narrativa de Chichá, encontramos indícios de que sua assunção à adultez, no plano subjetivo, foi um processo que se desenvolveu em paralelo à formação superior da qual saiu com uma percepção bastante aguçada da responsabilidade que tem para consigo, com o mundo e com as pessoas, perceptível por um discurso sugestivo de postura comprometida com a luta pela superação das desigualdades e injustiças que as impedem de *Ser Mais*.

O fato de ambas terem vivenciado uma inserção tardia no mundo do trabalho e menos precária – quando comparada à forma como os demais sujeitos o fizeram –, associado a não terem filhos e gozarem de uma situação familiar relativamente estável – no caso de Muliana, casada, mas gozando de relativa autonomia e, no caso de Chichá, solteira, gozando de um apoio permanente e incondicional dos irmãos –, parece contribuir para explicar a extemporaneidade da assunção à adultez para ambas. Contudo, a reflexão tecida por Baru sobre sua entrada na maturidade sugere poder se tratar de um tema mais complexo uma vez que, na avaliação dele, o fato de trabalhar em condições precárias, desde muito cedo, ser casado e pai não o alçou de forma automática ao patamar de adulto. Tal se deu, conforme ele mesmo afirmou, somente quando adquiriu consciência de si e de sua responsabilidade para com o mundo e as pessoas, contando já com mais de 30 anos de idade.

Passando ao caso de Negramina, embora tenhamos, em sua narrativa, um conjunto expressivo de informações indicativas do modo como ela experimentou, ao longo da vida, o processo de tornar-se o que se é, não conseguimos, a partir da exploração de tais informações, avançar na reflexão sobre o modo e/ou momento em que ela se viu e passou a ser vista como adulta. Possivelmente isso se deve à forma – quase automática em sua narrativa – como ela fez a passagem da situação de criança/adolescente/jovem trabalhadora à de esposa, sendo, provavelmente, nesse último estágio que a tripla consciência da adultez tenha nela se efetivado.

Já no caso de Quina, o fato ela ter, desde muito nova, assumido atribuições próprias à vida à adulta, tendo que se (pre)ocupar com o cuidado consigo e com os irmãos e ter dado claros indícios, em sua narrativa, de ser consciente da sua responsabilidade, também, para com o mundo, dá margem para entendermos que, para ela, a assunção à adultez propriamente dita se efetivou quando ela se enquadrou nos parâmetros objetivos, uma vez que, no plano subjetivo e intersubjetivo, tal enquadramento já era uma realidade.

Assim, ainda que, a partir do que até aqui expusemos, em relação aos modos como os sujeitos pesquisados foram se tornando adultos, não seja possível consolidar um entendimento amplo acerca *do que* ou *de quem* seja o adulto na contemporaneidade, o conhecimento dos itinerários percorridos por cada um dos sujeitos estudados nos permite refutar, para eles, o pressuposto da imaturidade como definição do estatuto de adulto ora vigente, conforme defendido por Pierre Boutinet (2010), e acolhido com boa aceitação por outros teóricos que lhe seguiram.

Contrariamente, o modo como nossos sujeitos se colocaram ativamente no processo de tornar-se o que se é evidenciou que seu desenvolvimento não se fez apenas no plano

biológico, seguindo, naturalmente, do estado de verde para o de imaturo, até atingir o estado maduro. Seres humanos que são, os sujeitos pesquisados não atingiram a adultez da forma como a de um desenvolvimento linear, passando por etapas prévia e rigidamente escalonadas, e, sim, conforme sugerido por Filomena Souza (2010) em um espiralado no qual a recronologização do curso da vida possibilita, ao mesmo tempo em que impõe, o tornar-se o que se é na relação homem-mundo.

Ressaltamos, ainda, que, no estudo dos itinerários de escolarização tardia dos seis sujeitos participantes da pesquisa, não identificamos indícios de fenômenos apontados na literatura como sinalizadores do vazio da vaga de adulto na contemporaneidade, tais como patologização, teenização, imaturidade. Contrariamente, o que se evidenciou é que a despeito do “senso de impermanência” prevalente (FUREDI, 2004), eles lutaram e lutam cotidiana e permanentemente para se firmar e manter nesse lugar, distinguindo-se pela valorização da responsabilidade e do comprometimento.

Assim, de modo geral, os achados que fizemos na pesquisa sugerem que, ao invés de nos pautar pelo par maniqueísta maduro/imaturo, é mais apropriado considerar que o tornar-se adulto resulta de um processo complexo no qual fatores de diferentes ordens participam diretamente, com pesos equivalentes, evidenciando que a assunção à adultez, *strictu sensu*, pressupõe o equilíbrio entre o que se estabelece nos planos objetivo, intersubjetivo e transubjetivo, conforme argumentamos no capítulo de abertura desta tese.

## V.2. Tornando-se estudante de nível superior na adultez: itinerários percorridos

O fato de terem concluído o ensino médio na EJA da UFMG – instituição de grande prestígio e renome em termos de ensino superior –, transitando e convivendo, no mínimo, por três anos, naquele ambiente, dotou os sujeitos da pesquisa de um entendimento claro do prestígio de um diploma expedido pela instituição.

Movidos por esse entendimento, mas tendo, ao mesmo tempo, consciência da dificuldade que teriam para ingressar ali, devido à alta seletividade que caracteriza a instituição, Muliana, Norântea e Chichá tentaram, sem sucesso, aprovação na seleção para nela ingressar – duas vezes, no caso de Muliana, e três, no caso de Chichá. Quanto a Baru, o desejo de ingressar, de imediato, no ensino superior parece ter-lhe fornecido o argumento ideal para não se expor ao risco de sofrer uma reprovação naquela seleção; enquanto Quina, assustada com o nível de

exigência do concurso vestibular, optou por não tentar. Nesse sentido, Negramina parece ter sido a única a não aspirar o ingresso na UFMG, dado não haver, ali, oferta do curso que desejava fazer.

Descartada a UFMG, a “escolha”, por todos, da instituição onde cursar o ensino superior se fez muito mais com base em conveniências, que em critérios objetivos, tais como a qualidade do serviço/produto buscado, ou da própria instituição ofertante. Da análise das narrativas, percebemos que os argumentos que predominaram na definição da instituição onde ingressaram foram a indicação de terceiros e a facilidade de acesso ao local – Quina –, seleção sem cobrança de taxa – Chichá –, possibilidade de ter desconto na mensalidade e oferta da formação desejada – Negramina – aprovação no processo seletivo – Baru e Norântea –, bem como a oferta do tipo de formação buscada – Muliana.

De modo geral, os sujeitos pesquisados ingressaram e se formaram em instituições privadas de caráter vocacional – conforme tipificado na discussão sobre o processo de expansão e estratificação do ensino superior brasileiro feita no capítulo II – sendo quatro em centros universitários<sup>91</sup>, um em faculdade isolada e um em universidade. Nesse último caso, porém, embora tenha se tratado de uma instituição tradicional de grande porte, a formação obtida em pouco difere das demais, no que diz respeito ao caráter vocacional e baixo prestígio acadêmico.

Na definição, pelos sujeitos, da área de formação, predominaram motivações de ordem intrínseca, ligadas, ora à busca pela satisfação de uma necessidade e/ou desejo pessoal – Quina e Norântea –, ora ao desejo de obter uma formação que lhes possibilitasse adquirir uma profissão por meio da qual pudessem se colocar a serviço de outrem – Negramina e Chichá. Por outro lado, a escolha pautada por motivações extrínsecas, ligadas à busca de realização profissional, foi identificada no caso de Baru e Muliana.

A escolha do curso, por sua vez, se fez por afinidade com a área – Baru e Norântea – conhecimento prévio e experiência profissional pregressa – Muliana –, busca de realização de aspirações pessoais – Negramina e Chichá – e em acolhimento a sugestão de terceiros – Quina. No que diz respeito ao tipo de formação obtida, registramos um diploma de Tecnólogo, dois de Bacharéu, dois de Licenciatura Plena e um de Licenciatura Plena/Bacharelado.

Se, no referente a esses aspectos, eles parecem ter ajustado suas aspirações e ambições às condições objetivas e subjetivas de que dispunham, o caso de Quina e de Muliana se destacam por ter havido, da parte de ambas, manifestação clara do desejo de cursar outra área do

---

<sup>91</sup> Cabe a ressalva de que Baru, Quina e Norântea se diplomaram na mesma instituição.

conhecimento – Quina – e outro tipo de graduação e área do conhecimento – Muliana. Mais que os demais sujeitos, ambas parecem ter adotado orientações pragmáticas pautadas pela conveniência da rapidez da formação e familiaridade com a área – Muliana – e pela menor dificuldade de compatibilização do estudo com o trabalho – Quina.

Ao se orientar por esses critérios, elas parecem ter alcançado, ao final da formação, uma satisfação apenas parcial com o diploma adquirido. Tal constatação se baseia no fato de haver, na narrativa de ambas, indícios da persistência de um desejo latente de ter a formação que aspiravam e que fora preterida pelas conveniências. No caso de Quina, tal questão parece ter se resolvido, uma vez que ela não deu evidências de pretender uma nova graduação. Já no caso de Muliana, a ideia de se tratar, ainda, de uma questão em aberto, ficou evidente quando, ao aventar a possibilidade de continuidade nos estudos, ela falou de fazer uma nova graduação na área preterida anteriormente, realizando o desejo outrora sublimado.

Assim, o estudo do modo como os seis sujeitos se fizeram estudantes do ensino superior na fase adulta da vida, tende a corroborar a ideia de que, se por um lado, a expansão quantitativa do sistema de ensino superior brasileiro pode estar favorecendo a chegada a esse nível de segmentos outrora dele excluídos, por outro lado, fica evidente que nesse cenário de ampla e diversificada oferta, a possibilidade de escolher entre instituições, tipos de formação, áreas e cursos está diretamente ligada às condições que cada um dispõe para investir nessa formação e ao conhecimento – parco na maioria dos casos – que representantes desses segmentos possuem para avaliar as opções existentes, considerando os potenciais retornos intrínsecos e extrínsecos da formação e do diploma para si e para suas vidas.

Conforme alertaram Maria Helena Magalhães de Castro (2005) e Arnaldo Mont’Alvão (2016), em que pese o fato de esses sujeitos terem acessado e concluído o ensino superior, é importante considerar que o fizeram num contexto de forte predomínio de hierarquia institucional e estratificação de diplomas, acomodando-se, como possível, senão no patamar mais baixo do ensino superior brasileiro na atualidade, certamente em um patamar muito distante do que se poderia considerar como de excelência.

Embora nenhum dos pesquisados tenha dado indícios de não compreender qual a parte que lhes coube neste latifúndio<sup>92</sup>, Muliana, que optou pelo grau de Tecnólogo visando dotar seus conhecimentos e experiência profissionais da legitimação de um diploma de nível superior,

---

<sup>92</sup> Utilizamos essa expressão, parafrazeando uma das ideias centrais da canção “Funeral de um Lavrador”, composta por Chico Buarque de Holanda, em 1965, para a peça “Morte e vida Severina”, montada a partir do poema de mesmo nome, publicado por João Cabral de Melo Neto, em 1955.

foi quem deixou mais evidente tal compreensão, ao afirmar, em diferentes passagens, não ter feito uma *faculdade decente*.

No concernente às condições para se manter como estudantes no ensino superior, a viabilidade financeira também foi um elemento que pesou significativamente na definição do local onde cursar os estudos de graduação, pois, muito embora as condições econômicas entre os pesquisados fossem variadas, havendo desde os que enfrentavam grandes dificuldades até para a manutenção pessoal – como no caso de Quina e Chichá – até os que tinham condições de arcar, pessoalmente, com os custos da formação – Muliana e Norântea. Entre os dois extremos, estavam Negramina que, com algum esforço, poderia assumir os custos da formação e Baru que, embora não dispusesse de recursos para responder por tal compromisso, estava disposto a tentar desenvolver condições para tanto.

Afora, nos casos de Norântea e Muliana, a obtenção de alguma forma de suporte financeiro foi um elemento fundamental para garantir a permanência dos sujeitos pesquisados no ensino superior. Tal suporte, reconhecido como de importância capital pelos que dele fizeram uso, assumiu a forma de um subsídio institucional – bolsa – correspondente a 50% do valor da mensalidade para Baru e Chichá e de 100% para Negramina. Tendo sido a única contemplada por uma política pública, Quina conseguiu financiar 100% do valor das mensalidades ao longo de todo o curso pelo Programa de Financiamento do Ensino Superior – FIES.

Apesar de contar com tal suporte, Baru, Chichá e Quina fizeram referência ao enfrentamento a muitas dificuldades para se manter como estudantes tanto em função das despesas que estavam para além do custeio da mensalidade em si quanto em função de valores residuais relativos às mensalidades com os quais tinham que arcar episodicamente. Para superar tais dificuldades, os três lançaram mão de estratégias diversificadas que foram desde recorrer à ajuda de amigos, familiares e/ou conhecidos – Baru e Chichá – até a associação desses expedientes à venda de lanches no próprio local de estudo, para colegas e professores – Quina.

Para além da dimensão financeiro-material, os suportes que contribuíram para dar sustentação aos sujeitos em sua trajetória no ensino superior também foram de ordem afetivo-pessoal. Nesse sentido, o fato de poder contar com o apoio incondicional dos cônjuges/parceiros emergiu como fator de grande significabilidade na narrativa de Baru, Chichá, Muliana e Norântea. No caso de Quina, solteira, o suporte veio dos irmãos de quem recebeu apoio e estímulo permanentes. Já para Negramina, que enfrentava, da parte do marido, forte resistência

à sua inclinação para os estudos tardios, o apoio que veio dos filhos e sua forte determinação parecem ter reduzido o impacto negativo da posição contrária do cônjuge.

No que tange à compatibilização entre o ser estudante e as demais responsabilidades da vida adulta, o fato de acumular menos atribuições que as mulheres no referente à sobreposição de tarefas domésticas, profissionais e acadêmicas, contando, ainda, com o apoio incondicional da esposa, tornou a vida de estudante do ensino superior menos pesada para Baru; muito embora ele tenha feito referência ao acometimento por problemas de saúde, em função da sobrecarga de atividades no início do curso.

Já entre as mulheres, a situação vivida por Negramina parece ter sido menos desgastante, uma vez que os filhos já eram adultos, com família constituída e respondiam por si próprios. No caso de Norântea, embora ela tivesse, à época, dois filhos transitando da puberdade para a adolescência, em sua narrativa, não foram identificados quaisquer indícios relativos a dificuldades significativas sofridas por ela para compatibilizar os papéis de mãe, trabalhadora e estudante, apesar de sabermos da impossibilidade de mulheres pobres fazê-lo, sem uma grande dose de sacrifício.

Aliás, o entendimento de que, para mulheres pobres, trabalhadoras e mães, a incorporação do estudo formal, em uma rotina já bastante pesada, torna ainda mais difícil a realização do desejo de perseverar até a conclusão da etapa cursada (SANTOS, 2001; ÁVILA, 2010) nos levou à suposição de que o fato de não ter filhos tenha funcionado como uma espécie de facilitador para Quina, Muliana e Chichá em sua jornada da EJA ao diploma de nível superior.

Surpreendentemente, contudo, quando provocadas a refletir sobre essa questão, somente Chichá corroborou nossa percepção afirmando que ser solteira e não ter filhos foi fator primordial em sua trajetória, tendo em vista que lhe permitiu dedicar-se integralmente aos estudos, sem quaisquer preocupações adicionais. Caso tivesse filhos, segundo sua reflexão, ela até poderia ter ingressado na EJA, prosseguindo, posteriormente, para o ensino superior e adquirindo o diploma, mas o faria em um cenário infinitamente mais desfavorável, enfrentando muito mais dificuldades e precisando superar obstáculos muito maiores que aqueles que teve à sua frente.

Muliana e Quina, por sua vez, foram peremptórias em afirmar não ver nessa especificidade um atenuador. Diferentemente, o modo como reagiram, quando da abordagem do assunto, deu margem para o entendimento de terem se sentido, de certa maneira, ofendidas pela suposição, afirmando que, muito embora percebessem as dificuldades enfrentadas por

colegas que compatibilizavam os papéis de donas de casa, trabalhadoras e mães com os estudos, entendiam que não precisar fazê-lo não tornava suas vidas mais fáceis, tendo em vista que também enfrentavam suas dificuldades pessoais. Tal reação foi tomada como indício de se tratar de uma questão bastante delicada, geradora de sentidos subjetivos, no mínimo, desconfortáveis e, embora eu tenha, no decorrer da conversa, tentado abordar o tema a partir de outras perspectivas, o posicionamento inicial de ambas – que vai de encontro ao que a teoria e também a realidade evidenciam – se manteve inalterado.

Assim, pelo que até aqui se expôs, compreende-se que, apesar de compartilhar a vivência comum da trajetória de estudos tardios da EJA da UFMG ao ensino superior, cada um dos participantes da produção das informações empíricas da pesquisa perfez um itinerário próprio no qual, por meio de uma delicada articulação entre desejos, interesses, aspirações, condições pessoais e a realidade concreta, foram construindo as condições necessárias para se tornar estudante do ensino superior, ao tempo em que essa oportunidade sê-lhes tornou concreta.

No tópico que segue avançaremos na discussão das informações empíricas, explorando outras dimensões do se fazer e ser estudante adulto no ensino superior para os sujeitos da pesquisa.

### V.3. De adulto a estudante: auto e heteropercepções

Conforme discutimos no capítulo inicial desta tese, o modo como a educação formal está estruturada no Brasil faz com que a presença e a participação de pessoas adultas em ações desta natureza sejam entendidas, no mínimo, como uma atipicidade, dada a forte relação que se estabelece tanto no plano legal quanto no senso comum entre o ser estudante e o estar entre a infância, a adolescência e/ou a juventude.

Em tal contexto, assumir-se como estudante na fase adulta da vida implica, da parte de quem o faz, investimentos de diferentes ordens que: compreendem a compatibilização, no plano objetivo, das atribuições e responsabilidades da vida adulta com as demandas da vida estudantil; passam, no plano intersubjetivo, pela necessidade de se afirmar como tal diante de outrem; e chegam à ocupação, no plano subjetivo, de um lugar que, se não é novo, no mínimo, será experimentado de uma maneira diferente da que fora anteriormente.

Partindo desse entendimento, buscamos, no processo de produção das informações empíricas da pesquisa, levantar elementos que informassem sobre como cada sujeito vivenciou

esse processo. Visando provocá-los para refletir acerca da questão, lhes foram apresentadas três situações verídicas:

1ª situação: inconformado com o papel “ridículo” que acreditava que a esposa estivesse fazendo ao investir nos estudos tardios, o marido, tentando lhe convencer de que seus esforços eram vão, lhe disse que “‘papagaio velho’ não aprende a falar”<sup>93</sup>;

2ª situação: uma garota, com aproximadamente onze anos de idade, estando diante de uma turma de Pedagogia em uma universidade pública estadual, perguntou à sua mãe que era professora ali “vai dar tempo delas serem professoras?”<sup>94</sup>

3ª situação: uma colega, mestranda, com idade em torno de trinta anos, ao refletir sobre como é ser estudante adulta, confidenciou que “é só pôr a mochila nas costas que eu me transformo em estudante!”<sup>95</sup>

A ideia de apresentar tais situações para os sujeitos da pesquisa parece ter sido bastante acertada, pois elas ensejaram um dos momentos altos das entrevistas, quando cada um, a seu modo, assumiu uma postura reflexiva, denotando, na maioria dos casos, não terem, ainda, se pensado nesses termos. Sentindo-se desafiados a tal, suas narrativas foram enriquecidas com depoimentos, no mínimo, muito interessantes sobre o modo como vivenciaram o processo transformar-se em estudantes tardiamente, presenteando-nos com um rico conjunto de informações acerca da questão.

Tendo feito uma longa digressão quando provocada sobre o tema, Muliana contou que *eu me organizava pra ir pra aula, porque eu vestia um personagem de estudante, sabe? Eu sempre olhei dentro do ônibus aqueles” faficheiros”<sup>96</sup> folgados”, com mochila nas costas, que não tiram a mochila por nada, e travam a passagem dentro do ônibus... Eu olhava aquilo com raiva porque eles não tinham ‘se mancol’, mas eu almejava muito aqueles trajes, entendeu? Então, na EJA, eu fiz isso muito bem, eu tinha “roupa de ver Deus”, sabe, “roupa de ver Deus?”: “essa roupa aqui é para ir para a aula, já que não tem uniforme.”*

<sup>93</sup> Essa situação foi extraída de um depoimento feito na pesquisa de mestrado, por uma das egressas do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – Segundo Segmento – por mim entrevistada no ano de 2000.

<sup>94</sup> História compartilhada por uma colega durante um encontro de orientação coletiva.

<sup>95</sup> Comentário de outra colega, também em encontro de orientação coletiva.

<sup>96</sup> Estudantes da FAFICH – Faculdade Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

Perante tal afirmação, tentei avançar na compreensão do sentido de sua fala, perguntando, se a existência de um uniforme, para os estudantes do PEMJA, a deixaria mais realizada. Retomando a linha reflexiva que estava seguindo, ela ponderou que *iria!... Não que eu ficasse mais feliz, eu acho que ficaria mais completo o cenário, assim, do imaginário, entendeu? Mas eu tinha roupa para ir à aula, sapato... Os calçados que eu ia andar dentro da UFMG eram “escolhidos a dedo”!*

Corroborando a afirmação que ela fizera anteriormente de que a vivência da EJA representou uma espécie de “acerto de contas” com um passado não resolvido, ao falar do modo como se fazia estudante quando no ensino superior, ela disse, em tom bastante objetivo, que era assim, *agora, eu me via como uma aluna, uma aluna entre tantas outras ali, entendeu? Com o tempo que você está num ambiente, você vai ganhando adequações, aceitações e você vai só identificando o seu foco: na faculdade eu já tinha assim... Eu tô aqui pra isso, entendeu?*

Se seu lamento pela inexistência de um uniforme que lhe permitisse assumir publicamente sua condição de estudante, quando na EJA, é sugestivo do desejo que sentia de ter um símbolo sob o qual pudesse, a um só tempo, demarcar para si e explicitar para outrem que era, de fato, uma estudante; a comparação entre o dito em relação ao *ritual* pelo qual se compunha para ir ao PEMJA e o *estilo próprio* adotado para o ambiente da faculdade evidenciou a diferença sutil de seu posicionamento ao ingressar no ensino superior. Tal entendimento se pauta na consideração da utilização, por ela, do termo *estudante*, no primeiro caso, e da expressão *uma aluna entre tantas outras*, no segundo, sugestiva de que o modo ativo pelo qual se afirmava, na EJA, deu lugar a uma atitude passiva, sob a qual vivenciou sua participação no ensino superior.

Corroborando o sentido de uma das situações que lhe foram propostas, Quina fez uma longa digressão pela qual explicou a percepção que desenvolveu, ao longo de sua trajetória de educação tardia, em geral, e mais especificamente da formação profissional de nível superior: *pensando no tempo de estudo, julga-se que “estudar na idade certa” é para criança e adolescente, e o jovem na mais tenra idade; não é para adultos. Você já é adulto, agora é só trabalhar, arrumar dinheiro e cuidar da família, porque não dá tempo de mais nada. Pensamentos egoístas, porque a educação para todos, independe de idade. A educação, o aprender, não depende de idade. Depende da disposição e saúde. Eu me vejo nessa situação do estudo de adulto: dá fruto quando você, mesmo fora de época, volta a estudar ou faz um outro curso, vai te gerar algum benefício, sim.*

Fazendo-se exemplo para corroborar tal percepção, ela contou que, antes de ingressar na faculdade, se via com o mesmo olhar da criança protagonista da segunda situação, alimentando o seguinte pensamento: *fazendo as contas de quanto tempo é a faculdade, eu vou me formar já velha. Eu vou estar com quarenta e nove anos. Eu via as possibilidades, você estudar, você trabalhar com crianças, já mais velha, parecia não ser possível.*

A partir do contato efetivo com o ambiente da faculdade e, sobretudo, da percepção de que, tal como ela, havia, ali, outras mulheres com idades próximas a sua, investindo na realização do sonho de se tornar professoras, aquele entendimento se alterou significativamente, resultando em uma autopercepção positivada de si como estudante adulta no ensino superior: *aí ingressei na faculdade, então é superada toda essa frustração por causa do desejo, do gostar de estudar. A gente sempre supera, pelo prazer de estudar, independente da idade.*

Ressalte-se, em relação a essa questão, embora ela tenha afirmado a superação do temor por se diplomar mais velha, sob o risco de não estar mais apta a trabalhar com crianças pequenas, a frustração por ter sido estudante tardia permaneceu: *até hoje eu tenho essa lamentação dentro de mim, essa frustração, porque eu não fiz um segmento regular de estudo na minha vida.* Depreende-se dessa passagem que, muito embora ela tenha logrado se afirmar como estudante adulta, esse lugar não lhe parece ter sido totalmente confortável no plano subjetivo.

Passando ao exame de outra das três situações, Quina observou, inicialmente, que *quando você vê alguém com mochila, você não lembra que ele é um trabalhador, isso dá um estereótipo de que ele é um estudante, não é?* Pensando-se nesses termos, ela contou que, *quando eu voltei a estudar, o Baru [seu irmão] participava de vários fóruns aqui no Ceale<sup>97</sup> e ganhava algumas pastas. Eu não trouxe ela hoje, mas essa eu não dispensei nunca na minha vida! Nela está escrito: “Conhecimento UFMG”. Olha quantos anos tem essa pastinha! Era tudo para mim! Eu lavei a pastinha, pus o meu caderninho dentro da pasta, bolsinha social do lado... Mas, com o tempo, eu falei: “bolsa social para ir para a escola?” Eu me sentia melhor com a mochilinha. Comprei uma mochilinha, joguei nas costas e entrava dentro do ônibus toda cheia de vida. É o status, né? Para quem gosta de estudar, isso se torna o máximo! Você está aí já adulta, com o cabelinho embranquecendo e indo para a escola.*

A grandeza simbólica do diminutivo nas palavras usadas por ela para dizer de seus materiais escolares não deixa dúvida sobre o sentido de recuperação de um não vivido a seu

---

<sup>97</sup> Centro de alfabetização, leitura e escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

tempo, com seu retorno aos estudos. Mais que incorporar o *estereótipo* de estudante, deixando de lado a bolsa social e adotando a mochila para ir à escola, a utilização e apego, por ela, a uma pasta explicitamente associada à UFMG e ao conhecimento denotam que, para além de fazer questão de se perceber e dar-se a perceber como estudante, interessava-lhe se afirmar nesse lugar, dando a si mesma e aos que a observassem, indicativos claros de sua pertença a um universo bastante específico e prestigioso.

Por outro lado, descartando qualquer possibilidade de sua expressão ser tomada tão somente como indicativo de uma possível tentativa de retorno à infância, sua reflexão deu indícios do entendimento de que o *status* de tal identificação não era dado exatamente pela *pastinha* e pela *mochilinha*, mas pelo fato de ambas serem utilizadas para demarcar que ela, uma adulta, *com o cabelinho embranquecendo*, ocupava honrosamente o lugar de estudante.

Sendo, dentre os seis entrevistados, o que deu indicativos de se sentir mais diretamente afetado pela provocação das três situações apresentadas, Baru se deteve longamente na reflexão sobre como foi, para si, se fazer estudante na fase adulta da vida, dizendo sobre o modo como se afirmava nesse lugar e, ainda, sobre do que se valia para tanto: *na verdade, [ser estudante adulto] é ser mais responsável, ser mais focado, ter mais objetivos. É fazer a coisa certa, não brincar, não titubear, é ler muito.*

Voltando sua reflexão para a questão subjacente à segunda das situações, ele ponderou, inicialmente, que *essa questão do tempo, da idade, para muitos, pode ser, assim, um obstáculo: “será que eu vou chegar lá, já estou velho?”*, mas no meu caso, eu nunca parei para pensar assim: *“nossa, por causa da idade, será que vou chegar a ser professor realmente? Porque, quando você acredita no sonho de conquistar algo, você “veste a camisa”, coloca a mochila do estudante para encarar a vida.*

Considerando o pressuposto de se “haver um tempo certo para os estudos”, que subjaz à ideia expressa naquela situação, associado à ideia de incapacidade para aprendizagem entre os adultos, subjacente à primeira situação, ele rebateu ponderando que *essa questão da idade, para muitos, pode ser um obstáculo por causa da pequenez da visão, falta de sabedoria, de relacionar as coisas na vida. Estudar é importante para mostrar que realmente você tem capacidade, independente da sua idade, por mais que outros vejam que você não tem capacidade, esse pensamento “idade avançada, tem dificuldade de pensar, de raciocinar, já não tem mais aquele estímulo...” Muito pelo contrário, no meu caso, muito pelo contrário.*

Por outro lado, deixando claro ter apreendido o potencial metafórico da ideia do uso da mochila para se transformar em estudante, como descrito na terceira situação, ele prosseguiu em sua reflexão, apontando a importância desse ato para manter seu esforço volitivo permanente: *quando a gente coloca essa mochila aí que você falou, de estudante, a gente vê um outro mundo, uma outra perspectiva, a perspectiva de lutar e, principalmente, de conquistar, tanto o dia a dia, quanto o chegar lá.*

Na sequência desse raciocínio, ele cometeu um curioso ato falho pelo qual depreende-se que, em certa medida e, provavelmente sem o saber, compartilha da ideia nietzschiana de que para se tornar um homem, é necessário, antes, fazer-se super-homem, discutida no capítulo inicial dessa tese, ao afirmar que *eu sou muito estimulado diante da idade ou diante também da necessidade de vestir essa capa de estudante, essa capa não... A mochila, né? Pegar o material, o livro, estudar e chegar lá!*

Explicitando do que se nutria para, no contexto adverso em que fez os estudos de nível superior, não se deixar abater, ele deu claros indícios de que, para além do desejo de ser professor, os esforços que empreendeu foram movidos, também, pela ideia de responder a um desprezo social, tantas vezes dirigido a ele, quando era lavador de carros: (...) *um pouco de “vingança”, também, que a gente tem dentro da gente, desejo de “vingar”*: “*eu vou mostrar para a sociedade, para todo mundo.*” *Já fui humilhado por alguns aqui na UFMG que desdenhavam, não me cumprimentavam. Depois que eu passei no vestibular, a pessoa passou a me cumprimentar, você está entendendo? Assim, quando você vai buscar o seu sonho, você mostra para a sociedade que tem capacidade, você mostra para o seu vizinho, você mostra para os seus parentes, você mostra para todo mundo que tem capacidade de chegar, de estudar, de fazer aquilo que você sonha.*

Apesar de ter dito, em diferentes passagens, não ter se deixado afetar por ser, na faculdade, um adulto entre jovens, Baru seguiu *divagando* sobre a questão e apresentou o que, em seu entendimento, diminuiria a dificuldade de pessoas adultas se assumirem como estudantes do ensino superior: *devia até ter uma faculdade, uma universidade só para adultos. Já pensou nisso?*

Provocada com o inusitado de sua interpelação e sem apresentar uma resposta, repliquei perguntando-lhe “o que ela seria, na sua cabeça; o que teria de diferente da faculdade que você fez?” Sentindo-se motivado a expor suas ideias, ele teceu algumas considerações que ajudaram a entender o que, em sua visão, faltou para se sentir realizado como estudante adulto no ensino superior: *eu acho que as atividades e um pouco da questão curricular ia mudar um*

*pouco... Sei lá, acho que teria um pouco mais de afetividade dentro da educação, os contatos, acho que seria uma questão mais família, entendeu, acho que seria... Por causa da idade, né? Não sei, a pessoa que está na EJA e é adulta, ela vê a questão de relacionamento diferente do jovem. O jovem, você não sabe se está pensando em estudar, buscar mesmo conhecimento, ou já está pensando no barzinho, em tomar cerveja, festinha: “Eu vou para a balada”. Aí falta, chega atrasado, tem aquela questão da irresponsabilidade, às vezes, não é aquilo que ele quer, você sabe disso. Então, imagina uma faculdade, universidade, só...*

Sem se prender a nenhuma das três situações que foram a ela apresentadas, Norântea fez uma cuidadosa reflexão mostrando que, muito embora, para quem estava *de fora*, pudesse parecer que a *incorporação*, por ela, do papel de estudante, demandasse um esforço além do imaginável, tratava-se na verdade, do momento do dia em que ela ingressava no “*melhor dos mundos*”, onde questões como tempo, idade, ou (in)capacidade não entravam. Ao contrário, sua narrativa revelou que o prazer de se ver realizando um desejo era o que tornava fácil e agradável sua transformação diária: *como nada foi fácil na minha vida, ir estudar, ficar lá horas- “bunda” numa sala de aula era, para mim, a realização de um sonho. Então não tinha esse sacrifício, assim, “ah, hoje eu não estou a fim de ir”, sabe? Porque eu já tinha os objetivos que eu queria alcançar, [sabia] quem eu queria ser lá na frente. Eu queria estar dentro de uma sala, eu queria ser a referência, queria ser uma excelente professora. E isso me motivava, sempre motivou. Então, estar para mim num ambiente escolar é como se eu adentrasse num universo paralelo... Sabe quando, literalmente, você está dormindo e sonha aquele sonho mais gostoso, com aquele lugar mais maravilhoso, que te dá serenidade, que você fica bem, que você quer estar ali o tempo todo, que você não quer se desvincular, você não quer acordar? É essa sensação que eu tinha.*

Dando claros indicativos de ter se visto diante de uma questão em relação a qual ainda não havia pensado, em face da provocação feita pela apresentação das três situações, Chichá, se pôs, de pronto, a refletir sobre o assunto: “*será que vai dar tempo?*” *Nunca pensei... Eu não sei te explicar, mas eu sempre tive isso comigo, que eu vou viver muito. Nunca parei para pensar durante esse tempo [de estudos] que não vai dar tempo. Interessante, na hora em que você falou aí agora, eu falei: “caramba, nunca pensei isso, nunca!” E essa coisa de colocar a mochila nas costas, na hora em que você falou isso, eu pensei... Eu me sentia uma adolescente. Eu ia para a universidade como se eu fosse uma adolescente...*

Na continuidade dessa reflexão, ela apresentou algumas informações que ajudaram a perceber que, muito embora sua narrativa sobre a formação superior tenha deixado a impressão

de ter se tratado de uma vivência bastante negativa e até traumática, houve bons momentos de alegria e descontração nos quais ele pôde ser, simplesmente, quem era, sem ter que se esconder: *eu sou muito moleca, falo muita besteira, muita bobagem, sabe? E a sala entrava meio nessa energia: “menina, você é doida, não sei o quê!” E aí eu chamava os professores para a gente ir para a roda de samba “professor, vamos um dia dar uma aula em uma roda de samba, para quebrar esse clima da sala, para a gente arrumar uns namorados, está todo mundo aqui sem namorado, essa mulherada, essa sala cheia de ‘calor humano’, imagina essa ‘mulherada estressada’, sem namorado? Vocês não vão aguentar”*.

Não deixando dúvidas sobre o entendimento de que a “leveza adolescente” de ter se permitido, no ambiente da sala de aula, ser somente *o que e como era*, foi o que lhe permitiu assumir-se como estudante adulta, ela concluiu a reflexão se dando conta de que *e assim foi. E quando eu vi, quatro anos, assim: “caraca, estou formando!”*.

Diferentemente dos demais, Negramina, que parece não ter compreendido ou aceito o sentido de “convite à reflexão” da apresentação das três situações já apontadas, limitou-se a tecer comentários rápidos e genéricos em relação às duas das situações (1ª e 2ª), mostrando que, no seu caso, a primeira era a que melhor representava a dificuldade que teve para se assumir como estudante adulta, tendo em vista que o marido reproduzia, cotidianamente, o papel do protagonista da primeira situação. Sem se delongar no tema, ela disse, em tom exclamatório e jocoso, *vixe, ouvi tanta coisa: “está morrendo, acha que vai ‘ler debaixo da terra’?”*. Sem deixar dúvida sobre o modo como agia para superar essa heteropercepção negativa de si como estudante, ela fechou a fala com a seguinte afirmação: *só que eu sou muito bem resolvida, não me atinge, não!*

Assim, lançando mão de táticas próprias e diversificadas, os sujeitos entrevistados assumiram o desafio de se fazer estudantes tardios, enfrentando, com a coragem que a vida lhes exigia, um cotidiano no qual precisavam se afirmar e firmar como sujeitos de direito àquela vivência; movidos, em todos os casos, pela determinação de imprimir, ao processo de tornar-se o que se é, a marca da vida que desejavam ter, com a razão de quem, sabendo o que quer, luta para conseguir. Como resultado, os seis concluíram o ensino superior e adquiriram o diploma de graduados. Nesse processo e desta conquista diferentes sentidos e significados foram gerados.

No tópico que segue, sistematizamos os sentidos da formação e significados da experiência da diplomação tardia apreendidos em situações identificadas no contexto de cada um dos itinerários reconstituídos no capítulo anterior.

#### **V.4. Mapeamento dos sentidos da vivência da formação superior e da experiência da diplomação tardia para os sujeitos pesquisados**

A partir do estudo do material analítico-descritivo das informações empíricas produzidas na pesquisa, demos prosseguimento à investigação dos retornos gerados pela formação superior e aquisição do diploma *na e para a* vida dos sujeitos pesquisados. Cientes da *dupla dimensionalidade* na qual tais retornos se inscrevem, dada importância *intrínseca* de seu valor não instrumental (MCcOWAN, 2015) e a centralidade da valorização *extrínseca* do diploma no contexto atual pelos ganhos econômicos que dele podem decorrer (BARBOSA, 2014), buscamos identificar, em cada situação estudada, os ganhos privados e as externalidades positivas afirmados e/ou sugeridos nas narrativas dos entrevistados.

Para tanto, retomamos o itinerário que eles perfizeram no ensino superior, considerando desde o período anterior ao ingresso, quando forjaram as condições subjetivas e objetivas para fazê-lo – enfatizando as *motivações* que mobilizaram a busca individual pelo diploma –, passando pelo período em que experimentaram a vivência dessa formação – mirando a *significabilidade pessoal* gerada pela participação naquele tempo-espaço –, até chegar ao período posterior à conclusão – quando a experiência da diplomação tardia adquiriu *significabilidade social*.

A percepção de que os elementos que buscávamos identificar nesses itinerários estavam dispersos nas narrativas, explícitos em alguns casos e implícitos em outros, nos levou a optar por tentar mapeá-los, tendo como parâmetro os indicadores sugestivos de retornos potenciais do ensino superior para pessoas adultas, discutidos no terceiro capítulo desta tese e reapresentados, no quadro que segue:

## Matriz analítica dos retornos do ensino superior tardio

DIREITO À EDUCAÇÃO			
Dimensão intrínseca		Dimensão extrínseca	
Plano do indivíduo		Plano do cidadão e do trabalhador	
Base de verificação: Vivência de ter sido estudante adulto no ensino superior		Base de verificação: Experiência de ser uma pessoa diplomada tardiamente	
Parâmetros	Indicadores	Parâmetros	Indicadores
<b>Ordem Epistêmica OEP</b>	Retornos ligados ao prazer de aprender, à valorização e apropriação de conhecimentos: <i>alegria de saber</i> .	<b>Ordem Econômica OEC</b>	Obtenção de vantagens de natureza econômica, configurando retornos diretos ou indiretos de ordem financeira e/ou material.
<b>Ordem Socioafetiva OSA</b>	Ampliação e/ou fortalecimento de contatos sociais; estabelecimento de novas relações; reforço de laços sociais; desenvolvimento de novas formas de sociabilidade.	<b>Ordem Vocacional profissional OVP</b>	Aquisição de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes – necessárias à realização de atividades específicas no domínio do trabalho e/ou reconhecimento simbólico necessário à obtenção, manutenção, evolução ou transformação de um emprego.
<b>Ordem Hedônica OH</b>	Retornos relacionados ao prazer de participar do ensino superior, independentemente da aprendizagem de conteúdos específicos.	<b>Ordem Operacional Pessoal OOP</b>	Aquisição de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes – necessárias à realização de atividades específicas no âmbito do lazer, da vida familiar, do associativismo etc.
		<b>Ordem Identitária OI</b>	Aquisição de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes – e/ou reconhecimento simbólico necessários à transformação ou manutenção de características de identidade; manutenção ou transformação do estatuto social, profissional ou familiar. Reconhecimento do ambiente e da imagem social de si mesmo.

Fonte: elaboração pessoal

A análise preliminar dos itinerários individuais visando à identificação de situações potencialmente geradoras de sentidos subjetivos, no decurso da formação, e indicadoras de significados da experiência de diplomação para cada sujeito investigado nos evidenciou que diferentes fatores incidem na configuração e modos de apreensão desses retornos, dentre os quais o tempo decorrido entre a vivência da formação, a experiência da diplomação e a abordagem do sujeito visando apreendê-los tem um peso considerável. Pautados por tal entendimento, optamos por sistematizar e apresentar os resultados do mapeamento dos retornos

do ensino superior, para eles, em três blocos, cada qual contemplando o itinerário de dois dos sujeitos investigados, distribuídos conforme o tempo decorrido entre a diplomação e a realização da entrevista, indo do menor para o maior intervalo. A partir de tal procedimento, compusemos três quadros com a seguinte organização:

- Quadro 1: Quina diplomada em 2015 e Chichá diplomada em 2016.
- Quadro 2: Muliana diplomada em 2013 e Negramina diplomada em 2014.
- Quadro 3: Norântea diplomada em 2009 e Baru diplomado em 2007.

Segue, abaixo, a apresentação dos quadros com as considerações atinentes a cada situação neles retratadas.

## Sentidos da vivência da formação e significados da experiência da diplomação - Quina e Chichá

	Quina (2015)		Chichá (2016)	
Antes – Motivações	<p>- Se <u>adequar</u> ao mercado.</p> <p>- <u>Legitimar</u>, com diploma do MEC, sua habilidade de educar.</p> <p>- Se <u>qualificar</u> profissionalmente para o magistério e a educação religiosa.</p>		<p>- <u>Caminhar</u>; não parar.</p> <p>- <u>Trabalhar</u> com os socialmente invisíveis.</p> <p>- <u>Ajudar</u> a promover a justiça social.</p>	
Durante – Sentidos da formação	<p>- <u>Enquadrada</u>: igual e/ou melhor em capacidade para o ensino superior.</p> <p>- <u>Enturmada</u>: encontrar pares de idade na sala.</p> <p>- <u>Honrada</u>: distinção por sua trajetória progressiva na EJA – inteligente.</p> <p>- <u>Preparada</u>: para o ensino superior pela boa formação anterior.</p> <p>- <u>Apoiada</u>: suportes para a formação.</p> <p>- <u>Retardada</u>: despreparo para lidar com as TIC's.</p> <p>- <u>Obrigada</u>: a se apropriar do domínio e uso das TIC's.</p> <p>- <u>Discriminada</u>: raça, classe e idade.</p> <p>- <u>Humilhada</u>: constrangida publicamente por docente.</p> <p>- <u>Destrutada</u>: reação grosseira da professora.</p> <p>- <u>Oprimida</u>: não formalização de representação institucional contra a agressão sofrida.</p> <p>- <u>Explorada</u>: assumir a responsabilidade individual por trabalhos coletivos.</p>		<p>- <u>Desesperada</u>: temor de fracassar.</p> <p>- <u>Apoiada</u>: suportes para a formação.</p> <p>- <u>Desconsolada</u>: situação de inadimplência.</p> <p>- <u>Inferiorizada</u>: precariedade nas condições de permanência – <i>menina Danoninho</i>.</p> <p>- <u>Feliz</u>: ser como sempre foi – brincalhona.</p> <p>- <u>Leve</u>: sentir-se como adolescente; não ver o tempo passar.</p> <p>- <u>Deslocada</u>: muito polêmica; <i>persona non grata</i>.</p> <p>- <u>Intempestiva</u>: impulsiva nas reações.</p> <p>- <u>Discriminada</u>: idade; raça; classe.</p> <p>- <u>Humilhada</u>: pelos comentários desqualificantes de uma docente.</p> <p>- <u>Oprimida</u>: não formalização de representação institucional contra a agressão sofrida.</p> <p>- <u>Desafiada</u>: capacidade de êxito no curso.</p> <p>- <u>Rejeitada</u>: não aceitação do tema de TCC.</p> <p>- <u>Acolhida</u>: orientação voluntária no TCC.</p> <p>- <u>Desafiada</u>: capacidade de concluir o TCC.</p> <p>- <u>Insegura</u>: quanto à capacidade de fazer o TCC.</p> <p>- <u>Injustificada</u>: recusa à mudança da data da banca.</p> <p>- <u>Frustrada</u>: descompromisso de profissionais da área.</p> <p>- <u>Vingada</u>: êxito na formação.</p> <p>- <u>Orgulhosa</u>: conclusão do TCC com qualidade.</p> <p>- <u>Vingada</u>: surpresa pela examinadora do TCC.</p> <p>- <u>Segregada</u>: organização da colação de grau.</p> <p>- <u>Triste</u>: não ter os pais na colação de grau.</p> <p>- <u>Realizada</u>: Colar grau da forma possível.</p>	
Depois – Significados do diploma	Relações fraternas duradouras.	OSA	Relação afetiva duradoura.	OSA
	Novos hábitos de lazer e culturais.	OOP	Consolidação da tripla consciência da adultez.	OOP
	Adoção da pesquisa como fonte de conhecimento.	OEP	Valorização do conhecimento.	OEP
	Melhora na estima social - respeito.	OI	Melhora na autopercepção.	OI
	Comprometimento com o social.	OOP	Comprometimento com o social.	OOP
	Adquirir habilidades, competências e conhecimentos específicos da área.	OVP	Adquirir habilidades, competências e conhecimentos específicos da área.	OVP
	Ampliação dos horizontes.	OOV		
	Fortalecimento do currículo.	OOV		
Autoconfiança e autoestima elevadas.	OI			

- Nos dois casos, registra-se um pequeno intervalo entre a diplomação e a abordagem para entrevista. Como resultado, as possibilidades de já terem feito a conversão do diploma em ganhos de ordem econômica e/ou vocacional/profissional eram reduzidas.
- Em termos financeiros e profissional, ambas se encontravam em uma situação de retrocesso, se consideradas as condições anteriores ao ingresso no curso.

- Ambas atribuíram à dificuldade de conversão do diploma em oportunidades profissionais e econômicas à crise que afetava o País no momento da diplomação.
- Ambas aspiram a uma pós-graduação – especialização na UFMG – mas isso não é, ainda, um projeto, dadas as dificuldades financeiras que enfrentavam.
- Ambas experimentaram situações de discriminação, desrespeito motivados por preconceitos de base etária e racial e, embora tivessem consciência da natureza dos problemas, não fizeram representação institucional contra os agressores.
- Curiosamente, ambas que são solteiras e sem filhos, estavam noivas e pretendiam, uma vez concluído o curso superior, dar curso ao projeto de se casar, corroborando a perspectiva de, como adultas que, tendo o *devoir* e o *Ser Mais* como horizonte, realizam o trabalho de *tornar-se o que se é*, vivendo várias vidas, regidas pela temporalidade de *Kairós*, na qual o tempo para realizações é o tempo da oportunidade (BOUTINET, 2010; SOUZA, 2010), conforme discutido no capítulo de abertura desta tese.
- Ambas desmistificaram a ideia de existência de relação automática entre o se diplomar e lograr êxito imediato, em termos de promoção profissional e melhoria nas condições econômicas: Chichá compreendeu que, apesar de ser portadora de diploma, a idade era um fator limitante no que tangia à possibilidade de proveito de oportunidades de ingresso no mercado formal de trabalho; Quina desmistificou a ideia de que bastava ter uma formação e o ingresso no mercado de trabalho era garantido, pois compreendeu que a estrutura social e o mercado de trabalho são regidos por dinâmicas próprias, as quais não necessariamente são convergentes com a disponibilidade de mão de obra qualificada.
- Ambas deram fortes evidências de que a formação superior contribuiu para ampliar a noção da responsabilidade que têm para com a melhoria/mudança social a partir de uma atuação profissional – remunerada ou voluntária – comprometida.
  - Quina: tem no seu horizonte de responsabilidades a quitação da dívida do FIES que, associada à situação de desemprego na qual se encontrava, forçava a relativização da ideia de dar prosseguimento imediato à formação acadêmica. Tal situação corroborou a percepção, já apontada na produção teórica, dos riscos e limites dessa política de fomento ao acesso ao ensino superior, tendo em vista que o momento de saldar a dívida chegou antes que ela tivesse tido a oportunidade de converter o diploma em ganhos de ordem econômica (SAMPAIO, 2011; McCOWAN, 2005; NASCIMENTO e LONGO, 2016).

## Sentidos da vivência da formação e significados da experiência da diplomação – Muliana e Negramina

	Muliana (2013)		Negramina (2014)	
Antes	<p><b>Motivações</b></p> <p>- Responder às exigências do mercado.            Se <u>adequar</u> ao meio social em que vivia.            Se <u>diplomar</u> rapidamente.  <u>Dar</u> satisfação social.</p>		<p>- <u>Contribuir</u> para transformar trajetórias de vida como a que tivera.            - <u>Converter</u> sua capacidade adquirida em novos ganhos epistêmicos.            - <u>Realizar</u> o sonho de estudar.</p>	
Durante – Sentidos na formação	<p>- <u>Deslocada</u>: uma adulta entre a meninada.            - <u>Constrangida</u>: auto-invisibilização.            - <u>Impaciente</u>: descompasso entre si e os jovens.            - <u>Chocada</u>: falta de afinidade com colegas.            - <u>Reconhecida</u>: conhecimento e experiência na área.            - <u>Explorada</u>: mais capaz e comprometida em atividades coletivas.            - <u>Fortalecida</u>: mais capacitada que professores.            - <u>Desanimada</u>: baixo retorno do investimento em termos de habilidades e competências.            - <u>Insatisfeita</u>: baixo impacto da formação na heteropercepção de si.            - <u>Afirmada frente ao marido</u>: curso superior.            - <u>Desqualificada pelo marido</u>: tipo de curso.</p>		<p>- <u>Deslocada</u>: comprometimento com os estudos.            - <u>Discriminada</u>: quanto ao gênero, idade, raça por um jovem.            - <u>Desrespeitada</u>: exposição pública pelo deboche do “garoto branco”.            - <u>Feliz</u>: resolução pública da discriminação e desrespeito.            - <u>Afirmada</u>: publicizar sua condição meritória na instituição e opção pelo curso.            - <u>Transgressora</u>: sempre fui “doida”!            - <u>Adequada</u>: ao ofício de estudante – seriedade            - <u>Fortalecida</u>: no propósito de transformar vidas, conseguindo o estágio.            - <u>Comprometida</u>: em fazer a diferença no estágio.            - <u>Valorizada</u>: boa acolhida do projeto canto/coral no estágio.            - <u>Realizada</u>: conclusão do curso; formatura.            - <u>Ressentida</u>: recusa do marido em comparecer.            - <u>Resolvida</u>: não se abateu pelas heteropercepções negativas.            - <u>Agradecida</u>: sentir-se autorizada pelo marido para prosseguir.            - <u>Orgulhosa</u>: concluir o curso empregada.</p>	
Depois – Significados do diploma	Hábito de estudo da produção da área.	OEP	Relações fraternas duradouras.	OSA
	Currículo potencializado.	OVP	Emprego formal na área de formação.	OVP
	Aperfeiçoamento em conteúdos específicos.	OVP	Carteira assinada.	OVP
	Autoconfiança.	OI	Remuneração compatível com função.	OEC
	Segurança profissional.	OI	Capacidade de contribuir na emancipação de outrem.	OOP
	Reconhecimento profissional.	OI	Êxito profissional.	OI
			Estima e respeito social.	OI
		Transformação pessoal.	OI	
		Autoconfiança e autoestima elevadas.	OI	
		Valorização do conhecimento.	OEP	

- O intervalo relativamente curto entre a diplomação e a abordagem para a entrevista, no caso de Negramina, não impediu a identificação de conversões significativas do diploma, por ela, na esfera profissional e econômica, denotando que, se o tempo é um fator importante para a efetivação de conversões significativas do diploma, não é determinante. Seu itinerário evidenciou a importância do estágio na configuração de oportunidades de mobilidade socio-ocupacional quando obtida a diplomação.
- A dissonância entre os retornos da formação e da diplomação, quando comparados os casos de Negramina e Muliana, é sugestiva de que as motivações para o engajamento

no ensino superior e os itinerários percorridos individualmente podem afetar diretamente a qualidade dos retornos advindos do diploma.

- Ambas experimentaram situações opressivas e ofensivas na relação conjugal em função dos estudos tardios: Muliana sendo “cobrada” por uma formação de maior prestígio; Negramina por investir em sua formação.
- Diante da constatação de estar em um tempo-espço no qual eram ímpares entre pares, Negramina afirmou-se em sua especificidade etária e racial; Muliana, por sua vez, tentou mitigar os efeitos negativos de sua especificidade etária, fazendo-se presença invisível no ambiente da sala de aula.

## Sentidos da vivência da formação e significados da experiência da diplomação – Norântea e Baru

	Norântea (2009)		Baru (2007)	
Antes – Motivações	- <u>Imprimir</u> formação contínua e continuada na vida. - <u>Realizar</u> o sonho da infância: <u>tornar-se</u> professora. - <u>Poder</u> pagar pela formação.		- <u>Continuar</u> estudando. - <u>Transformar</u> as condições de vida. - <u>Mostrar</u> socialmente sua capacidade. - <u>Ser</u> como os outros. - Se <u>vingar</u> de humilhações sofridas. - <u>Tornar-se</u> professor.	
Durante – Sentidos na formação	- <u>Incapaz</u> : não aprovação na UFMG. - <u>Inferior</u> : ingresso em instituição privada de menor prestígio. - <u>Deslocada</u> : adulta no meio da meninada. - <u>Distinta</u> : reconhecida pela experiência de vida e profissional. - <u>Apoiada</u> : pelo suporte permanente do marido. - <u>Confortável</u> : adaptada ao grupo. - <u>Tranquila</u> : adaptada ao ritmo de estudo. - <u>Orgulhosa</u> : reconhecimento positivo da trajetória pregressa. - <u>Serena</u> : prazer de estar estudando. - <u>Realizada</u> : uso da beca na formatura. - <u>Motivada</u> : ter desenvolvido as condições para realizar seu sonho.		- <u>Envergonhado</u> : um adulto entre os jovens. - <u>Deslocado</u> : condições socioeconômicas. - <u>Receoso</u> : das interações em face das diferenças que via entre si e os demais. - <u>Orgulhoso</u> : pelo heterorreconhecimento de sua trajetória pregressa - <u>Distinto</u> : requisitado para compor grupos nos trabalhos coletivos. - <u>Desestimulado</u> : reação negativa da igreja. - <u>Apoiado</u> : pelos suportes para a formação. - <u>Autoconfiante</u> : pelas heteropercepções positivas. - <u>Focado</u> : na realização de suas aspirações. - <u>Humilhado</u> : comentários depreciativos dos irmãos de fé e de sangue. - <u>Estimulado</u> : conversão das humilhações em injeção de ânimo. - <u>Capacitado</u> : para fazer a transição de lavador de carros a professor. - <u>Satisfeito</u> : melhoria profissional e financeira. - <u>Realizado</u> : com a conclusão do curso.	
Depois – Significados do diploma	Relações fraternas duradouras.	OSA	Valorização do conhecimento para autoafirmação.	OE
	Permitir-se viajar para o exterior.	OOP	Reconhecimento e estima social.	OI
	Nova forma de ver o mundo, se ver e agir nele.	OI	Nova forma de ver o mundo, se ver e agir nele.	OI
	Autoconfiança e autoestima elevadas.	OI	Autoconfiança e autoestima elevadas.	OI
	Continuidade da formação acadêmica	OEP	Continuidade da formação acadêmica	OEP
	Perspectiva de continuidade na formação acadêmica.	OH	Perspectiva de continuidade na formação acadêmica.	OH
	Titulação como especialista.	OVP	Titulação como especialista.	OVP
	Ingresso no magistério.	OI	Aprovação em concurso público.	OI
	Emprego como professora na educação básica pública e privada.	OEC	Trabalho como professor efetivo na educação básica municipal – BH.	OEC
	Atuação profissional no ensino superior a distância – tutoria.	OI	Atuação profissional na pós-graduação – docência.	OI
	Ampliação dos horizontes.	OOV	Ampliação dos horizontes.	OOV
Novos hábitos de lazer e consumo.	OOP	Novos hábitos de lazer e consumo.	OOP	
		Estabilidade financeira.	OEC	
		Capacidade de realização de atividades na esfera profissional.	OOP	

- A existência de maior intervalo entre a diplomação e a abordagem para entrevista aumentou as possibilidades de identificação de conversões do diploma em ganhos intrínsecos e extrínsecos altamente significativos e consolidados para ambos.

- Seus itinerários evidenciaram o êxito de ambos no trabalho de reinvenção de si que, no caso de Baru, se iniciou de modo efetivo no ingresso no PEMJA e, no caso de Norântea, apesar de ser uma constante em sua vida, ganhou forte impulso a partir do reingresso na EJA da UFMG, para cursar o ensino médio.
- A diplomação, para eles, abriu possibilidades de continuidade na formação dando novo impulso para a busca da educação permanente.
- A satisfação, em ambos os casos, com a formação e com os retornos advindos do diploma é um forte indicativo de que a significabilidade pessoal da vivência pode ser afetada e até redimensionada a partir da significabilidade social da experiência.

#### **V.5. Retornos do ensino superior para os sujeitos da pesquisa: notas conclusivas**

Uma vez tendo reconstituído os itinerários individuais da EJA ao ensino superior e deste, ao diploma, apresentados no capítulo IV, procedemos à sistematização dos sentidos subjetivos produzidos no decurso da formação e dos significados da experiência da diplomação tardia para os sujeitos investigados, sistematização a qual foi apresentada no tópico anterior deste capítulo. Tais procedimentos analíticos nos deram base para prosseguir no que consideramos ser a etapa conclusiva de nossa pesquisa, qual seja, formular, ainda que de forma apenas aproximativa e preliminar, uma resposta para a pergunta que deu ensejo ao desenvolvimento deste estudo: *quais são os retornos da vivência da educação superior e da diplomação tardia na e para a vida de pessoas adultas com antecedente escolar na EJA?*

No quadro que segue sistematizamos os retornos mapeados no tópico anterior, visando a dar maior visibilidade ao conjunto de indicações que identificamos na análise das informações empíricas produzidas na pesquisa:

## Sentidos da vivência da formação e significados da experiência da diplomação – Quadro-síntese

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

Fonte: Elaboração pessoal

Conforme se pode apreender da análise do quadro-síntese, de modo geral, pode-se afirmar que os retornos do ensino superior para as pessoas adultas com antecedente escolar na EJA que participaram da produção das informações empíricas da pesquisa são muitos e contemplam tanto ganhos intrínsecos quanto extrínsecos – no interior dos quais se encontram, também, as vantagens posicionais –, proporcionando tanto mudanças na própria pessoa quanto mudanças para a sua vida; as quais, tomadas em conjunto, se desdobram em ganhos sociais no plano econômico-material e também simbólico.

Contudo, a consideração de que os retornos da educação se efetivam *na* pessoa demanda irmos além dessas considerações gerais, a fim de dimensionar os ganhos obtidos individualmente por cada um dos sujeitos abordados na pesquisa. Para tanto, buscamos no mapeamento das situações geradoras de sentido subjetivo no decurso da formação e nos indícios dos significados da diplomação tardia sistematizados no tópico anterior, informações que nos dessem base para a identificação dos retornos do ensino superior para cada sujeito sobre e com quem a pesquisa foi realizada.

No que tange às possibilidades de a vivência da formação superior ter afetado a existência global dos sujeitos, adquirindo significabilidade pessoal, ao nos debruçar sobre o mapeamento dos sentidos configurados no processo de produção das informações empíricas, tivemos a oportunidade de corroborar a proposição de Fernando González Rey (2005; 2010; 2012) acerca do caráter mais instável e mutável dos sentidos, pois, em todos os seis casos considerados, foram identificadas situações geradoras de sentidos negativos, em sua maioria ligados à ideia de não pertença àquele tempo-espço 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.

Outro aspecto merecedor de destaque foi a compreensão do caráter cíclico do processo de significação, pois, conforme pudemos observar, a significabilidade social da experiência de ser diplomado engendrou novos sentidos subjetivos para a formação vivenciada, dando curso e impulso ao movimento permanente de tornar-se o que se é.

Articulados, esses entendimentos corroboraram a pertinência de termos nos voltado para o estudo dos retornos do ensino superior posteriormente à vivência dessa formação, pois, se o que fica é o que significa (BOSI, 1994), o tempo decorrido entre o vivido e sua recuperação ancorada na memória consiste em um componente essencial para o trabalho de “refazimento” dessa vivência, do que pode resultar uma reflexão que possibilite compreender o agora a partir do outrora (Idem).

Destarte, situações pontuais, vivenciadas no decurso da formação, ainda que na reconstituição dos itinerários individuais, emergiram como geradoras de sentidos subjetivos expressivos e foram ressignificadas no próprio decurso da formação, perante outras situações cujo sentido se sobrepôs ao anterior, ou tiveram seu impacto mitigado pelos significados que posteriormente sê-lhes atribuiu.

No quadro que segue apresentamos os sentidos configurados nas narrativas individuais pondo em destaque o modo como a maior parte deles foi nuançada assumindo, outras conotações.

## Sentidos subjetivos da formação configurados na realidade

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

Fonte: elaboração pessoal

Conforme ressaltado anteriormente, em todos os casos, a configuração dos sentidos da vivência da formação superior no trabalho de produção das informações empíricas da pesquisa evidenciou que os sujeitos experimentaram dores e delícias por ser o que eram: pessoas adultas com trajetória de escolarização pregressa tardia, em um tempo-espço de formação voltado ao atendimento de jovens em formação profissional inicial, com idade e trajetória regulares na

educação básica. Destaca-se, nesse sentido, o fato de um mesmo aspecto como a atipicidade do perfil, por exemplo, dar ensejo à produção de sentidos subjetivos, positivos e negativos, sendo a alternância entre eles provocada, no mais das vezes, pela especificidade das situações nas quais foram produzidos.

O fato de estarmos tratando de uma formação longa que, para cinco dos seis entrevistados, se estendeu por quatro anos, correspondendo a três anos em um único caso, ajuda a compreender essa aparente contradição, uma vez que se considera que, ao longo deste período, todos experimentaram situações variadas de interação, interlocução e engajamento, as quais, por sua vez, ensejaram auto e heteropercepções distintas, mobilizando ações e reações igualmente distintas.

Para além dos pares opostos de sentidos subjetivos, configurados a partir das narrativas, destacamos os casos de Baru e Norântea, para quem os sentidos positivos ultrapassaram os negativos, e o caso de Muliana, no qual se verificou o contrário, com predomínio de sentidos negativos. Na tentativa de compreensão dessas situações, consideramos que o fato de os dois primeiros terem mais tempo de diplomação e lograrem conversões altamente significativas em termos econômicos, posicionais e simbólicos do diploma pode ter favorecido a percepção de maior significabilidade pessoal de aspectos positivos da formação. No terceiro caso é possível que o menor tempo de experimentação daquela vivência, associado à notória insatisfação com o processo e o produto da formação de nível superior concorram de forma determinante para a configuração do que nos parece ser uma significabilidade pessoal negativa.

Se no concernente à significabilidade pessoal da vivência da formação superior concluímos pela impossibilidade de tentar defini-la de forma unívoca, dada a mutabilidade dos sentidos produzidos pelos sujeitos em seu decurso, no que tange à significabilidade social, buscada por meio da identificação das conversões potenciais e efetivas da experiência de ser diplomado, em cada caso, percebemos haver uma relação direta entre a satisfação das motivações que os impeliram a se engajar no ensino superior e os significados que atribuem à conclusão dessa formação.

Assim, para além dos benefícios e prerrogativas efetivamente alcançados pelos sujeitos na condição de portadores de um diploma de graduação, a significabilidade dos retornos do ensino superior, afirmados e apreendidos em suas narrativas, está diretamente relacionada às aspirações que eles dirigiram ao diploma. Partindo desse entendimento, buscamos identificar como se deu, para cada sujeito participante da pesquisa, a satisfação das motivações iniciais,

tomando tal informação como base importante para a inteligibilidade dos retornos do ensino superior no plano individual, explicitando, na sequência, os tipos de retornos alcançados por eles, conforme apresentamos a seguir.

#### Satisfação das motivações iniciais - Quina

Quina (2015)	
Motivações	Nível de satisfação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se <u>adequar</u> ao mercado.</li> <li>- <u>Legitimar</u>, com diploma do MEC, sua habilidade de educar.</li> <li>- Se <u>qualificar</u> profissionalmente para o magistério e a educação religiosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de que a formação não garante ingresso imediato no mercado; este último deve estar estruturado para acolher os profissionais que o sistema de ensino superior forma.</li> <li>- Legitimação e fortalecimento de sua atividade no campo educacional por meio do acesso a novos conhecimentos e do aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências específicas da área profissional</li> </ul>

Conforme se pode ver no quadro acima, é possível afirmar que Quina logrou realizar as aspirações que dirigiu ao ensino superior, mesmo que não tenha, no contexto imediato da conclusão, ingressado no mercado formal de trabalho para exercício da profissão na qual se diplomara. Em nosso entendimento, o fato de ela ter atingido uma compreensão mais crítica da dinâmica do mercado de trabalho, na qual a mobilidade sócio-ocupacional passou a ser entendida como uma espécie de “terra prometida” que recua no horizonte cada vez que dela nos aproximamos (BOURDIEU, 2012) consiste em um retorno positivo da formação, uma vez que lhe permitiu analisar sua situação com maior discernimento acerca dos condicionantes e determinantes sociais que dificultam e, por vezes, impedem que esforços individuais resultem em transformações substantivas na vida dos indivíduos.

Para além da satisfação das motivações iniciais, a aquisição do diploma lhe rendeu ganhos de ordem socioafetiva, operacional pessoal, epistêmica, identitária e hedônica que, se não foram suficientes para transformar sua existência, certamente contribuíram de modo significativo para o desenvolvimento de uma auto e heteropercepção positivada, ampliando as possibilidades de ela vir a realizar conversões mais significativas do diploma.

Não sendo exatamente um retorno, mas uma consequência direta das condições sob as quais ela cursou o ensino superior, a dívida do FIES, estimada em aproximadamente trinta e dois salários mínimos, quando da realização da entrevista, é um aspecto digno de nota, pois, pelo que se depreendeu de sua narrativa, trata-se de um compromisso que, além de colocá-la no constrangedor grupo de negativados por inadimplência, dificulta a continuidade de sua formação, por impedi-la de contrair novos compromissos financeiros, como, por exemplo, a contratação do sonhado curso de pós-graduação.

### Satisfação das motivações iniciais - Chichá

Chichá (2016)	
Motivações	Nível de satisfação
- <u>Caminhar</u> ; não parar.	- O ingresso, permanência e conclusão do ensino superior possibilitaram-lhe não interromper o processo de formação que reiniciara, quando de seu ingresso no PEMJA.
- <u>Trabalhar</u> com os socialmente invisíveis.	- As experiências de estágio no decurso da formação possibilitaram a Chichá experimentar a realização do tipo de trabalho aspirado. O fato de não ter conseguido emprego, até o momento de realização da entrevista, comprometeu a satisfação plena dessa motivação.
- <u>Ajudar</u> a promover a justiça social.	- A compreensão de sua responsabilidade para consigo, com o mundo e com as pessoas, aprimorada no decurso da formação, contribuíram para ela se perceber como visceralmente implicada na superação das injustiças sociais, do que resultou o desenvolvimento de uma postura ativa nesse sentido, independentemente do trabalho como profissional da área do serviço social.

O fato de afirmar que não gostava de estudar e o temor de não lograr êxito no ensino superior deram forma à motivação de “não parar” com os estudos, expressa por Chichá. Uma vez tendo concluído, com êxito, a formação desse nível, a autopercepção de si como uma pessoa capaz de chegar a bom termo na realização de ações que iniciara é um indicativo inequívoco de sua satisfação no referente a esse aspecto. Tal como Quina, contudo, as aspirações ligadas à mobilidade sócio-ocupacional não haviam, ainda sido realizadas; havendo, em seu lugar, maior discernimento acerca das dificuldades que se antepõem à realização das mesmas, para ela, em função da idade com que adquiriu o diploma.

O fato de ter reforçado seu desejo e convicção da importância de atuar cotidianamente em favor da superação da injustiça social também se destacou como um retorno de grande significabilidade social, o qual estava ligado à satisfação das motivações iniciais, pois denotou que, independentemente de auferir ganhos financeiros e/ou materiais com o exercício de sua profissão, ela se dispõe a colocar os conhecimentos, as habilidades e competências desenvolvidos na formação superior a serviço da sociedade.

Para além desses retornos relacionados às motivações que a impeliram a se engajar no ensino superior, Chichá obteve ganhos de ordem socioafetiva, operacional pessoal, epistêmica, identitária, vocacional profissional e hedônica, dos quais resultaram, inclusive, a formulação de novas aspirações dirigidas à pós-graduação.

**Satisfação das motivações iniciais - Muliana**

<b>Muliana (2014)</b>	
<b>Motivações</b>	<b>Nível de satisfação</b>
- <u>Responder</u> às exigências do mercado.	- Motivação satisfeita apenas parcialmente, uma vez que, apesar de o diploma melhorar sua heteropercepção como profissional autônoma, ela percebeu que, apesar de recém-formada, não está apta para ingressar no mercado formal de trabalho, em função da idade que lhe põe em desvantagem posicional em relação aos demais.
- Se <u>adequar</u> ao meio social em que vivia.	- Essa motivação de maior peso para seu engajamento no ensino superior não foi satisfeita, pois, embora soubesse que o meio social em que vivia valorizava percursos e diplomas mais prestigiados, ingressou em um tipo de formação e instituição de <i>status</i> inferior, ampliando ainda mais a distância que os separava.
- Se <u>diplomar</u> rapidamente.	- Motivação plenamente satisfeita: em três anos ela obteve o diploma do grau de Tecnóloga.
- <u>Dar</u> satisfação social.	- Motivação aparentemente não satisfeita, tendo em vista que as pessoas a quem ela pretendia impressionar com a aquisição do diploma desprezaram seu feito.

Dentre os seis sujeitos participantes da pesquisa, o caso de Muliana é, sem sombra de dúvidas, o mais emblemático tanto em relação à assintonia entre o buscado e o atingido quanto em relação à baixa significabilidade pessoal e social da formação superior e da aquisição do diploma, respectivamente. Embora ela tenha afirmado sentir-se satisfeita com a diplomação, toda sua narrativa foi sugestiva de se tratar de uma satisfação muito baixa devido, entre outros fatores, à não realização, por ela, das aspirações mais significativas que dirigia ao ensino superior.

Certamente, parte da responsabilidade pelos poucos retornos da formação superior e do diploma para si e para sua vida é imputável a ela própria que, na expectativa de resolver rápida e facilmente o problema que o fato de não ser titulada lhe causava no plano das interações socioafetivas, de forma predominante, e secundariamente, no campo profissional, optou por uma formação mais curta, vocacional, de caráter mais técnico e prático, em uma instituição privada de baixo prestígio acadêmico. Contudo, seu itinerário de formação evidenciou uma importante lacuna no que tange ao atendimento, no sistema de ensino superior brasileiro a pessoas adultas, que notoriamente contribuiu para que ela chegasse à situação na qual a encontramos.

A consideração de que possuía grande domínio do fazer profissional na área de sua formação, adquirido experientialmente nos mais de vinte anos de atuação profissional, contribuiu para que ela visse no curso Tecnólogo uma alternativa adequada para se formar. Contudo, conforme ficou evidente em sua narrativa, de modo geral, os estudos realizados

naquele tempo-espço pouco agregaram aos seus conhecimentos prévios, posto estarem orientados para a formação profissional inicial. Assim, muito embora ela tenha podido, ao longo da vivência da formação, reconhecer a “bagagem” que possuía e que, em muitos casos, a colocava em “pé de igualdade” ou mesmo superioridade em relação aos seus professores, não lhe foi dada nenhuma oportunidade de converter essa bagagem em vantagens formais em termos de adequação da formação às suas potencialidades, demandas e/ou necessidades de qualificação.

Contrariamente, embora conhecedora do *métier*, para adquirir o diploma, ela teve que se submeter, pacientemente, tal qual um neófito, a todo o percurso formativo de caráter inicial. Em tal contexto, não é de se estranhar que, no decurso da formação, ela tenha sido tomada por um desânimo que fez com que, em alguns momentos, considerasse, inclusive, ser mais adequado desistir.

Para além da ausência de motivações para se engajar na formação, o não reconhecimento formal do conhecimento experiencial que ela tinha na área de formação lhe impôs dispêndio de tempo, energia e dinheiro que poderiam – e deveriam – estar sendo investidos no aprimoramento de sua qualificação profissional. Para agravar ainda mais a situação, ao fim de todo o esforço, ela se sentia incapaz de converter o diploma em oportunidades sócio-ocupacionais significativas, por ter compreendido que a (pouca) idade é um fator determinante na seletividade profissional em sua área de trabalho e formação.

Assim, para além de nos dar a oportunidade de perceber que, apesar de a expansão do ensino superior brasileiro ter ensejado a diversificação de tipos de formação, cursos, e carreiras, conforme discutido no capítulo II, muito ainda temos que avançar para acomodar adequadamente, no interior desse sistema, os diferentes perfis, demandas, necessidades e especificidades do público elegível, demandatário e participante de suas ações formativas. O itinerário de Muliana corroborou a ideia de predomínio de uma forte assimetria entre quem compra e quem vende a educação (CASTRO, 2005), abrindo, ainda, precedentes para refletirmos se e até que ponto qualquer maneira de diplomação vale a pena<sup>98</sup>.

Embora se trate de uma discussão ainda incipiente no Brasil, sua trajetória evidenciou a urgência e importância de, no âmbito das discussões sobre políticas do ensino superior, se

---

<sup>98</sup> Tal reflexão partiu da inquietação gerada pela ideia de que “qualquer tipo de ensino superior representa uma melhoria no alcance ocupacional dos indivíduos, se comparado apenas com o ensino médio.” – formulada por Uri Shwed e Yossi Shavit, em um estudo sobre a expansão do ensino superior em Israel, publicado em 2006, apresentada por Antônio Augusto Pereira Prates e Ana Cristina Murta Collares (2014).

procurar formas de responder à necessidade de construir sistemas educativos e políticas públicas que valorizem, reconheçam e, sobretudo, validem os saberes adquiridos pela experiência, incluindo essas práticas como todo o processo de formação contínua e permanente de todos os agentes envolvidos, desafiando-os a contribuir para formas de vida mais humanizadas. (BARBOSA, ALCOFORADO, SANTOS, 2014, p. 2)

Outros dois aspectos que o itinerário de Muliana pôs em evidência e que nos ajudaram na reflexão dos retornos que ela auferiu da vivência da formação superior e da experiência de ser diplomada foram: a constatação, subjacente à sua narrativa, de que, no seu caso particular, a formação superior, em si, não se consistiu em uma experiência significativa nem tampouco o diploma lhe deu segurança para converter a aprendizagem e as qualificações resultantes em oportunidades significativas (MCcOWAN, 2010). Assim, ao que parece, tratou-se tão somente da experimentação de um ensino que de superior pareceu ter só o nome, do qual resultou um título desqualificado que reforçou a auto e heteropercepção de si como fracassada relativa (BOURDIEU, 2012). Daí, compreendemos por que, para ela, a experiência de escolarização tardia no PEMJA tenha adquirido uma significabilidade pessoal tão expressiva, ao ponto de dar a entender que essa, sim, teria sido uma vivência superior de estudos tardios.

Por fim, conforme pudemos apreender no estudo do itinerário de Muliana, apesar da baixa satisfação que ela expressou com a formação e a titulação de nível superior, desse processo resultaram, para ela, ganhos de ordem identitária, epistêmica, vocacional e profissional.

#### Satisfação das motivações iniciais – Norâtea

Norâtea (2009)	
Motivações	Nível de satisfação
- <u>Imprimir</u> formação contínua e continuada na vida.	- Motivação plenamente satisfeita, uma vez que, após a conclusão do ensino médio, ela ingressou e concluiu o ensino superior, seguido de um curso de especialização e estava, à época da entrevista, se preparando para fazer um curso de mestrado.
- <u>Realizar</u> o sonho da infância: tornar-se professora.	- A aquisição do diploma em um curso de licenciatura plena, seguida da conclusão do curso de especialização, lhe possibilitou atuar como professora nas duas etapas da educação básica e, ainda, como tutora no ensino superior a distância.
- <u>Poder</u> pagar pela formação.	- Norâtea fez toda a formação de nível superior custeada com recursos próprios, advindos de seu trabalho como servidora pública municipal.

Se o caso de Muliana, discutido anteriormente, é emblemático no sentido de apontar os limites da formação de nível superior, no que tange à satisfação de motivações que levam pessoas a se engajarem em uma proposta educativa, no caso de Norâtea, deu-se exatamente o contrário, pois, o estudo de seu itinerário evidenciou as potencialidades da educação tardia para

a (re)configuração de trajetórias de vida e trabalho, dotando as pessoas das capacidades necessárias para construir e levar a vida que valorizam e com razão (SEN, 2010).

Em que pese o fato de o diploma por ela adquirido – licenciatura plena cursada em instituição privada – não figurar nos patamares mais elevados da hierarquia dos títulos de nível superior, o estudo de seu itinerário não deixou dúvidas com relação à alta significabilidade pessoal e social de sua conquista, uma vez que ela logrou fazer exatamente o que desejava, realizando conversões bastante significativas no plano sócio-ocupacional com o diploma.

A expressão da autopercepção das mudanças que a educação tardia, em geral, e o ensino superior, mais especificamente, operaram em si e para a sua vida evidenciou que, apesar de a idade poder comprometer a mobilidade sócio-ocupacional de diplomados tardios, como sugerido por Chichá e Muliana, e atestado por Prates e Collares (2014), é possível que pessoas com tal perfil tenham êxito na realização de tal propósito, sendo necessário, para tanto, a convergência de uma série de fatores, dentre os quais, a fortuna e a virtude de não deixar escapar as oportunidades que surgem parece ter um peso significativo.

Para além da realização de todas as aspirações que dirigia ao ensino superior, para Norântea, a formação nesse nível e a aquisição do diploma resultaram em retornos de todas as sete ordens consideradas nesta pesquisa, a saber, epistêmica, socioafetiva, hedônica, econômica, vocacional, profissional, operacional, pessoal e identitária, corroborando o entendimento de se tratar de uma trajetória bem sucedida de escolarização tardia.

**Satisfação das motivações iniciais – Baru**

<b>Baru (2007)</b>	
<b>Motivações</b>	<b>Nível de satisfação</b>
- <u>Continuar</u> estudando.	- Motivação plenamente satisfeita, uma vez que, após a conclusão do ensino médio, ele ingressou e concluiu o ensino superior, seguido de um curso de especialização e estava, à época da entrevista, se preparando para fazer um curso de mestrado.
- <u>Transformar</u> as condições de vida.	- Satisfação plena, tendo em vista que as conversões do diploma, realizadas por ele, lhe permitiram transformar as condições pessoais e familiares de vida.
- <u>Mostrar</u> socialmente sua capacidade.	- Idem aos casos anteriores. A formação de nível superior e aquisição, por ele, do diploma de graduação ensejaram a auto e heteropercepção de si como detentor de grande capacidade tanto em termos epistêmicos e intelectuais quanto para a realização de objetivos e projetos.
- Se <u>vingar</u> de humilhações sofridas.	- A heteropercepção apontada acima possibilitou a Baru reverter as situações de humilhação sofridas em decorrência das condições de vida e trabalho anteriores à diplomação, do que resultou, para ele, a confortável sensação de desagravo.
- <u>Tornar-se</u> professor. - <u>Ser</u> como os outros.	- Com a diplomação, Baru não só realizou o desejo de tornar-se professor, passando a ser como outros cuja performance lhe inspirava, como logrou ingressar na carreira do magistério público do município de Belo Horizonte, em uma posição sócio-ocupacional aspirada por boa parte dos licenciados da cidade.

Seguindo a mesma tendência de Norântea, para Baru, a escolarização tardia, de modo geral, e a formação e diplomação de nível superior, mais especificamente, ensejaram a satisfação plena das motivações que o impeliram, gerando retornos altamente significativos tanto no plano pessoal quanto social, que incidiram nas dimensões de indivíduo, cidadão e trabalhador que o constituem.

Conforme pudemos apreender no estudo do itinerário percorrido por ele até adquirir o diploma de nível superior, em seu caso, a ideia da educação como um bem de apropriação individual potencialmente capaz de gerar externalidades públicas importantes (NUNES, 2012) se confirmou, uma vez que a exemplaridade de sua trajetória inspirou e segue inspirando a busca pela elevação da escolaridade por muitos que a conhecem, além de torná-lo um profissional da educação pública mais sensível e comprometido com a transformação das condições de vida dos estudantes com os quais trabalha.

Concebendo-se a si mesmo como somatório unitário de suas vivências (VIESENTEINER, 2014), ao olhar para trás, Baru reverencia orgulhosamente o modo como realizou o trabalho de tornar-se o que se é, dando claros indícios da compreensão de que, muito embora interponham obstáculos de difícil transposição, os condicionantes sociais não podem ser tomados como determinantes da (im)possibilidade de construção, pelo homem, da vida que deseja ter e com razão.

Tendo logrado, tal como Norântea, ganhos altamente significativos em todas as sete ordens que adotamos como parâmetros para identificação e tipificação dos retornos da formação superior e do diploma – epistêmica, socioafetiva, hedônica, econômica, vocacional, profissional, operacional, pessoal e identitária –, um aspecto em especial chamou a atenção no caso de Baru: a supervalorização, por ele, do reconhecimento intersubjetivo (HONNETH, 2003) da nova identidade que forjou para si, na luta individual que empreendera diante das diversas situações de desrespeito, menosprezo e humilhação social a que fora exposto, quando trabalhava como lavador de carros.

À indignação gerada por essa forma de (des)tratamento tanto na esfera afetiva quanto na esfera do direito e da estima social seguiram-se, para ele, a dignidade pautada na autoconfiança, respeito e autoestima, desenvolvidos e/ou reforçados por suas realizações no âmbito da educação tardia e pelas conversões que fizera do diploma tanto no plano sócio-ocupacional quanto pessoal.

Tal entendimento encontra sustentação no reconhecimento de que, tendo conseguido, uma vez diplomado, retornar à UFMG na condição de estudante de pós-graduação, ele não escondeu a satisfação com seu feito, dando claros sinais de ter, enfim, “acertado as contas” com um passado de exclusão, no qual sua presença, naquele ambiente, só se fazia pela via da falta: inicialmente de qualificação profissional, na situação de lavador de carros e, posteriormente, associando essa identidade a de adulto pouco escolarizado, como estudante da EJA.

Assim, se seu itinerário confirma o potencial que a educação superior, mesmo que tardia, tem para transformar trajetórias de vida, a pessoa na qual ele se tornou a partir dessa experiência confirma o pressuposto de nossa pesquisa de que, independentemente da idade de quem a acessa, a educação superior pode gerar um amplo conjunto de ganhos individuais e benefícios 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, por fim, de que “(...) a experiência acadêmica desencadeia um conjunto de mudanças na vida do estudante” (VASSOULER, 2013, p. 7).

Para além dessa confirmação, de um modo geral, o estudo dos itinerários dos sujeitos sobre e com quem a pesquisa foi desenvolvida corroborou o entendimento do potencial da educação de nível superior contribuir para a ampliação das liberdades substantivas, do que pode resultar a expansão da capacidade das pessoas para fazerem o que desejam e valorizam (SEN, 2010). Contudo, como foi possível ver nos seis itinerários tomados como base de nossa

investigação, para além do diploma, muitos outros fatores precisam convergir configurando oportunidades reais para que as pessoas possam, efetivamente, fazer jus ao conjunto capacitário adquirido, realizando os funcionamentos sociais que necessitam para construir a vida que tem razão para desejar.

***Considerações, sim; finais, certamente não: olhai os adultos no câmpus***

*O bom diálogo não é aquele que se encerra. Ao contrário, tanto melhor se incomodar e continuar gerando reflexão. Por isso mesmo, e a despeito desse ser o objeto dessa nossa conversa, entre tantos 'sim' e 'não' (e 'talvez') é impossível colocar um ponto final.*

*(SCHWARCZ, 2008, p. 275, grifos do original)*

Ao final dos quatro longos e ricos anos nos quais a pesquisa cujos resultados foram sistematizados nesta tese foi desenvolvida, muitas são as considerações merecedoras de destaque. Dentre elas, se sobrepõe a de que, em nosso entendimento, nenhuma tem caráter finalístico. Diferentemente, o fato de termos nos debruçado no estudo de uma questão pouco explorada em estudos anteriores nos impõe a obrigação de reconhecer que nossas considerações são parciais e contextuais, podendo e devendo ser enriquecidas, complementadas ou mesmo refutadas em trabalhos posteriores, nos quais as compreensões aqui atingidas sejam aprofundadas.

A primeira dessas considerações diz respeito à aproximação com a abordagem transdisciplinar, que nos permitiu atravessar diferentes campos do conhecimento visando melhor apreender o fenômeno pesquisado, dada a complexidade que a temática da presença do estudante adulto no ensino superior e dos retornos do diploma em geral e para esse segmento especificamente encerra.

Outra escolha que nos pareceu bastante pertinente foi a de buscar identificar tais retornos a partir de duas perspectivas distintas, porém complementares – configuração dos *sentidos subjetivos da vivência* da formação superior e dos *significados da experiência da diplomação tardia* –, uma vez que tal expediente nos permitiu ir além das aparências e das expressões mais imediatas dos sujeitos, para captar o modo como o sentido global de sua existência foi (ou não) afetado por essa realização específica. Considerando os achados da pesquisa, ressaltamos o fato de termos compreendido que, em termos de pesquisa com egressos, a um menor tempo do encerramento da vivência da formação, podem corresponder menores possibilidades de os sujeitos terem realizado conversões significativas da experiência dela decorrente.

A segunda consideração diz respeito à especificidade do perfil que focalizamos na pesquisa, a saber, pessoas adultas, egressas da EJA, que ascenderam ao ensino superior e adquiriram o diploma tardiamente. Se nos dois capítulos iniciais da tese fizemos um trabalho de *decomposição teórica do sujeito da pesquisa*, a fim de entender cada um dos atributos que

o constituem para, a partir de então, tentar compreendê-lo como um todo, nos dois últimos capítulos, onde trabalhamos as informações produzidas na pesquisa, foi possível ver, a partir da análise das seis narrativas, *quem é e o que é ser* esse sujeito, em perspectiva retrospectiva. Além de dar ensejo à realização do objetivo que moveu nosso estudo, este trabalho de *recomposição empírica do sujeito da pesquisa nas pessoas pesquisadas* nos permitiu identificar algumas questões atinentes ao ser estudante adulto de modo geral, e ao sê-lo no ensino superior mais especificamente, que apresentamos a seguir:

1. O fato de o antecedente escolar de EJA não ter adquirido, necessariamente, um significado único na inserção e participação dos sujeitos no ensino superior; tendo sido percebido tanto positiva quanto negativamente, conforme as circunstâncias e, sobretudo, os olhares de quem os via. No que tange ao desempenho acadêmico, o fato de eles terem cursado o ensino médio em uma oferta da EJA de contornos bastante específicos – PEMJA/UFMG –, orientada para proporcionar aos que nela se engajam uma experiência de educação tardia altamente significativa, favoreceu, de modo geral, tanto o ingresso quanto a participação dos adultos no ensino superior, conferindo-lhes um *status* positivado. Contudo, o reconhecimento de que seus itinerários como estudantes adultos foram dessa vivência comum na EJA à uma inserção com características bem próximas no ensino superior – posto que ingressaram em instituições privadas de menor *status*, em cursos de menor prestígio acadêmico, com baixo potencial de promover mobilidade sócio-ocupacional para os postos mais valorizados do mercado de trabalho – nos leva a refletir se e em caso positivo como, em outras circunstâncias, esse antecedente escolar impactaria a presença e participação de adultos no ensino superior. Nesse sentido, ressaltamos a importância do desenvolvimento de estudos posteriores voltados à compreensão do fenômeno aqui em pauta em instituições de outras naturezas, tais como as públicas e privadas de grande porte, focalizando, se possível, trajetórias de formação em cursos de *status* variados.

2. No que tange ao perfil dos sujeitos investigados, destacamos o fato de não termos identificado quaisquer indícios de que o antecedente escolar de EJA tenha influenciado na configuração dos retornos decorrentes da vivência da formação e da experiência da diplomação tardia. Pelo que pudemos perceber, fatores como a idade, as motivações, a experiência, conhecimentos, competências e habilidades que possuíam (ou não), afetaram de modo mais significativo tanto a sua permanência no ensino superior quanto o que dela resultou.

3. No referente à ideia defendida por Tristan McCowan (2011) e aqui incorporada da necessária atenção à compatibilidade essencial entre o direito à educação e os demais direitos humanos

para a plena realização do primeiro, destacamos a força com que o tema da saúde emergiu na narrativa dos sujeitos, ora pelo valor atribuído ao gozo de boa saúde para o êxito nos estudos tardios, ora pela relevância atribuída ao fato de o estudo tardio contribuir para que os que nele se engajam gozem de boa saúde. Tratou-se para nós, de uma questão nova, embora óbvia, posto que, se nos percursos regulares de escolarização e formação, a idade dos estudantes leva a que a saúde não se configure como uma preocupação, no caso das trajetórias tardias percorridas por pessoas adultas de idades variadas, a condição física consiste em um dado altamente relevante, dadas as possibilidades de vir a comprometer o engajamento e continuidade na formação. Em virtude dos limites da pesquisa em curso, não pudemos explorar mais e melhor essa questão, mas entendemos tratar-se de um aspecto referido à educação *da e para* a pessoa adulta que demanda maior e melhor compreensão: como se tem lidado com a delicada temática da saúde do estudante no âmbito da educação de jovens e adultos e do ensino superior? Essa nos parece ser uma interessante questão para se explorar em estudos posteriores.

4. Ainda tratando da já aludida compatibilidade, entendemos ser importante destacar a dimensão do trabalho por tratar-se de um direito que, conforme pudemos apreender no estudo dos itinerários dos sujeitos participantes da pesquisa, o ser trabalhador representa, a um só tempo, condição para que a pessoa adulta se assuma como estudante e, a depender das condições nas quais essa atividade se desenvolve, em obstáculo para que se ela engaje nos estudos. O fato de o gozo do direito ao trabalho obstar o gozo do direito ao estudo pela dificuldade de compatibilização entre ambas atividades ser uma questão reportada com relativa recorrência nos estudos desenvolvidos no campo da Educação de Jovens e Adultos, reforça a importância de se pensar o estudante adulto e as questões que sê-lhe apresentam para constituir-se como tal para além dos limites desse campo teórico, inscrevendo-o transversalmente entre os campos da EJA e do ensino superior nos quais esse sujeito transita.

5. Outro aspecto merecedor de destaque é 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, sentidas, provavelmente, pelo reconhecimento das vantagens do estudo entre pares, propiciado pela passagem anterior na EJA onde experimentaram a vivência de uma formação mais compatível com suas especificidades. Pelo que pudemos observar, em nenhum dos casos, os sujeitos puderam contar com quaisquer suportes institucionais que lhes ajudassem a superar tais dificuldades, ficando por “sua própria conta e risco” o trabalho de adaptação àquele mundo que não era deles. A reflexão, de um dos sujeitos entrevistados, acerca da possibilidade de existência de uma faculdade, uma

universidade destinada a ser um tempo-espaco exclusivo de formacao de nivel superior para o publico adulto contribuiu para evidenciar os limites da educacao superior regular, por assim dizer, para acolher adequadamente as especificidades desse segmento e responder às suas necessidades, aspiracoes e expectativas, reduzindo o potencial de significabilidade positiva dessa vivencia.

6. A experimentacao, por todos, no cotidiano da sala de aula e/ou fora dela, de situacoes onde discriminacao racial, de genero e etaria foram amalgamadas, dando forma a manifestacoes publicas explicitas e/ou dissimuladas de desrespeito e desprezo, as quais nao tiveram quaisquer desdobramentos no plano institucional. Tal constatacao pos em destaque a questao das condicoes com que os chamados estudantes nao tradicionais tem sido acolhidos no ensino superior, chamando a atencao para a necessidade de conhecer se, e em caso positivo, como, as instituicoes que recebem um percentual significativo desses estudantes tem enfrentando a questao da garantia igualdade de condicoes a todos os que a elas ascendem, com base no respeito à dignidade da pessoa humana. Trata-se de uma questao relevante, posto ja ser largamente reconhecido que essas formas de agressao/exclusao cotidianas que se dao no interior da instituicao podem acabar por excluir, definitivamente, os vitimados *da* instituicao, sob o argumento de sua incapacidade e inadequacao para permanecer ali. No caso dos sujeitos pesquisados tal nao se deu, pois cada qual administrou subjetiva e resilientemente a violencia sofrida de modo a nao deixar que eventos dessa natureza lhes tirassem o direito que sabiam ter de permanecer ali. Contudo, e possivel que o mesmo nao se de com todos os que vivenciam situacoes desse tipo, sendo importante, nesse sentido, associar aos estudos de trajetorias exitosas de adultos no ensino superior – tomando-se a diplomacao como indicativo do exito – investigacoes que explorem as trajetorias interrompidas visando a melhor dimensionar os impactos das micro discriminacoes cotidianas na configuracao da evasao desse segmento no nivel.

7. Outra questao bastante interessante que merece ser considerada aqui diz respeito à ressignificacao do ensino superior, das instituicoes ofertantes e do publico que a elas ascendem. Em todos os seis casos estudados, observamos que, ao vivenciar esse tempo-espaco de formacao, os sujeitos reconheceram os limites da ideia de superioridade da qual esse nivel se reveste, concluindo, ao final da formacao, que os conhecimentos, habilidades e competencias que desenvolveram nessa etapa ficaram muito aquem do esperado; do que resultou a emergencia do desejo de dar prosseguimento à formacao, por meio de estudos de pos-graduacao. No tocante às instituicoes e seu publico, a ideia de se tratar de um espaco especial,

ao qual somente pessoas com elevado nível socioeconômico e capacidade cognitiva singular ascendem, deu lugar ao reconhecimento de se tratar de um ambiente para o qual, ainda que não estivessem totalmente adequados em alguns aspectos, reuniam as condições necessárias para ingressar e permanecer.

No que diz respeito ao modo como os sujeitos participantes da pesquisa foram acolhidos no ensino superior e dele se serviram, duas constatações se destacaram. A primeira diz respeito ao fato de nenhum dos seis sujeitos ter manifestado sentimento de pertença àquele tempo-espaço de formação, do que resultou a necessidade de eles empreenderem grandes esforços para se integrar a uma estrutura e dinâmica de funcionamento pouco convergentes com seu perfil.

A segunda questão, que guarda relação estreita com a anterior, diz respeito a (in)adequação daquele tempo-espaço 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. Esse 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 gerou, como vimos, 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.

Tratando dos retornos propriamente ditos, nossa pesquisa revelou que pessoas com o perfil por nós considerado têm grandes possibilidades de auferir os benefícios decorrentes da diplomação, sejam eles intrínsecos, instrumentais ou posicionais. Porém, para que tal ocorra, faz-se necessária a conjugação de uma série de fatores que vão, desde o tipo de curso, instituição e área de formação escolhidos, até a sorte de ter diante de si oportunidades significativas de conversão do diploma. Pelo que pudemos observar, a idade pode se apresentar como um fator limitante dessas possibilidades, não sendo, contudo, determinante da impossibilidade de eles atingirem ganhos altamente significativos com a diplomação.

Outra consideração de grande relevância que tecemos ao final desse trabalho é a força do apelo apresentado como subtítulo desse tópico, qual seja, *“olhai os adultos no câmpus”*.

Resultado de um “trocadilho” no título de um grande clássico da literatura brasileira<sup>99</sup>, sua adoção se deu na intenção de lançarmos luz sobre a necessidade 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 ensino superior, de modo a ampliar o conhecimento sobre a forma como essas pessoas são nele acolhidos e dele se servem.

Olhar os adultos nos *campi*, reconhecê-los em suas especificidades, compreender tanto o que eles buscam nessa etapa da educação formal, quanto o que essa educação pode e deve lhes proporcionar consiste, conforme os entendimentos construídos em decorrência do desenvolvimento dessa pesquisa, no caminho mais adequado para garantir que a educação gere retornos significativos que incidam nas dimensões de indivíduo, cidadão e trabalhador que os constitui.

Partindo desse entendimento e, considerando a multiplicidade de questões relativas à presença do estudante adulto no ensino superior emergidas em nosso estudo, elaboramos algumas recomendações cujo aceite, entendemos, pode contribuir para que o atendimento a pessoas com idade acima da expectada 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. Seguem, nossas recomendações:

I. Produção e disseminação de informações que permitam (re)conhecer as trajetórias pregressas e o perfil dos ingressantes no que permitam mapear os ingressantes com idade acima da expectada para o nível com suas respectivas trajetórias pregressas de escolarização.

II. 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.

III. Desenvolvimento de ações que permitam o ingresso de pessoas adultas no ensino superior 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.

---

<sup>99</sup> Nos referimos ao romance “Olhai os lírios do campo”, de autoria de Érico Veríssimo, publicado em 1938.

IV. Atenção aos princípios da aceitabilidade e adaptabilidade por meio da oferta de currículos relevantes e respeitosos e da proposição e implementação de ações de flexibilização curricular de forma a que os múltiplos perfis de adultos, com seus saberes, habilidades, conhecimentos e competências profissionais possam ser potencializados e aprimorados, ampliando as possibilidades de posituação da significabilidade da formação e da experiência dela decorrente.

V. 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 eles estão sujeitos, dado o entendimento prevalente de o ensino superior ser um tempo-espaço de formação dos jovens.

VI. Investimento na qualificação dos docentes que atuam no ensino superior 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.

VII. 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.

VIII. Estabelecimento de maior diálogo nos campos político, teórico, institucional e prático entre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino superior, de modo a se ampliar a compreensão das especificidades do estudante adulto e aprimorar seu atendimento educacional em todos os níveis.

Para além dessas recomendações e, inclusive, como forma de viabilizar a implementação das ações nelas previstas, sobrepõe-se, em nosso entendimento, a necessidade, importância e urgência da realização de estudos em torno da temática do adulto no ensino superior, visando a melhor se conhecer esse fenômeno, seus desdobramentos e implicações. Certamente, de posse de compreensões mais ampliadas a esse respeito, ampliar-se-ão as possibilidades de identificação e proposição de caminhos e alternativas pelos quais os adultos ingressantes no ensino superior 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 dêem curso ao trabalho de tornar-se o que se é, construindo a vida que desejam e com razão.

## REFERÊNCIAS

- ADULTO (2017). **Dicionário Aulete Digital**. Consultado em 10-01-2017.
- ALCOFORADO, Joaquim L. M. (2008). **Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português e educação e formação de adultos**. (Tese de Doutorado). Portugal/Coimbra, Universidade de Coimbra
- ALMEIDA NETO, Manoel de (2013). **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, p. 49-68.
- ARRETCHE, Marta (2015). **As políticas na trajetória da democracia à redução das desigualdades**. São Paulo: Editora UNESP, p. 423-456.
- ARROYO, Miguel González (2007). **Balanco da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 5-19.
- \_\_\_\_\_. (2007a). **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade públicas**. In: SOARES, Leôncio et. al. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos** (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica
- AURAS, Gladys Mary Teive (2009). **COMENIUS, Juan Amós. Pamperia (Educación Universal)**. GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico (trad.). Madrid: UNED, 1992. 339 p. Educar, Curitiba, n. 34, p. 265-268. Editora UFPR
- ÁVILA, Rebeca Contrera (2010). **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal São João Del Rei - UFSJ, São João Del-Rei.
- AZEVEDO, Alessandro Augusto de (2011). **“Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro...”**: representações sobre educação a partir de trabalhadores rurais assentados da reforma agrária. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 207-221, abr./jun. Editora UFPR
- BARBOSA, M<sup>a</sup>. Lígia de Oliveira (2014). **O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e coronéis**. In: \_\_\_\_\_. **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.19-50.
- BARBOSA, Z., ALCOFORADO, J. L., & SANTOS, S. Cabral Marinho dos. (2017). O desafio da formação de adultos e a necessidade do reconhecimento social. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (14), 163-167.  
<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.14.2618/pdf>
- BARRETO, J. C.; BARRETO, V. (2005). **Um sonho que não serve ao sonhador**. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB.
- BARROS, Ricardo et. al. (2007). **Confusões em torno da noção de público: o caso da educação superior (provida por quem, para quem?)**. In: *Sinais Sociais*. Rio de Janeiro, v.2 nº5 p. 76-99, setembro-dezembro.
- BARROS, Rosanna (2011). **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Chiado.

BARROSO, João (2005). **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>

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

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

BERTOLIN, Júlio Cesar (2011). **Os quase-mercados na educação superior**: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago

BISNELLA, Patrícia Borges Gomes (2016). **Trajetórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior**: um estudo a partir do PROUNI. (Dissertação de mestrado). RS: Caxias do Sul.

BLOCH, Ernst (2005). **O princípio esperança**. Volume I. Rio de Janeiro: UERJ: contraponto

BOBBIO, Norberto (1992). **A era dos direitos**. 11<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Campus.

BOURDIEU, Pierre (2012). **Compreender**. In: \_\_\_\_\_. A miséria do mundo (9<sup>a</sup>. Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, p. 693-732.

\_\_\_\_\_. (2012). **Os excluídos do interior**. In: \_\_\_\_\_. A miséria do mundo (9<sup>a</sup>. Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, p. 481-586.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOUTINET, Jean-Pierre (1990). **Antropologia do projeto**. Lisboa, Instituto Piaget.

\_\_\_\_\_. (1999). **O sujeito adulto e a formação**: da experiência à aprendizagem. In: CARRÉ, Philippe; GASPAR, Pierre. Tratado das ciências e das técnicas de formação. Lisboa: Instituto Piaget.

\_\_\_\_\_. (2010). **A imaturidade da vida adulta**. (1<sup>a</sup>. Ed. 1998). Porto: Rés-Editora.

BOSI, Ecléa (1994). **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: companhia das Letras.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2002). **São Francisco meu destino**. Lendas e contos de rio e da beira de rio seguido de cantoria, falatório, gestuário em uma cena em um ato. Campinas, SP: Mercado das letras.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ROCHA, Evandra (2004). **O jardim da vida**. Goiânia: Editora da UCG.

BRANDÃO, Marisa (2007). **Cursos superiores de tecnologia**: democratização ao acesso ao ensino superior? Trabalho Necessário. Ano 5, n<sup>o</sup>5.

BRASIL (1984). **Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e dá outras providências. Brasília: DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7209-11-julho-1984-356852-publicacaooriginal-148882-pl.html>. Acesso em: 09-01-2019.

\_\_\_\_\_. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 12. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011

\_\_\_\_\_. (1990). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 09/01/2019.

\_\_\_\_\_. (1995) **Lei nº 9.032, de 28 de abril de 1995**. Dispõe sobre o valor do salário mínimo, altera dispositivos das Leis nº 8.212 e nº 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, e dá outras providências. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9032.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9032.htm). Acesso em: 09/01/2019.

\_\_\_\_\_. (1996) **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 09-01-2019.

\_\_\_\_\_. (1997). **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9503.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm). Acesso em: 09-01-2019.

\_\_\_\_\_. (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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 09-01-2000.

\_\_\_\_\_. (2002). **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm). Acesso em: 09-01-2019.

\_\_\_\_\_. (2003). **Lei nº 1074/2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm). Acesso em: 09-01-2019.

\_\_\_\_\_. (2006). **Trabalhando com a educação de jovens e adultos** – alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006 (Cadernos EJA 1). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf). Acesso em: 09-01-2019.

\_\_\_\_\_. (2008). (CNE). (CEB). (2008). **Parecer nº 23, de 08 de outubro de 2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09-01-2019.

\_\_\_\_\_. (2013). **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Distrito Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 09-01-2019.

\_\_\_\_\_. (2015). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014**. (Balanço Social 2003 2014) Brasília

\_\_\_\_\_. (2017). Ministério da Fazenda/Secretaria de Acompanhamento Econômico; Tesouro Nacional; Ministério da Educação. Diagnóstico FIES. Brasília.

[http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/apresentacoes/arquivos/2017/diagnosticofies\\_junho2017.pdf](http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/apresentacoes/arquivos/2017/diagnosticofies_junho2017.pdf)

BROCCO, A. K; ZAGO, N. (2014). **Condição do Estudante de Camadas Populares no Ensino Superior**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro.

CAMARGO, Murilo Silva de (2015). **Indicadores da educação superior brasileira de 2003 a 2013: dados e resultados das políticas públicas implementadas**. In: **Atos de Pesquisa em Educação** - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 10, n.1, p.176-202, jan./abr.

CANÁRIO, Rui. (2013). **Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?** In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 555-570 maio/ago.

CARMO, Gerson (2010). **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Norte Fluminense.

CARVALHO, Márcia Marques de (2016). **Educação superior no Brasil: evolução, cobertura demográfica e resultados das ações afirmativas**. In: TAFNER, Paulo et. al. **Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro EdUREJ, p. 313-352.

CARRÉ, Philippe. **Motivação e relação com a formação**. In: \_\_\_\_; CASPAR, Pierre. **Tratado das ciências e das técnicas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p. 285-308.

CASTRO, M. H. M. (2005). **Estado e Mercado na regulação da educação superior**. In: BROCK, C. & SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005 (p. 241-283).

CATELLI JUNIOR, Roberto et. al. (2013). **Enceja: cenário de disputas na EJA**. In: **Rev. bras. Estud. Pedagóg.** (on-line), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. et. al. (Orgs.) (2014). **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados**. São Paulo: Ação Educativa.

CAVACO, Carmem. (2008). **Adultos Pouco Escolarizados**. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação. (Tese de Doutorado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em:  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/972/1/17505\\_ulsd\\_re286\\_TD\\_Carmen\\_Cavaco3.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/972/1/17505_ulsd_re286_TD_Carmen_Cavaco3.pdf)

CAZUZA; FREJAT (1985). **Só as mães são felizes**. Exagerado. Rio de Janeiro. Philips do Brasil.

COMENIUS, Jan Amos. **Pampaedia** (Educação Universal) São Paulo, SP: Editora Comenius, 2014.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da e NAKAYAMA, Luiza. (2013). **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.

CONZATTI, Fernanda B. K. (2015). **Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de Educação de Jovens e Adultos** (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: PUCRS.

COSTA, Danielle Dias; FERREIRA, Norma-Iracema B. (2017). **O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência**. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar.

CRUZ, Neilton C (2016). **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.

\_\_\_\_\_. (2016a). **“Esse ambiente não é pra todo mundo”**: as condições de ingresso e permanência de egressos da EJA no ensino superior público. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: UFMG.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara (2005). **Notas sobre a redefinição de identidades e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out.

DIAS SOBRINHO, José (2013). **Educação superior**: bem público, equidade e democratização. In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar.

DUARTE, Clarice Seixas (2007). **A educação como direito fundamental**. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acessado em 08 de fevereiro de 2017)

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).

FALEIROS, M. (2011). **Expansão do ensino superior e diferenciação institucional**: uma análise comparativa do efeito dos modelos clássicos e vocacionais sobre o status ocupacional de seus egressos. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte: UFMG

FAVRETTO, Juliana e MORETTO, Cleide Fátima (2013). **Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil**: a retomada da ênfase na educação profissional. Educ. Soc.[online], vol.34, n.123, pp.407-424.

FERREIRA, Ana Margarida Pinto (2011). **Estudantes adultos no Ensino Superior**: contextos e desafios. In: In: ALCOFORADO, Luiz. et. al. Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da universidade de Coimbra, 201-210.

FRANCO, Sérgio R. K. et. al. (2015). **Dívida Educacional social frente às demandas de ensino superior no Brasil**: é possível calcular? In: *37ª Reunião Nacional da Anped* – 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis.

FREIRE, Paulo (2014). **Pedagogia da Esperança**. 21ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

\_\_\_\_\_. (2015). **Pedagogia do oprimido**. 59ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade** (1967). Rio de Janeiro: Paz e Terra (Exemplar nº 1405).

FUREDI, Frank (2004). **Não quero ser grande**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 25 jul. Caderno Mais!, p. 4-7

GIL, Gilberto. **A mão da Limpeza**. In: A Raça Humana, Warner Music, 1984. (Disco)

GOFFMAN, E. (1975). **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar.

GOMES, Alfredo Macedo e MORAES, Karine Nunes (2012). **Educação superior no Brasil contemporâneo**: transição para um sistema de massa. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar.

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.

HADDAD, Sérgio (1997). **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, p. 106-122.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Funeral de um lavrador**. Morte e vida severina. Phillips Records, 1966. (canção)

HONNETH, Axel (2003). **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais (Trad. Luiz Repa). São Paulo: Ed. 34.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP, 2016). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: MEC/Inep.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE, 2017). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP, 1968). **Caracterização sócio-econômica do estudante universitário**. Série VIII – Pesquisas e monografias vol.3. Brasília: MEC/Inep.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira (2013). **Contrariando a sina** – da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. (Dissertação de mestrado). Goiás: UFG.

JEZINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. (2011). **O acesso ao ensino superior no contexto da globalização**. Os casos do Brasil e de Portugal. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, v.18, n.18, p. 57-79.

\_\_\_\_\_. (2013). **Perfil e Trajetórias Históricas do alunos advindos da EJA no Curso de Pedagogia na UFPB**. In: *Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior*. Políticas inclusão e igualdade social, 2013, João Pessoa. Políticas Públicas de Inclusão. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 1-20.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; URT, Sônia da Cunha. (2011). **Aprendizagem do aluno adulto: uma leitura a partir da teoria sócio-histórica**. In: **X CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**: Psicologia Escolar e Educacional: Caminhos Trilhados, Caminhos a Percorrer. Universidade Estadual de Maringá – PR, p. 781-793.

KEHL, Maria Rita (2008). **A fratria órfã**. São Paulo: Olho D'Água.

KOSELLECK, Reinhart (1992). **Uma história dos conceitos**: problemas teóricos e práticos. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, p. 134-146.

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

LEITE, Sandra Fernandes (2013). **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: resgate histórico e legal**. (Tese de Doutorado)Campinas, São Paulo: UNICAMP

LEVY, Paulo Mansur (2016). **Educação e crescimento: uma resenha da literatura**. In: TAFNER, Paulo et. al. *Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro EdUREJ, p. 19-58.

LIMA, Licínio (2012). **Educación permanente em tiempos de crisis: volviendo a Freire, Gelpi e Illich**. In: BARBERÁN, Marina A; LOPPIS, Iolanda C.; GUADAS, Pep A. (orgs.). **Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización**. Espanha (Valência), p. 41-62

LIMA, Licínio (2012a). **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez.

LIMA, Licínio (2016). **Educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito**. In: Investigar em Educação - IIª Série, Número 5, p. 53-71

LOURTIE, Pedro. (2006) **Novas oportunidades no ensino superior**. (Debate nacional sobre Educação, “Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego”, Viana do Castelo, 21 de junho, p. 105-135. Disponível em:

MACHADO, Maria M; RODRIGUES, Maria E. C. (2013). **Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória, ES. 10, v. 19, n. 37, p. 00-00, jan./jun.

MANCEBO, Denise (2004). **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**, in: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out.

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

MARQUES, Antônio Carlos H. e CEPÊDA, Vera Alves (2012). **Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos**. In: Perspectivas, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez.

MARQUEZ, Gabriel Garcia (2003). **Viver para contar**. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record

McCOWAN, Tristan (2005). **O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público**. In: Education Policy analysis Archives/Archivos analíticos de Políticas Educativas, vol. 13, pp. 1-20, Arizona – Estados Unidos

\_\_\_\_\_. (2010). **Reframing the universal right to education**. In: Comparative Education, 46 (4), 509 – 525.

\_\_\_\_\_. (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

\_\_\_\_\_. (2015a). **O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos**. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar. Editora UFPR

\_\_\_\_\_. (2016). **Three dimensions of equity of access to higher education**. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 46(4), 645–665.

MELO, Eder Freitas (2011). **Nietzsche: liberdade, tragédia e destino**. Anais do VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar. São Carlos/SP, p. 166-176.

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 EdUREJ, p. 9-12.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina**. Morte e vida severina e outros poemas para as vozes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MERLE, Pierre. **Democratização do ensino** (2011). In: Van Zanten, Agnes (Coord.). Dicionário de educação. Petrópolis: Vozes, p. 174-178

MILETO, Luiz Fernando M (2009). **“No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir”** – Estratégias e trajetória de permanência na Educação de Jovens e Adultos (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFF.

MILLS, C. Wright (1969). **A imaginação sociológica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

MINAYO, M<sup>a</sup>. Cecília (org.) (1994). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MONT’ALVÃO, Arnaldo (2016). **A dimensão vertical e horizontal na estratificação educacional**. In: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 11 n. 1 jan/junh.

MORETTA, María Rosana. TENTI FANFANI, Emílio (2008). **La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación** (Resenha). In: **Educación, Lenguaje y Sociedad**, ISSN 1668-4753 Vol. V Nº 5 (Diciembre), p. 267-272

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

MOTSCHILNIG, Ricarda (2012). **La educación de adultos reporta mayores beneficios: inventario de los estudios e investigaciones disponibles**. In: Revista EAD – Educación de adultos y desarrollo, (78).

MÜLLER, Elaine (2008). **“A transição é a vida inteira”**: uma etnografia sobre os sentidos e a assunção da adultez. (Tese de doutorado). Recife: O Autor.

NARANJO, Javier (2016). **Casa das estrelas**. São Paulo: Editora Foz.

NASCIMENTO, P. A. M. M.; LONGO, G. F. (2016). **Qual o peso dos encargos de reembolso sobre a renda esperada dos beneficiários do Fies?** Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, v. 46, p. 23-31, ago.

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, M<sup>a</sup>. 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.
- NICOLOSI, Ari (2014; 2015) **Zica e os Camaleões** (série de desenhos animados). Nickelodeon Brasil/ América Latina. Cinema Animadores; Conteúdos Diversos; TV Brasil; TV Cultura/ Anima Cultura. In: WIKIPÉDIA. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Zica\\_e\\_os\\_Camale%C3%B5es](https://pt.wikipedia.org/wiki/Zica_e_os_Camale%C3%B5es) Acessado em 17-01-2019.
- NORONHA, Ana C. M. (2013). **Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA**. (Tese de doutoramento). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG.
- NUNES, Edson de Oliveira et. al. (2004). **Perfil dos egressos, quotas e restrições: uma observação da educação superior no momento de sua reforma**. Rio de Janeiro: Observatório universitário (Série Documento de Trabalho n° 32).
- NUNES, Edson de Oliveira et. al. (2014). **Regulação e ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro:
- \_\_\_\_\_. (2012). **Profissionalização precoce e escolhas estratégicas para a educação superior**. In: \_\_\_\_\_. **Educação superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias** (pp. 165-224). Rio de Janeiro: Garamond. Observatório universitário (Série Documento de Trabalho n° 12).
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1999). **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem**. Rev. Bras. Educ. n. 12, 59-73.
- \_\_\_\_\_. (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.
- \_\_\_\_\_. (2009). **Questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: HUCITEC.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais/ PIDESC**. (1966). Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acessado em: 17/01/2019.
- OROSCO, Juliane. **Resenha filme: My Happy Family – Nana Ekvimishvili e Simon Groß**. In: Filmes e livros: literatura, arte e cinema. Publicado em 04-05-2018. Site no WordPress.com. Disponível em: (<https://juorosco.blog/2018/05/04/resenha-filme-my-happy-family-nana-ekvtimishvili-e-simon-gros/>). Acessado em: 19-01-2019
- PAIVA, Jane (2005). **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (2006). **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.
- PAIS, Jose Machado. **Ganchos, tachas e biscates: jovens, trabalho e futuro**. 2. Ed. Lisboa: Âmbra. 2005.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos** (4ª ed.). São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PAZ, Octavio (1974). **El mono gramático**. Barcelona: Siex Barral, 1974.
- PAZ, Octavio (1988). **O mono gramático**. Rio de Janeiro: Guanabara.

- PESSOA, Fernando. **Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação**. Lisboa: Ática. 1966. p. 93.
- 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.
- PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. (2012). **As liberdades humanas como bases do desenvolvimento**: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: IPEA.
- PIRES, Ana Luiza Oliveira (2010). **Aprendizagem ao longo da vida, ensino superior e novos públicos**: uma perspectiva internacional. In: ALVES, M. G. **Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias**. Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos. Óbidos: Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências e Tecnologia/UIED, p. 107-138.
- PRATES, Antônio Augusto Pereira (2010). **Ampliação do sistema de ensino superior nas sociedades contemporâneas no final do Século XIX**: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional – o caso brasileiro. Estudos de Sociologia: Araraquara, vol. 15, nº 28, p. 125-146
- \_\_\_ 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.
- \_\_\_\_\_.et. al. (2012). **Natureza administrativa das instituições de Ensino Superior, gestão organizacional e o acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho**. In: Revista Sociedade e Estado - Volume 27 Número 1 - Janeiro/Abril, p. 25-44.
- PRESTES, M<sup>a</sup>. Emília T. et. al. (2013). **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.
- \_\_\_\_\_. (2012). **Democratização do Ensino Superior Brasileiro**: O caso da Universidade Federal da Paraíba. In: Revista Lusófona de Educação, nº. 21, 2012, pp. 199-218 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal
- QUANDO O AMOR VACILA (poema). Maria Bethânia (intérprete). In: Maricotinha (disco em vinil). 2001.
- QUIJANO, Aníbal (2005). **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 107-130.
- RAPOSO, Denise N. S. P. e GÜTNER, Isolda A. (2008) **O ingresso na universidade após os 45 anos**: um evento não-normativo. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 13, n. 1, p. 123-131.
- RIBEIRO, Carlos A. C. e SCHLEGEL, Roberto (2014). **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010)**. In: ARRETCHE, Marta (org.). (2015). **Trajetória das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora UNESP; CEM, p. 133-162.
- RISTOFF, Dilvo (2014). **Novo perfil do campus brasileiro**: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov.

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

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. (2012). **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 121, outubro-diciembre, pp. 1133-1156. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil

ROSA, João Guimarães (2009). **Grande sertão veredas**. São Paulo: Nova Aguilar.

SAMPAIO, Helena. (2014). **Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 29, n. 84.

\_\_\_\_\_. (2014a). **Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e estado entre dois séculos**. In: BARBOSA, M<sup>a</sup>. Lígia de Oliveira (org.). Ensino superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 103-128.

\_\_\_\_\_. (2011). **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. In: *Ensino Superior Unicamp*, 4: 28-43

SANTOS, Boaventura de Souza (2010). **A universidade brasileira no século XXI**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. (2001). **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de Educação de Jovens e Adultos de camadas populares**. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG.

\_\_\_\_\_. (2003). **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA**. *Rev. Bras. Educ.*, no. 24, 107-125

SCHWARCZ, Lilia Moritz (2008). **Livre pensar é só começar**. In: **Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 264-276

SEGRERA, Francisco López (2005). **Abrir, impensar e redimensionar as ciências sociais na América Latina e Caribe: É possível uma ciência social não eurocêntrica em nossa região?** In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 95-106.

SEIXAS, Raul (1973). **Metamorfose ambulante**. Krig-há, Bandolo. Rio de Janeiro: Philips do Brasil.

SENADO FEDERAL. SENADO NOTÍCIAS. DA REDAÇÃO. **Aloysio Nunes: projeto apenas repete Estatuto da Criança e do Adolescente**. Publicado em: 16-04-2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/04/16/alloysio-projeto-apenas-repete-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 17-01-2019.

**III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos - 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas**. Belo Horizonte, 2016. (Seminário).

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

\_\_\_\_\_. (2011). **A ideia de justiça**. São Paulo: companhia das Letras.

SESU-MEC (2015). **A democratização e expansão da educação superior no Brasil 2003-2014**.

SGUISSARDI, Waldemar (2015). **Educação superior no Brasil**. Democratização ou massificação infantil? In: **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez.

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

SILVA, Matheus Faleiro da (2011). **Expansão do Ensino Superior e Diferenciação Institucional: Uma Análise Comparativa do Efeito dos Modelos Clássicos e Vocacionais sobre o Status Ocupacional de seus Egressos**. (Dissertação de Mestrado – Sociologia) Belo Horizonte UFMG/FAFICH.

SILVA, Matheus Faleiros (2018). **Transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho: uma comparação entre bacharéis e tecnólogos no Brasil do século XXI**. (Tese de doutorado). Belo Horizonte UFMG/FAFICH.

SILVA, Natalino Neves da (2009). **Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA** (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte.

SILVA, Neilton da (2015). **Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária**. In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 3, nº 5, 2015, p. 121-147

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. (2014). **O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA**. Arquivos analíticos de Políticas Educativas, 22(66), 2014.

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

SOUZA (2012), Juliana Brito de. **Política de expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica**. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2012.

TAFNER, Paulo (2016). **Eficiência do setor público e instituições: um olhar par a educação**. In: TAFNER, Paulo. (et. al. Orgs.). **Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJp. 123-170.

\_\_\_\_\_. 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.

TEIXEIRA, Ricardo. A., et. al. (2014). **Um olhar acerca da educação de adultos no Ensino Superior**. Indagatio Didactica, 6(3), 38-54.

TOMÁS, Júlia (2010). **A invisibilidade social, uma análise hermenêutica**. In: SILVA, Augusto Soares da et. al. (Orgs.). **Comunicação, cognição e media**. Portugal/Braga: ALETHEIA, julho, Vol. 2, p. 825-836

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.

UNESCO (2009). **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**. As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Comunicado. Paris, UNESCO.

\_\_\_\_\_. (2010). **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO.

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

VALLE, Marcos (1971). Com mais de trinta. **Garra**. Rio de Janeiro: Label: Odeon.

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

VELHO, Gilberto. (2003). **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas** 3<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_. (1987). **Individualismo e cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: Zahar.

VELOSO, Caetano (1989). O estrangeiro. **O Estrangeiro**. Rio de Janeiro: Philips do Brasil.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Panis et circense** (1968). Os mutantes. Rio de Janeiro: Polydor Records.

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

VIESENTEINER, Jorge Luiz (2013) **O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção**. *Kriterion*. Belo Horizonte, n. 127, p. 141-155, jun.

VIESENTEINER, J. L. (2014). **O homem como uma somatória unitária de Erlebnisse (vivência) em Nietzsche**. *Filosofia e Educação*, 6(1), 76-94.

WALLERSTEIN, Immanuel (2005). **Análisis de Sistemas-Mundo**. México: Siglo Veintiuno Editores.

ZAGO, Nadir (2006). **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago.