

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGENS DE ADULTOS NO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE¹

EDUCATION AND LEARNING ADULT IN THE UNIVERSITY

Emília M^a da Trindade Prestes²
Ítalo Eduardo Medeiros Sousa³
Juliália Cássia Alves Bezerra⁴
Shirleide Karla de Oliveira Silva⁵

RESUMO

Este artigo tem por finalidade evidenciar a relação entre a educação de adultos e o ensino superior, através da participação de alunos adultos acima de 30 anos, nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal da Paraíba - Campus I. O seu arcabouço teórico está relacionado à concepção de educação e de aprendizagens ao longo da vida, tida como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrantes da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 06) e em um contexto de riscos e de indefinições. No texto são apresentados alguns dados estatísticos relacionados à expansão do ensino superior da UFPB, entre os anos de 2007 e 2011, etapa pós-Reuni, no que tange ao atendimento das metas previstas pela Instituição universitária para o seu processo de democratização do acesso ao alunado, com destaque para a presença do aluno adulto.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Ensino Superior. Expansão do Ensino Superior.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O ENSINO SUPERIOR: *UM ASSUNTO EMERGENTE*

Nos últimos anos, a relação entre a educação de adultos e o ensino superior, amparada pelo conceito de educação e de aprendizagens ao longo da vida, passou a desempenhar um papel central nas agendas políticas de diferentes instituições governamentais e da sociedade, diante das sucessivas crises econômicas e financeiras internacionais, que ampliaram o desemprego e a pobreza

¹ As contribuições aqui apresentadas, ainda, são preliminares e inconclusas devido ao fato de a pesquisa financiada pelo CNPq estar em andamento.

² Professora Pós-doutora em Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes – MPMGOA. Centro de Educação /Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de Produtividade CNPq. E-mail: prestesemilia@yahoo.com.br.

³ Graduando em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: ytalojp@yahoo.com.br.

⁴ Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - E-mail: julialiacassia@hotmail.com.

⁵ Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: shy.karla@hotmail.com.

e abalaram as estruturas das sociedades. Nesse contexto, distintos países procuraram saídas para minimizar os riscos advindos desses abalos, e um dos consensos estabelecidos foi o de que mais investimento em educação e melhor formação ajudariam os empreendimentos econômicos a combaterem a exclusão das pessoas em situação de vulnerabilidade, sobretudo, se tratando de pessoas adultas necessitadas de mais escolaridade e formação.

Devido a isso, a compreensão do papel da educação e da aprendizagem do adulto, como essencial para garantir o progresso econômico e a realização pessoal dos indivíduos, integrou-se ao grande arcabouço conceitual e operacional da chamada *educação para todos*, que fundamentou todas as principais estratégias das políticas educacionais internacionais dos anos 90 e início do ano 2000, como “Jomtien, Dacar, Hamburgo e, depois, os Objetivos do Milênio, a Década de Alfabetização da ONU (UNLD), a Iniciativa da Alfabetização para o Empoderamento (LIFE), o PRELAC, na América Latina e no Caribe, o Plano Ibero-americano de Alfabetização (PIA), na Ibero-américa que, entre várias outras, propiciou a amplitude do conceito da educação” (IRELAND, 2009, p.2). Essa compreensão de *educação para todos*, oficialmente adotada pela UNESCO, passou a ser plenamente utilizada e consagrada nas práticas discursivas internacionais.

No decorrer da década de 1990, sobretudo depois da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - CONFINTEA V – foi estabelecida uma relação íntima entre educação, aprendizagens, ensino e formação, compondo as balizas, em âmbito oficial e globalizado, do conceito de educação e de aprendizagem (ou qualificação) ao longo da vida. Em 1995, quando foi declarado, oficialmente, *o ano europeu de aprendizagem ao longo da vida*, instituições como a Organização do Comércio e Desenvolvimento Europeu (OCDE), a União Europeia (UE) e o Banco Mundial (BM) adotaram, de forma generalizada, o conceito e enfatizaram as aprendizagens em detrimento do ensino, pela relação do adulto com o mundo do trabalho e dos problemas emergentes.

Assim, enquanto a UNESCO priorizava uma concepção mais voltada para o ensino (educação), instituições como a OCDE e a Comissão Europeia (CE) focalizavam uma concepção mais direcionada à aquisição de competências (aprendizagens). Essa dualidade de perspectivas em que se destacavam aparentes posições senão antagônicas, diferentes, propiciava certa distinção ideológica entre

as concepções de educação e de aprendizagem, dependendo de quem o representava.

As instituições internacionais, após alguns embates, conciliaram algumas divergências e acordaram em “fundir” a perspectiva educacional com a de aprendizagem sob a batuta do Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE). Este ICAE, dialogou com governos e agências internacionais, sinalizou a necessidade de serem desenvolvidas ações concretas para atender às necessidades de uma população adulta e orientou um debate e a tomada de decisões sobre a oferta de escolaridade a pessoas jovens e adultas necessitadas, com destaque para suas aprendizagens e qualificação.

No ano de 2009, nas Conferências Mundiais sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação Superior, que trataram do alcance da educação escolar para as transformações individuais e sociais e a formação de sociedades mais justas e socialmente desenvolvidas, são reforçados os direitos da população adulta no campo da igualdade do acesso e da qualidade educacional. A compreensão de educação de adulto, como uma construção teórico-conceitual inacabada, passa a ser um objeto de recontextualização teórica, política e pedagógica, fato que permite estabelecer relações entre a educação de adultos e o ensino superior. Na Europa, a aprendizagem ao longo da vida compõe uma parte integrante da agenda do processo de Bolonha e, no âmbito desse processo, destaca-se o Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), que salienta a importância da aplicação de políticas de aprendizagem ao longo da vida no ensino superior (EURYDICE, 2011, p. 43).

Essas recentes preocupações políticas, que possibilitaram a introdução de uma compreensão de *educação de adulto* mais abrangente e agora articulada ao novo conceito *de educação e de aprendizagens ao longo da vida* e voltado para o *ensino superior*, levam-nos a considerar que as pessoas que ingressaram tardiamente no ensino superior - com idades consideradas ultrapassadas em relação à prevista como apropriada para esse nível de ensino, insere-se nessa matriz conceitual de educação de adultos.

Por outro lado, parece-nos evidente que as novas relações entre educação de adultos e ensino superior pressupõem a existência de novas perspectivas de políticas e práticas educacionais voltadas para esses segmentos, significado de respostas institucionais às demandas relacionadas com a formação dessa

população, ou, dito de outra maneira, requisitando mudanças nas políticas governamentais educacionais e nas instituições educativas. Em alguns países europeus, a Legislação exige ou permite, expressamente, que as instituições apliquem procedimentos de validação das aprendizagens formais e/ou informais, como por exemplo, é o caso da Alemanha, da Espanha, da Bélgica, da Irlanda e de Portugal. Já em outros países, não existem uma legislação específica para validar essas aprendizagens no ensino superior, como a Bulgária, a Grécia, a Polônia e a Turquia. (EURYDICE, 2011, op. cit. 47).

A situação brasileira se enquadra nessa última condição, e o adulto que busca o ensino superior, por diferentes motivos, é obrigado a percorrer a trajetória estabelecida pelo currículo normal, independentemente dos seus conhecimentos e vivências anteriores. Por isso, a suposição que acompanha essa exposição é a de que se os tempos presentes, em sua pluralidade de interesses, devem pensar a universidade aberta para as diferentes demandas, nas suas propostas de democratização do acesso e do saber, a universidade brasileira, um *locus* privilegiado para a formação e a disseminação dos bens educacionais universais, conclamada a assumir um papel fundamental em suas variadas práticas, deve, para tanto, impulsionar a expansão da cobertura em educação superior com qualidade, equidade e inclusão social (UNESCO-IESALC. Declaración de la CRES 2008)⁶.), o que requisita rever seu próprio currículo.

A recente expansão do ensino superior brasileiro propiciada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007) e uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ocasionou uma grande expansão na educação superior brasileira com foco na democratização do acesso.

Mas, não é novidade, que a democratização do acesso da universidade, por si mesma, não estimula a permanência no ensino (a formação/certificação) nem as aprendizagens, os requisitos básicos para promover a inclusão e o cumprimento dos objetivos fixados pelas políticas internacionais e nacionais para o desenvolvimento social e profissional das pessoas, particularizando-se as adultas (UNESCO 2011). Se a universidade quiser contribuir com o resgate social da população adulta, talvez seja necessário reconstruir ou construir políticas pedagógicas capazes de

⁶ Disponível em: <<http://www.cres2008.com/>>. Acesso em: 10/06/2013.

potencializar novas formas de aprendizagens relacionadas às suas expectativas/perspectivas de trabalho, de participação e intervenção social ou mesmo de realização de ideais, estimulando o seu ingresso e a sua permanência.

Os dados estatísticos indicam que um grande contingente de pessoas na faixa apropriada continua fora do ensino superior, tornando-se demanda potencial do ensino superior ou ingressando tardiamente nesse sistema. A taxa líquida de escolarização superior de jovens com idade entre 18 e 24 anos continua sendo ainda muito baixa: apenas 13,6% dos jovens brasileiros (POLARI, 2012, p. 189), o que significa que o maior contingente dos alunos que busca o ensino superior no país, ainda são pessoas com idade acima da recomendada.

No estado da Paraíba, em particular, cerca de 90% dos alunos ingressam no ensino superior (público e privado) com mais de 24 anos, fora da idade “regular”, incluindo-se, assim, na condição de alunos adultos. Por outro lado, mesmo que o acesso ao ensino superior seja facilitado para eles, nem sempre, conseguem concluir o curso ou se beneficiar com as ações educacionais (ensino/aprendizagens/certificações) que lhes são propiciadas no espaço universitário, seja por suas experiências de educação “não lineares”, marcadas por “percursos de abandono e interrupções” (DINIZ, 2010), seja porque o currículo escolar não responde as suas expectativas de aprendizagem, devido às responsabilidades sociais e profissionais assumidas no cotidiano ou às brechas que existem entre as propostas de ensino e os processos de aprendizagem. A conjunção desses motivos provocadores de altos índices de desistência e de abandono causa um hiato entre as propostas e os acontecimentos concretos que incidem negativamente nos objetivos das políticas de democratização e acesso ao ensino superior, como preveem o relatório final da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 2009 e os próprios objetivos do REUNI.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

A Universidade Federal da Paraíba aderiu ao Reuni no ano de 2007 e se propôs a organizar um conjunto de ações para a sua expansão, associadas à melhoria dos padrões de eficiência e qualidade acadêmico-administrativa, visando estimular o alunado a concluir seus estudos. Na época, a instituição funcionava com 57 cursos de graduação (42 Bacharelados e 15 Licenciaturas) e com 17.086 alunos matriculados. O corpo docente efetivo era composto de 1.458 professores, 54% de

Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 208-223, jul.-dez. 2013.

doutores, 34% de mestres e 297 professores substitutos, totalizando um conjunto de 2.465 professores. O quadro técnico-administrativo se compunha de 3.620 servidores (1.061 de nível superior, 2.189 de nível médio e 370 de nível de apoio) e ofertava 4.269 vagas para ingresso na graduação. As propostas mais relevantes do REUNI/UFPB apoiavam-se em duas metas básicas: *a)* elevar, gradualmente, a taxa média institucional de conclusão de cursos presenciais pelos alunos de graduação (TCG), de 68,5%, em 2007, para 90%, em 2012 e; *b)* a relação média institucional de alunos dos cursos presenciais de graduação por professor, de 13,2 (2007), para 18 (2012). Para alcançar essas metas, a UFPB se propôs a organizar um conjunto de ações para se expandir, com propostas de melhoria dos padrões de eficiência e qualidade acadêmico-administrativa.

A taxa média de evasão, um dos fatores que prejudica o sucesso escolar e das políticas educacionais, girava em torno de 35% nos cursos de graduação em geral, sendo os das áreas de saúde os que apresentavam os menores índices, menos de 10%. Enquanto isso, a evasão das áreas de humanas, situava-se próxima à média da Instituição (35%) e os cursos das áreas de exatas e de ciências da natureza surgiam com os detentores das mais elevadas incidências de evasão. Dentre as causas da evasão e de repetência diagnosticadas pelo REUNI/UFPB destacavam-se a “má escolha do curso, motivos associados às baixas condições socioeconômicas do alunado e a deficiência na formação em nível médio, sobretudo nas redes públicas”. Esse diagnóstico, porém, não contemplava as dificuldades do alunado oriundas das dinâmicas estabelecidas na relação ensino e aprendizagem ou relacionadas com o currículo em adoção.

No ano de 2011, contando com os recursos do REUNI, a UFPB ofereceu 2.180 novas vagas, criou 30 novos cursos e ampliou o quantitativo de alunos para 38.000 matrículas (SOUZA JÚNIOR, 2011, s/p). Isso significou que alguns dos objetivos relacionados à ampliação de vagas, ao aumento do número de professores e à infraestrutura já haviam se concretizado ou estavam se concretizando, enquanto outros relativos à melhoria dos índices de permanência e conclusão dos alunos (revisão dos currículos) ou das aprendizagens no ensino superior (verificada através de programas de avaliação do MEC) ainda precisavam de atenção, como será demonstrando mais adiante, através de números.

Ao relacionar as vagas oferecidas ao número de matriculados e de diplomados, por exemplo, pode-se concluir que o aumento substancial no ingresso e

no número de matrículas é proporcionalmente equivalente à evasão e à diplomação⁷. Esses dados prejudicam as avaliações positivas das políticas de expansão da UFPB, no que tange aos seus alcances de democratização, tendo em vista que a taxa média de conclusão esperada para os cursos presenciais era de 90%, até o ano de 2012, conforme se verifica na tabela número 01. O que se viu, ao longo de um quinquênio, foi que o número de diplomados praticamente permaneceu inalterado, com um acréscimo de apenas de 201 pessoas, apesar da matrícula apresentar um aumento em torno de 68%.

Tabela nº 01 - Vagas ofertadas, número de matrículas, alunos evadidos e diplomados - 2007 e 2011 na UFPB

ANO	Vagas ofertadas	Matriculados	Evadidos*	Diplomados
2007	4.407	19.999	1.722	2.201
2008	5.007	21.516	2.011	2.350
2009	6.335	23.603	2.853	2.371
2010	7.055	26.262	2.570	2.231
2011	7.097	29.447	3.180	2.402

Fonte: Núcleo de Tecnologia e Informação - NTI/UFPB – 2012

Ninguém discorda de que a conclusão do curso significa um dos indicadores que representam a importância social, política e econômica da educação. No caso de existir uma correlação negativa entre o ingresso (matrícula) e a saída (conclusão), ou de sua expansão temporal não acompanhar a evolução da matrícula inicial, pode-se considerar que o “sistema” não está fluindo como o esperado e, por isso, é necessário conhecer alguns dos possíveis motivos que contribuem para essa “perda no processo educativo”, com vistas a correções, até porque se supõe existir uma demanda maior do que a oferta para o ingresso no ensino superior.

Na Paraíba, no ano de 2010, “a relação entre o número de candidatos inscritos nos vestibulares e a correspondente oferta de vagas para ingresso no sistema de ensino foi de 4,46 % significando que a demanda por ingresso nos cursos de graduação das IES é muito maior que a oferta” (POLARI, 2012, p.202), apesar de existirem pessoas que concorrem no mesmo ano em várias instituições

⁷ SILVA, Shirleide Karla de Oliveira e LIMA, Camila Laís Gomes de. *Políticas de Democratização e Inclusão na UFPB*. Relatório Final PIBIC, Pedagogia - Centro de Educação - CE/UFPB, agosto de 2012.

diferentes. Em termos absolutos, nesse ano, foi oferecido por todas as IES da Paraíba um total de 37.205 vagas para o ingresso de alunos de graduação para uma concorrência de 166.089 inscritos (Idem, p. 201). Isso significa que, aproximadamente 22,4% desse contingente não logrou ser aprovado ou selecionado no ensino superior, formando uma demanda “de reserva”. Um aspecto para o qual Polari chama particular atenção é que as vagas oferecidas nesse ano (37.205) não chegaram a ser preenchidas, e o total de ingressantes nas IES do estado paraibano foi de apenas 28.786 alunos, o que resultou em, aproximadamente, 8.409 vagas ociosas (22,6%), essencialmente nas instituições privadas. No caso das IES públicas, onde se inclui a UFPB, o número de pessoas atingiu 96,3% da sua oferta total (17.315 vagas) (Idem, p. 201).

Trazendo essa correspondência para particularidade da UFPB, pode-se admitir que o número de ingressantes é condizente com a sua oferta, mas esse montante vai diminuindo durante o processo e ocasionando as diferentes formas de evasão, cujo fenômeno não é recente. Em seus estudos, Santos e Lopes (2011) identificaram alguns conceitos relacionados com a evasão escolar e definidos por Gaioso (2005) como a interrupção no ciclo de estudos; os de Kira (1998), como a fuga de alunos e, outras definições mais complexas como as apresentadas por Polydoro (2000) e Cardoso (2008), que concebem a evasão escolar através de mais de uma forma (PRESTES, 2013).

De modo geral, os dados expostos na tabela 01 permitem o levantamento das seguintes hipóteses exploratórias: a) Muitos dos alunos beneficiados com as ampliações de vagas e com medidas inclusivas são, em geral, das escolas públicas e, em suas trajetórias educacionais do ensino básico vivenciaram situações de insucesso escolar (reprovação, abandono, entrada tardia na escola ou não aprovação em exames vestibulares anteriores). Essa situação de insucesso escolar concorre para que muitos desses novos alunos tenham mais de 24 anos ao ingressarem no ensino superior; b) Por outro lado, muitos são os que já trabalham e compartilham outras atividades (casados/as, têm filhos, cuidam dos pais ou parentes etc.) com a frequência escolar; c) Existem também, alunos que regressam à universidade em busca da segunda formação, seja para mudar de profissão e/ou de trabalho, obter uma certificação, atender às exigências atuais do mercado de trabalho ou para enfrentar futuros desafios como qualificar-se para ingressar em um

curso de pós-graduação; d) Ainda, existem as pessoas adultas que buscam o ensino superior para preencher as lacunas cotidianas propiciadas pela aposentadoria.

A conjunção de todas essas contingências pode funcionar como um fator capaz de dificultar ou impulsionar a permanência do aluno no curso selecionado, independentemente dos benefícios alcançados ou a serem alcançados com as novas aprendizagens. É possível que os *motivos e as mobilizações* (CHARLOT, 2007, 2008) desse alunado, para persistir nos cursos, relacionem os processos pedagógicos, as aprendizagens e as vivências nos circuitos acadêmicos com suas perspectivas ou expectativas, tanto em relação aos seus processos de socialização quanto às suas atividades de trabalho ou, ainda, em ambos os casos.

O ALUNO ADULTO NA UFPB E A EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A palavra 'adulto' deriva-se do latim *adulesco* (origem da palavra adolescente) que, no participio passado, adquire a forma de *adultus*, ou seja, aquele que parou de crescer, que chegou ao período de vida após a adolescência. De forma sintética, podemos considerar o conceito de adulto através de três dimensões que, embora se distingam em suas especificidades, complementam-se em sua íntegra. A primeira dimensão, a *biológica*, refere-se ao ciclo de vida do indivíduo que se inicia com a fase infantil, em seguida, com a adolescência, depois, a adulta e, por fim, a idosa. A dimensão *sociológica* refere-se a um estatuto social com desempenho de determinados papéis, como os de trabalhador, de cônjuge, de pai, etc. A dimensão *psicológica* é o período das realizações e da estruturação interior, formado por tríplex características: a) a sociocognitiva (capacidade de resolver problemas), a afetivo-relacional e motivacional (disponibilidade afetiva) e a cognitiva e metacognitiva (entendimento lógico e compreensão do próprio ato de aprender) (Cf. ROGERS, 1996, p.34 *apud* BARROS, 2011, p.43-44).

Neste texto, para compreender quem é esse adulto, estamos priorizando a dimensão biológica, considerando que toda pessoa que ingressa no ensino superior com mais de 30 anos já ultrapassou a faixa de idade prevista pelas normas educacionais do país, como a adequada para o ingresso no ensino superior - dos 18 aos 24 anos. Mas, junto com a dimensão biológica, também estamos situando, no mesmo patamar de prioridade, a sociológica, uma vez que esse aluno adulto, quando ingressa no ensino superior, já desempenha inúmeros papéis, o que pode

influenciar em seu processo de aprendizagem e em sua permanência na universidade. Por fim, mas, não menos importante, é a perspectiva psicológica, em que se situam as capacidades cognitivas, efetivo-relacional e motivacional, todas muito importantes para o alunado percorrer suas novas trajetórias de aprendizagem.

Desse modo, estamos compreendendo a escolaridade associada aos processos de aprendizagem do adulto no ensino superior, na concepção integradora da educação e do desenvolvimento centrado no ser humano e em sua capacidade de ir além do instrumental e remedial para recuperar sua vocação e facilitar transformações (IRELAND, 2010). Essa compreensão, quando relacionada à educação e aprendizagem ao longo da vida, estabelecida pela Agenda para o Futuro em Hamburgo (IRELAND, 2009, 2010), alarga o conceito de educação de adultos (na perspectiva da EJA) e se abraça com a concepção da UNESCO sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, tida como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 06) e em um contexto de riscos e de indefinições.

Tornou-se lugar comum afirmar que a nova visão de sociedade de conhecimento, de forma global, passa a exigir dos governos, através de suas instituições educacionais, mais educação, formação, aprendizagem e, conseqüentemente, mais democratização do acesso ao ensino. As políticas de democratização e de inclusão implantadas na Universidade Federal da Paraíba – Campus I - vêm, gradativamente, mudando sua política de ingresso e oferecendo e/ou oportunizando a uma parcela das massas populares - incluindo-se aí o sujeito adulto⁸ - o ingresso na Universidade.

No tocante à presença do alunado adulto na UFPB, os dados informam que, nos últimos cinco anos, o número absoluto e percentual desses indivíduos com idade acima de 24 anos⁹ e matriculados nessa instituição vem diminuindo expressivamente, transformando a composição do alunado. Não obstante essa revelação, a participação de alunos adultos na UFPB ainda continua sendo forte,

⁸ De acordo com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC42/2008), inserida no capítulo dos Direitos e das Garantias Fundamentais e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o indivíduo é considerado jovem – com idade de 18 a 29 anos e adultos, a partir dos 30 anos.

⁹ Segundo o Plano Nacional de Educação, considerada a idade propícia para ingressar no ensino superior de 18 até 24 anos.

especificamente na área das Ciências Humanas e Sociais, onde a metade do alunado está fora da idade “normal”, como revelado pela tabela que segue.

Tabela nº 02 - Número de alunos da UFPB matriculados geral e acima de 24 anos por área de conhecimento – 2007 a 2011

ANO										
ÁREAS DO CONHECIMENTO	2007		2008		2009		2010		2011	
	Geral	> 24	Geral	> 24	Geral	> 24	Geral	%	Geral	> 24
CS Exatas e tecnológicas	3.692	2.975 80,6%	4.057	2.723 67,1%	4.578	2.512 54,9%	5.106	2.262 44,3%	5.354	1.956 36,5%
CS Biológicas e da Saúde	3.840	3.240 84,4%	3.954	2.829 71,5%	4.108	2.372 57,7%	4.463	1.911 42,8%	4.746	1.535 32,3%
CS Humanas e Sociais	10.844	9.392 86,6%	11.826	9.011 76,2%	13.066	8.482 64,9%	14.822	8.012 54,5%	16.455	8.159 49,6%
CS Agrárias	847	717 84,6%	916	678 74,0%	1.030	592 57,5%	1.236	561 45,4%	1.605	597 37,2%
TOTAL	19.223	16.025 83,4%	20.753	15.241 73,4%	22.782	13.958 61,3%	25.627	12.746 49,7%	28.160	12.247 43,5%

Fonte: Núcleo de Tecnologia e Informação - NTI/UFPB - 2011

Atualizando-se essa informação para o ano de 2012 e segundo sua distribuição por Campus, admite-se a existência de uma “normalização” da estrutura etária dos ingressantes ainda quando exista uma quantidade considerável de alunos adultos, frequentado cursos através da UFPB Virtual. Com efeito, para um total de 28.160 pessoas matriculadas, existem 21.925 cursantes entre os 15 e os 25 anos, e mais 6.758, entre 26 e 30 anos (idade que consideramos intermediária e já fora da normalidade). No conjunto do alunado com mais de 31 anos, encontramos um total de 7.589 estudantes, conforme indicação da tabela de número 03, que segue.

Tabela nº 03 - Número de alunos ativos da UFPB por Campus e faixa etária – 2012

CAMPUS	15 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Acima de 61
Campus I – João Pessoa	5.716	10.666	4.284	2.592	785	243	41
Campus II – Areia	329	613	203	64	18	3	-
Campus III – Bananeiras	305	593	217	99	23	5	1
Campus IV – Litoral Norte	638	1.545	520	274	63	39	7
UFPB Virtual	247	1.273	1.534	2.180	920	220	12
TOTAL	7.235	14.690	6.758	5.209	1.809	510	61

Fonte: Núcleo de Tecnologia e Informação - NTI/UFPB – 2012

Segundo Prestes e Pfeiffer (2011,

Esse processo de “rejuvenescimento” pode estar acontecendo devido a três fatores: o primeiro seria que as políticas de adequação idade/série no ciclo fundamental estariam começando a surtir efeito; o segundo, uma possível melhora na eficiência interna do sistema, ou seja, o tempo de permanência do aluno na UFPB teria se adaptado mais ao previsto na malha curricular; e, por fim, a possibilidade de que, com a expansão ocorrida, o setor privado venha absorvendo uma grande parcela de alunos adultos, sobretudo aqueles que já estariam inseridos no mercado de trabalho. (PRESTES; PFEIFFER, 2011, p.12)

Um dos maiores problemas enfrentados pelo sistema superior brasileiro reside nas baixas taxas de atendimento da população com idade apropriada. Segundo Polari (2012), para o sistema de ensino superior paraibano poder alcançar, até o ano de 2020, uma taxa líquida de 20% na matrícula de “alunos na idade própria ao nível de ensino, sobre o total de pessoas que compõem essa faixa etária” vai depender da correção no ensino médio relacionando a idade ao ano escolar apropriado. No ano de 2010, a taxa bruta de matrículas no Ensino Superior, na Paraíba, foi de 18,4%. Isso significa que 81,6% dessas matrículas são processadas, independentemente da relação entre idade e nível de ensino. Ora, isso evidencia que o grande contingente de pessoas que frequentam o ensino superior está fora da faixa etária apropriada e, nesse caso, independentemente de estar matriculado na UFPB ou em qualquer outra IES. Lamentavelmente, o crescimento do número de pessoas adultas no ensino superior não garante sequer sua permanência até o final da sua formação (a certificação) nem suas aprendizagens (competências e habilidades).

Vale ressaltar que as relações estabelecidas entre aprendizagem, sucesso ou fracasso escolar passaram a ser um dos grandes desafios das políticas educacionais globais, dos processos pedagógicos universitários e das pesquisas de forma geral. Como até o presente não existe, no Brasil, uma preocupação maior com as aprendizagens do adulto na universidade, no âmbito do currículo e da didática dos adultos, as preocupações, quase sempre, concentram-se nos processos de alfabetização ou na escolaridade básica. No Brasil, não se tem conhecimento de estudos que focalizem a permanência do adulto na universidade, seu sucesso escolar ou os motivos da evasão e, ainda, suas expectativas e perspectivas relacionadas às suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe novidade na afirmação de que o público adulto, ao ingressar no ensino superior, já traz consigo vastas e diversificadas experiências e conhecimentos propiciados por diferentes processos educativos – formais, não formais e informais. Se esse lastro de conhecimentos pode lhes facilitar a ampliação de suas possibilidades de adquirir novas aprendizagens, de “aprender a aprender”, não garante que os conteúdos assimilados através das disciplinas estejam conectados aos interesses e às motivações dos alunos, o que pode lhes dificultar a aquisição de novas aprendizagens esperadas para a formação superior.

A expectativa do alunado e da instituição universitária é a de que essas aprendizagens, produto de experiências anteriores, possibilitem novas aprendizagens e conhecimentos que possam ser aplicados pelo alunado em suas vivências individuais e sociais. Mas, como a lógica da produção e da organização dos conhecimentos sistematizados pelo ensino superior nem sempre é compatível com os conhecimentos gerados/adquiridos no campo da experiência e do saber, denominado de prático ou de “senso comum”, ou da experiência do mundo do trabalho, não raramente fica difícil estabelecer nexos entre esses dois campos, o que contribui para que o alunado estabeleça sínteses e avance na construção de novas formulações teóricas ou aplicações práticas. Isso, com frequência, desestimula a permanência do aluno adulto no ensino superior ou lhe dificulta avançar nas novas aprendizagens, o que resulta em desistência ou evasão.

Por isso, à guisa de suposição final, admite-se que, independentemente das dificuldades de esses adultos frequentarem o ensino superior, a possibilidade de persistirem e concluírem o seu curso universitário é maior quando eles reconhecem (sem ter certeza) os benefícios das aprendizagens para ampliar suas chances de “boa vida”, que podem significar perspectivas ou expectativas de melhoria de trabalho como de socialização - ampliação de espaços de cidadania/felicidade.

ABSTRACT

This article aims to highlight the relationship between adult education and higher education, through the participation of adult learners over 30 years in the undergraduate courses offered by the Federal University of Paraíba - Campus I. Its theoretical framework is related to the education and lifelong learning, billed as "a philosophy, a conceptual framework and an organizing principle for all forms of education based on inclusive values, emancipatory, humanistic, democratic, and

comprehensive and integral part of the vision of a knowledge society " (UNESCO, 2010, p. 06) and in a context of risks and uncertainties . The text presents some statistical data related to the expansion of higher education in the UFPB, between the years 2007 and 2011 , post-REUNI, with respect to meeting the targets set by the university institution for the process of democratization of access to pupils, highlighting the presence of the adult learner.

Keywords: Adult Education. Higher Education. Expansion of Higher Education.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. In: Educação e pesquisa, São Paulo, v. 32, n.1, jan.-abr.2006.

BÉLANGER. Paul e FEDERIGUI, Paolo. *Análisis transnacional de las políticas de educación y de la formación de adultos*. La difícil liberación de las fuerzas creativas. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, Miño y Dávila, primera edición en castellano, 2004.

BARROS, Rosanna. *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Portugal: Chiado Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD. *Documento Nacional Preparatório - VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. VI CONFINTEA. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG. 2009.

_____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Senado Federal, 2000.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifos. *Revista de Ciências Sociais da Educação da Universidade de Lisboa*. n. 4, p. 129-136, set.-dez. 2007.

_____. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: Nozaki, Izumi. (Org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*, Campinas, Mercado de Letras, Cuiabá: Editora da UFMT, 2008, p.77-92.

_____. Formas do aprender e conexão de saberes: os significados da noção de conexão quando se trata de saberes. In: SILVA. Valeide A. Da. (Org.). *Conexão de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa*. São Cristóvão: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2007, p. 39-55.

DINIZ, Adriana V. S. *Entre educación, formación y trabajo*. Modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil. Tese Doutorado Europeu. Valencia: Universidad de Valencia, 2010.

_____. A aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. In: Adriana V. Diniz. Afonso C. Scocuglia, Emília Maria T. Prestes. (Org.). *A Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. Paraíba: Editora Universitária UFPB, 2010. p. 247-265.

IRELAND, T. D. *Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional*. Em aberto. Brasília, Inep, v. 22, n. 82, nov. 2009.

_____. O direito de todos à educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: Adriana V. Diniz. Afonso C. Scocuglia, Emília Maria. T. Prestes. (Org.). *A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. Paraíba: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 55-72.

POLARI, Rômulo Soares. *A Paraíba que podemos ser. Da crítica à ação contra o atraso*. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

PRESTES, E. M. T.; PFEIFFER, D. Os adultos e o ensino superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba In: *Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal y España*. Espanha: Ed. Valência, 2011.

PRESTES, E. M. T.; Jezine, Edineide; SCOCUGLIA, A. C. C. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. In: *Revista Lusófona de Educação*, v. 21, p. 199-218, 2012.

PRESTES, Emília M. T. *Educação e Gestão: um estudo sobre a evasão escolar no ensino superior e seus impactos nos processos educacionais e administrativos da instituição universitária*. Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado em Gestão das Organizações Aprendentes, para ser desenvolvido com alunos. UFPB, João Pessoa/PB. 2013.

ROCHA NETO, Ivan, Iarozinski Neto, Alfredo, NEHME, CLÁUDIO Chauke. (Org.). *Complexidade e avaliação: teoria e prática*. Brasília: Editora Universal. UCB. 2008.

SOUZA JÚNIOR, Luiz de. *A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior*. Trabalho apresentado no XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, S.P., 26 a 30 de abril de 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0310.pdf. Acesso em 04/12/2011.

UNESCO. *Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável*. Marco de Ação de Belém. Versão Preliminar CONFINTEA VI/4 Paris, 31 de março de 2009.

_____. *Estrategia a Plazo médio de la Unesco 2008-2013*. A meta da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, 2008.

_____. Brasil. Ministério da Educação. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO, MEC. 2009.

_____. *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. Setor de la Educación. noviembre, 2008.

_____. Informe Final. *Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, 1997.

_____. UIL; SEP. *Documento Final: Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida*. Proposta da América Latina e do Caribe. México, DF, 2008.

_____. MEC Brasil. *Marco de Ação de Belém*. Brasília, 2010.

_____. Brasil. *Documento Base Nacional*. Preparatório à VI CONFINTEA. Brasília, 2009.

_____. Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. In: PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>.