



## Um olhar acerca da educação de adultos no Ensino Superior

**Ricardo A. G. Teixeira**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás  
[professorricardoteixeira@gmail.com](mailto:professorricardoteixeira@gmail.com)

**Keila M. M. Costa**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás  
[k\\_mcosta@ufg.br](mailto:k_mcosta@ufg.br)

**Carlos C. Silva**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás  
[carlos.cardoso27@gmail.com](mailto:carlos.cardoso27@gmail.com)

**Soraya V. Santos**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás  
[soraya\\_vieira@hotmail.com](mailto:soraya_vieira@hotmail.com)

*Não é no silêncio que os homens se fazem,  
mas na palavra, no trabalho,  
na ação-reflexão*  
Paulo Freire

### Resumo

O presente estudo objetiva promover uma discussão sobre a presença do aluno-adulto no ensino superior. Por meio de estudo de caso, apresenta dados estatísticos que revelam essa presença na Universidade Federal de Goiás e, sobretudo, no curso de Pedagogia, além de buscar compreender a forma como professores do curso de Pedagogia percebem esse aluno em sala de aula. O aluno é entendido como adulto a partir da faixa etária delimitada pela UNESCO, acima de 30 anos. Análise de documentos e entrevistas com seis docentes subsidiaram essa proposta. Como resultado, verifica-se a constância da presença do aluno-adulto nos cursos de graduação da UFG no período de 2005 a 2012, bem como concepções positivas acerca desse aluno em sala de aula foram identificadas.

**Palavras-chave:** Aluno-adulto; Educação de Jovens e Adultos; Ensino superior.

### Resumen

Este estudio tiene como objetivo promover una discusión acerca de la presencia del estudiante-adulto en la educación universitaria. A través de estudio de casos, presenta estadísticas que revelan una presencia en la Universidad Federal de Goiás, y sobre todo en el curso de Pedagogía, y buscan entender cómo los profesores perciben el curso de pedagogía estos estudiantes en el aula. El estudiante es visto como un adulto de entre el grupo de edad definido por la UNESCO, más de 30 años. El análisis de documentos y entrevistas con seis profesores subvencionados esta propuesta.



Como resultado, existe la constante presencia de la estudiante-adulto en UFG graduado en el período 2005-2012, así como las concepciones positivas que se identificaron los estudiantes en el aula.

**Palabras clave:** Estudiantes-adultos; Jóvenes y Adultos; Educación superior.

## Abstract

This study aims to promote a discussion about the presence of the student-adult higher education. Through case study, presents statistics that reveal the presence in the Universidade Federal de Goiás, and especially in the course of Pedagogy, and seek to understand how professors perceive the pedagogy course these students in the classroom. The student is seen as an adult from the age group defined by UNESCO, over 30 years. Analysis of documents and interviews with six professors subsidized this proposal. As a result, there is the constant presence of the student-adult in graduate UFG in the period 2005-2012, as well as positive conceptions that students in the classroom were identified.

**Keywords:** Student-adult; Youth and Adults; Higher education.

## Introdução

Este artigo resulta dos estudos sobre práticas pedagógicas no ensino superior decorrente do curso de formação de docentes em processo de Estágio Probatório promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás (PROGRAD/UFG) no segundo semestre de 2012. Como parte das atividades desenvolvidas no âmbito do curso, escolheu-se para aprofundamento e discussão a temática da educação de adultos no ensino superior.

A partir dessa escolha, foi realizado um estudo de caso na UFG por meio de levantamento de dados estatísticos e de entrevistas com docentes do quadro efetivo do curso de Pedagogia que lidam ou lidaram com alunos-adultos, conforme classificação etária da UNESCO. Desse modo, o trabalho mapeia não apenas a presença do aluno-adulto nessa universidade, mas também busca compreender de que forma essa presença é sentida por alguns professores do curso de Pedagogia. Curso escolhido dentre os demais por ser o lugar onde atuamos como professores, por possuir uma das maiores recorrências de aluno-adulto em sala de aula, bem como por apresentar um alto desvio de faixa etária entre ingressantes nos turnos matutino e vespertino, como se verá posteriormente.

Por esses critérios, participaram da pesquisa sete professores, alguns deles atuantes em outras licenciaturas. A escolha dos docentes visou abarcar a diversidade de área de atuação, levando em conta também o aceite do convite. Já a coleta de dados ocorreu pelo uso de questões abertas enviadas online. Essas questões tiveram como eixo de discussão a presença do aluno-adulto em sala de aula, as implicações dessa presença na prática pedagógica do professor, a relação entre esse aluno e os colegas, bem como a possível diferenciação da aprendizagem entre esse aluno e os demais. Ao professor, participante do estudo, coube acrescentar informações acerca de tal objeto de pesquisa.

Desse modo, este artigo encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte promove um pensar acerca da inserção do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino superior, adentrando



a discussão sobre democratização dessa etapa de ensino, sobre definição de aluno da modalidade EJA, bem como conceitua aluno-adulto. Na segunda, inicialmente, apresenta um panorama da presença do aluno-adulto na UFG abrangendo o período de 2005 a 2012, posteriormente retrata essa realidade especificamente no curso de Pedagogia. Na terceira, analisa o posicionamento dos professores em relação à presença desse aluno em sala de aula com as supostas implicações daí decorrentes.

## A inserção do aluno da EJA no ensino superior

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente no que se refere à educação básica, tem recebido atenção especial por parte da comunidade científica e escolar por se caracterizar como um importante desafio de promoção de inclusão social e democratização do ensino. Tais questões, embora históricas, são emergenciais diante do cenário brasileiro. Inserir, porém, a temática na perspectiva do ensino superior é, pois, um grande desafio, uma vez que a maioria das pesquisas é realizada no âmbito do ensino fundamental e médio.

É sabido que, embora com muitos percalços e posicionamentos críticos, o ensino superior tem se democratizado. Em todo o Brasil, mais recorrente a partir de políticas de expansões universitárias acentuadas na última década, houve um crescimento exponencial de cursos superiores e, por conseguinte, de ofertas de vagas. Em termos de proporção, as instituições privadas passaram a representar cerca de  $\frac{3}{4}$  das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

A alta concorrência dessas IES privadas tem provocado a segmentação do mercado do ensino superior no Brasil. Assim, as IES têm se posicionado nessa segmentação como condição de sobrevivência. Em um extremo, encontram-se as IES que focam na qualidade no ensino, oferecendo, porém, preços menos acessíveis; em outro, as IES que têm foco no preço baixo, abrindo mão da qualidade de ensino.

A alta representatividade das IES privadas tem provocado a constituição de políticas de financiamento, proporcionando, por meio de políticas específicas, que parte da população com menor condição socioeconômica tenha acesso ao ensino superior pago de melhor qualidade.

Com essa expansão, em linhas gerais, a grande oferta de vagas foi suficiente para cobrir a demanda reprimida de períodos anteriores no quesito de acesso ao ensino superior. Salvo em cursos com escassez de competitividade (que varia de região para região), há algum tempo a oferta de vagas tem sido maior que a demanda por elas, provocando, assim, ociosidade de vagas, fenômeno inimaginável em períodos anteriores.

Com o número de vagas superior ao número de candidatos, o processo seletivo tem perdido o sentido estrito de selecionar e se transformado em elemento de *marketing* ou instrumento de diagnóstico. Em decorrência desse cenário, outro fenômeno observado é o ingresso de um público historicamente pouco notado no ensino superior – o estudante trabalhador.

Não se sabe, ao certo, se pelos avanços da EJA na educação básica tem-se elevado o nível escolar dos estudantes; se pelas condições/exigências de mercado tem-se provocado maior qualificação profissional dos trabalhadores; se pelo redirecionamento/reafirmamento de carreira os profissionais têm buscado mais de uma formação superior; se pela expansão do ensino superior tem-se ofertado



mais opções de instituições, cursos e vagas; ou outros; ou a junção de mais de um dos elementos apontados tem provocado o aumento significativo de estudantes trabalhadores no ensino superior, inclusive nas Instituições Federais de ensino superior, foco deste trabalho.

A EJA no Brasil tem se constituído em uma importante conquista educacional, ainda que não possa ser compreendida apenas como uma modalidade de ensino, mas, sobretudo, como espaço político, cultural e social. A EJA representa importante contribuição quanto à democratização do ensino, à inclusão e ao direito social.

Ao longo da última década, de acordo com Soares (2008), as políticas públicas brasileiras, embora com quadro insatisfatório, elegeram como prioridade o acesso e a permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental. De acordo com o autor, um dos grandes desafios da nossa educação é oferecer educação básica com êxito a jovens e adultos excluídos dos processos escolares.

A EJA é uma modalidade de ensino contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/BRASIL/MEC, 1996) que, na seção V, artigos 37 e 38, traz pontos específicos acerca de sua destinação e condução nos processos pedagógicos. É importante ressaltar que o texto construído pela LDB não traduz a essência das lutas e dos movimentos em prol da EJA<sup>1</sup>.

Soares (2008, p. 59) assevera que mesmo após a promulgação da LDB e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, momentos em que a EJA foi oficialmente reconhecida como modalidade educativa, "a realidade de antigas práticas ainda convive com base no aligeiramento do ensino. Isso tem contribuído para um perfil de atendimento marcado pelo assistencialismo e pelo voluntariado".

Tais preocupações, de igual forma, são acentuadas por Machado (2009) que também levanta a problemática da formação dos educadores para EJA, foca nas políticas e práticas escolares inclusivas e observa a necessidade de articulação entre professores, pesquisadores e gestores para, a partir dos espaços próprios, contribuir na efetivação de novas práticas e articulação de políticas públicas que atendam as reais necessidades da EJA.

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, procuraremos fundamentações em âmbito legal e documental que possa subsidiar nossa proposta de trabalho.

Um elemento contrário a nossa proposta de estudo encontra ressonância na LDB (Lei nº 9.394/96) que apresenta, em seu art. 37, que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (grifo nosso).

Por decorrência de tal exposição, poder-se-ia tecer interpretações no sentido de que jovens e adultos no ensino superior não se caracterizariam como público da EJA por terem tido, nesse caso,

<sup>1</sup> Para maiores detalhes acerca das questões e processos históricos da EJA a partir da década de 1990, sugerimos a leitura, dentre outras, da obra de Machado (2012).



acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio.

Compreendemos, porém, o texto legal de outra forma. Em síntese, o artigo expõe que jovens e adultos, em idade própria, que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio, são o público alvo da EJA. Nesse nível de entendimento, tais estudantes, que uma vez tenham se constituído como público-alvo da EJA, em alguma parte da educação básica, não deixarão de sê-lo, pois a continuidade nos estudos, em nosso caso o ensino superior, não invalida a condição estabelecida na base.

Embora a lei não invalide, em nosso entendimento, o *continuum* da aprendizagem, o que nos subsidia a continuidade nos estudos, o texto restringe a EJA a espaços escolares. Na EJA é muito intenso o uso da terminologia “educação ao longo da vida” em artigos e demais publicações científicas. Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma publicação sob esse título, contendo artigos de importantes pesquisadores no Brasil (BRASIL/MEC, 2009). A terminologia “educação ao longo da vida” nos incita a pensar uma educação para além da educação básica, o que nos daria maiores fundamentações para análise. Busquemos, pois, a base e o entendimento da terminologia em uso.

A partir da quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, instituiu-se um documento denominado de Declaração de Hamburgo<sup>2</sup>. Nesse documento, contendo 27 artigos, 14 deles (52%) apresentam a terminologia em questão. Como exemplo, foquemos em três artigos da Declaração.

*“O Art. 2 – ‘La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI [...] Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas’ (grifo nosso).*

*Art. 4 – ‘Aunque los contenidos puedan variar según el contexto económico, social, ambiental y cultural, y según las necesidades de las personas que componen la sociedad en la que se imparten, la educación de adultos y la educación de niños y adolescentes son elementos obligatorios de una nueva visión de la educación según la cual el aprendizaje se realiza realmente a lo largo de toda la vida’ (grifo nosso).*

*Art. 5 – ‘[...] Los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida’ (grifos nossos).*

O art. 2 expressa a ideia de “educação ao longo da vida” como uma ação para além das questões legais, mas como uma ação essencial ao século XXI e expõe a necessidade de repensar os conteúdos educacionais, as diferenças e as desigualdades. O art. 4 apresenta a “aprendizagem ao longo da vida”, embora em diferentes contextos e com variação de necessidades, como um direito de crianças, jovens e adultos. O art. 5 considera a educação de jovens e adultos como um processo que dura toda a vida.

Em síntese, a ideia de “educação ao longo da vida”, nesse documento cuja participação brasileira foi ativa, expressa uma indicação de que a EJA não se limita e condiciona o público-alvo à educação básica e nem a espaços escolares, avanços consideráveis em relação ao exposto pelo

<sup>2</sup> A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) promovida pela UNESCO ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda, em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira, em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta, em Paris, na França, em 1985; a quinta, em Hamburgo, na Alemanha, em 1997; a sexta, em Belém do Pará, no Brasil, em 2009.



art. 37 da LDB.

A partir da sexta CONFINTEA, ocorrida no Brasil, em 2009, foi produzido um documento denominado de Marco de Ação de Belém, com recomendações para constituição de políticas públicas da EJA. O documento expressa, em sua apresentação, que "O esforço que a CONFINTEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos" (p. 3) (grifo nosso).

O art. 3 apresenta uma definição de EJA em conformidade com a Declaração de Hamburgo como sendo:

*"Todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (p. 5)".*

Embora bastante clara a definição, o texto nos conduz à necessidade de compreender o que vem a ser "pessoas consideradas adultas pela sociedade". De acordo com o Parecer CEB 11/2000, o adulto é "o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso". Embora existam autores que façam distinção entre adulto e idoso, como exemplo citamos os estudos de Oliveira (2009), adotaremos, em nossa pesquisa, a terminologia "adulto" em conformidade com a resolução. A UNESCO adota a indicação de faixa etária para jovens no intervalo de 19 a 29 anos de idade e adultos com idade igual ou superior a 30 anos (no caso de utilização da terminologia "idoso", a faixa etária é de 60 anos ou mais).

Embora na educação básica o "jovem", na faixa etária exposta, esteja com idade fora das expectativas almeçadas, no ensino superior ele passa a ganhar conotação diferenciada por não representar distorção quanto às expectativas de série/período e idade. De outro lado, o aluno-adulto, mesmo no ensino superior, representa um público que destoa da faixa etária corrente, merecendo atenção especial para fins de estudos e, por conseguinte, para reflexões didático-pedagógicas. É, pois, nesse sentido que nosso estudo apresenta foco no aluno-adulto.

## **A presença do aluno-adulto na Universidade Federal de Goiás e no curso de Pedagogia**

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) é o local de atuação dos autores da presente da pesquisa e, claramente, a atuação nesse lócus mostrou-se como importante fator para sua escolha. Ao longo dos anos de trabalho como professores na FE, os autores observaram a presença de alunos-adultos com idade igual ou superior a 30 anos em suas salas de aula. Os professores da FE que atuam em outros cursos de licenciatura, especialmente do turno noturno da UFG, também atestam a presença desses sujeitos em suas turmas, o que parece diferenciar-se de outros cursos da universidade. Os dados obtidos junto ao Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP/UFG), fornecidos pela PROGRAD/UFG, comprovam essa percepção dos docentes como mostra a Tabela 1:



**TABELA 1** – Idade atual média, inteira, de alunos da UFG que integralizaram menos de 20% da matriz curricular, disponibilizada por turno

CURSO	Integral	Matutino	Noturno	Vespertino	Total Geral
Direito			39		39
Letras – libras			34		34
Ciências ambientais	26				26
Música			24		24
Enfermagem	24				24
Geografia			24		24
Ciências biológicas	23				23
Estatística			23		23
Matemática			23	21	23
Matemática industrial		22			22
Pedagogia		18	26		22
Direção de arte			22		22

Fonte: CERCOMP/UFG (2013). Elaborado pelos autores.

Na busca pela média de idade (inteira) dos alunos dos cursos da UFG, observa-se maior concentração de idade no turno noturno e nos cursos de licenciatura. Chama atenção o curso de Pedagogia que apresenta grande variação de idade por turno: 18 anos no turno matutino e 26 anos no turno noturno, cuja média (22 anos) apresenta alto desvio padrão ( $DP=5,66$ ). A análise dos dados obtidos permite-nos afirmar, com relação à distribuição desses alunos, tendo em vista o sexo que, com exceção do curso de Matemática de Jataí, há uma recorrência de maior idade média por parte dos homens. Assim, existe predominância, nos dados observados, com relação ao gênero. Enquanto o curso de Pedagogia apresenta ingresso exclusivo de mulheres, os cursos de Letras-Libras, Geografia e Física, detém exclusividade de homens.

A Tabela 2, apesar de extensa, é importante pois mostra a idade dos estudantes ingressantes na UFG em todos os cursos presenciais do câmpus de Goiânia, e comprova a presença de alunos com idade mais avançada nos cursos de licenciatura, dos quais a maior média de idade no ato da matrícula é do curso de Licenciatura Intercultural, com média de 29,8.



**TABELA 2** – Idade na época da matrícula na modalidade presencial – Câmpus Goiânia:

CURSO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total Geral
LICENCIATURA INTERCULTURAL		28,50	30,00	31,10	30,40	31,00	29,00	29,00	<b>29,80</b>
MUSEOLOGIA					21,00	27,40	29,10	27,90	<b>28,10</b>
LETRAS: LINGUÍSTICA								26,70	<b>26,70</b>
FILOSOFIA	24,40	23,80	23,90	24,40	26,00	27,00	28,40	26,30	<b>25,30</b>
LETRAS – LIBRAS					26,00	23,30	24,90	26,20	<b>25,20</b>
LETRAS: ESPANHOL								25,00	<b>25,00</b>
EDUCAÇÃO MUSICAL	24,70	23,80	24,60	24,70					<b>24,40</b>
MÚSICA	23,70	22,50	23,10	26,90	22,80	23,40	23,50	23,70	<b>23,60</b>
BIBLIOTECONOMIA	21,80	21,50	23,50	23,70	23,40	24,40	25,00	22,90	<b>23,40</b>
LETRAS: FRANCÊS								23,20	<b>23,20</b>
LETRAS: PORTUGUÊS							22,70	23,20	<b>23,20</b>
PEDAGOGIA	21,80	23,00	24,80	22,70	22,90	21,90	22,80	21,30	<b>23,00</b>
CIÊNCIAS SOCIAIS	21,00	20,60	21,20	20,30	24,00	24,00	23,80	25,10	<b>23,00</b>
ARTES VISUAIS	23,90	22,90	25,00	21,30	23,20	21,70	22,80	23,60	<b>22,90</b>
LETRAS	22,30	23,30	23,30	22,90	22,90	22,40	23,30	26,50	<b>22,90</b>
ESTATÍSTICA				25,00	24,00	21,60	22,50	23,20	<b>22,80</b>
GEOGRAFIA	21,80	21,20	21,20	23,80	23,40	22,30	22,80	22,70	<b>22,60</b>
LETRAS: INGLÊS							18,00	22,70	<b>22,50</b>
ARTES CÊNICAS	22,60	20,40	19,30	23,40	22,40	22,30	21,50	19,40	<b>21,70</b>
HISTÓRIA	20,90	20,80	21,30	22,10	21,50	22,90	21,60	22,30	<b>21,70</b>
DANÇA						17,50	22,40	20,80	<b>21,50</b>
MATEMÁTICA	21,00	20,70	20,60	21,20	21,60	22,50	22,60	22,10	<b>21,40</b>
DIREÇÃO DE ARTE					21,00	20,70	22,20	21,00	<b>21,30</b>
FÍSICA	20,60	21,20	21,20	20,40	21,90	21,50	22,00	20,70	<b>21,20</b>
MUSICOTERAPIA	21,30	22,40	21,40	25,40	20,20	20,20	21,10	17,90	<b>21,20</b>
Total Geral	<b>20,60</b>	<b>20,90</b>	<b>21,40</b>	<b>20,90</b>	<b>20,70</b>	<b>20,80</b>	<b>20,80</b>	<b>20,60</b>	<b>20,90</b>
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	20,40	20,50	19,70	20,40	21,60	20,50	19,70	19,90	<b>20,30</b>
DESIGN DE MODA	21,40	20,30	19,20	18,90	18,90	20,60	18,30	20,30	<b>20,10</b>
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	30,00	21,60	20,70	19,50	19,00	20,80	19,60	19,90	<b>20,00</b>
QUÍMICA	19,60	19,00	19,90	20,00	20,20	20,30	20,40	20,20	<b>20,00</b>
CIÊNCIAS AMBIENTAIS					19,40	18,90	22,00	19,80	<b>19,90</b>
ECOLOGIA E ANÁLISE AMBIENTAL					19,90	18,60	19,40	21,40	<b>19,80</b>





DIREITO	20,10	20,40	20,00	19,40	18,80	19,80	19,10	19,40	<b>19,70</b>
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO			18,00	19,00	20,20	19,00	18,90	20,60	<b>19,70</b>
ENGENHARIA DE SOFTWARE			18,70	20,00	20,10	19,80	19,30	19,30	<b>19,60</b>
ADMINISTRAÇÃO		20,40	18,80	18,50	19,20	19,70	19,40	19,80	<b>19,50</b>
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	18,80	19,40	19,10	19,30	19,10	19,80	19,40	19,70	<b>19,40</b>
DESIGN DE AMBIENTES						18,00	18,60	20,20	<b>19,40</b>
EDUCAÇÃO FÍSICA	18,70	19,20	19,00	19,60	19,00	19,90	19,40	19,50	<b>19,40</b>
GESTÃO DA INFORMAÇÃO					21,00	19,90	18,90		<b>19,30</b>
MEDICINA	19,40	19,10	19,20	19,30	19,00	19,70	19,50	19,30	<b>19,20</b>
PSICOLOGIA	18,30	18,30	19,50	18,90	19,40	18,60	20,00	18,30	<b>19,00</b>
ENFERMAGEM	18,20	18,50	18,80	18,40	19,00	18,80	19,50	19,70	<b>18,90</b>
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	19,80	18,80	18,90	19,10	19,30	18,50	18,80	18,10	<b>18,80</b>
ZOOTECNIA					18,80	18,60	18,40	19,20	<b>18,80</b>
MEDICINA VETERINÁRIA	18,50	18,20	18,20	18,60	18,70	19,10	18,90	19,30	<b>18,70</b>
FARMÁCIA	18,60	18,40	18,50	18,30	18,60	18,60	18,80	18,40	<b>18,60</b>
ODONTOLOGIA	18,00	18,50	18,60	18,40	18,70	19,10	18,20	18,50	<b>18,60</b>
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	18,30	19,20	18,80	18,20	18,30	18,80	18,70	18,50	<b>18,60</b>
COMUNICAÇÃO SOCIAL	18,50	18,40	18,30	19,10	18,50	18,60	18,50	18,30	<b>18,60</b>
AGRONOMIA	18,10	18,30	18,30	18,80	18,80	18,20	18,60	18,20	<b>18,50</b>
LETRAS: ESTUDOS LITERÁRIOS							18,50		<b>18,50</b>
NUTRIÇÃO	18,70	18,00	18,20	17,90	18,30	18,80	18,90	18,60	<b>18,40</b>
BIOMEDICINA	18,40	18,00	17,90	18,70	17,80	18,50	18,80	18,40	<b>18,40</b>
ENGENHARIA AMBIENTAL					18,60	18,20	18,20	18,10	<b>18,30</b>
ENGENHARIA CIVIL	18,30	17,80	18,20	18,00	18,40	18,40	18,20	18,10	<b>18,30</b>
ENGENHARIA ELÉTRICA	18,10	18,00	18,10	18,50	18,20	18,90	18,80	17,90	<b>18,30</b>
ARQUITETURA E URBANISMO					18,00	18,10	18,60	18,60	<b>18,30</b>
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	18,70	17,90	18,20	18,00	18,50	18,10	18,50	18,60	<b>18,30</b>
ENGENHARIA FLORESTAL					18,20	18,50	18,40	18,30	<b>18,30</b>
ENGENHARIA MECÂNICA					18,20	17,70	18,10	18,20	<b>18,10</b>
ENGENHARIA QUÍMICA					18,80	18,60	17,50	17,70	<b>18,10</b>
BIOTECNOLOGIA						18,20	18,00	17,80	<b>18,00</b>

Fonte: CERCOMP/UFG (2013). Elaborado pelos autores.

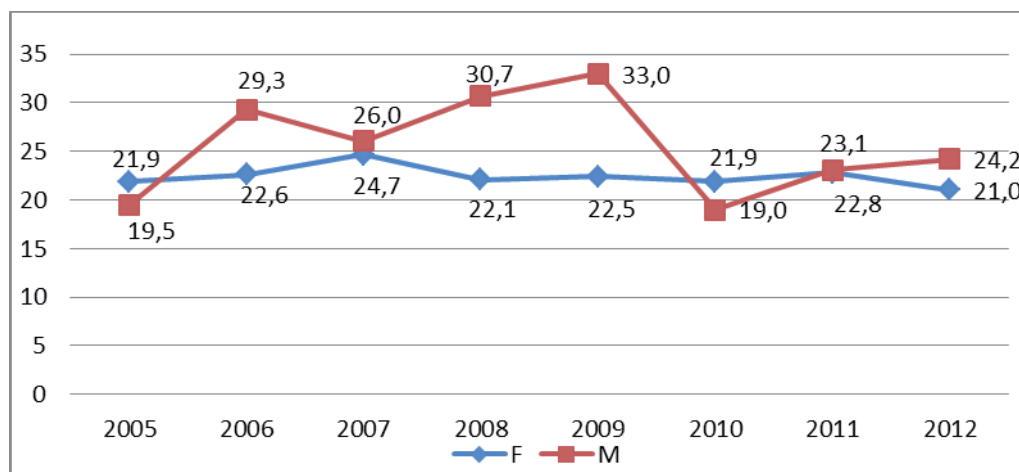
Comparando-se esses dados com aqueles referentes ao ensino a distância, pode-se concluir que a média de idade dos alunos da modalidade a distância é maior que a média dos demais alunos de cursos presenciais. Em geral, os estudantes ingressam nos cursos presenciais da UFG com cerca de 20 anos, o que seria a idade apropriada para o ensino superior. Esse dado corrobora com a



importância de nosso estudo ao indicar que a presença de alunos maiores ou iguais a 30 anos é uma discrepância nas salas de aula e pode significar modificações na atuação docente.

Tratando-se especificamente da FE/UFG, o gráfico a seguir apresenta a média de idade ao longo dos últimos 8 anos no curso de Pedagogia, indicando ainda a variação de gênero:

**Gráfico 1** – Série histórica (2005 a 2012) da média de idade no período de ingresso no curso de Pedagogia da FE/UFG por gênero

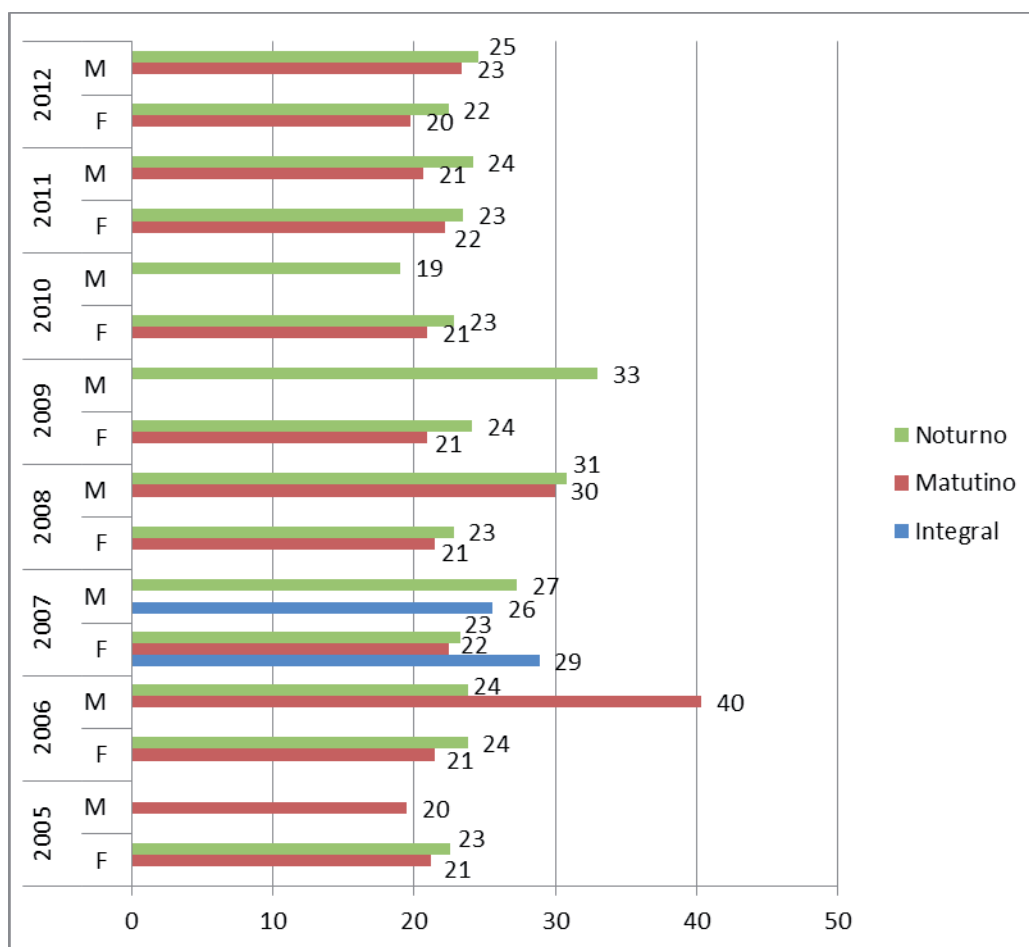


Fonte: CERCOMP/UFG (2013). Elaborado pelos autores.

Embora, como apresentado, haja discrepância entre as idades dos alunos por turno e recorrência maior de mulheres no curso de Pedagogia, observa-se uma média de idade maior entre os estudantes homens. Isto é, os homens, quando presentes no curso, tendem a ser de idade mais avançada. O Gráfico 2 mostra as variantes idade, sexo e turno.



**Gráfico 2** – Série histórica (2005 a 2012) por sexo, idade (inteira) no período de ingresso e turno



Fonte: CERCOMP/UFG (2013). Elaborado pelos autores.

Com exceção do ano de 2006, que apresenta uma média de idade de 40 anos no turno matutino, e o ano de 2007, com o turno integral, os demais anos apresentam frequência média de idade maior no turno noturno. Observa-se, como dito anteriormente, predominância de idade mais elevada entre os homens.

Ressalte-se que, do total dos alunos do curso de Pedagogia no período de 2005 a 2012, no momento do ingresso, 15% apresentavam idade igual ou superior a 30 anos, o que os caracteriza, segundo critérios de classificação da UNESCO, como alunos-adultos. A Tabela 3 apresenta a distribuição desses alunos conforme idade, sexo e ano de ingresso.



**TABELA 3** – Distribuição das idades dos alunos adultos (com idade igual ou superior a 30 anos) por categoria, série histórica e sexo

Sexo	Idade	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
M	30 a 35	0	0	1	2	3	0	2	5	13
	36 a 40	0	1	2	1	1	1	0	0	6
	41 a 45	0	0	1	0	1	0	0	0	2
	46 a 50	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	51 a 55	0	1	0	1	0	0	1	0	3
	56 a 60	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	> 60	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>0</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
F	30 a 35	10	10	26	9	13	9	17	5	99
	36 a 40	6	2	17	1	3	4	4	4	41
	41 a 45	3	1	7	3	4	5	6	1	30
	46 a 50	0	2	2	1	1	1	0	0	7
	51 a 55	1	2	0	1	0	0	0	0	4
	56 a 60	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	> 60	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>26</b>	<b>18</b>	<b>52</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>27</b>	<b>10</b>
<b>TOTAL</b>		<b>26</b>	<b>21</b>	<b>57</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>214</b>

Fonte: CERCOMP/UGF (2013). Elaborado pelos autores.

Os dados revelam que a maior parte dos alunos adultos do curso de Pedagogia ingressou no curso nas faixas etárias entre 30 a 35 anos e 36 a 40 anos. Ao longo dos anos de 2005 a 2012, apenas 3 mulheres da faixa etária de 51 a 55 anos e 11 homens com mais 51 anos ingressaram no curso. No ano de 2005 entraram no curso 6 estudantes homens com mais de 60 anos, o que não se repetiu nos anos seguintes.

Observa-se que, de 2005 a 2012, em todos os anos, houve entrada de alunos-adultos no curso de Pedagogia, o que se mostra como um dado constante. A constância da presença desses sujeitos nas salas de aula ratifica a motivação do presente estudo sobre como os docentes do curso de Pedagogia percebem os alunos-adultos e modificam (ou não) sua atuação pedagógica.

## O aluno adulto em sala de aula pelo olhar do professor

Como forma de sistematização das falas dos professores entrevistados, cinco categorias contribuem para o entendimento acerca de como o docente percebe o aluno-adulto em sala de aula e de



que modo essa presença implica em alterações na prática pedagógica. Se o saber é construído na relação entre os sujeitos sociais, faz-se importante entender de que forma a presença do outro altera práticas, instiga reflexões. A primeira categoria, caracterizada como Desempenho e aproveitamento de conteúdo em sala de aula apresenta percepções que se tem do aluno-adulto:

Geralmente são alunos que se destacam nos estudos, estudam mais, participam ativamente das aulas, têm as melhores notas, são mais respeitados pela maioria mais jovem. (Professor 1)

Como uma contribuição positiva no processo de ensino aprendizagem, já que pressupõe que possuem uma maior experiência de vida que os mais novos. Infelizmente muitos se retraem e não se expõem como deveriam, talvez até por culpa do professor. (Professor 3)

Percebo sim que existe uma diferença na conduta desses alunos em relação aos mais novos: mais interesse, mais compromisso em assistir as aulas e em fazer as atividades, mesmo que isso não se configure maior rendimento acadêmico, a maturidade é, a meu ver, um aspecto positivo. (Professor 2)

Percebi que três desses alunos apresentavam maiores dificuldades na compreensão de conceitos abstratos e na sistematização de aspectos teóricos. Por outro lado, as experiências de vida, a seriedade e a "vontade de aprender", pelo fato de não terem oportunidade de estudar quando eram jovens procuravam superar tais dificuldades. Notei também que esses três alunos possuíam grande dificuldade em lidar com as mais simples exigências impostas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (exemplo: uso do computador para digitar trabalhos, realizar pesquisas em periódicos, acessar e-mail pessoal etc.). Vale ressaltar que esses alunos solicitavam a ajuda dos filhos para enfrentar esse problema. (Professor 4)

A responsabilidade, o destaque, a participação em aula são aspectos que definem o aluno-adulto, cujo rendimento nem sempre a eles está relacionado. O aluno-adulto é percebido na fala de alguns professores pela maturidade que se manifesta no compromisso, na busca, na vontade de aprender apesar das dificuldades. Se muitos deles se retraem, talvez por culpa do próprio docente, outros apresentam dificuldades evidentes tanto em relação ao saber científico quanto ao uso das novas tecnologias. Todavia, isso não supõe ausência de enfrentamento, como já foi dito. O aluno-adulto busca de muitas formas e de diferentes maneiras superar as dificuldades encontradas, inclusive solicitando ajuda de pessoas que se encontram fora do ambiente universitário.

Essa superação está imbricada, como disse o Professor 4, na oportunidade de estudar, como se o retorno à sala de aula pudesse configurar numa postura consciente e necessária de formação. Fala que coaduna com a do Professor 7 quando afirma que:

Penso que essa presença representa o esforço do aluno para atingir o



objetivo de retornar aos estudos que, por algum motivo, teve que ser interrompido e, por isso, merece o reconhecimento e o apoio necessários.

O respeito em relação ao aluno-adulto se evidencia não apenas no reconhecimento do professor em relação a ele, mas também dos próprios alunos, como assegurou o Professor 1. Situação que remete à segunda categoria deste estudo definida como Postura do aluno-adulto em sala de aula. Junto a ela, é possível também compreender a terceira categoria definida como Relacionamento interpessoal:

Notei que a presença desses alunos nas turmas instaurou um clima de maior respeito em sala de aula no que diz respeito às relações interpessoais entre professor/aluno e aluno/aluno. Caracterizo a relação de forma muitíssimo positiva: há respeito e solidariedade entre os alunos de diferentes faixas etárias no sentido de enfrentarem juntos as dificuldades que surgem durante o processo de ensino aprendizagem. (Professor 4)

Talvez devido ao "amadurecimento" tendem a ser mais explícitos em relação às dúvidas; geralmente cuidam mais da leitura prévia das aulas. (Professor 5)

Apesar do pouco tempo que eles têm, me parecem que aproveitam melhor do que muitos alunos-jovens que não trabalham [...] Não percebo nenhum problema [de relacionamento]. Parece haver relação de troca, de amizade e companheirismo, não conflito. (Professor 6)

Nas turmas em que tive a presença de alunos de mais idade não percebi dificuldade de relacionamento entre os colegas. Nas aulas participam normalmente nas atividades de grupo. Muitas vezes esses alunos tornam-se referência para o grupo e passam a contribuir em questões importantes do grupo. (Professor 7)

Ao responder às questões, lembrei-me de situações em que alunas com idades mais avançadas assumem a liderança, contribuindo para o crescimento intelectual da turma, propõem questões de maior reflexão, relações mais ricas do ponto de vista da experiência profissional. Entretanto, há alunos jovens igualmente interessados. (Professor 5)

Costumam, muitas vezes, se destacar na turma e contribuir para o crescimento do grupo. Mais isso não pode ser considerado regra. Acontece também o fato de que alguns alunos apresentarem maior amadurecimento, mas certa dificuldade para acompanhar o ritmo dos demais, por exemplo, na leitura e na escrita acadêmicas (por terem ficado fora da escola por algum tempo, por exemplo). (Professor 7)



O que percebo é que os alunos são bastante respeitados e quase sempre lideram o grupo. (Professor 1)

A comparação entre aluno-adulto e aluno-jovem explicita formas de participação que remetem a concepções que se têm em relação a esses sujeitos. Explicitar melhor as dúvidas em função da experiência que possuem, cuidar das leituras prévias, aproveitar melhor as aulas, mesmo com o pouco tempo que dispõem, tudo isso possibilita o fato de esses alunos tornarem-se referência, exercerem liderança, contribuírem para o crescimento intelectual dos demais. Muito embora nem sempre isso pode ser regra pela dificuldade que muitos deles apresentam ou mesmo por não haver diferenciação entre aluno-adulto e aluno-jovem, já que a idade nem sempre determina interesse, como afirmaram alguns docentes. A adjetivação que diferencia os alunos – adulto e jovem – também é polêmica, pois a ela se atribui transformações históricas. Segundo Abramovay, Andrade, Esteves (2007, p. 21),

*“Nos últimos anos, quer pela necessidade de uma maior permanência no sistema educacional, quer pela dificuldade de os jovens ingressarem no mercado do trabalho – e, com isso, adquirirem autonomia e independência econômica face às suas famílias para, inclusive, constituírem novas famílias –, a condição juvenil vem sendo crescentemente prolongada. Exemplo disso é o Brasil, onde, por conta de uma série de injunções, tal condição foi recentemente estendida da idade de 25 para 29 anos (UNESCO)”.*

É pela extensão da “condição” juvenil na sociedade brasileira, antes restrita aos 24 anos, que a fase adulta atualmente se inicia aos 30 anos. Autores que estudam a temática juvenil, como Abramo e León<sup>3</sup>, afirmam inclusive que essa delimitação se diferencia nos países ibero-americanos e muitas vezes esse período juvenil pode até se prolongar aos 35 anos. Ingressar no mercado de trabalho nem sempre supõe condição de independência, e a própria fala do Professor 6 afirma que alunos-jovens também trabalham, mesmo que sejam uma minoria, portanto, não é a condição de trabalhador que define o aluno-adulto. Nas relações interpessoais não se percebe conflito entre alunos jovens e adultos, embora a fala do Professor 6 explicita a ausência de certeza sobre essa relação.

A quarta categoria caracterizada como Contribui/atrapalha no desenvolvimento da aula, assim como Estratégias de ensino, quinta categoria, asseguram que a presença do aluno- adulto em sala:

Certamente ajuda na condução da aula, pois o interesse deles dá uma dinâmica própria para o trabalho, ou seja, as relações que eles conseguem estabelecer, a inserção no mercado de trabalho também trazem reflexões que dinamizam as discussões, a meu ver a presença destes contribui para as aulas, eu prefiro os alunos mais maduros. (Professor 2)

Todos os alunos devem ser considerados em suas especificidades e as diferenças existentes, não apenas em relação à faixa etária afetam a práxis pedagógica. Sem contar que, na maioria das vezes, as ricas contribuições que esses alunos (com mais de 30 anos) dão ao momento das discussões teóricas, a partir de suas experiências de vida, fazem com que a aula tome

<sup>3</sup> Ver Freitas (2005).



outros rumos. (Professor 4)

A idade não é um fato relevante para mim e não condiciona em nada minha prática docente. O importante é o compromisso do aluno e do professor em forjar uma camaradagem no corpo a corpo com o texto, o pensamento, o problema a ser discutido [...] Não dá para fazer aqui nenhuma afirmação categórica, cada indivíduo, independente de sua faixa etária, vivencia de forma própria esse processo, logicamente que com a idade ele pode trazer um repertório maior de significados e sentidos para o que está sendo ensinado, discutido etc. (Professor 3)

O processo ensino aprendizagem reporta-se à dinâmica da aula e independentemente da idade cronológica considero fundamental o aprendizado (Professor 5)

O professor deve procurar atender as necessidades dos alunos no que se refere ao aspecto acadêmico e, no caso dos alunos com mais idade, penso que o processo é o mesmo. No que se refere ao ensino e à aprendizagem, todos os alunos devem receber a atenção para que o processo ocorra da melhor forma. Não percebo necessidade de mudança na atuação docente especificamente para atender os alunos com mais de trinta anos. Partir da experiência ou do conhecimento que os alunos trazem costuma ser uma forma interessante de valorizá-los, em especial, os que têm mais idade [...] Penso que o professor deve atender todos os alunos, independentemente de sexo, idade, raça etc.; no caso de alguma dificuldade, de qualquer natureza, o atendimento individualizado ou em pequenos grupos pode contribuir para a superação dessa dificuldade mais específica. (Professor 7)

Novamente é a experiência do aluno-adulto que promove uma nova dinâmica em sala de aula, a qual pode até tomar rumos não previstos, como defendeu o Professor 4. Muito embora ele afirme que a faixa etária não deve afetar a prática pedagógica. Da mesma forma, outros professores asseguram que tal característica não deve ser fator determinante para a dinâmica do ensino, mas recorrem à experiência desses alunos, considerados maduros, a fim de enriquecer as aulas, de ofertar a elas uma dinâmica própria. A presença do aluno-adulto em sala de aula, então, contribui para o desenvolvimento da aula e estratégias de ensino buscam amparos nessa experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do aluno-adulto no ensino superior na Universidade Federal de Goiás, especificamente no curso de Pedagogia, exige uma reflexão acerca do motivo dessa presença, se é decorrente de exigências sociais ou se é proveniente do próprio avanço e democratização do ensino superior. Mesmo que essa presença seja constante no período de 2005 a 2012 como revelam os dados estatísticos, algumas falas de professores anunciam-na pequena se comparada a dos alunos-jovens.

Isso não inviabiliza a necessidade de aprofundamento sobre essa temática, sobretudo ao se pensar





na discrepância de idade entre alunos do turno matutino e do noturno, ao se pensar ainda que o curso de Pedagogia possui uma das maiores recorrências de alunos-adultos, perdendo apenas para Letras/Libras, ao se debruçar sobre o denominado aluno de EJA numa relação entre modalidade de ensino limitado à educação básica e dimensão espacial.

Se o ser aluno-adulto se caracteriza pela “aparência física; ter filhos mais velhos, alguns, inclusive, já na universidade e ter experiência profissional, em sua maioria, trabalha e inclusive trabalha como professor”, como explicitou o Professor 6, isso reforça o fato de tempo, enquanto faixa etária, e formação não permitirem a esses alunos uma trajetória conjunta. Estando na universidade, a concepção que se tem desses adultos é de alunos comprometidos, que exercem influência sobre os demais, que, apresentando dificuldades, não se manifestam estáticos, não se mostram incapazes de aprender. Como alunos interessados, assim como outros, contribuem com a experiência que possuem na construção de um saber que pode se efetivar coletivamente.

Poucas foram as falas dos professores que anunciaram um aluno-adulto não participativo, em grande parte delas o que se verificou foi a presença de alunos que buscam formação apesar das dificuldades que enfrentam. Fazer-se presença na universidade significa, para tanto, ocupar lugares, alcançar saberes, partilhar construções. Por essa e outras razões, como desafio lançado por esta pesquisa, a fala do Professor 5 anuncia a necessidade de “prestar mais atenção à educação de adultos na Universidade, apesar de à princípio não concordar com a classificação da UNESCO”. E, com isso, acreditar ser ainda necessário revisar conceitos que diferenciam o jovem do adulto e efetivar estudos capazes de entender melhor a presença do aluno-adulto no ensino superior no Brasil, especialmente num diálogo com ele.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (2007). ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. Gil (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco,.
- BRASIL/MEC (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei n. 9.394). Brasília, DF.
- BRASIL/MEC (2009). Educação ao Longo da Vida. In: FUTURO, T. E. S. P. O. p. 38. (Ed.). BRASÍLIA.
- FREITAS, M. V. (2005). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. In: FREITAS, M. V. (Org.). São Paulo: Ação Educativa.
- MACHADO, M. M. (2009). Políticas e práticas escolares *Educação ao Longo da Vida*. p. 29-37. Brasília: BRASIL, MEC,.
- MACHADO, M. M. (2012). A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. n. 13 de out: Fórum EJA.
- OLIVEIRA, I. A. (2009). Apresentação da série Educação ao longo da vida. *Educação ao longo da vida*, ano XIX, n. 11, set.
- SOARES, L. (2008). Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, M. M. (Ed.). *Formação de educadores de jovens e adultos...* p. 57-71. Brasília: Secad/ MEC, UNESCO.