



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA

**MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES ADULTOS QUE
INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA - PB
2018**

SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA

**MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES ADULTOS QUE
INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emília Maria da Trindade Prestes

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m SILVA, Shirleide Karla de Oliveira.

Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na Universidade Federal da Paraíba / Shirleide Karla de Oliveira Silva. - João Pessoa, 2018. 109 f. : il.

Orientação: Emília Maria da Trindade Prestes Prestes. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Acesso. 2. Universidade. 3. Estudante Adulto. 4. Motivação. 5. Expectativa. I. Prestes, Emília Maria da Trindade Prestes. II. Título.

UFPB/BC

Nome: Shirleide Karla de Oliveira Silva

Título: Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na Universidade Federal da Paraíba.

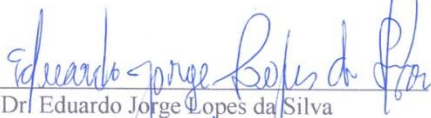
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 12 / 12 / 2018

Banca examinadora



Prof.ª Dr.ª Emília Maria da Trindade Prestes
Orientadora – UFPB/CE/PPGE



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Examinador interno – UFPB/CE/PPGE



Prof. Dr. Klaus Dietmar Pfeiffer
Examinador externo – *University of Münster*

Prof.ª Dr.ª Edineide Jezine Mesquita Araújo
Examinadora interna (Suplente) – UFPB/CE/PPGE

Prof. Dr. Paulo Hideo Nakamura
Examinador externo (Suplente) – UFPB/CCEN

D'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas.
À Jesus, Mestre dos Mestres, dedico!

AGRADECIMENTOS

Dentre tantos sentimentos existentes, o mais nobre que um ser humano deve sentir, e ao senti-lo, saber expressá-lo, é a GRATIDÃO.

Eternamente grata a Deus pela renovação da minha vida, por me conduzir num novo e melhor caminho. Obrigada Pai por me conceder forças necessárias para chegar até aqui! Ebenézer!

Agradeço ao Espírito Santo por ser minha fonte de sabedoria e de conhecimento. Amigo fiel que me iluminou brilhantemente durante a escrita dessa dissertação. Obrigada por me capacitar a ser quem o Mestre planejou antes mesmo de eu nascer: uma mestra!

À querida Emília, orientadora e amiga-mãe, imensamente grata pelo acolhimento, confiança, carinho, ‘puxões de orelha’ e por todas as contribuições nas diferentes fases da minha trajetória acadêmica e pessoal.

Ao professor Pfeiffer, muitíssimo obrigada pela amizade, ensinamentos para além dos ‘estatísticos e metodológicos’, por estar sempre solícito e disposto a me ajudar.

Agradeço à professora Edineide Jezine e ao professor Paulo Nakamura pelas importantes contribuições no exame de qualificação e, ao professor Paulo pela presença na banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), grata pelas oportunidades oferecidas e, ao professor Severino, na condição de coordenador geral, imensamente grata pela atenção e apoio.

À equipe de funcionários do PPGE, muitíssimo obrigada pela boa vontade em me auxiliar sempre que precisei. Em especial, agradeço a Cynthia pela solidariedade em administrar um grupo de pessoas que me ajudaram.

Eternamente grata aos integrantes da Rede Solidária. Que a colheita das sementes que vocês plantaram em minha vida sejam a 100 por 1.

Agradeço aos docentes do PPGE, em especial Elisa Gonçalves, Mauriceia Ananias, Afonso Scocuglia, Eduardo Jorge, Maria Eulina Carvalho, Jeane Felix e Socorro Xavier, com os quais tive o privilégio de ampliar meus conhecimentos. Vocês marcaram minha trajetória no mestrado!

À turma 36 do mestrado, em especial Rayana, Suellem, Adriana e aos demais colegas de sala, em especial Rayssa, Marília, Luiz, Michelle e Rose obrigada pela vivência acadêmica inesquecível e por todos os saberes, alegrias e tristezas partilhados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), grata pela concessão da bolsa de mestrado, a qual me proporcionou condições de dedicação integral às atividades acadêmicas.

Agradeço a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI/UFPB) representado na pessoa de Evandro, bem como, a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/Inep) representado por Márlei Almeida, e ao Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) pela competência e agilidade em disponibilizar os dados quantitativos e estatísticos.

Aos estudantes adultos da UFPB/Campus I, sujeitos desta pesquisa, grata por terem socializado comigo suas informações pessoais, escolares e acadêmicas.

Eternamente grata aos meus familiares por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida, em especial Vó Clarinha, Mainha, Nenê, Tia Cau e Lane.

Às amigas que me apoiaram e oraram intercedendo pela minha vitória, em especial Paty, Lilian, Vanusa, Tia Jô e Lívia. As demais que contribuíram para que eu chegasse até aqui de forma direta, ou indiretamente, muito obrigada.

É maravilhoso compartilhar com vocês mais essa conquista.

GRATITUDE!

“Os ideais que os homens nutrem na sua alma determinam o caráter das suas ações”.

(Alfred Whitehead).

RESUMO

A participação dos adultos nas instituições de ensino superior tem vindo a despertar cada vez mais interesse quer de investigadores, quer da sociedade em geral, tornando-a uma temática pertinente às sociedades globalizadas (Oliveira, 2007; Pereira, 2009; Pombo, 2010; Ferreira et al., 2012; Gonçalves, 2014). Assim sendo, o conhecimento das motivações que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem na universidade (Vassoler, 2013; Quintas et al., 2014; Losada, 2015) e das expectativas que lhes motivam a concluir o curso superior (Lavoura, 2011; Costa et al., 2013; Bisinoto et al., 2016) podem contribuir para melhorar a estratégia institucional. Objetivando conhecer e analisar a participação dos adultos na Universidade Federais da Paraíba/Campus I, bem como, as motivações e as expectativas desse público que ingressou nos cursos de graduação presenciais da UFPB/Campus I com idade igual ou superior a 30 anos, aplicamos um questionário, contendo duas escalas do tipo *rating*, com 194 estudantes adultos. Os dados foram tabulados no programa SPSS e foram analisados por meio de estatística descritiva (univariada e bivariada). Depois de analisados, os dados revelaram que o aprofundamento dos conhecimentos ($M=4,73$) é o principal fator motivacional e, que desenvolver-se intelectualmente ($M=4,53$) constitui-se em sua principal expectativa. Ao correlacionarmos os tipos de motivação com os tipos de expectativa identificamos que existe uma correlação altamente positiva entre a motivação extrínseca e a expectativa profissional ($r=0,80$). Enquanto que entre a motivação intrínseca e a expectativa pessoal existe uma correlação positiva moderada ($r=0,47$). Estes resultados respondem nosso problema de pesquisa, sendo a busca pelo aprofundamento dos conhecimentos a principal motivação que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem na universidade e, o desejo de se desenvolver intelectualmente lhes motivam a concluir o curso superior. Portanto, inferimos que as principais motivações e expectativas dos estudantes adultos são ordem pessoal (intelectual).

PALAVRAS-CHAVE: Acesso. Universidade. Estudante Adulto. Motivação. Expectativa.

RESUMEN

La participación de los adultos en las instituciones de enseñanza superior ha despertado cada vez más interés tanto de investigadores, bien de la sociedad en general, haciéndola una temática pertinente a las sociedades globalizadas (Oliveira, 2007; Pereira, 2009; Pombo, 2010; Ferreira et al., 2012; Gonçalves, 2014). En este sentido, el conocimiento de las motivaciones que impulsaron a los estudiantes adultos a ingresar en la universidad (Vassoler, 2013; Quintas et al., 2014; Losada, 2015) y de las expectativas que les motivan a concluir el curso superior (Lavoura, 2011; Costa et al., 2013; Bisinoto et al., 2016) pueden contribuir a mejorar la estrategia institucional. Con el objetivo de conocer y analizar la participación de los adultos en la Universidad Federal de Paraíba / Campus I, así como las motivaciones y expectativas de ese público que ingresó en los cursos de graduación presenciales de la UFPB / Campus I con edad igual o superior a 30 años, aplicamos un cuestionario, que contenía dos escalas de tipo rating, con 194 estudiantes adultos. Los datos fueron tabulados en el programa SPSS y fueron analizados por medio de estadística descriptiva (univariada y bivariada). Después de analizados, los datos revelaron que la profundización de los conocimientos ($M=4,73$) es el principal factor motivacional y, que desarrollarse intelectualmente ($M=4,53$) se constituye en su principal expectativa. Al correlacionar los tipos de motivación con los tipos de expectativa identificamos que existe una correlación altamente positiva entre la motivación extrínseca y la expectativa profesional ($r=0,80$). Mientras que entre la motivación intrínseca y la expectativa personal existe una correlación positiva moderada ($r=0,47$). Estos resultados responden a nuestro problema de investigación, siendo la búsqueda por la profundización de los conocimientos la principal motivación que impulsaron a los estudiantes adultos a ingresar en la universidad y el deseo de desarrollarse intelectualmente les motivan a concluir el curso superior. Por lo tanto, inferimos que las principales motivaciones y expectativas de los estudiantes adultos son orden personal (intelectual).

PALABRAS CLAVE: Acceso. Universidad. Estudiante Adulto. Motivación. Expectativa.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Ensino a Distância
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
EPT	Educação para Todos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE	Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
M23	Programa Maiores de 23
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SPSS	<i>software Statistical Package for the Social Sciences</i>
TAC	Teoria da Avaliação Cognitiva
TAD	Teoria da Autodeterminação
TIO	Teoria da Integração Organísmica
TNPB	Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas
TOC	Teoria das Orientações de Causalidade
UFs	Universidades Federais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Distribuição das 26 produções agrupadas por tipo de escrita científica.....22-24

Quadro 02 – Políticas de expansão do acesso ao ensino superior no Brasil 59-60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição do universo de estudantes adultos por área de conhecimento e por sexo no período 2016.2.....	29
Gráfico 02 – Distribuição da amostra final de estudantes adultos por área de conhecimento e por sexo no período 2016.2	29

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – <i>Continuum</i> de Autodeterminação.....	37
Figura 02 – <i>Continuum</i> de combinações entre valência x expectativa x instrumentalidade	39
Figura 03 – Tipologia internacional da provisão de educação de adultos.....	56

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01 – Relação entre o motivo, a motivação e a expectativa	43
Esquema 02 – Marcos da Educação de Adultos a partir das CONFINTEAs.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 01– Distribuição das matrículas dos cursos de graduação das UFs por grupo etário – Brasil (2009 a 2016)	63
Tabela 02 – Distribuição do número de adultos matriculados nos cursos de graduação das UFs por modalidade de ensino – Brasil (2009 a 2016)	63
Tabela 03 – Distribuição das matrículas dos cursos de graduação da UFPB por grupo etário (2009 a 2016).....	65
Tabela 04 – Distribuição do número de adultos matriculados nos cursos de graduação da UFPB por modalidade de ensino (2009 a 2016)	65
Tabela 05 – Distribuição de matrículas dos cursos de graduação da UFPB/Campus I por grupo etário e por área de conhecimento no período 2016.2	67
Tabela 06 – Etapas do percurso escolar dos estudantes adultos.....	69
Tabela 07 – Distribuição dos estudantes amostral por turno e por situação ocupacional	70
Tabela 08 – Média e desvio padrão dos fatores motivacionais	72
Tabela 09 – Média e desvio padrão dos tipos de motivação	72
Tabela 10 – Média e desvio padrão dos fatores de expectativa.....	73
Tabela 11 – Média e desvio padrão por tipos de expectativa.....	74
Tabela 12 – Correlação entre os tipos de motivação e os tipos de expectativa (Coeficiente r de Pearson)	75
Tabela 13 – Correlação entre os tipos de motivação, os tipos de expectativa e a idade (Coeficiente r de Pearson)	75
Tabela 14 – Média dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa por sexo.....	76
Tabela 15 – Média dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa por situação ocupacional	76
Tabela 16 – Média dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa por nível de escolaridade	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA.....	19
1.1 Problema da pesquisa	20
1.2 Objetivos.....	21
1.3 Hipóteses	21
1.4 Revisão da literatura	22
1.5 Método.....	27
1.5.1 <i>População e Amostra</i>	28
1.5.2 <i>Instrumento</i>	30
1.5.3 <i>Trabalho de Campo</i>	31
1.5.4 <i>Análise dos Dados</i>	31
1.5.5 <i>Aspectos Éticos</i>	32
1.6 Estrutura da Dissertação	32
2 MOTIVAÇÃO E EXPECTATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	34
2.1 Motivação à luz da Teoria da Autodeterminação	35
2.2 Motivação à luz da Teoria da Expectativa.....	38
2.3 Motivação e expectativa no contexto educacional	40
2.4 A relação entre motivo, motivação e expectativa.....	42
3 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA ALFABETIZAÇÃO À UNIVERSIDADE	44
3.1 A concepção de adulto.....	45
3.2 A evolução da Educação de Adultos	46
3.3 A Educação de Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da vida.	52
4 DE PORTAS ABERTAS: ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO (2009-2016).....	57
4.1 Expansão e democratização do ensino superior brasileiro	58
4.2 A participação dos adultos nas Universidades Federais do Brasil (2009 a 2016).....	61
4.3 A participação dos adultos na Universidade Federal da Paraíba (2009 a 2016)	64

5 ADULTOS DA UFPB/CAMPUS I: RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	67
5.1 Perfil: quem são os estudantes adultos da UFPB?.....	68
5.2 Motivação: por que estes estudantes ingressaram na universidade?	71
5.3 Expectativa: o que eles querem/esperam com o curso superior?	73
5.4 A relação entre motivações, expectativas e outras variáveis.....	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	92
Anexo I – Carta de Anuência	93
Anexo II – Parecer Consubstanciado do CEP	94
APÊNDICES.....	97
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98
Apêndice II – Questionário	99
Apêndice III – Distribuição de estudantes matriculados por área e por curso – 2016.2	103
Apêndice IV – Frequências e percentuais referentes aos dados socioeconômicos	105
Apêndice V– Frequências e percentuais referentes aos dados da trajetória escolar.....	106
Apêndice VI – Frequências e percentuais referentes aos dados acadêmicos	107
Apêndice VII – Distribuição da frequências de respostas por fator motivacional	108
Apêndice VIII – Distribuição da frequências de respostas por fator de expectativa.....	109

1 INTRODUÇÃO: DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

A participação dos adultos nas instituições de ensino superior vem se apresentando no cenário educacional como uma temática pertinente às sociedades globalizadas. Diante de um contexto social mutável e competitivo, a educação de adultos na perspectiva da educação ao longo da vida ganha cada vez mais importância tornando-se uma estratégia decisiva na preparação de protagonistas capazes de criar uma sociedade inovadora. Desse modo, a formação superior, antes motivada exclusivamente por razões econômicas, passa a ser pensada também como contributo¹ para a emancipação pessoal e social, por isso ela é tão importante.

O interesse por essa temática surgiu mediante a participação no projeto de pesquisa intitulado ‘Educação e aprendizagens de adultos no espaço da universidade’, orientado pela Prof.^a Dr.^a Emília Maria da Trindade Prestes. Nesse projeto, buscamos entender os processos de escolarização dos estudantes adultos dos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na perspectiva da educação ao longo da vida. Para tanto, realizamos duas entrevistas: uma com um estudante de Engenharia elétrica - oriundo do ensino público, modalidade supletivo, possui curso técnico e estava cursando sua primeira graduação; e outra com um estudante de Medicina - oriundo do ensino privado e possuindo formação superior em engenharia, ambos inseridos na faixa etária de 50 a 59 anos (BEZERRA; SILVA, 2011).

De acordo com os relatos desses estudantes, inferimos que os estudantes adultos possuem percursos escolares que se diferenciam de acordo com sua situação social e econômica, impossibilitando generalizações. As diferenças marcadas nas distinções educacionais também são refletidas nos processos da aprendizagem universitária. Enquanto o estudante oriundo do ensino público sente dificuldades para acompanhar os componentes curriculares que exigem cálculos, o outro estudante parece não sentir dificuldades de aprendizagens, sua maior dificuldade é o excesso de estudos e atividades extraclasse, que segundo ele seria “algo impossível de dar conta se tivesse filhos” (ibidem, p. 07).

¹De acordo com Beltrán (2013), a formação superior propicia benefícios/melhorias individuais e coletivos desfrutados em curto, médio e longo prazo. Entre os principais benefícios estão: a felicidade/bem-estar – melhor saúde e maior longevidade; a sustentabilidade e a democracia – maior participação, tolerância e civismo. Portanto, a formação superior contribui para o *desarrollo personal, social y económico en el marco de una sociedad de aprendizaje y para dar respuesta a una economía basada en la información*” (p.112).

Dando prosseguimento ao estudo dessa temática, realizamos uma pesquisa intitulada ‘Educação de Adultos e Ensino Superior: trajetórias de aprendizagens e sucesso escolar’ na qual buscamos analisar as condições de permanência dos estudantes adultos identificando os fatores facilitadores e dificultadores que interferem na permanência do curso superior. Para tal, aplicamos 120 questionários com estudantes adultos matriculados nos períodos finais (75% da carga horária cursada) dos cursos de graduação presenciais da UFPB/campus I.

Os dados indicaram que os fatores facilitadores estão relacionados à saúde física e/ou mental (86,1%), relações interpessoais (83,7%) e apoio familiar (83%) e que os fatores dificultadores para permanecer no curso superior estão relacionados à conciliação entre estudo e trabalho (70,4%), apoio institucional (60,2%) e conciliação entre estudo e família (50,9%) (SILVA, 2015). Desse modo, os resultados confirmaram e reforçaram que dificuldades dessa natureza são quase que inevitáveis para o público adulto, tendo em vista suas condições sociais e profissionais. No entanto, acreditamos que esse público possui um projeto de vida consolidado por motivações e expectativas, sendo estes construtos diferenciais no quesito superação rumo ao sucesso.

Com o número crescente e heterogêneo de estudantes que ingressam nas instituições superiores com 30 anos ou mais de idade, conhecer suas motivações e suas expectativas tornam-se, particularmente, importante para a comunidade acadêmica, podendo contribuir na atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Portanto, consideramos nossa pesquisa inovadora e relevante para o atual campo da Educação Popular, pois discutimos sobre uma relação entre a Educação de Adultos e o Ensino Superior na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, pouco explorada no Brasil.

1.1 Problema da pesquisa

A nova realidade dada pela participação dos adultos no ensino superior brasileiro em geral e na UFPB, em particular, nos instigou uma série de questionamentos no que se refere às características específicas desse público-alvo: Quem são os estudantes que ingressaram na UFPB/Campus I com 30 anos ou mais? São trabalhadores, desempregados ou aposentados? Estão cursando sua primeira graduação ou já são graduados? Por que eles retomaram seus estudos nessa fase da vida? Para conferir estes questionamentos, orientamos nossa investigação a partir do seguinte problema: **Que motivações impulsionaram os estudantes**

adultos a ingressarem na universidade e que expectativas lhes motivam a concluir o curso superior? Frente a esse cenário pouco pesquisado até o momento, definimos os objetivos apresentados a seguir.

1.2 Objetivos

Em geral, objetivamos conhecer e analisar a participação dos adultos na Universidade Federais da Paraíba/Campus I, bem como, as motivações e as expectativas desse público que ingressou nos cursos de graduação presenciais da UFPB/Campus I com idade igual ou superior a 30 anos. Para isso, norteamos nossa pesquisa nos seguintes objetivos específicos:

- Mapear a participação dos adultos nas universidades públicas federais do Brasil e na UFPB, em particular, no período de 2009 a 2016;
- Traçar o perfil dos estudantes adultos da UFPB/Campus I através de indicadores socioeconômicos, escolares e acadêmicos;
- Identificar as motivações que impulsionaram os adultos a ingressarem na universidade;
- Identificar as expectativas que os adultos têm com a conclusão do curso superior;
- Explorar as possíveis relações entre os fatores motivacionais, fatores de expectativas e outras variáveis como: idade, sexo, situação ocupacional e nível de escolaridade.

1.3 Hipóteses

De acordo com os objetivos supramencionados adotamos quatro hipóteses de trabalho, sendo elas:

1. Com a expansão e a democratização do ensino superior, intensificadas no início do século XXI, a participação dos adultos nas universidades federais brasileiras aumentou, sobretudo na modalidade presencial.
2. O público adulto é heterogêneo e se diferencia de acordo com a situação ocupacional e o nível de escolaridade.

3. Para os estudantes adultos, as motivações de ordem profissional são menos importantes que as motivações de ordem pessoal.
4. As expectativas se correlacionam com as motivações iniciais.

1.4 Revisão da literatura

No intuito de compreender o discurso acadêmico sobre a participação dos adultos no ensino superior, realizamos um mapeamento nas bases de dados do Google Acadêmico, do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir da leitura dos títulos e resumos, selecionamos as produções que abordam nosso tema ou correspondem com a temática dessa dissertação.

Considerando a internacionalidade da base de dados do Google Acadêmico, adotamos nesse levantamento o critério de pesquisar páginas em português. Utilizando a palavra-chave ‘adultos no ensino superior’ identificamos o registro de 138 produções científicas. Destas, apenas 26 apresentam temas correlacionados com a temática em estudo, entre as quais dezoito discutem a participação dos adultos no ensino superior; cinco discutem o acesso de novos públicos no ensino superior; duas discutem a política educativa de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida e uma discute a Educação de Adultos numa perspectiva holística.

Quadro 01 – Distribuição das 26 produções agrupadas por tipo de escrita científica

Título	Autor (Ano)
<i>E-book</i>	
Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de Estados, Instituições e Indivíduos.	Mariana Alves (2010).
Educação e Formação de adultos: Políticas, práticas e investigação.	Luís Alcoforado; et al. (2011).
Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano.	Leandro Almeida; Rui Castro (2016).
Tese	
Da "abertura" das instituições de ensino superior a "novos públicos": o caso português.	José Pedro Amorim (2013).
Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: O caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho.	Paula Gonçalves (2014).
Dissertação	
Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino	Eduarda Pereira (2009).

superior na UP.	
Auto-regulação Motivacional: estudo exploratório com alunos maiores de 23.	Joana Pombo (2010).
Ser e Aprender: Histórias de vida de estudantes "Maiores de 23".	Mariana Pereira (2016).
Monografia	
Para além do acesso: trajetórias "atípicas" de estudantes adultos na UFPB/Campus I.	Shirleide Karla de Oliveira Silva (2015).
Artigo	
Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior.	Albertina Oliveira (2007).
Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior: novos públicos, novas oportunidades?	Mariana Alves; Ana Luísa Pires (2008).
Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização.	Ana Luísa Pires (2008).
Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao Ensino Superior: a presença de novos públicos em contexto universitário.	Liliana Pascueiro (2009).
Os estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior português: Estudo crítico e revisão documental.	Rita Silva; Inês Nascimento (2010).
Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos.	Diana Soares; Leandro Almeida; Joaquim Ferreira (2010).
"Maiores de 23": configurações e perfis em um Programa para a inclusão de jovens e adultos no Ensino Superior.	Vanessa Petró (2012).
Educação e formação ao Longo da Vida, das políticas às práticas educativas: o reconhecimento de adquiridos no Ensino Superior.	Ana Luisa Pires (2012).
Novos públicos no Ensino Superior: novas formas de (in) justiça social?	Ana Maria Seixas; Paulo Peixoto; Adriana Moura (2012).
Educação de Adultos no Ensino Superior: Um olhar acerca da formação ao longo da vida.	Ricardo Teixeira; et al. (2014).
Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica.	Helena Quintas; et al. (2014).
Permanência da população adulta no Ensino Superior na modalidade de <i>E-Learning</i> - Contributos para a sua compreensão, no caso da Universidade Aberta.	Filipa Seabra; et al. (2014).
Novos Públicos do Ensino Superior: Abordagem à Aprendizagem de Estudantes Maiores de 23 Anos.	Angélica Monteiro; Rita Barros; José António Moreira (2015).
Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional.	António Almeida; Helena Quintas; Teresa Gonçalves (2016).
Educação Superior ainda que tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA.	Geovania Santos (2016).
Permanência de população adulta no Ensino Superior na modalidade de <i>Elearning</i> - Contribuições da teoria dos estilos de aprendizagem e do sentimento de Auto-eficácia.	Fátima Goulão; et al. (2016).

Os candidatos adultos não tradicionais - "Maiores de 23" - E a equidade de acesso à educação superior em Portugal.	Elane Tonin; José Pedro Amorim; Isabel Menezes (2016).
--	--

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das informações fornecidas no Google Acadêmico (2017).

No que se refere aos adultos no ensino superior, percebemos que os estudos empíricos apresentam uma diversidade de enfoques centrados no estudante, entre os quais analisam a história de vida; as características sociodemográficas, psicológicas e educacionais; os fatores que motivaram o ingresso na vida acadêmica; o percurso vocacional e a vivência acadêmica; as condições de permanência; as expectativas com a conclusão do curso; o impacto e o efeito da formação superior. Considerando esta variação de enfoques, apresentamos uma breve síntese dos estudos que estão relacionados com o enfoque da nossa pesquisa.

Pereira (2009) investigou as motivações dos estudantes maiores de 23 anos da Universidade do Porto, objetivando identificar as razões que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem na universidade nesta fase da vida. Para tanto, aplicou questionário (composto por 32 questões fechadas) com 81 estudantes que ingressaram nos anos letivos de 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009. A pesquisadora identificou que o gosto pela aquisição de saberes (89,7%), a realização pessoal (87,2%) e a progressão na carreira (59%) foram às principais razões que impulsionaram os estudantes maiores de 23 anos a ingressarem na Universidade do Porto. Portanto, ela concluiu que estes estudantes continuam seus estudos visando evolução pessoal e profissional.

Focada na aprendizagem dos adultos, Pombo (2010) buscou explorar as estratégias de ordem motivacional que os estudantes maiores de 23 anos utilizam para atingir e manter suas metas de aprendizagem, bem como, os motivos que os levaram a escolher o curso de Psicologia da Universidade de Lisboa. Para tal, realizou entrevista semiestruturada (formada por duas questões norteadoras) com oito estudantes do 1º ano do curso de Psicologia. A autora constatou que os estudantes adultos escolheram este curso pelas seguintes razões: pela instituição oferecer dois cursos (N=2), por ser um estabelecimento de ensino público (N=4), por ter proximidade geográfica em relação à atual área de residência (N=2) e pela boa reputação do estabelecimento de ensino (N=2). Quanto às estratégias motivacionais, ela verificou que a maioria dos estudantes apresentou crenças de orientação motivacional intrínseca, ou seja, eles vêm o curso como uma oportunidade de desenvolvimento e realização pessoal, além da satisfação em estudar os temas abordados durante o curso.

Quintas et al. (2014) abordaram as motivações/razões para o ingresso; a conciliação entre a vida pessoal e a vida acadêmica; a integração no meio e nas vivências universitárias; o

sucesso/insucesso acadêmico; as capacidades pessoais e exigências face aos processos de aprendizagem; e o processo de desenvolvimento curricular com o intuito de compreender a participação dos estudantes adultos, com idade entre 45 e 60 anos, na Universidade do Algarve. Para isso, realizaram entrevista biográfica com cinco estudantes de diferentes cursos de licenciatura, matriculados no ano letivo de 2011/12. Sobre as motivações, os pesquisadores identificaram que o encorajamento familiar (companheiros e/ou filhos) é o principal fator motivacional para estes estudantes, seguido das razões de natureza pessoal.

Estes estudos foram desenvolvidos no contexto educacional português e dois deles estão inseridos no âmbito do Programa Maiores de 23 (M23). Este programa, instituído por meio do Decreto-Lei 64/2006, vem promovendo uma “flexibilização do ingresso ao Ensino Superior” para as pessoas com mais de 23 anos de idade com “experiência profissional ou competências” que permitam acompanhar o curso superior. Vale salientar que, a motivação dos candidatos integra o “conjunto de componentes” a serem considerados no processo seletivo, daí a relevância deste enfoque (PETRÓ, 2012, p. 3).

Seguindo o mapeamento, verificamos no banco de dados da *SciELO* a existência de 17.140 artigos capturados pela palavra-chave ‘adultos’. Filtramos esses artigos por: Coleções (Brasil) - 8.231; Idioma (Português e Espanhol) - 5.659; Ano de publicação (2007 a 2017) - 3.796 e Áreas temáticas (Educação/Pesquisa educacional, Psicologia educacional e Gerontologia) - 262. Destes 262 artigos, somente um está correlacionado com a temática em estudo, sendo ele intitulado ‘Educação de Adultos na Educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA’.

Neste artigo, Hinzen (2009) reflete sobre o sistema de educação de adultos no paradigma da educação ao longo da vida tomando como exemplo o cenário europeu, sobretudo o alemão. Numa perspectiva política-pedagógica, o autor discute a conferência regional para a CONFINTEA VI; a posição da Cúpula de Educação (*Bildungsgipfel*); a declaração do Conselho da União Europeia sobre a educação de adultos; a posição do governo federal alemão sobre a educação de adultos; o Plano de Ação para a Educação de Adultos; e as tendências e questões da educação de adultos na Europa. Hinzen acredita que eventos como estes contribuíram para o reconhecimento da importância da educação de adultos e, para ele, a tendência é que esta importância cresça cada vez mais.

Utilizando a palavra-chave supracitada, identificamos no banco de dados da CAPES o registro de 27.690 publicações. Refinamos estas publicações por Ano (2007 a 2017) obtendo o total de 18.974 produções acadêmicas; e por área de conhecimento (Educação e Educação

de Adultos) reduzindo o total para 2.595 publicações. Destas, 609 são teses de Doutorado; 1.876 dissertações de Mestrado Acadêmico e 110 dissertações de Mestrado Profissional. Apesar da expressividade desse achado, apenas três dissertações correspondem à especificidade da temática: adultos no ensino superior. Entretanto, apenas dois deles estão disponíveis na versão digital.

O estudo de Vassoler (2013) aborda as interações acadêmicas e sociais dos estudantes adultos em uma universidade confessional, localizada na região sudeste do Brasil, tendo como objetivo descrever e analisar a frequência e o conteúdo das interações estabelecidas com os pares e a relação com algumas variáveis pessoais. Para tanto, aplicou a Escala de Interação com os Pares com 84 estudantes que ingressaram no curso com 25 anos ou mais. Esta escala é constituída por 26 itens agrupados em quatro fatores (interações acadêmicas nas quais há discussão e oferecimento de auxílio; interações acadêmicas nas quais há colaboração e recebimento de ajuda; interações sociais e de lazer; e interações íntimas), dimensionados numa escala que vai de 1 a 5.

Como resultados, a autora aponta que os estudantes adultos interagem com maior frequência ($M=3,18$) em situações que o estudante com mais habilidade auxilia o colega na realização de alguma atividade acadêmica; e com menor frequência ($M=1,91$) em situações que ocorrem fora da instituição como: participar de atividades culturais ou esportivas com os colegas da universidade. Quanto à relação, ela constatou que as variáveis pessoais, sobretudo a faixa etária, podem influenciar os adultos a estabelecerem interações com os pares diferenciadas, seja quanto à natureza ou frequência.

Numa perspectiva comparativa, Ramos (2015) buscou identificar e descrever a percepção dos estudantes ingressantes quanto ao seu processo de autorregulação da aprendizagem e a sua crença de autoeficácia para autorregular-se, bem como, verificar a natureza da relação entre o processo e a crença. Para isso, aplicou uma ficha de identificação, o Inventário² de Processos de Autorregulação da aprendizagem e o Questionário de Autoeficácia para Autorregular-se com 328 estudantes de doze universidades públicas e confessionais brasileiras. Essa amostra foi subdividida em três grupos etários: não adultos – menos de 24 anos ($N=164$); adultos jovens – de 25 a 34 anos ($N=122$); e adultos maduros – 35 anos ou mais ($N=42$).

² Este inventário (IPAA) compõe escala do tipo Likert de 5 pontos, indicando desde nunca (1) a sempre (5) (RAMOS, 2015, p. 39).

Os dados demonstraram que os estudantes adultos maduros apresentaram as maiores médias em relação à autorregulação da aprendizagem ($M=4,12$) e à autoeficácia para autorregular-se ($M=3,90$), enquanto os estudantes não adultos obtiveram as médias menores ($M=3,80$) e ($M=3,63$), respectivamente. Quanto à natureza da relação, os dados indicaram correlação positiva moderada nos três grupos etários. Portanto, a autora defende que “a promoção da autorregulação da aprendizagem e o fortalecimento da crença de eficácia para autorregular-se beneficia o estudante independentemente da faixa etária” (ibidem, p. 47).

Através da realização desse mapeamento percebemos uma escassez teórica, tendo em vista a inovação temática. No ponto de vista empírico, observamos que as investigações sobre adultos no ensino superior, em geral, têm focado em categorias de ordem pessoal como a motivação. Desse modo, justificamos a viabilidade da nossa pesquisa por focar nas categorias motivação e expectativa, integradas na dimensão individual. Portanto, esperamos contribuir com a ampliação das discussões científicas e a atualização dos dados estatísticos e empíricos acerca da participação dos adultos nas instituições de ensino superior.

1.5 Método

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo os estudantes que ingressaram nos cursos de graduação presenciais da UFPB/Campus I com idade igual ou superior a 30 anos. A questão que caracteriza um estudo de caso e se o tipo de estudo presente pode ser caracterizado como ‘estudo de caso’ é discutido de forma contraditória na literatura de Alves e Mazzotti (2006, p. 641). Diante deste cenário, torna-se fundamental a compreensão do que é “um caso” e a questão da generalização dos resultados.

Para Yin (2001, p. 32), um estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nesse sentido, compreendemos que as principais características desse tipo de estudo são a complexidade do fenômeno, a profundidade e a visão holística do caso. Assim, a problemática central parece referir-se à generalização dos resultados, ou seja, a relação amostra-universo (ALLOATTI, 2011, p.81).

Nessa concepção, o estudo de caso também abrange configurações como a da nossa pesquisa, na qual um determinado número de sujeitos de uma entidade institucionalmente delimitada, a UFPB, é o objeto de estudo. Nessa perspectiva, nossa pesquisa caracteriza-se como estudo de caso por ser parte de um universo mais amplo, ou seja, todas as universidades

federais do Brasil. Em que medida os resultados encontrados para os elementos desse caso são generalizáveis para outras instituições do universo depende da representatividade do caso escolhido. De toda maneira, uma generalização para todos os elementos (estudantes adultos) da entidade pesquisada é possível dentro das margens do erro amostral.

Um estudo de caso pode ser de cunho qualitativo ou quantitativo. Em consonância com os objetivos propostos, optamos pela abordagem quantitativa usando recursos de levantamento de dados e técnicas da estatística por fornecer informações numerosas e detalhadas, de modo a possibilitar um entendimento mais completo da realidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FARIAS; LAURENCEL, 2006). Sobre a adoção da abordagem quantitativa na pesquisa educacional, Gatti (2004, p. 13) adverte que “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. Portanto, as evidências quantitativas podem revelar grandezas numéricas das subjetividades.

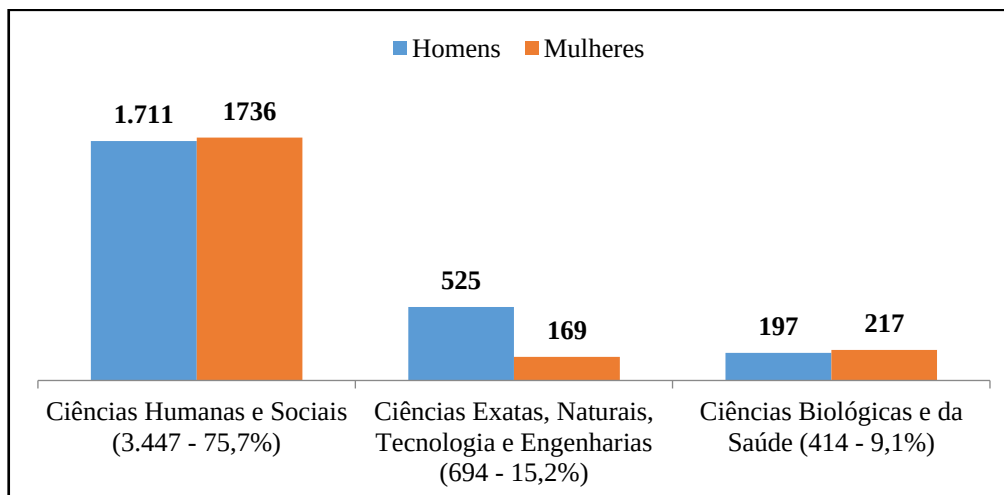
1.5.1 População e Amostra

Inicialmente, no intuito de reconhecer o universo do nosso caso, solicitamos a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB o quantitativo de estudantes adultos matriculados nos cursos de graduação presenciais da UFPB/Campus I, no período 2016.2³. Os dados mostraram que neste período o universo de adultos era composto por N=4.555 estudantes, representando 21,3% do total de estudantes.

Diante do número relevante de estudantes adultos matriculados, se fez necessário trabalhar com uma amostra. Considerando que informações sobre todos os elementos do universo não ficaram disponíveis, uma amostragem propriamente dito aleatória, foi inviável. Desse modo, optamos por uma amostra de cotas, a qual é entre as amostras não probabilísticas a de maior rigor. Nesse caso, o universo é “subdividido em estratos de acordo com certas características importantes” e a amostra reflete as proporções existentes no universo (RICHARDSON, 2017, p.148). Como critério de cotização, utilizamos as variáveis ‘área de conhecimento’ e ‘sexo’ por serem importantes nas pesquisas acadêmicas. Vejamos o gráfico 01.

³ Período desenvolvido entre 17 de janeiro a 06 de junho de 2017.

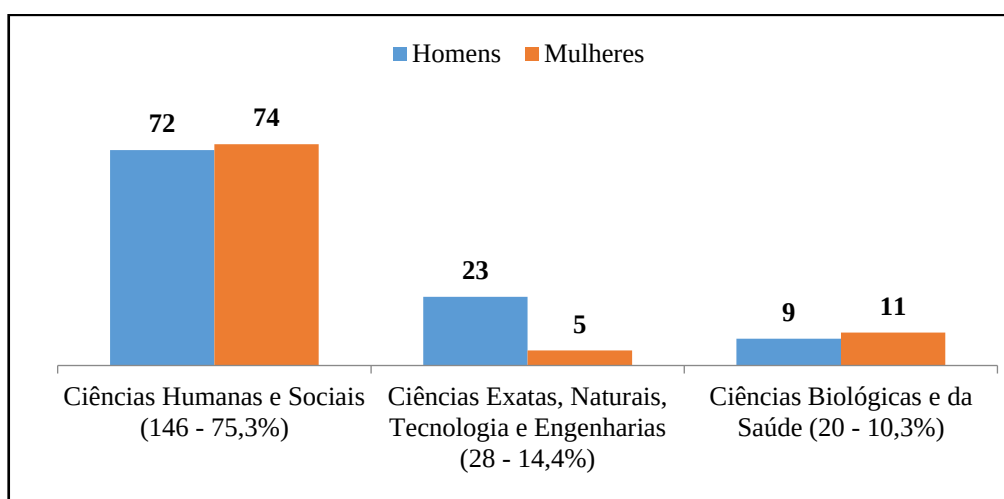
Gráfico 01 – Distribuição do universo de estudantes adultos por área de conhecimento e por sexo no período 2016.2



Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB.
[Chamado: 2017030710000101]. Dados enviados por e-mail em 09/03/2017 às 09:16.

Delimitamos o tamanho da amostra inicial em N=200 (4,4%) de estudantes adultos, considerando este quantitativo suficiente para garantir uma margem de erro aceitável. Uma pequena parte dos questionários respondidos foi invalidada por apresentar informações insuficientes, como escalas incompletas. Portanto, nossa amostra final consistiu em N=194 (4,3%) estudantes adultos distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 02 – Distribuição da amostra final de estudantes adultos por área de conhecimento e por sexo no período 2016.2



Fonte: Questionário aplicado aos adultos, pela autora (abril a junho de 2017).

Podemos observar nos gráficos de números 01 e 02 que as cotas amostrais correspondem, aproximadamente, às cotas do universo em geral.

1.5.2 Instrumento

Em seguida, elaboramos o questionário para a coleta sistemática das informações. Escolhemos o questionário estruturado fechado por apresentar-se como o mais adequado para os estudos descritivos com abordagem quantitativa (GIL, 2002). Quanto à estruturação (Ver Apêndice II), o questionário é composto por 36 questões fechadas e de múltipla escolha distribuídas em três blocos analíticos: caracterização socioeconômica; caracterização escolar; caracterização acadêmica; e duas escalas do tipo *rating* para os construtos motivação e expectativa, cada uma contendo dez itens que, posteriormente, foram agrupados por tipos de fatores.

No que se refere às escalas, partimos inicialmente da escala de Likert por ser o modelo mais utilizado para mensurar conceitos teóricos não observáveis no contexto dos estudos comportamentais. Porém, a escala de Likert é do tipo bi-direcional utilizada para medir o grau de concordância com determinados enunciados (RICHARDSON, 2017). Em seu formato típico, atribui cinco pontos que variam do discordo totalmente (1), indiferente (3) até concordo totalmente (5) (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014). Como nossa escala foi usada para mensurar o grau de importância, se trata de um formato uni-direcional com cinco valores que variam do nada importante (1), importante (3) até extremamente importante (5).

No campo científico há uma “discordância sobre o nível de medição deste tipo de escala” (RICHARDSON, 2017, p. 174). Alguns pesquisadores consideram os itens apenas como dados de nível ordinal. Entretanto, normalmente os itens são considerados como dados de nível intervalar, pois os pesquisadores acreditam que, como os itens são acompanhados por uma legenda, os sujeitos da pesquisa realmente percebem a distância entre os pontos de cada item como sendo equidistantes (distâncias iguais). Em consequência disso, há divergências que se referem às medidas de tendência central (média, mediana, moda etc.), de variabilidade (limites, variância, desvio-padrão) entre outras. Sobre isso, Stevens (1946, p. 679 apud CUNHA, 2007, p. 16) diz que:

[...] de facto, a maioria das escalas usadas extensa e efectivamente pelos psicólogos são escalas ordinais. Para ser estritamente correcto, as estatísticas usuais envolvendo médias e desvios padrão não deveriam ser usadas nestas escalas (...). Por outro lado, (...) pode-se evocar uma espécie de confirmação pragmática: em inúmeras situações o seu uso conduziu a resultados frutuozos.

Os estudos de Vassoler (2013) e Ramos (2015) são exemplos de pesquisas que utilizaram escalas de *rating* do tipo Likert de 5 pontos. Sendo considerados como dados de nível intervalar, as pesquisadoras apresentaram seus resultados através dos valores médios de frequências, dos desvios-padrão e testes paramétricos. Além disso, demonstraram que as diferenças entre a média e a mediana são relativamente pequenas, a exemplo: $M=3,18/Md=3,14$ (VASSOLER, 2013, p. 73); $M=3,80/Md=3,89$ (RAMOS, 2015, p. 40). Nessa perspectiva, Bisquerra (2004, p. 44) pontua que a média é a medida de tendência central “mais importante” e que a mediana e moda “são interessantes”. Desse modo, optamos por fazer uso da média e outras medidas paramétricas (desvio-padrão, coeficientes de correlação). Em caso dado, foram calculados também a mediana e outras medidas não-paramétricas.

1.5.3 Trabalho de Campo

Durante a aplicação dos questionários, abordamos os estudantes adultos nos diversos espaços da universidade, tais como salas de aulas, laboratórios de informática e de pesquisa, restaurante universitário, residência universitária, lanchonetes, praças e corredores dos centros para conseguir uma maior variância possível. Para tal fim, levamos cerca de quatro meses (abril a junho de 2017). Vale mencionar que durante a coleta de dados não foi sempre fácil de localizar os sujeitos e segurar sua colaboração na hora de responder o questionário.

Diante desse desafio, finalizamos a coleta de dados com o total de 202 questionários respondidos, entretanto, oito deles foram invalidados, como justificado no subtópico 1.5.1. O processo de revisão/correção das respostas não ocorreu durante a aplicação dos questionários (seria o ideal), pois, por muitas vezes, aplicamos os questionários com vários sujeitos simultaneamente num curto tempo disponível. Assim, nossa amostra final consistiu em $N=194$ (4,3%) estudantes adultos.

1.5.4 Análise dos Dados

Com fim de preparar a análise estatística, os dados foram codificados e organizados em uma matriz de dados utilizando como programa estatístico o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) por oferecer “possibilidades de cálculo estatístico e informes científicos” correspondentes à estatística descritiva e inferencial (BISQUERRA, 2004, p. 35).

Fundamentamos a análise dos dados na estatística descritiva: univariada – refere-se aos dados de “uma única variável”; e bivariada – “estabelece uma relação entre duas variáveis”, como tabelas cruzadas, correlações entre outras (ibidem, p. 17-18). Assim, descrevemos nossa amostra através da distribuição de frequências (f) e suas porcentagens (%). Em caso de variáveis de tipo métrica, calculamos a média e o desvio padrão por ser a medida de dispersão que mais informa a variação dos dados (MARCONI; LAKATOS, 1988). Para verificar a relação entre variáveis foi aplicado o Coeficiente de correlação de Pearson e a comparação de médias.

1.5.5 Aspectos Éticos

Dado o caráter documental da pesquisa, solicitamos o consentimento da Pró-Reitoria de Graduação (PRG/UFPB) através da Carta de Anuência (Ver Anexo I). Cadastramos nossa pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS/UFPB), sendo esta aprovada com o Parecer consubstanciado do CEP de número 1.999.205/2017 (Ver Anexo II). Solicitamos, também, o consentimento informado dos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver Apêndice I).

1.6 Estrutura da Dissertação

Organizamos a escrita desta dissertação em seis capítulos, incluindo este capítulo introdutório.

No capítulo seguinte, intitulado ‘MOTIVAÇÃO E EXPECTATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL’, estabelecemos aproximações entre a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci e a Teoria da Expectativa de Vroom, enfatizando as motivações e as expectativas acadêmicas.

No terceiro capítulo, ‘EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA ALFABETIZAÇÃO À UNIVERSIDADE’, esclarecemos quem estamos considerando como estudante adulto e, apresentamos, sucintamente, a trajetória da Educação de Adultos com ênfase nas evoluções epistemológicas, políticas e pedagógicas. Ainda, apresentamos como esta educação se apresenta no atual paradigma de Educação ao Longo da vida.

Na sequência, temos o capítulo ‘DE PORTAS ABERTAS: ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO (2009-2016)’, no qual discutimos o processo de expansão e democratização do ensino superior no Brasil e apresentamos a evolução da participação de adultos nas universidades públicas federais e na Universidade Federal da Paraíba, em particular, no período de 2009 a 2016.

No quinto capítulo intitulado ‘ADULTOS DA UFPB/CAMPUS I: RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS’ demonstramos o perfil dos estudantes adultos pesquisados com base nas características sociodemográficas, escolares e acadêmicas, bem como, suas motivações para ingressar na universidade e suas expectativas com a conclusão do curso superior.

Por fim, tecemos no sexto capítulo as CONSIDERAÇÕES FINAIS apresentando os achados conclusivos, as contribuições desta investigação e algumas ações e procedimentos capazes de fomentar pesquisas futuras sobre o temática em estudo.

2 MOTIVAÇÃO E EXPECTATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Os primeiros estudos sobre os fatores motivacionais do comportamento foram realizados em laboratórios com animais, principalmente ratos, e buscavam identificar os “fatores intra-organísmicos e extra-organísmicos” que levavam o ser humano à ação, bem como, compreender as variações comportamentais “de modo ordenado às modificações de estados corporais tais como fome e sede, comumente chamados de impulsos” ou motivos (SILVA, 1986). De acordo com Boruchovitch (2008, p. 30), esses estudos representam “o período mecanicista” da psicologia da motivação, período esse “caracterizado pela exploração dos fatores (os impulsos, as necessidades, a busca da homeostase, entre outros) que levavam um organismo a iniciar uma atividade”.

Em meados do século XX, o avanço científico incrementado pela demanda em compreender e controlar o comportamento humano impulsionou o surgimento de pesquisas empíricas com indivíduos e, conseqüentemente, a multiplicação da teorização sobre motivação. Sobre isso, a autora supracitada pontua que, entre os anos 60 e 70, “os estudos sobre a motivação passaram não só a ser realizados com seres humanos, mas também a incluir as cognições humanas” (Ibidem, p. 30). Desde então a motivação humana tem sido tema relevante na psicologia e na educação levando diversos estudiosos, de diferentes correntes teóricas, a desenvolverem múltiplas teorias.

Esta multiplicidade teórica reflete a complexidade conceitual de motivação. Num estudo sobre o conceito de motivação, os psicólogos Todorov e Moreira (2005, p. 124) apresentam as seguintes frases referentes à motivação humana:

“Um motivo é um desejo ardente que impulsiona o ser à ação”.

“A motivação está intrinsecamente relacionada aos desejos e impulsos humanos”.

“Os impulsos estão intrinsecamente relacionados à motivação e desejos humanos”.

“Motivação pode ser entendida como um motivo que leva o indivíduo à ação”.

“Motivação é uma força que aciona e direciona o comportamento”.

“Motivação é uma energia que aciona e direciona o comportamento”.

“Impulso é uma energia que aciona e direciona o comportamento”.

“Desejo é uma energia que aciona, motiva e direciona o comportamento”.

“Um motivo é um desejo imbuído de significação em si mesmo que impulsiona o ser à execução e consecução de metas, que orienta e estrutura a dinâmica psicológica que, por seu turno, energiza o comportamento”.

Em termos teóricos consideramos relevante enfatizar a diferença entre motivo e motivação. Motivo é considerado como “algo que incita o organismo à ação ou que sustenta ou dá direção à ação quando o organismo foi ativado” (HILGARD; ATKINSON, 1967, p. 118 apud TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 123). Ou seja, o motivo é considerado na psicologia como uma característica relativamente estável e permanente da personalidade do indivíduo que expressa às preferências e a importância de certos tipos de objetos. Já motivação é considerada como “uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes” (VERNON, 1973, p.11 apud TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 120).

Desse modo, compreendemos a motivação como uma força propulsora gerada inicialmente por um motivo (razão) que direciona o sujeito a concretizar sua expectativa (objetivo). Nessa perspectiva, algumas investigações foram realizadas tanto no contexto internacional quanto nacional sobre motivações acadêmicas (LACERDA; REIS; SANTOS, 2008; PEREIRA, 2009; SOUZA; REINERT, 2009; ENGELMANN, 2010; ALMEIDA, 2012; BRAVO; CHAUD; ABREU, 2013; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; QUINTAS et al., 2014); e sobre expectativas acadêmicas (ALVES; GONÇALVES; ALMEIDA, 2012; CORROCHANO, 2013, COSTA et al., 2013).

Normalmente, os estudos sobre motivação acadêmica têm sido fundamentados na Teoria da Autodeterminação, como os estudos de Engelman (2010), Almeida (2012) e Bravo, Chaud e Abreu (2013). Considerando os construtos motivação e expectativa, fundamentamos nosso referencial teórico tendo como base a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci e a Teoria da Expectativa de Vroom sob uma perspectiva de aproximação entre essas teorias contemporâneas, cujos pressupostos enfocam as questões do tipo por que e para quê.

2.1 Motivação à luz da Teoria da Autodeterminação

O desejo é a autodeterminação do poder dum pessoa pela imaginação dum fato futuro, que seria o efeito desse poder (Immanuel Kant).

Entendemos por autodeterminação uma ação persistente, determinada por si mesmo, para conseguir o que se deseja. Para Wehmeyer (1992 apud APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010, p. 352), “a autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam a pessoa da capacidade de ser o *agente causal* em relação ao seu

futuro, ou seja, de ter comportamentos intencionais”. De acordo com esse autor, o comportamento autodeterminado é constituído por quatro elementos, sendo eles: a autonomia – refere-se “às necessidades, aos interesses e às habilidades da pessoa”; a autorregulação – diz respeito “ao uso de estratégias para o alcance de objetivos, da resolução de problemas e da tomada de decisões”; o empoderamento psicológico – faz referência “ao controle percebido em domínios cognitivos, da personalidade e motivacionais”; e a autorrealização – tem relação com o “curso significativo de vida com base em propósitos pessoais” (ibidem, p. 353).

Nesta perspectiva, os psicólogos americanos Richard Ryan e Edward Deci criaram, no ano de 1981, a Teoria da Autodeterminação (TAD) pautada “em uma visão de ser humano tanto heterodeterminado como autodeterminado, ou seja, influenciado pelas condições biológicas e socioculturais, porém capaz de modificar o contexto” (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010, p. 353). Considerada como uma macroteoria da motivação, a TAD se compõe a partir de quatro subteorias que se complementam e se inter-relacionam entre si: a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB); a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC); a Teoria das Orientações de Causalidade (TOC); e a Teoria da Integração Organísmica (TIO) (BORUCHOVITCH, 2008; ENGELMANN, 2010; ALMEIDA, 2012; CAMPOS, 2017; OLIVEIRA, 2017).

Cada subteoria dessas possui um enfoque central específico, de modo que, quando analisadas coordenadamente, permitem “a compreensão do amplo conjunto que constitui a motivação humana” (ENGELMANN, 2010, p. 33). Desse modo, a TNPB foca na origem da motivação intrínseca das pessoas para se envolverem em seu contexto natural levando em consideração três necessidades: “autonomia psicológica, competência pessoal e vínculo social” (CAMPOS, 2017, p. 41). A TAC tem como foco a influência das condições socioculturais na motivação intrínseca, seja ela positiva ou negativa. Na concepção dos inventores dessa teoria, ela é capaz de explicar “as motivações básicas e as diferenças individuais nas motivações” (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010, p. 357). Já a TOC foca nas “diferenças individuais nas orientações pessoais para um comportamento autodeterminado ou controlado, acrescentando a dimensão da personalidade à macroteoria” (ENGELMANN, 2010, p. 41). E por fim, a TIO tem como foco o desenvolvimento da motivação extrínseca em suas “diversas formas, propriedades, determinantes e consequências” (OLIVEIRA, 2017, p. 27).

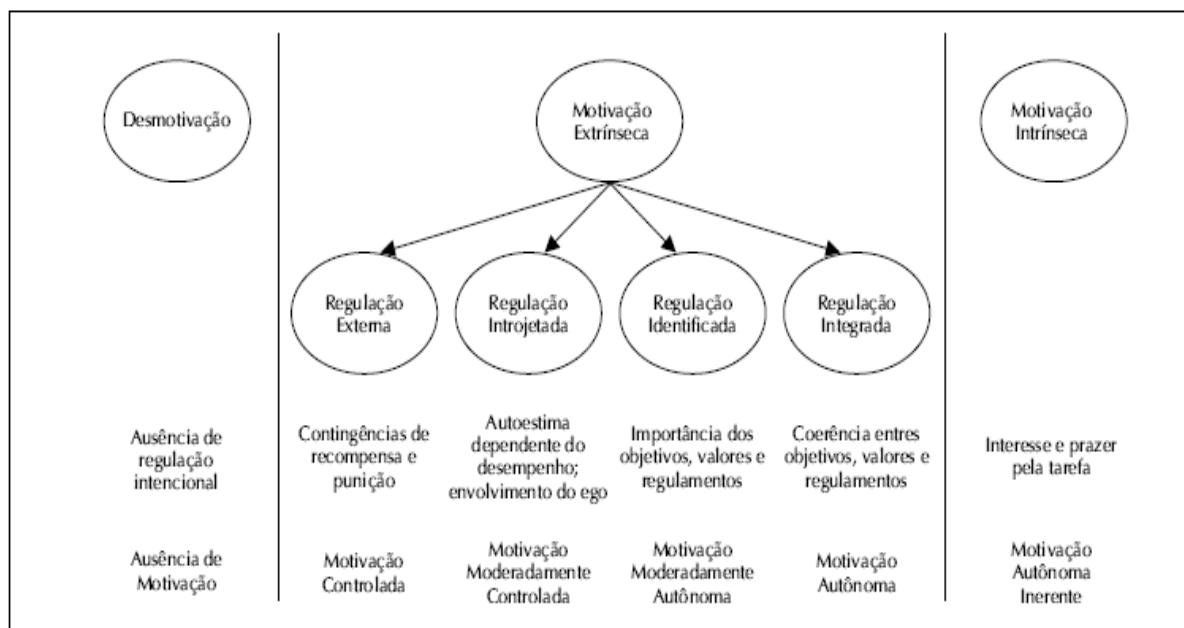
Considerando os focos das subteorias apresentados acima, podemos identificar os dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada à satisfação em realizar uma ação “simplesmente pelo prazer em realizá-la, de forma

desapegada”, enquanto que a motivação extrínseca está relacionada à intencionalidade em realizar uma ação “para atingir algo ou porque conduz a um resultado esperado” (ENGELMANN, 2010, p. 45-52). Sobre essa distinção, Leal, Miranda e Carmo (2013, p. 163) pontuam que,

[...] a motivação intrínseca envolve pessoas fazendo uma atividade, porque elas acham interessante tal atividade e sentem satisfação espontânea no seu desempenho. Motivação extrínseca, ao contrário, exige uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis, como recompensas tangíveis ou verbais. A satisfação não vem da atividade em si, mas sim das consequências extrínsecas produzidas pela atividade.

Na TAD, esses tipos de motivação formam uma sequência motivacional que parte “de um extremo de desmotivação, passa por quatro tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca e chega à motivação intrínseca, a qual representa o máximo da autorregulação do comportamento” (ALMEIDA, 2012, p. 59), denominada por Ryan e Deci de *Continuum de Autodeterminação*. Nesse *continuum*, podemos identificar a classificação da motivação humana em três tipos (desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca) e, um tipo desses “dividido em quatro tipos de regulação comportamental” (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013, p. 164), conforme figura abaixo.

Figura 01 – *Continuum de Autodeterminação*



Fonte: Leal; Miranda; Carmo (2013, p. 164).

No que se refere aos tipos de regulação comportamental da motivação extrínseca, percebemos que existe uma grande possibilidade dessa motivação “se tornar uma motivação autodeterminada”, na medida em que avança “para níveis mais autônomos” (OLIVEIRA, 2017, p. 32). Desse modo, o processo da motivação extrínseca inicia-se com a regulação externa, na qual a ação é realizada “de modo instrumental (por exemplo, para obter dinheiro) ou para evitar um efeito negativo (ex.: para evitar uma repreensão dos pais)” (ENGELMANN, 2010, p. 55). Na regulação introjetada, “a ação é realizada sem que esteja em consonância com os valores da pessoa, mas para agradar alguém ou mesmo para evitar maiores aborrecimentos ou punições”. Já na regulação identificada, a ação “ocorre quando houve uma avaliação prévia, por parte da pessoa, das condições do contexto e ela então decidiu que a ação era momentaneamente conveniente”. E por fim a regulação integrada, na qual “a ação é habitualmente tomada pela pessoa e interpretada como consonante com seus valores. Ainda é considerada extrínseca porque a ação em si não tem significado para a pessoa, mas sim o que ela alcançará com a ação” (DECI; RYAN, 2002 apud APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010, p. 358).

2.2 Motivação à luz da Teoria da Expectativa

A importância da expectativa no campo da motivação tem sido reconhecida desde a década de 60, quando o psicólogo Victor Vroom consagrou esse construto como sendo um dos principais determinantes que direcionam o fator motivacional humano. O termo expectativa geralmente refere-se a uma “antecipação conscientemente presente de um acontecimento futuro” (SILVA, 1986, p. 448). Para Lacerda, Reis e Santos (2008, p. 69), a “expectativa atribui à ação certa antecipação ao resultado, bem como dá um caráter de direção para um objetivo a ser alcançado”, como por exemplo, “fazer a faculdade me conduziria a um emprego”. Entretanto, essa antecipação não necessariamente assegura que o objetivo seja alcançado, dependendo do esforço e da perseverança de cada pessoa.

No ano de 1964, Vroom elaborou a Teoria da Expectativa, a qual defende que “a força da tendência para agir de determinada maneira depende da força da expectativa de que esta ação trará certo resultado, e da atração que este resultado exerce sobre o indivíduo” (ROBBINS, 2005, p. 148). Desse modo, esta teoria analisa os fatores motivacionais fundamentando-se em três conceitos: a valência – “representa a ligação entre o objetivo a ser atingido e o valor que este objetivo tem para o indivíduo, ou seja, se ele é relevante,

importante ou não”; a expectância (expectativa) – refere-se “àquilo que um indivíduo acredita ser capaz de fazer, após empreender um esforço”; e a instrumentalidade – remete “se o trabalho executado representa claramente a possibilidade de se atingir um objetivo esperado” (FERREIRA et al., 2006, p. 4).

De acordo com Mathias e Lara (2011, p. 171), os fatores motivacionais são mensurados através de “uma fórmula multiplicativa” onde a força motivacional corresponde ao produto Valência x Expectância x Instrumentalidade ($M = V \times E \times I$). Para tanto, é atribuído um valor para cada conceito, sendo que este valor “pode variar dentro de um *continuum*”, gerando “um número incalculável de combinações”. Sobre isso, os autores supracitados ressaltam que “pelo fato de o modelo ser multiplicativo, uma variável com valores negativos ou baixos poderá gerar uma força motivacional negativa ou nula”, conforme mostra a figura de número 02.

Figura 02 – *Continuum* de combinações entre valência x expectância x instrumentalidade

Valência De (-1) a (+1) De forte evitação a forte preferência	X	Expectância De (0) a (+1) De baixa a alta probabilidade	X	Instrumentalidade De (0) a (+1) De baixa a alta probabilidade	=	Motivação
Alta positiva		Alta		Alta		Motivação Forte
Alta positiva		Alta		Baixa		Motivação Moderada
Alta positiva		Baixa		Alta		Motivação Moderada
Alta positiva		Baixa		Baixa		Fraca Motivação
Alta Negativa		Baixa		Baixa		Fraca Motivação
Alta Negativa		Alta		Baixa		Evitação Moderada
Alta Negativa		Baixa		Alta		Evitação Moderada
Alta Negativa		Alta		Alta		Forte Evitação

Fonte: Mathias; Lara (2011, p. 171).

Estas combinações demonstram que “um indivíduo terá maiores propensões de produzir mais quando acreditar que a maior dedicação e o esforço aplicados resultarão em um elevado desempenho, que avaliado trará recompensas capazes de satisfazer às suas metas pessoais” (SALGADO, 2005 apud MATHIAS; LARA, 2011, p. 171). Para que a motivação do indivíduo seja maximizada é primordial que este responda positivamente três questões: Se eu der o máximo de meu esforço, isto será reconhecido em minha avaliação de desempenho? Se eu obtiver uma boa avaliação de desempenho, isto resultará em alguma recompensa

organizacional? Se eu receber alguma recompensa, ela será atraente para mim? (FERREIRA et al., 2006, p. 4-5).

As questões descritas acima fazem menção às três relações da teoria da expectativa. De acordo com Robbins (2005, p. 148), a relação esforço-desempenho refere-se “a probabilidade, percebida pelo indivíduo, de que uma certa quantidade de esforço levará ao desempenho”; a relação desempenho-recompensa remete ao “grau em que o indivíduo acredita que um determinado nível de desempenho levará ao resultado desejado; e a relação recompensa-metas pessoais faz menção ao “grau em que as recompensas organizacionais satisfazem as metas pessoais ou as necessidades do indivíduo e a atração que estas recompensas potenciais exercem sobre ele”.

Sobre estas relações, o referido autor adverte que a força motivacional de um indivíduo depende de seu nível de percepção acerca do forte elo existente entre esforço e desempenho, desempenho e recompensa, recompensa e satisfação de metas pessoais. (ROBBINS, 2005, p. 150). Vroom acredita que “o resultado da percepção individual em relação à valência, expectativa e instrumentalidade revela o índice motivacional ou força motivacional, que impulsiona e estimula o indivíduo em” suas ações, “condicionando seu desempenho” (FREIRE; FREITAS, 2007, p. 3734). Por isso, a relevância da integração da expectativa nos estudos sobre motivação.

2.3 Motivação e expectativa no contexto educacional

Estudar, em sua essência, é uma das ações mais proficientes para as pessoas, afinal, estudamos algo para alcançar determinado fim. Desse modo, compreender as motivações e as expectativas que levam à prática educativa torna-se relevante no momento em que acreditamos nas relações existentes entre a motivação e a expectativa para com o comportamento e o desempenho dos estudantes. Assim, podemos dizer que as motivações e as expectativas que os estudantes empreendem consolidam sua sequência motivacional, especialmente no contexto acadêmico (Por que estudar e para que estudo?).

Alguns estudos foram realizados sobre a motivação de estudantes universitários para aprender, como o de Boruchovitch (2008) e o de Santos et al. (2011). Objetivando identificar o tipo de motivação para aprender, Boruchovitch (2008) aplicou a Escala de Avaliação da

Motivação para Aprender para Universitários⁴ (EMA-U) com 225 estudantes das licenciaturas de duas faculdades do Estado de São Paulo. O tipo de motivação mais característico desta amostra foi à motivação intrínseca ($M=49,83$; $DP=6,53$). De acordo com Simons, Dewitte e Lens (2004 apud BORUCHOVITCH, 2008, p. 35) os “comportamentos regulados intrinsecamente são mais autônomos e, portanto, são mais associados a níveis mais elevados de interesse, de autoconfiança e de persistência em tarefas acadêmicas”.

A motivação intrínseca ganha destaque na abordagem cognitiva, pois, segundo Pansera et al. (2016, p. 314), esse tipo de motivação “é um importante mediador do engajamento e conquistas escolares [...], potencializando o processo de aprendizagem”. Ryan e Deci (2000a; 2000b apud BORUCHOVITCH, 2008, p. 31) evidenciam a relevância da motivação intrínseca para o processo de aprendizagem ao enfatizarem “que a qualidade da aprendizagem é muito diferente, quando se comparam indivíduos intrinsecamente motivados”.

No que se refere à motivação para ingressar na instituição superior, temos como exemplo as investigações de Lacerda, Reis e Santos (2008); Pereira (2009); Souza e Reinert (2009); Engelmann (2010); Almeida (2012); Bravo, Chaud e Abreu (2013); Leal, Miranda e Carmo (2013); Quintas et al. (2014). No intuito de compreender por que os estudantes vieram à universidade, os pesquisadores Leal, Miranda e Carmo (2013) aplicaram a Escala de Motivação Acadêmica⁵ (EMA) com 259 estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública.

Em uma análise fatorial⁶, os autores conseguiram a extração de sete dimensões (fatores) motivacionais sendo que os dois fatores com as médias mais altas foram a ‘motivação intrínseca/motivação extrínseca por regulação integrada’ ($M=4,72$) e a ‘motivação extrínseca por regulação externa’ ($M=3,75$). Portanto, os autores inferiram que estes estudantes possuem um perfil basicamente motivacional autodeterminado, porém, no caso dos alunos das Ciências Contábeis as motivações extrínsecas também são relevantes.

⁴ “Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem 4 pontos para a alternativa “Concordo totalmente”, 3 pontos para “Concordo parcialmente”, 2 pontos para “Discordo parcialmente” e 1 ponto para “Discordo totalmente”. Esta pontuação tem seu valor invertido para os itens relativos à motivação extrínseca. A pontuação varia de 32 a 128” (NEVES; BORUCHOVITCH, 2005 apud BORUCHOVITCH, 2008, p. 34).

⁵ A referida escala é constituída por “29 afirmativas, colocadas em escala *likert* de 7 pontos (1 nada verdadeiro a 7 totalmente verdadeiro)” (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013, p.167).

⁶ A análise fatorial é “um procedimento estatístico que permite reduzir a complexidade do problema original, agrupando p variáveis aleatórias, $X_1, \dots, X_p$, em grupos formados por variáveis fortemente correlacionadas. Estes grupos dão origem aos fatores ou variáveis latentes que são variáveis aleatórias não observáveis, preferencialmente, em número inferior ao das variáveis originais” (CARVALHO, 2013, p.1).

Sobre as expectativas com a formação superior, evidenciamos os estudos de Alves, Gonçalves e Almeida (2012); Corrochano (2013); Costa et al. (2013). Para Costa et al. (2013, p. 65),

[...] as expectativas académicas funcionam como um filtro, através do qual os estudantes avaliam e dão sentido à informação e vivência atuais, tendo em conta experiências passadas e perspetivando o futuro, permitindo aos alunos definirem os domínios aos quais devem aplicar o seu esforço e dedicação, e funcionando como um estímulo para o comportamento.

Nessa perspectiva, Costa et al. (idem) realizaram uma investigação comparativa buscando analisar as expectativas académicas dos estudantes tradicionais e não-tradicionais. Para tanto, aplicaram uma escala denominada ‘Questionário de Percepções Académicas: Expectativas’⁷ com 423 estudantes de engenharia do Instituto Superior de Engenharia do Porto. Em geral, os estudantes apresentaram valores médios mais elevados nas dimensões: Formação emprego e carreira (M=5,50) e Qualidade formação (M=5,50); e menos elevado na dimensão Envolvimento político e cidadania (M=4,28). Quanto à diferenciação entre os dois tipos de alunos, os dados revelaram diferenças significativas nas dimensões: Pressão social e Interação Social.

2.4 A relação entre motivo, motivação e expectativa

Entendendo que o adulto comporta-se como um “*agente causal*” na tomada de decisões, integramos a Teoria da Autodeterminação (1981) e a Teoria da Expectativa (1964) defendendo que estas pessoas são motivadas a estudar pela apreciação dos resultados que produz, ou seja, elas acreditam que serão capazes de obter e realizar o que elas esperam com a formação superior. Assim, a relação entre motivo, motivação e expectativa se formaliza no seguinte modelo de trajeto:

⁷ Escala constituída por “32 itens de resposta tipo likert, na qual o aluno, perante cada situação, decide se concorda ou se discorda e, depois, avalia o grau desse seu acordo ou desacordo (fraco, médio ou elevado)” (COSTA et al., 2013, p. 66).

Esquema 01 – Relação entre motivo, motivação e expectativa



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2018).

Os três tipos de expectativas inseridos neste modelo são considerados relevantes para o contexto dos adultos universitários. Em outros contextos, outros tipos de expectativas (cultural, relacional, espiritual, etc.) podem ser importantes para os adultos.

3 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA ALFABETIZAÇÃO À UNIVERSIDADE

[...] devemos ter sempre presente que os adultos (e idosos) de hoje foram as crianças e jovens de ontem e que as crianças e jovens de hoje serão os adultos (e idosos) de amanhã (SILVESTRE, 2013, p. 123).

A importância da educação dos adultos e o asseguramento eficaz da educação das crianças são retratados na epígrafe supracitada por Carlos Silvestre (2013). Legalmente, a universalização da educação teve seu início no ano de 1948. Ano em que a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) estabelecendo no seu artigo 26 que “todo ser humano tem direito à instrução”⁸ (UNESCO, 1998a, p. 5). Inegavelmente, este reconhecimento legal contribuiu para expandir a educação básica, porém, sua universalização ainda apresenta-se como um desafio.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017, demonstram que aproximadamente 11,8 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade são analfabetas, ou seja, não tiveram instrução ou, pelo menos a tiveram mal. Esse quantitativo representa 7,2% da população brasileira, percentual acima da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído no ano de 2014, pela Lei nº 13.005, onde prevê “a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%” no ano de 2015 (IBGE, 2018, p. 2).

De acordo com a análise realizada por Marina Águas (2018), pesquisadora do IBGE responsável pela divulgação dos dados da PNAD Contínua, a maior concentração do analfabetismo está entre população idosa (60 anos ou mais). Segundo ela, essa taxa de analfabetismo vai diminuindo “à medida que essa população mais velha for morrendo, porque atualmente há mais crianças na escola”.

Quanto ao nível educacional da população adulta, 53,9% das pessoas com 25 anos ou mais de idade não possuem a educação básica obrigatória. Apenas 26,8% finalizaram o processo regular de escolarização – concluíram o ensino médio. E, somente 15,7 % possuem o ensino superior completo (IBGE, 2018). Neste cenário, pensar a universalização da educação para todos remete, primordialmente, ao cumprimento do que já está estabelecido na DUDH,

⁸ No Brasil, este preceito legal foi reforçado no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e no artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

há quase setenta anos. Ainda, pensar a educação de adultos remete, antes de qualquer coisa, a luta pelo direito subjetivo de todos, até então privilégio de poucos.

3.1 A concepção de adulto

O termo adulto está muito presente no nosso cotidiano, no entanto, sua “amplitude de sentidos” nos leva a pensar o que é ser adulto e quem estamos considerando como estudante adulto (BARROS, 2011, p. 43). O sentido original da palavra adulto remete a um estado biológico de crescimento, referindo-se “aquele que parou de crescer” (ibidem). Nesta perspectiva, Jamil Cury define, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o adulto como sendo “o ente humano já inteiramente crescido” (BRASIL, 2000, p. 08).

A concepção de adulto não se limita a uma fase da vida humana, embora, seja esse o sentido mais predominante. Múltiplas são as dimensões que abarcam o termo adulto e, cada uma apresenta uma definição de adulto distinta levando em consideração fatores específicos de ordens biológica, sociológica, psicológica, cultural, entre outras. Desse modo, entender o que é ser adulto no âmbito educacional torna-se ainda mais complexo diante dessa multiplicidade.

Tecnicamente, a definição de adulto pode ser determinada por um recorte etário. Órgãos públicos como o IBGE e o Ministério da Educação (MEC) consideram jovens as pessoas que se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos de idade. E a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera idosas aquelas pessoas com 60 anos ou mais de idade. Amparando-nos nestes recortes etários estabelecidos por estas instituições governamentais, podemos considerar adultos aqueles cuja idade vai distintamente dos 30 aos 59 anos (HENRIQUES, 2009).

Este recorte etário também pode ser fundamentado juridicamente a partir das legislações brasileiras vigentes, as quais apresentam as fases da vida com a seguinte ordem cronológica: criança (até 11 anos); adolescente (12 a 18 anos⁹); jovem (15 a 29 anos¹⁰); adulto

⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 11 ago. 2017.

¹⁰ Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm> Acesso em: 11 ago. 2017.

(30 a 59 anos) e idoso (60 anos ou mais¹¹). Já no âmbito científico, estas fases cronológicas apresentam divergências. Sobre isso, Barros (2011, p. 46) pontua “que distintos autores não só concebem diferente número de estádios de desenvolvimento do adulto, como estabelecem limites etários distintos entre eles”. Assim, temos uma indefinição do que é ser adulto, sobretudo, na educação.

Vale salientar que, a concepção ampla de adulto (adulícia ou adulez) permite que a categoria ‘idoso’ seja abrangida em sua definição. Considerando a junção ‘adulto e idoso’, Kennedy (1989 apud BARROS, 2011, p. 45-46) apresenta três estádios de desenvolvimento correspondentes aos adultos, sendo eles: jovem adulto (18 a 35 anos) – “período em que se ganha um sentido social de identidade e de familiaridade com o mundo”; idade adulta média (35 a 50 anos) – “período de maior pressão e responsabilização na esfera profissional, familiar e comunitária” gerando “uma significativa mudança de perspectiva em relação à própria vida”; e maturidade (50 a 65 anos) – “período no qual o adulto percebe e experimenta uma maior liberdade e um maior sentido de poder”.

Em conformidade com os recortes etários supracitados, estamos considerando estudante adulto aquele que ingressou na universidade com idade igual ou superior a 30 anos. Neste caso, não estamos considerando aqueles estudantes que, embora já possuam 30 anos ou mais, ingressaram na universidade com idade até 29 anos. Tecnicamente, adotamos em nosso estudo a seguinte classificação etária: adulto jovem (30 a 45 anos); adulto (46 a 59 anos); e adulto idoso (60 anos ou mais).

3.2 A evolução da Educação de Adultos

A educação de adultos se apresentou, durante muitos anos, como uma política de caráter emergencial e compensatória comprometida em atender as demandas sociais, políticas e econômicas do país. Nesta época, a promoção desta educação se dava por meio de campanhas e programas¹² que contemplavam, intencionalmente, os processos de alfabetização

¹¹ Estatuto do Idoso. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm> Acesso em: 11 ago. 2017.

¹² A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi à primeira iniciativa governamental brasileira destinada aos adultos, a qual tinha por objetivos formar mão de obra alfabetizada e melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Esta campanha foi desenvolvida no período de 1947 a 1963 (SILVA; LIMA, 2017).

e qualificação profissional. Estes eram tempos em que a educação de adultos aparecia e desaparecia do cenário educacional sem parecer causar impactos positivos, tanto para o modelo de desenvolvimento vigente como para os projetos de vida dos sujeitos adultos.

Diante desta realidade contraditória, entre a afirmação do direito de todos à educação e a negação da inclusão em alguns espaços formativos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA¹³), realizada em Elsinore/Dinamarca, no ano de 1949. Visando garantir este direito aos adultos, a CONFINTEA I buscou o estabelecimento de parcerias governamentais a nível mundial, entretanto, apenas 25 países foram representados nesta conferência. Apesar disso, a referida conferência proporcionou à Educação de Adultos maior visibilidade no âmbito político educacional marcando “sem dúvida um avanço grande na cooperação e consulta internacionais no campo específico da educação de adultos” (HELY, 1962, p. 12 apud IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 34).

Após essa visibilidade, a educação de adultos foi conquistando reconhecimento e, conseqüentemente, importância no âmbito político educacional. Onze anos depois, a UNESCO promoveu a CONFINTEA II, realizada em Montreal/Canadá, no ano de 1960. Dessa vez, a conferência contou com o apoio de 51 países evidenciando, claramente, “um aumento da aceitação no que se refere à política educativa governamental” (KNOOL, 2014, p. 18). Considerando a importância da educação de adultos frente ao “mundo mutável”, os participantes desta conferência elaboraram a Declaração de Montreal, a qual apresentava “a gama de oportunidades e caminhos pelos quais a educação de adultos poderia esperar de forma realista, para adequar-se a indivíduos e a sociedades com mais confiança em si mesmos e entusiasmo do que havia sido possível em Elsinore” (Ibidem, p. 19).

No início da década de 1970, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, coordenada por Edgar Faure, elaborou o relatório intitulado ‘Aprender a ser’, relatório este “considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 13). O diferencial deste relatório se deu a partir de dois eixos norteadores, à educação permanente e às cidades educativas. Segundo Werthein e Cunha (2005, p. 16), estes eixos impulsionaram o estabelecimento de princípios na política educacional, entre os quais está posto que “todo indivíduo deve ter a possibilidade

¹³ CONFINTEA é o maior evento internacional sobre a Educação de Adultos, em termos de importância. Esta conferência prioriza a participação dos atores governamentais, também, a participação de representantes da sociedade civil buscando estabelecer compromissos governamentais em prol do desenvolvimento da educação de adultos, bem como elaborar documentos capazes de fundamentar esta educação.

de aprender por toda a vida”, para tanto, deve-se “prolongar a educação por todas as idades mediante a ampliação e diversificação da oferta, aproveitando todos os tipos de instituições existentes, educacionais ou não”.

O horizonte da educação de adultos parecia cada vez mais promissor. Quase doze anos depois, no ano de 1972, a UNESCO promoveu a CONFINTEA III, realizada em Tóquio/Japão. A participação política educativa governamental apresentava uma tendência crescente, e nesta conferência estavam representados 83 países, indicando um aumento de 63% em relação à CONFINTEA anterior. O diferencial desta conferência foi discutir a educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida, apesar do conceito de educação ao longo da vida ter sido destacado pela primeira vez em Montreal. Ireland e Spezia (2014, p. 39) acreditam que foi a partir das “discussões em Tóquio que a educação ao longo da vida chega à maioria e ganha visibilidade internacional”.

Com base na CONFINTEA III, a UNESCO promoveu uma Conferência Geral realizada em Nairóbi/Quênia, no ano de 1976. Desta conferência, se constituiu um dos documentos mais valiosos da educação de adultos intitulado ‘Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos’, documento este considerado “a primeira ação normativa” desta educação ampla e complexa (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 41). De acordo com o que está posto no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010b, p.12), esta recomendação “consagrou o compromisso dos governos de promover a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”.

Do ponto de vista conceitual, o marco da Recomendação de Nairóbi foi à mudança do termo educação para aprendizagem (UNESCO, 2010b), resultando na ampliação da definição de Educação de Adultos que, tradicionalmente, esteve destinada “àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente” (PAIVA, 2003, p. 26). Num sentido mais abrangente, a educação de adultos passou a ser considerada como:

[...] conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e

participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente. (UNESCO, 1976, p. 2 apud UNESCO, 2010b, p. 13).

De acordo com Ireland e Spezia (2014, p. 124), a concepção de educação de adultos pode ser diferente de um país para outro levando em consideração “sua história e tradições, e o estágio de seu desenvolvimento econômico, social e educacional”. Assim, na maioria dos países industrializados a educação de adultos é vista numa perspectiva “mais instrumental”, a qual contribui para a “formação de mão de obra para garantir a competitividade das economias”, enquanto que nos países menos desenvolvidos esta educação é vista numa perspectiva “mais escolar e compensatória” dedicada “à alfabetização no seu sentido mais fundamental” (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 50).

Seguindo os avanços da Educação de Adultos, a UNESCO promoveu no ano de 1985 a CONFINTEA IV, realizada em Paris/França. Embora não tenha causado o mesmo impacto que a CONFINTEA anterior, esta conferência evidenciou, mais uma vez, o aumento da participação política educativa governamental passando de 83 países representados para 122 países. Sobre esse crescimento, Knoll (2014, p. 22-23) adverte: “é extraordinário que a expansão quantitativa da responsabilidade governamental pela educação de adultos e a atenção que lhe foi dada tenham continuado a crescer com clareza”.

Em consonância com a Recomendação de Nairóbi, a CONFINTEA IV norteou sua discussão acerca do desenvolvimento da educação de adultos buscando evidenciar os principais aspectos e as possíveis tendências desta educação. Considerando benéfico à implementação do conceito de aprendizagem ao longo da vida, a referida conferência reconheceu “que o direito a aprender constitui mais do que nunca o maior desafio para a humanidade” (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 44), mais que isso, “o ato de aprender, jazendo no centro de toda atividade educacional, transforma seres humanos de objetos a mercê de eventos em sujeitos que criam a sua própria história” (UNESCO, 1985, p. 67 apud IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 44).

Apesar destas conquistas legais e teóricas conquistadas até a década de oitenta, a educação de adultos parecia não estar amparada nos direitos constitucionais, tendo em vista os números exorbitantes de adultos analfabetos no mundo – “mais de 960 milhões”, e outros incontáveis milhões de adultos analfabetos funcionais (UNESCO, 1998b, p. 2). De acordo com Rivero e Fávero (2009, p. 10), esta realidade representava “uma violação planetária ao princípio de igualdade entre os homens e ao direito fundamental à educação, reconhecido como condição básica para o cumprimento dos demais direitos”.

Diante do alto índice de analfabetismo, a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, no ano de 1990, a qual tratou de defender a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e procurou que os países membros assumissem o “compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo” (UNESCO, 1998b, p. 8). Para tanto, a comissão organizadora desta conferência estabeleceu um plano de ação composto por dez objetivos capazes de assegurar a educação básica para todos e minimizar o hiato entre a legislação e a realidade.

Com base nesta conferência, a UNESCO estabeleceu o paradigma de Educação para Todos (EPT) visando superar as desigualdades educativas que se apresentavam nitidamente no mundo. Entretanto, este paradigma não contemplava as demandas emergentes da sociedade em transição, sobretudo, no que tange a elevação global do nível de escolaridade da população. Pensando nisso, a UNESCO adotou o conceito de educação ao longo da vida como o princípio norteador de todas as formas de educação, afigurando-se, posteriormente, como o atual paradigma educacional (DINIZ, 2010; IRELAND, 2010).

Segundo Ireland (2009, p. 1-2 apud IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 45), “durante a década de 1990, o direito de todos à educação lançado em Jomtien terminou sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação”. Por isto, a UNESCO reconheceu durante a CONFINTEA V, realizada em Hamburgo/Alemanha, no ano de 1997, a educação de adultos como um direito humano, estando ela implícita no direito à educação (IRELAND, 2010; GADOTTI, 2013). Desse modo, a referida conferência buscou resgatar o verdadeiro sentido de educação para todos numa perspectiva ampla, baseada no conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Ainda, a CONFINTEA V contribuiu para o avanço do pensamento acadêmico apresentando uma gama de perspectivas composta por dez temas e 53 compromissos. Entre os temas destacamos: o III – referente à garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica; e o VIII – referente à educação para todos os adultos: os direitos e as aspirações de diferentes grupos. A produção intelectual desta conferência resultou em um importante documento duplo: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (SESI; UNESCO, 1999). Segundo Knoll (2014, p. 26), a referida conferência “levou a educação de adultos para o século XXI e proporcionou idéias para se transitar o caminho que resta, as quais seguramente não serão seguidas imediatamente”.

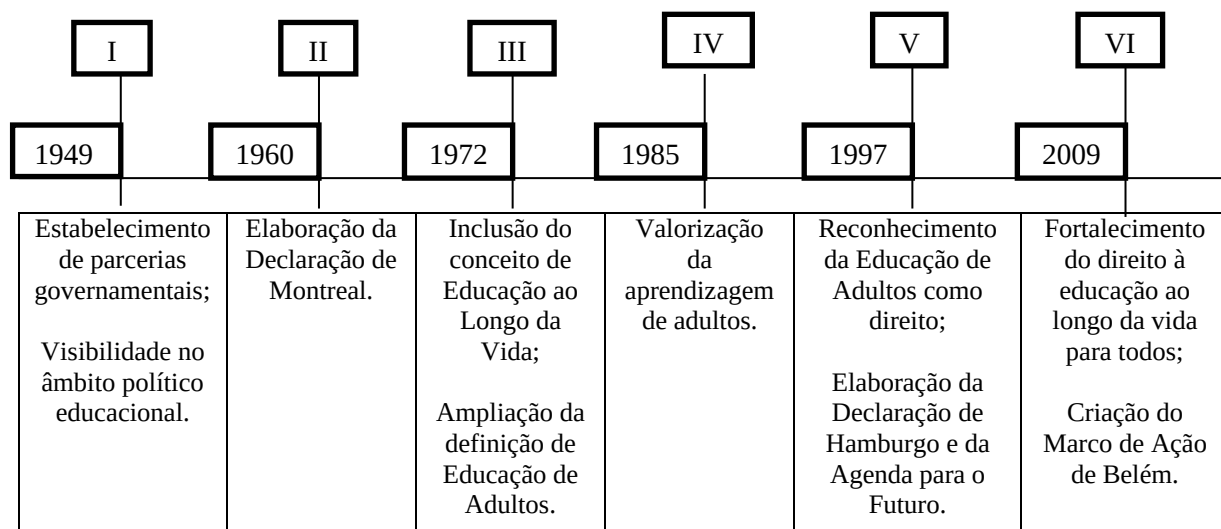
Vale mencionar que a avaliação desta agenda não foi satisfatória, tendo em vista que dos 53 compromissos estabelecidos na Agenda para o Futuro apenas o último (criar um

contexto propício à cooperação internacional) foi cumprido. O Balanço Intermediário da V CONFINTEA, realizada em Bangkok/Tailândia, no ano de 2003, inferiu que “a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais” (UNESCO, 2004, p. 205 apud IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 49). Portanto, este balanço evidenciou “a permanência de antigos problemas em um mundo unipolar em que a concentração da riqueza e do poder econômico e político são evidentes” (RIVERO; FÁVERO, 2009, p. 33).

Diante da desigualdade política educacional para com a Educação de Adultos, a UNESCO promoveu a CONFINTEA VI, realizada no Pará/Brasil, em 2009. Esta conferência se empenhou “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” (UNESCO, 2010b, p. 3), resultando no documento intitulado ‘Marco da Ação de Belém’. No que se refere à definição de educação de adultos, a CONFINTEA VI reforçou e frisou sua amplitude reconhecendo que a educação de adultos “representa um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida”; e é “imperativa para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2010b, p. 6-7).

Ireland e Spezia (2014, p. 9) consideram que estas conferências “debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos”, bem como, “evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países” representando, assim, forte influência no campo internacional da educação de adultos. Desse modo, é possível admitir, claramente, que as CONFINTEAs contribuíram para a evolução política e teórica da Educação de Adultos, como demonstra o esquema abaixo.

Esquema 02 – Marcos da Educação de Adultos a partir das CONFINTEAs



Fonte: Figura elaborada pela autora (2018).

É nítido que nesta trajetória a Educação de Adultos cresceu em nível de abrangência e de escala. E esse crescimento só foi possível porque a UNESCO, incessantemente, lutou e luta pelo desenvolvimento quantitativo e, sobretudo, qualitativo desta educação. Esta dedicação possibilitou visibilidade a Educação de Adultos passando a apresentar-se como um “mecanismo que permite as pessoas adultas lidarem com os desafios e complexidades do mundo atual, tornando-as mais humanas” (BARROS 2013, p.15). Sob essa perspectiva surge a necessidade da formação de sujeitos conscientes, autônomos e participativos com capacidade ímpar de se adaptar e contribuir para as mudanças inerentes ao seu convívio social.

3.3 A Educação de Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da vida

O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI (DELORS, 2001, p. 117).

As discussões referentes à educação ao longo da vida não são inerentes ao século XXI. Conceitos vinculados a esta idéia como ‘educação permanente’ e ‘educação contínua’ foram introduzidos no campo da educação nas primeiras décadas do século XX. Estes conceitos possuem como denominador comum à educação quanto atividade a exercer ao longo da vida, empreendida numa base contínua – ou não – e visando melhorar conhecimentos, aptidões e

competências, estando eles fundamentados nos princípios da igualização (igualdade de oportunidades no âmbito educacional), da participação e da globalização (KALLEN, 1996).

O conceito de educação permanente eclodiu na década de setenta mediante a necessidade de acompanhar a aceleração do conhecimento e as rápidas transformações ocorridas no modo de produção social e no processo produtivo econômico. A educação permanente tem como referência central o processo de formação do sujeito que prossegue durante toda a vida, tendo por base os seguintes pressupostos-chave: continuidade, diversidade e globalidade do processo educativo, com ênfase na dimensão cívica da educação (OSORIO, 2003; TODARO, 2005; SILVESTRE, 2013).

Considerando a educação permanente um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais, cada vez mais diversificadas neste contexto, o Conselho da Europa¹⁴ adotou a concepção de educação permanente no âmbito da educação de adultos tornando-a uma educação capaz de se prolongar durante toda a existência, não havendo distinção entre o tempo escolar, a preparação para a vida e o tempo para o exercício profissional. Assim, a educação de adultos passa a ser considerada “uma necessidade permanente, um aspecto imprescindível da cidadania e, portanto, deve ser geral e durar a vida toda” (OSORIO, 2003, p. 17).

De acordo com Arents (1955 apud BARROS, 2011, p. 136), a implementação da política de educação permanente no campo da educação de adultos tinha como missão educativa

[...] assegurar na idade adulta a manutenção da instrução recebida na escola, completando-a e prolongando-a com dimensões intelectuais, mas também físicas e estéticas, possibilitando de igual forma, sempre que seja necessário, a reconversão profissional e a actualização de conhecimentos técnicos.

Norteadas pelo mundo econômico, a educação de adultos na perspectiva da educação permanente apresentava forte associação com a formação técnica profissional, de modo a oferecer a população adulta o mínimo de conhecimentos e competências exigidas pelo mercado de trabalho. Com o processo de globalização da economia e a aceleração do progresso científico e tecnológico, fenômenos responsáveis pela veloz transformação do

¹⁴ Organização intergovernamental, fundada no ano de 1949, comprometida com a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento democrático e a estabilidade político-social na Europa. Atualmente é composta por 47 Estados Membros ativos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_da_Europa> Acesso: 12 out. 2018.

trabalho e dos modos de vida, este modelo educacional passou a ser considerado insuficiente para acompanhar a evolução da sociedade.

Em meio à expansão comercial, aos avanços tecnológicos, aos problemas ambientais e a diversidade cultural, se fez necessário formar e capacitar indivíduos que viessem a atuar nos processos sociais de forma mais qualificada, contribuindo com a sua satisfação pessoal/social e com o desenvolvimento socioeconômico e político da sociedade. Para BARROS (2011), este cenário impulsionou a transição hegemônica da perspectiva da educação permanente para a perspectiva da educação ao longo da vida, resultando na nova ressignificação da educação.

Comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, a UNESCO adotou o conceito político-filosófico de educação ao longo da vida. Este conceito refere-se à processos educativos baseados em “valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010a, p. 06). Assim, a UNESCO passou a considerar a educação em sua plenitude, visando “um equilíbrio entre o trabalho, aprendizagem e vida ativa” (BARROS, 2013, p. 24).

Barros (2011, p. 152) evidencia a abrangência da educação ao longo da vida, além de testificar a importância deste conceito apresentada na epígrafe que inicia este tópico, ao dizer que este paradigma apresenta-se

[...] como sendo um instrumento chave para a mudança, tanto dos indivíduos como das organizações e da sociedade, na medida em que é percebido como sendo a melhor ferramenta para incrementar a competitividade econômica; outro sentido que o anuncia como política de coesão social e de combate à exclusão; um outro entendimento que o mostra ainda como factor de empregabilidade e de promoção profissional; mais um último entendimento que o expõe enquanto estratégia para desenvolver a participação dos cidadãos na esfera social, cultural e política das suas sociedades.

Vale ressaltar que estamos considerando a educação de adultos numa perspectiva formal, a qual obedece a uma lógica escolarizada. Nesse sentido, adotamos a educação ao longo da vida, ao invés de aprendizagem ao longo da vida por ser um conceito mais abrangente que contempla processos educativos formais, não formais e informais (BARROS, 2011). Para Ireland (apud BRASIL, 2008, p. 37), o termo educação remete a “necessidade social humana, o reconhecimento por parte da sociedade de que essa aprendizagem, que faz parte naturalmente da vida, em certos momentos, precisa ser sistematizada e assumida como função da sociedade”.

Devido ao seu significado amplo, o paradigma de educação ao longo da vida é complexo. De acordo com Schuetze, Sawano e Faiz (2005 apud PFEIFFER, 2015), ele pode ser classificado em quatro modelos, sendo eles: (1) o modelo emancipatório – no cerne do qual está o incremento das chances de participação em processos políticos e sociais por meio das aprendizagens ao longo da vida; (2) o modelo cultural tradicional – para o qual as aprendizagens ao longo da vida servem, sobretudo, para o autodesenvolvimento e a realização pessoal do indivíduo; (3) o modelo pós-moderno – o qual considera a educação ao longo da vida como um sistema de aprendizagens adequado para uma sociedade caracterizada por processos permanentes de alterações e inovações; e por fim, (4) o modelo da teoria de capital humano – que enfatiza a atualização e a adequação permanente das qualificações e competências da força laboral em todos seus níveis como necessidade funcional de uma economia moderna e inovadora.

Evidentemente, estes modelos não são mutuamente exclusivos, ou seja, a renovação das qualificações profissionais ao longo da vida também pode contribuir para uma extensão das possibilidades da participação social do indivíduo. Por isso, a nova educação de adultos, no contexto da educação ao longo da vida,

[...] tem por objectivo desenvolver nos indivíduos adultos, isoladamente ou em grupo, a aquisição dos conhecimentos assim como aptidões, capacidades e competências de ordem intelectual, afectiva, física, profissional e social (LIMA et al, 1988, p. 238 apud BARROS, 2011, p. 96).

Os objetivos concretos do paradigma de educação ao longo da vida dependem muito do modelo sócio-cultural subjacente. Assim como “os perfis da oferta de educação de adultos são dinâmicos e tendem a mudar de acordo com o desenvolvimento social e econômico” (UNESCO, 2010b, p. 53). Apesar do termo educação ao longo da vida ser parte integrante das políticas nacionais e internacionais, a concretização desta ideal parece distante nos países periféricos que lutam, até hoje, contra o alto índice de analfabetismo. Até mesmo os países centrais, como o Brasil, necessitam estabelecer estratégias capazes de garantir uma educação mais abrangente de opções, alargando o nível educacional da população, sobretudo, adulta.

De acordo com a tipologia apresentada na figura apresentada a seguir, a educação de adultos brasileira encontra-se num um nível intermediário no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE). Em termos de evolução, nesta fase, a educação de adultos se expandiu abrangendo novos níveis de escolaridades que vão desde os componentes elementares (competências básicas e alfabetização), os componentes avançados (qualificações e

certificados de nível secundário e universitário) até a educação/aprendizagem ao longo da vida (formação profissional continuada e treinamentos corporativos) (UNESCO, 2010b, p. 53).

Figura 03 – Tipologia internacional da provisão de educação de adultos

	Categoria I (Países com IDE baixo)			Categoria II (Países com IDE médio)					Categoria III (Países com IDE alto)		
Grupos regionais	Estados Árabes	Ásia Sul e Oeste	África Sub-Saariana	Estados Árabes	Asiáticos (ASEAN)	Europa e América do Norte	América Latina e Caribe	África Sub-Saariana	Ásia (Leste)	América Latina e Caribe	Europa e América do Norte
Principais questões na educação de adultos	Alfabetização sustentável e meios de vida sustentáveis; redução da pobreza e prevenção do HIV; educação de mulheres e educação para grupos indígenas; empoderamento para participação social			Desenvolvimento comunitário; desenvolvimento de recursos humanos e educação e formação profissional continuada; integração social e econômica					Desenvolvimento de recursos humanos; desenvolvimento pessoal e social; integração social e profissional de migrantes recém-chegados; reciclagem de trabalhadores antigos e com pouca qualificação; educação infantil		
Educação de adultos definida em termos de	Alfabetização de adultos			Desenvolvimento de recursos humanos					Aprendizagem ao longo da vida		
Principais provedores	De doadores internacionais a ONGs locais; organizações de educação e aprendizagem de adultos; centros comunitários e educação superior			Organizações públicas e privadas de ensino e treinamento profissionalizante continuado; centros comunitários de aprendizagem; e via associações locais					Instituições de ensino superior; faculdades e centros de educação continuada de adultos e comunitária; organizações públicas e privadas/corporativas de ensino e treinamento profissionalizante continuado; empresas de treinamento; sociedade civil e parceiros sociais		
Equilíbrio público / privado	Doadores públicos e internacionais			Mercado privado emergente					Público e privado, com (quase) comercialização		
Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida	Educação de adultos sem a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida			Educação de adultos em direção à aprendizagem ao longo da vida					Educação de adultos com uma clara perspectiva de aprendizagem ao longo da vida		

Fonte: Unesco (2010b, p. 54).

4 DE PORTAS ABERTAS: ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO (2009-2016)

Seguindo de perto as recomendações da CONFINTEA V, a UNESCO estabeleceu durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, no ano de 1998, uma relação entre a Educação de Adultos e a Educação Superior ao reforçar a promoção da igualdade de acesso ao ensino superior para todos. Sobre essa relação, o documento final da referida conferência, intitulado ‘A educação superior no século XXI: Visão e ação’, apresenta a seguinte recomendação:

[...] la educación superior debe [...] abrirse ampliamente a los adultos para poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar su cultura general. En resumen, la educación superior del siglo XXI deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos (UNESCO, 1998c, p. 2) [grifo nosso].

O século XXI apresenta-se na literatura acadêmica como a era da incerteza e, por isso, os pensadores advertiram que a educação superior deveria “*anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos*” (ibidem, p. 2). Pensando nisso, Bernheim (2008, p. 12) defende que “os sistemas de educação superior devem fortalecer sua capacidade de conviver com a incerteza, de mudar e provocar mudança”. Desse modo, ele destaca que as instituições de ensino superior contemporâneas precisam

[...] reconhecer essa nova racionalidade, que começa a se evidenciar na diversificação das sociedades no mundo, sua composição cada vez mais multicultural, as características da massificação, as estruturas da comunicação informativa, a incorporação de tecnologias à vida diária, a redução da distância entre o público e o privado, o acesso dos cidadãos a modalidades de busca do conhecimento diferentes das usuais, as novas dimensões do trabalho baseado na capacidade da iniciativa pessoal e coletiva e a responsabilidade conjunta pelas decisões, o caráter interdisciplinar dos empregos e a permanente mobilidade dos perfis profissionais, geográficos e de mobilidade cultural, e a redução do estado nacional mediante superestruturas regionais, econômicas e sociais e agir de acordo com tudo isso (UNESCO, 1998 apud BERNHEIM, 2008, p. 12).

Esses desafios modernos refletem a relevância social e a eficiência econômica da relação entre a Educação de Adultos e a Educação Superior, na perspectiva da Educação ao

Longo da Vida. Com efeito, a elevação do nível intelectual da população adulta pode contribuir “para uma maior coesão social, uma minimização de desigualdades sociais e um desenvolvimento geral da sociedade”, bem como, o aumento da qualificação profissional desta população pode resultar na inserção ou permanência no mercado de trabalho e no “desenvolvimento da competitividade das organizações do país e da economia em geral” (CORREIA; MESQUITA, 2006 apud PASCUEIRO, 2009, p. 41).

Considerando a importância da presença dos adultos em contextos universitários, Delors (2001, p. 24) evidencia que as instituições de ensino superior são tidas “como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, abrindo as portas aos adultos que desejem retomar seus estudos, adaptar e enriquecer seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural”. Essa abertura vem oportunizando a ampliação e diversificação dos adultos universitários, entre os quais se encontram diferentes faixas etárias e outras características.

Esta heterogeneidade do público adulto pode estar relacionada com as razões que levam os adultos a ingressarem no ensino superior, que de acordo com Alheit e Dausien (2007), são três razões: a) *Retomar y “dar rodeos” en la formación* – os adultos retomam os estudos para recuperar as ocasiões perdidas (déficit); b) *Formación continua y cualificación permanente* – os adultos retomam os estudos para atualizar ou mudar as competências profissionais (progressão); c) *Procesos de formación en la “temporalidad propia” de la vida* – os adultos retomam os estudos para satisfazer as necessidades pessoais (sociabilidade).

Não somente o acesso dos adultos, também, a entrada de novos públicos (negros, índios, deficientes, oriundos da rede pública, etc.) nas instituições superiores passaram a refletir a efetivação das políticas públicas de expansão e de democratização do acesso ao ensino superior, criadas nos últimos vinte anos. Para Pascueiro (2009, p. 31-32), os processos de expansão e de democratização do ensino superior propiciaram o processo de “diversificação da composição do público universitário” incentivando a concretização de um sistema de ensino superior democratizado e, conseqüentemente, o aumento da participação dos adultos nesse nível de ensino.

4.1 Expansão e democratização do ensino superior brasileiro

No Brasil, o ensino superior surgiu na primeira década do século XIX numa era marcada pela hegemonia das classes dominantes, a qual determinou o caráter elitista e

excludente deste nível de ensino. O desenvolvimento do ensino superior brasileiro se deu muito lentamente. E, de acordo com Martins (2002, p. 04), “até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes”.

A expansão do ensino superior, compreendida pela ampliação expressiva do sistema, “se deu predominantemente por meio da iniciativa privada” criada pelas elites locais e confessionais católicas (RISTOFF, 2008, p.42). No que se refere ao processo de expansão do ensino superior, eclodido durante o início do século XX, Martins (2002, p. 04) nos diz que esse “sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920”.

Até a década de 1980, o sistema de ensino superior já possuía instituições superiores em todo território brasileiro. Ao menos uma universidade em cada estado, além de faculdades – integradas ou não –, escolas, institutos e centros universitários. Mesmo com a expansão do sistema, o ensino superior continuava a reproduzir os mecanismos de elitismo e exclusão que impediam o acesso de novos públicos a esse nível de ensino (SILVA, 2007; OLIVEN, 2002).

Se a palavra de ordem do século XX foi expandir, a deste século precisou ser democratizar. O termo democratização, na perspectiva da inclusão social, passou a ser preconizado nas políticas públicas da educação superior no início do século XXI. Num estudo sobre os processos de expansão e de democratização do ensino superior brasileiro, Jezine (2015) apresenta as principais políticas de expansão do acesso a instituições superiores brasileiras públicas e privadas.

Quadro 02 – Políticas de expansão do acesso ao ensino superior no Brasil

Programa	Objetivo	Resultados
SETOR PÚBLICO		
Programa Expandir – I fase (2003 – 2007); REUNI II fase - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Decreto nº6. 096, de 24 de abril de 2007 da Presidência da República do Brasil.	Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;	De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; passando de 148 campi para 274 campi/unidades, crescimento de 85%. A interiorização elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. (BRASIL, 2012, p. 06).

Lei de Cotas – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.	A Lei institui a reserva de vagas baseadas no critério sociorracial.	Em 1997, 2,2% dos pardos de 18 a 24 anos frequentavam ou haviam concluído um curso de graduação, já no ano de 2012, o percentual elevou-se para 11%. Entre aqueles que se autodeclararam negros, o percentual passou de 1,8% para 8,8%. (FERES JUNIOR, et al, 2013, p.05).
SiSU – Sistema de seleção Unificada. Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012.	Selecionar estudantes, com as notas obtidas no Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), para as vagas ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior.	Criado em 2010, o SiSU ofereceu, no primeiro semestre daquele ano, 47.913 vagas. Em 2014, também no primeiro semestre, foram 171.401 vagas – um crescimento de 258%.
SETOR PRIVADO		
FIES – Fundo de Financiamento estudantil. Lei nº 12.202, de 14/01/2010. A gestão do Fundo foi internalizada no Ministério da Educação, passando a ser seu agente operador o FNDE.	É um Programa destinado a financiar o curso de graduação de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes ao ensino superior.	Em 2010, o FIES fechou 76,2 mil contratos e, em 2014 731,3 mil contratos. (MORENO, 2016).
PROUNI – Criado em 2004 e regulamentado pela Lei nº 11.096/2005.	É um Programa do Governo Federal que concede bolsas em instituições privadas de ensino superior.	O Programa em 2012 ofereceu 284.622 bolsas, destas 150.870 são integrais e 133.752 são parciais. Em 2016, são ofertadas 213.113 bolsas, sendo 135.616 integrais e 77.497 parciais. Os candidatos poderão concorrer a bolsas em 30.549 cursos, em 1.117 instituições de ensino superior privadas.

Fonte: Jezine (2015, p. 66-68).

Como intuito de promover a ampliação do acesso às instituições privadas, os programas educacionais (FIES e PROUNI) contribuíram para o crescimento exponencial da iniciativa privada, em termos de expansão. Segundo Teixeira et al. (2014, p. 98), após a implementação destas políticas “as instituições privadas passaram a representar cerca de $\frac{3}{4}$ das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil”. Em decorrência dessa alta representatividade, a ampliação do acesso dos adultos vem ocorrendo em maior escala nas IES privadas.

Na concepção de Prestes e Pfeiffer (2011, p. 229), a numerosa presença do público adulto nas instituições privadas pode estar relacionada com “a enorme expansão do setor privado [...] que absorve uma grande parcela do alunado adulto, sobretudo, aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho”. Ao analisar este cenário, o documento intitulado ‘Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década (2011-2020)’ inferiu que,

[...] no setor privado, os adultos já representam a maioria e, com a expansão das universidades federais, especialmente pela oferta de cursos noturnos, a tendência é que cruzemos a próxima década com a maioria dos estudantes com este perfil (UNESCO; CNE; MEC, 2012, p. 159).

Considerando esta realidade, analisaremos a participação dos adultos nas Universidades Federais (UFs) brasileiras através do número de matrículas dos cursos de graduação registrados no Censo da Educação Superior dos anos 2009¹⁵ a 2016. Seleccionamos as universidades federais por serem estas a natureza local da nossa pesquisa e, adotamos esse recorte temporal em virtude da implementação das três principais políticas de acesso das instituições públicas: o REUNI, a Lei de Cotas e o SiSU.

4.2 A participação dos adultos nas Universidades Federais do Brasil (2009 a 2016)

As primeiras universidades brasileiras foram constituídas a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes, como a Universidade Federal do Paraná– UFPR (1912), a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (1920) e a Universidade de São Paulo– USP (1934). Vale salientar que a USP foi à primeira instituição a estabelecer o modelo universitário baseado nas três vertentes que caracterizam a natureza da universidade: ensino, pesquisa e extensão (SILVA, 2007).

Este modelo encontra-se legalmente oficializado no art. 207 da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2012, p. 121). Para Fávero e

¹⁵ De acordo com Márlei Almeida, funcionária da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo da Educação Superior passou a fazer coleta de dados por aluno só a partir de 2009.

Segenreich (2008, p. 170) “a existência da autonomia universitária como princípio constitucional foi um ganho significativo”.

Reconhecendo a relevância dessas instituições, Delors (2001, p. 141) defende que as universidades “reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente e cooperação internacional”. Considerando estas funções, as universidades não se apresentam apenas como meras instituições de ensino superior, mas como instrumentos de reforma e de renovação da sociedade.

Comprometida com a promoção do desenvolvimento socioeconômico e cultural do país e da sociedade, as UFs assumem uma responsabilidade social popular transformando o seu caráter elitista por um mais democratizado. Embora essa transformação não tenha sido totalmente concretizada, as universidades consideradas, historicamente, elitistas passaram a ser reconhecidas como universidade de massa¹⁶. Este reconhecimento se inseriu nos desdobramentos das políticas de expansão e de democratização da educação superior brasileira.

A expansão do sistema universitário com natureza democratizante, intensificada a partir dos anos 2000, remete ao fato de que a expansão das universidades não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação de oportunidades de acesso para novos públicos (RISTOFF, 2008; PASCUEIRO, 2009). A partir daí, a presença do público adulto em contextos universitários vem sendo evidenciada através dos estudos empíricos e das pesquisas socioeducacionais.

Tratando-se da expansão e da democratização das UFs, Ristoff (2008) pontua algumas ações que justificam a evolução da população universitária como a criação de novas universidades e de novos campi, a expansão do ensino noturno e do ensino a distância, a diversificação dos cursos de graduação e a ampliação da oferta de vagas. Como podemos ver na tabela que segue, o aumento do número de matrículas favoreceu o desenvolvimento das UFs resultando no crescimento de 41% no número de matrículas dos cursos de graduação, no período de 2009 a 2016.

¹⁶ De acordo com Gomes e Moraes (s/d, p. 4), a universidade de massa tende a responder a demandas e interesses de um público bem mais amplo e diferenciado proveniente das classes sociais menos favorecidas. Mesmo na sociedade moderna, manteve sua perspectiva meritocrática, no entanto, as formas de acesso/seleção se processam pela combinação de critérios meritocráticos e políticas compensatórias que visam garantir igualdade de oportunidades. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848--int.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2015.

Tabela 01 – Distribuição das matrículas dos cursos de graduação das UFs por grupo etário – Brasil (2009 a 2016)

ANO	Total	Até 29 anos	30 anos ou mais	
			N	%
2009	769.914	639.183	130.731	17,0
2010	849.727	700.957	148.770	17,5
2011	929.925	766.362	163.563	17,6
2012	974.322	799.152	175.170	18,0
2013	1.015.968	828.306	187.662	18,5
2014	1.046.604	848.315	198.289	18,9
2015	1.068.225	867.162	201.063	18,8
2016	1.083.189	878.090	205.099	18,9

Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC). [Protocolo nº 23480-003446/2018-73].

. Dados enviados por e-mail em 21/02/2018 às 16:14.

O quantitativo de estudantes jovens que se matricularam nas universidades federais aumentou de 2009 a 2016 em 37,4%, mas foram os estudantes adultos¹⁷ que apresentaram maior evolução, chegando ao aumento de 56,9%. Uma tendência que se manifesta no aumento da taxa de participação de 17 a 18,9% no percurso dos anos. Porém, vale mencionar que desde 2014, a taxa fica quase que constante. Ao analisarmos por modalidade de ensino, observamos que a presença de adultos na modalidade a distância é relativamente maior do que na presencial, como mostra a tabela 02.

Tabela 02 – Distribuição do número de adultos matriculados nos cursos de graduação das UFs por modalidade de ensino – Brasil (2009 a 2016)

ANO	Presencial			Distância		
	Total de estudante	30 anos ou mais		Total de estudante	30 anos ou mais	
		N	%		N	%
2009	696.728	90.604	13,0	73.186	40.127	54,8
2010	763.939	99.521	13,0	85.788	49.249	57,4
2011	842.684	112.520	13,4	87.241	51.043	58,5
2012	885.811	122.904	13,9	88.511	52.266	59,1
2013	932.363	137.473	14,7	83.605	50.189	60,0
2014	958.796	146.350	15,3	87.808	51.939	59,2
2015	996.167	155.832	15,6	72.058	45.231	62,8
2016	1.018.324	163.746	16,1	64.865	41.353	63,8

Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC). [Protocolo nº 23480-003446/2018-73].

. Dados enviados por e-mail em 21/02/2018 às 16:14.

¹⁷ Este quantitativo de estudantes adultos pode incluir estudantes que ingressaram no curso superior com até 29 anos de idade, mas que durante a coleta dos dados já estavam com 30 anos ou mais.

Podemos observar a tabela 02 que a participação dos adultos na modalidade presencial apresenta um aumento constante nos números absolutos, apresentando um acréscimo de 81% entre os anos de 2009 a 2016. Enquanto que na modalidade à distância esta participação cresce até o ano de 2012, entrando em declínio nos anos seguintes. Entretanto, é nítida a predominância do público adulto nos cursos à distância alcançando em 2016 uma taxa de 63,8% do total de matriculas.

Estudos empíricos realizados por Gilbert (2001), Ferreira, Mendonça e Mendonça (2007) e Martins et al. (2012) constataram que o Ensino a Distância (EAD) atende, sobretudo, ao público adulto. Quanto ao perfil predominante do estudante EAD, “são em geral, pessoas com mais idade e maturidade, sendo a maioria constituída por mulheres com mais de trinta anos” (BORGES et al., 2016, p. 83).

4.3 A participação dos adultos na Universidade Federal da Paraíba (2009 a 2016)

Criada em 1955, a Universidade da Paraíba foi uma das universidades brasileiras constituídas a partir da junção de algumas escolas superiores. Cinco anos depois, a referida universidade foi federalizada por meio da aprovação e promulgação da Lei nº. 3.835, de 13 de dezembro de 1960, transformando-se na Universidade Federal da Paraíba. Como toda universidade pública, a UFPB tem por objetivo “favorecer a produção do saber, da ciência, da cultura e da formação humana” (UFPB, 2014, p. 02).

A UFPB possui uma estrutura *multicampi* composta por quatro campi: campus I/ campus-sede (João Pessoa); campus II (Areia); campus III (Bananeiras); campus IV(Litoral Norte - Mamanguape e Rio Tinto); além da UFPB virtual. De acordo com Jezine (2015, p. 87), a UFPB “mantém-se dentre as 84 Instituições Públicas de Ensino Superior do país, como uma das mais importantes das regiões Norte e Nordeste, em termos de dimensão e desempenho acadêmico”.

Assim como as demais UFs, a UFPB também experimentou os processos de expansão e de democratização do acesso, correspondendo ao crescimento de 17,6% no total de matrículas. Considerando o período de adesão do REUNI na UFPB (2008-2012), verificamos que no intervalo de 2009 a 2012, houve um crescimento excepcional nas taxas de matrículas, chegando a atingir a marca de quase 27% a mais no total de matrículas. Com isso, podemos inferir que o aumento do número de matrículas da UFPB “pela via do REUNI, passa a acenar com maiores oportunidades de acesso” para todos (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012

apud CASTELO BRANCO; JEZINE, 2013, p. 73). Esse crescimento se manteve até o ano de 2014, porém, a partir de 2015 se observa uma leve tendência de declínio como mostra a tabela 03.

Tabela03 – Distribuição das matrículas dos cursos de graduação da UFPB por grupo etário (2009 a 2016)

ANO	Total	Até 29 anos	30 anos ou mais	
			N	%
2009	25.498	20.765	4.733	18,6
2010	29.590	23.589	6.001	20,3
2011	30.911	24.549	6.362	20,6
2012	32.384	25.480	6.904	21,3
2013	32.130	24.816	7.314	22,8
2014	33.262	25.536	7.726	23,2
2015	32.213	24.491	7.722	24,0
2016	29.993	22.888	7.105	23,7

Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC). [Protocolo nº 23480-003446/2018-73].

. Dados enviados por e-mail em 21/02/2018 às 16:14.

No que se refere à participação dos adultos, o aumento foi ainda maior e alcançou a taxa de 50,1%, no período em estudo. Com isso, os estudantes adultos chegam a representar quase que um quarto de toda população universitária da UFPB. Ao analisarmos por modalidade de ensino, observamos que o público adulto se mantém predominante nos cursos à distância alcançando em 2016 uma taxa de 67,6% do total de matrículas, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 04 – Distribuição do número de adultos matriculados nos cursos de graduação da UFPB por modalidade de ensino (2009 a 2016)

ANO	Presencial			Distância		
	Total de estudantes	30 anos ou mais		Total de estudantes	30 anos ou mais	
		N	%		N	%
2009	21.636	2.868	13,3	3.862	1.865	48,3
2010	24.263	3.335	13,7	5.327	2.666	50,0
2011	26.069	3.689	14,2	4.842	2.673	55,2
2012	27.288	4.006	14,7	5.096	2.898	56,9
2013	26.667	4.131	15,5	5.463	3.183	58,3
2014	27.930	4.638	16,6	5.332	3.088	57,9
2015	28.383	5.310	18,7	3.830	2.412	63,0
2016	27.343	5.313	19,4	2.650	1.792	67,6

Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC). [Protocolo nº 23480-003446/2018-73].

. Dados enviados por e-mail em 21/02/2018 às 16:14.

De acordo com os dados da tabela 04, a participação dos estudantes adultos nos cursos de graduação presenciais também cresceu na Paraíba, representando um acréscimo de 85,3%, entre os anos de 2009 a 2016. Em número absoluto, as matrículas referentes à modalidade presencial passaram de 2.868 no ano de 2009 para 5.313 no ano de 2016, indicando o aumento de 2.445 novas matrículas.

Essa expressiva participação pode estar relacionada como Processo Seletivo de Ingresso de Graduados¹⁸. Por meio dessa seleção, os estudantes que já possuem graduação têm a oportunidade de realizar um novo curso de graduação da UFPB ou obter, mediante complementação de estudos, uma nova habilitação do mesmo curso ou o Bacharelado, se já possuir a Licenciatura respectiva, e vice-versa. Para Costa, Lopes e Caetano (2014, p. 48), esta iniciativa consiste

[...] na mais profunda alteração de circunstâncias verificada neste nível de ensino. Corresponde não só à implementação de medidas de política pública de concretização do princípio de aprendizagem ao longo da vida, como também à procura de aumento de credenciação e refrescamento de competências por parte de cidadãos já integrados no mercado de trabalho e visando objetivos diversos.

Portanto, confirmamos a hipótese que com a expansão e a democratização do acesso ao ensino superior, intensificadas no início do século XXI, a participação dos adultos nas universidades federais, em particular na UFPB, modalidade presencial, aumentou.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/antigo/view-edital-ig>> Acesso em: 24 nov. 2018.

5 ADULTOS DA UFPB/CAMPUS I: RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Há diversos estudos que analisam a participação dos adultos no ensino superior, quanto a seu perfil (Oliveira, 2007; Badalo; César, 2008), suas motivações para ingressarem na instituição superior (Vassoler, 2013; Quintas et al., 2014; Losada, 2015) e suas expectativas com a conclusão do curso superior (Lavoura, 2011; Costa et al., 2013; Bisinoto et al., 2016). Desse modo, analisamos a participação dos adultos na UFPB/Campus I objetivando responder três questões norteadoras: Quem são os estudantes adultos da UFPB? Por que estes estudantes ingressaram na universidade? O que eles querem/esperam com a conclusão do curso superior?

Os adultos compõem 21,3% (N=4.555) dos estudantes matriculados nos cursos presenciais de graduação da UFPB/Campus I, no período 2016.2. Ao distribuímos esses dados segundo as áreas de conhecimento, percebemos a baixa representação dos adultos nas Ciências Exatas, Naturais, Tecnologia e Engenharias (15,2%) e Ciências Biológicas e da Saúde (9,1%), conforme a tabela abaixo.

Tabela 05 – Distribuição de matrículas dos cursos de graduação da UFPB/Campus I por grupo etário e por área de conhecimento no período 2016.2

ÁREA DE CONHECIMENTO	Total		Até 29 anos		30 anos ou mais	
	N	%	N	%	N	%
Ciências Humanas e Sociais	11.805	55,3	8.358	49,7	3.447	75,7
Ciências Exatas, Naturais, Tecnologia e Engenharias	5.782	27,1	5.088	30,3	694	15,2
Ciências Biológicas e da Saúde	3.767	17,6	3.353	20	414	9,1
Total	21.354	100	16.799	100	4.555	100

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB. [Chamado: 2017030710000101].
Dados enviados por e-mail. Date: 09/03/2017 09:16.

A concentração dos adultos nas Ciências Humanas e Sociais (55,3%) evidencia uma desigualdade na oferta de vagas. De acordo com Charão (2014), os cursos das Ciências Humanas e Sociais ofertam um maior número de vagas e apresentam baixa concorrência. Assim, podemos considerar estes fatores como facilitadores para o maior acesso dos adultos neste segmento, tendo em vista que esse público se encontra, em sua maioria, há muitos anos afastados dos estudos.

No intuito de conhecer os cursos com maior concentração de adultos, distribuímos o quantitativo destes estudantes por curso detectando alta participação dos adultos nos seguintes cursos: Ciências da Religião (68%), Regência de Bandas e Fanfarras (65,4%) e Música Popular (52,6%). Quanto aos cursos com baixa participação, temos a Engenharia Química (2%), a Química Industrial (2,7%) e a Engenharia da Computação (3,8%), (ver Apêndice III).

A explicação para a estrutura preferencial dada por Charão não correspondeu com a concepção dos adultos, ganhando uma perspectiva pessoal. Perguntado pelo ‘porque’ da escolha do curso, a principal resposta foi “sempre me interessei pelo curso/assunto” (49,7%), (Ver Apêndice VI). Diante desta resposta, supomos que os adultos preferem os cursos das Ciências Humanas e Sociais por eles oferecerem conhecimentos e orientações mais amplos e gerais do que os cursos das Ciências Exatas, Naturais, Tecnologia e Engenharias e Ciências Biológicas e da Saúde.

5.1 Perfil: quem são os estudantes adultos da UFPB?

Os adultos universitários podem apresentar diferentes perfis dificultando uma definição clara acerca de quem são estes estudantes. Na literatura da Educação de Adultos, os estudantes adultos são, geralmente, compreendidos como aqueles “sujeitos que interromperam os seus estudos formais durante vários anos”, tiveram “experiências negativas no seu percurso escolar anterior” e, “em termos sociológicos e psicológicos, desempenham, de um modo geral, diversos papéis e numerosas responsabilidades, na família, na esfera profissional e na comunidade a que pertencem” (OLIVEIRA, 2007, p. 47-48).

Ao analisarmos os indicadores socioeconômicos e educacionais, obtivemos os seguintes resultados:

A média de idade dos estudantes adultos é $M=41,7$ ($DP=7,7$) pertencendo em sua maioria a uma faixa etária mais jovem, entre os 30 e 39 anos (43,8%). Considerando a idade e a trajetória biográfica, a maioria deste público possui estado civil casado (54,2%). Majoritariamente, já estão inseridos no mercado de trabalho (73,1%), sendo o funcionalismo público o principal setor de atuação profissional (39,3%). 33,3% destes estudantes apresentam rendimento mensal acima de R\$ 3.749,00, o que correspondeu na época em torno de três salários mínimos. O nível de escolaridade dos pais é baixo, possuindo apenas o ensino Fundamental – até o 9º ano de escolaridade (42,6% no caso do pai e 41% no caso da mãe), (Ver Apêndice IV).

Mais de 60% dos estudantes adultos são provenientes do ensino público. Diante deste resultado, podemos relacionar o acesso desse segmento com o sistema de cotas, direcionado para os estudantes que cursaram todo o seu ensino médio nas instituições públicas. No que se refere aos estudantes oriundos do setor público, Teixeira (2011, p. 33) afirma que para esta população “atravessar o tortuoso caminho do ensino médio público em direção ao ensino superior público significa, sobretudo, lidar com as desigualdades socioeducacionais que se evidenciam nessa transição”.

60% destes estudantes frequentaram, exclusivamente, instituições públicas durante o ensino fundamental e, 60,5% durante o ensino médio. A modalidade dominante de ensino foi do tipo regular. Somente 2,1% estudaram no supletivo/EJA durante o fundamental e, 12,8% durante o médio. Reprovação (56,4%), abandono (71,3%) e transferência (59%) são fenômenos comuns para este público. Mais da metade dos estudantes já vivenciaram uma ou mais destas situações durante seu percurso escolar. Vale mencionar que, 55,7% destes possuem um curso profissionalizante, (Ver Apêndice V).

O percurso escolar muitas vezes não linear dos estudantes adultos se revela de forma nítida mediante uma análise da idade na qual se iniciou e se concluiu uma determinada etapa do percurso escolar. Considerando como idade regular para concluir o ensino médio de 16 a 17 anos e para ingressar no ensino superior entre 17-24 anos observamos que a realidade destes adultos não corresponde a essas metas, como mostra a tabela que segue.

Tabela 06 – Etapas do percurso escolar dos estudantes da amostra

ETAPAS		Ingresso Infantil	Conclusão Médio	Ingresso Superior
N		177	179	180
Média		5,42	20,18	31,24
Mediana		5,00	18,00	31,00
Desvio Padrao		1,84	6,80	10,54
Porcentagens	25	4,00	17,00	21,00
	50	5,00	18,00	31,00
	75	7,00	20,00	38,00

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

O que chama atenção é a grande dispersão que existe na idade de ingresso ao ensino superior, representando um intervalo de 13 anos entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior. A entrada tardia na instituição superior pode estar relacionada com os papéis sociais desempenhados por eles. Geralmente, estes estudantes vivenciaram situações como: a formação de uma família, a entrada precoce no mercado de trabalho, a

ausência de projetos educacionais, entre outras. E, com isso, tenham deixado de lado questões vinculadas à formação escolar e, conseqüentemente, o adiamento do ingresso no ensino superior.

Para 56,4% dos estudantes adultos o curso atual é a sua primeira formação superior. Fato importante é que um considerável segmento de adultos já possui uma graduação e, estão novamente cursando outra graduação. Acreditamos que este segmento tenha ingressado no ensino superior pela primeira vez com 24 anos de idade em média, ou seja, na faixa etária propícia para cursar este nível de ensino. Já os estudantes não graduados iniciaram os estudos acadêmicos com 37 anos em média. A principal via de acesso ao curso atual se efetuou pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), tendo em vista que 69,2% dos adultos ingressaram a partir de 2014¹⁹, (Ver Apêndice VI).

Sobre o acesso de estudantes já graduados, Cross (1983) aponta que esse fato é uma necessidade ‘maior do que nunca’. Para ele, este segmento continuará ou retornará ao ensino superior “porque necessitarão atualizar suas habilidades em relação às novas tecnologias enquanto que outros terão de desenvolver uma nova carreira, já que algumas carreiras tendem a desaparecer ao longo do tempo para ceder lugar às novas” (CROSS, 1983 apud VASSOLER, 2013, p. 15).

Grande parcela dos estudantes adultos estuda no turno noturno (47,2%), sobretudo, aqueles que trabalham durante o dia, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 07 – Distribuição dos estudantes amostral por turno e por situação ocupacional

TURNO		Manhã		Tarde		Noite		Integral		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Trabalha	Não	12	23	11	21	18	35	11	21	52	100
	Sim	18	13	17	12	73	52	32	23	140	100
Total		30	16	28	15	91	47	43	22	192	100

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

É comum este público enfrentar durante os estudos dificuldades de diversos tipos, sobretudo a falta de tempo por conciliar trabalho e estudo. Em decorrência dessa necessidade de conciliação, surge uma excessiva sobrecarga gerada pela falta de tempo podendo comprometer a qualidade da formação os estudantes adultos (DINIZ, 2011). Como reflexo

¹⁹ De acordo com Jezine (2015, p. 96), o Processo Seletivo Seriado (PSS) foi “substituído totalmente pelo SiSU/ENEM, a partir de 2013, quando ocorre a extinção do PSS e da COPERVE, na UFPB”.

desta realidade, não é novidade que estes estudantes também vivenciem durante o ensino superior situações como reprovação (35,4%) e trancamento de disciplina (32,3%).

No que se refere ao estudante adulto trabalhador, Vassoler (2013, p.15) nos diz que a crescente entrada de adultos trabalhadores no ensino superior pode ser explicada “pelas pressões do mercado de trabalho, pelo aumento da concorrência econômica global e da demanda da economia do conhecimento, exigindo dos indivíduos melhor qualificação e nível de escolaridade”.

As semelhanças e diferenças entre os estudantes adultos apresentadas acima, nos permite confirmar a hipótese que o público adulto é heterogêneo e se diferencia de acordo com a situação ocupacional e o nível de escolaridade. Esta hipótese também se confirma nos resultados achados por Badalo e César (2008).

5.2 Motivação: por que estes estudantes ingressaram na universidade?

Os motivos que impulsionam os estudantes adultos a ingressarem no curso superior podem ser diversos. Dentre os motivos que influenciam no acesso ao curso, estão: “motivos profissionais e de carreira, motivos relacionados às transições pessoais e motivos direcionados à auto-realização” (VASSOLER, 2013, p. 15). Esses motivos são, em geral, semelhantes aos encontrados por Pereira (2009) em um levantamento das principais razões que motivaram os adultos a ingressarem na universidade. Os fatores motivacionais mais frequentes foram: o gosto pela aquisição de saberes (89,7%), a realização pessoal (87,2%) e a progressão na carreira (59%).

Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 52) defende que embora sejam múltiplos os motivos para ingressar na universidade, os principais “tendem a concentrar-se em duas grandes temáticas – uma ligada à profissão e à carreira e outra ao enriquecimento e desenvolvimento pessoal”. Analisando os motivos que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem no curso de graduação da UFPB/Campus I, detectamos que os fatores motivacionais de ordem pessoal se sobressaíram, (Ver Apêndice VII).

Tabela 08 – Média e desvio padrão dos fatores motivacionais

FATOR MOTIVACIONAL	Média	DP
Aprofundamento dos conhecimentos	4,73	0,53
Evolução das minhas habilidades pessoais	4,41	0,78
Realização de um sonho	3,94	1,21
Elevação da minha autoestima	3,94	1,28
Ascensão/Progressão profissional	3,78	1,34
Obtenção da certificação	3,60	1,22
Ampliação das chances de obter um emprego	3,50	1,31
Aquisição de melhor remuneração	3,44	1,38
Reintegração no mercado de trabalho	3,25	1,42
Reorientação/Mudança profissional	3,24	1,36

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

O principal motivo para os estudantes adultos ingressarem na UFPB foi o aprofundamento dos conhecimentos ($M=4,73$; $DP=0,64$). Na concepção de Losada (2015 p. 119), *“los alumnos claramente sitúan como valor primero la propia persona y su realización, posteriormente la dimensión econômica, y em último lugar el aspecto de alteridad, la función social de su quehacer profesonal”*.

Com base na Teoria da Autodeterminação exposta no capítulo 2, agrupamos os diversos fatores motivacionais por tipo de motivação: intrínseca e extrínseca, conforme tabela que segue.

Tabela 09 – Média e desvio padrão dos tipos de motivação

TIPO DE MOTIVAÇÃO	Fator motivacional	Média	DP
INTRÍNSECA	Realização de um sonho	4,26	0,64
	Evolução das minhas habilidades pessoais		
	Elevação da minha autoestima		
	Aprofundamento dos conhecimentos		
EXTRÍNSECA	Ascensão/Progressão profissional	3,43	1,06
	Obtenção da certificação		
	Reintegração no mercado de trabalho		
	Reorientação/Mudança profissional		
	Aquisição de melhor remuneração		
	Ampliação das chances de obter um emprego		

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

Podemos observar que os tipos de motivação apresentam certa relevância, porém o mais expressivo foi à motivação intrínseca ($M=4,26$; $DP=0,64$), indicando que estes

estudantes ingressaram no ensino superior buscando, principalmente, satisfazer suas necessidades pessoais. Este resultado encontra-se “em consonância com os resultados de pesquisas anteriores, quanto à presença e ao predomínio da motivação intrínseca” (BORUCHOVITCH, 2008, p. 35).

Desse modo, a hipótese que para os estudantes adultos as motivações de ordem profissional são menos importantes que as motivações de ordem pessoal se confirmam, tendo em vista o predomínio da motivação intrínseca.

5.3 Expectativa: o que eles querem/esperam com a conclusão do curso superior?

Se as motivações justificam o ingresso na universidade, as expectativas dão sentido à formação superior. De acordo com Costa et al. (2013, p. 65), as expectativas acadêmicas “funcionam como um filtro” capaz de permitir a definição dos domínios, nos quais os estudantes aplicarão seus esforços e dedicação. Assim, essas expectativas apresentam-se na literatura acadêmica (Lavoura, 2011; Costa et al., 2013; Bisinoto et al., 2016) como fatores essenciais para a permanência e o sucesso acadêmico.

Sobre as expectativas do público adulto, Ferreira et al. (2012, p. 21) nos diz que “para além de uma oportunidade de formação científica e profissional, a entrada no ensino superior é perspectivada, por muitos estudantes, também como uma oportunidade de promoção do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social”. Ao analisarmos as expectativas dos estudantes adultos identificamos que a principal expectativa deles se refere ao desenvolvimento intelectual (M=4,53).

Tabela 10 – Média e desvio padrão dos fatores de expectativa

FATOR DE EXPECTATIVA	Média	DP
Desenvolver-se intelectualmente	4,53	0,75
Ajudar a comunidade	3,85	1,10
Forma-me como um cidadão	3,72	1,19
Seguir carreira acadêmica	3,54	1,30
Obter estabilidade financeira	3,44	1,30
Combater problemas políticos e sociais	3,38	1,25
Ter momentos de convívio e diversão	3,37	1,25
Conseguir uma profissão prestigiada	3,14	1,27
Mudar de cargo	3,08	1,45
Atender às expectativas dos meus familiares	2,34	1,24

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

Podemos observar a expressividade das expectativas referentes à auto-realização (desenvolver-se intelectualmente e forma-se como um cidadão) e ao altruísmo-social (ajudar a comunidade), (Ver Apêndice VIII).

Com base na Teoria da Expectativa exposta no capítulo 2, agrupamos os diversos fatores de expectativa em três tipos: pessoal, social e profissional, conforme tabela abaixo.

Tabela 11 – Média e desvio padrão por tipos de expectativa

TIPO DE EXPECTATIVA	Fator de expectativa	Média	DP
PESSOAL	Forma-me como um cidadão	3,86	0,80
	Desenvolver-se intelectualmente		
	Ter momentos de convívio e diversão		
SOCIAL	Combater problemas políticos e sociais	3,63	1,08
	Ajudar a comunidade		
PROFISSIONAL	Conseguir uma profissão prestigiada	3,21	1,13
	Obter estabilidade financeira		
	Mudar de cargo		

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

O tipo de expectativa mais expressivo foi à expectativa pessoal ($M = 3,86$; $DP = 0,80$), indicando que os estudantes adultos querem/esperam obter maior desenvolvimento pessoal. É neste sentido que Kasworm (2003b apud VASSOLER, 2013, p. 16) afirma que “alguns adultos ingressam na graduação na busca de mudanças e novas oportunidades devido à crença que esses têm de que a graduação poderá proporcionar maiores benefícios e recompensas em diversos aspectos de sua vida pessoal”.

O desejo de desenvolver-se intelectualmente se correlaciona com a busca pelo aprofundamento dos conhecimentos, principal fator motivacional. Desse modo, confirmamos a hipótese que as expectativas se correlacionam com as motivações iniciais, como podemos observar no próximo tópico.

5.4 A relação entre motivações, expectativas e outras variáveis

Para melhor compreender a relação entre motivação e expectativa, correlacionamos os tipos de motivação com os tipos de expectativa. Observamos que existe uma correlação

altamente positiva entre a motivação extrínseca e a expectativa profissional ($r=0,80$). Enquanto que entre a motivação intrínseca e a expectativa pessoal existe uma correlação positiva moderada ($r=0,47$), conforme tabela que segue.

Tabela 12 – Correlação entre os tipos de motivação e os tipos de expectativa(Coeficiente r de Pearson)

TIPO DE MOTIVAÇÃO	Tipo de expectativa		
	Pessoal	Social	Profissional
Intrínseca	0,47	0,33	0,35
Extrínseca	0,32	0,28	0,80

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

Correlacionamos também os tipos de motivação e os tipos de expectativa com a idade. Identificamos uma correlação negativa com a motivação extrínseca ($r=0,35$) e uma correlação nula com a motivação intrínseca ($r=0,00$). Isso significa que a importância da motivação extrínseca, especificamente no que se refere ao avanço profissional, diminui na medida em que se aumenta a idade. Essa diminuição é justificável por se tratar “de pessoas que se encontram numa faixa etária em que já atingiram o topo nas suas carreiras profissionais” (QUINTAS et al., 2014, p. 43). Já a motivação intrínseca possui a mesma importância para todas as idades.Quanto às expectativas, temos correlações baixa e muito baixa, conforme apresentadas na tabela 13.

Tabela 13 – Correlação entre os tipos de motivação, os tipos de expectativa e a idade (Coeficiente r de Pearson)

		Idade
TIPO DE MOTIVAÇÃO	Intrínseca	0,00
	Extrínseca	-0,35
TIPO DE EXPECTATIVA	Pessoal	-0,06
	Social	-0,11
	Profissional	-0,24

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

Diante desse resultado, podemos inferir que a idade não causa impacto significativo nas motivações e nas expectativas dos estudantes adultos.

Ao compararmos as médias dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa com o sexo identificamos que as estudantes adultas apresentam médias significativamente mais

elevadas tanto na motivação extrínseca ($M=3,67$), quanto na expectativa profissional ($M=3,45$). Essa importante diferença indica que as mulheres visam maior autonomia financeira, se comparada aos homens, como podemos ver na tabela 14.

Tabela 14 – Média dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa por sexo

		Sexo		Diferença Média
		Feminino	Masculino	
TIPO DE MOTIVAÇÃO	Intrínseca	4,38	4,16	-0,21
	Extrínseca	3,67	3,23	-0,44
TIPO DE EXPECTATIVA	Pessoal	4,03	3,72	-0,31
	Social	3,82	3,47	-0,35
	Profissional	3,45	3,00	-0,45

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

Ao compararmos as médias dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa com a situação ocupacional identificamos diferenças mínimas, sobretudo, na motivação intrínseca ($\Delta M=0,03$) e na expectativa social ($\Delta M=0,02$), indicando que as motivações e as expectativas dos estudantes adultos são semelhantes, independentemente de estar inseridos no mercado de trabalho ou não, como podemos ver na tabela 15.

Tabela 15 – Média dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa por situação ocupacional

		Situação ocupacional		Diferença Média
		Não	Sim	
TIPO DE MOTIVAÇÃO	Intrínseca	4,28	4,25	0,03
	Extrínseca	3,32	3,47	-0,15
TIPO DE EXPECTATIVA	Pessoal	3,77	3,89	-0,12
	Social	3,61	3,63	-0,02
	Profissional	3,03	3,27	-0,24

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

Por fim, comparamos as médias dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa com o nível de escolaridade. De igual modo anteriormente, identificamos diferenças mínimas entre os estudantes já graduados e os estudantes que estão cursando sua primeira graduação. No que se refere à expectativa pessoal, podemos observar que as médias são idênticas, como mostra a tabela 16.

Tabela 16 – Média dos tipos de motivação e dos tipos de expectativa por nível de escolaridade

		Nível de escolaridade		Diferença Média
		Não	Sim	
TIPO DE MOTIVAÇÃO	Intrínseca	4,31	4,21	0,10
	Extrínseca	3,48	3,36	0,12
TIPO DE EXPECTATIVA	Pessoal	3,87	3,87	-0,00
	Social	3,58	3,69	-0,11
	Profissional	3,19	3,22	-0,03

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do questionário aplicado com estudantes adultos, no período de abril a junho de 2017.

Portanto, os dados revelam que as relações mais significativas estão entre motivação, expectativa, idade e sexo. Embora existam diferenças relevantes entre motivação, expectativa, situação ocupacional e nível de escolaridade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o atual modelo de sociedade inclui, em suas vertiginosas exigências, mais educação, qualificação e conhecimentos dos indivíduos, independentemente da idade, isso para se tornarem cidadãos mais conscientes e emancipados e/ou para obterem mais oportunidades de inserção no mundo laboral. Essas demandas sociais e econômicas impulsionam a ampliação das oportunidades educacionais abrindo as portas para pessoas de todas as faixas etárias.

É neste contexto que um crescente e heterogêneo público com mais de 30 anos de idade – e que aqui denominamos de adultos – ingressa no ensino superior, recuperando, renovando e ampliando o entendimento das próprias concepções da Educação de Adultos, que andava restrita a conceber essa modalidade educativa apenas aos homens e mulheres dos segmentos populares vulneráveis, sem escolaridade ou portadores de baixa escolaridade.

Como defendemos ao longo do trabalho, em um cenário mutável e volátil, que contribuem para gerar incertezas e inseguranças, não se pode restringir essa compreensão à escolarização de pessoas adultas desprovidas da escolaridade básica. Com as novas compreensões do direito à educação na perspectiva ao longo da vida, essa compreensão foi fortalecida e ampliada chegando até a educação superior.

E assim, a participação dos adultos nas instituições de ensino superior, como uma estratégia decisiva na preparação de protagonistas capazes de direcionar suas próprias histórias de vida e de participar de uma sociedade inovadora e exigente, vem crescendo e se apresentando no cenário educacional como uma temática pertinente às sociedades globalizadas.

Mesmo assim, as políticas públicas direcionadas à educação superior considerada seu público-alvo os jovens inseridos na faixa etária entre 17 a 24 anos²⁰ de idade. Esta preferência causa uma certa invisibilidade os adultos que ingressam nesse nível de ensino, desconsiderando suas características heterogêneas, suas potencialidades e fragilidades, bem como, suas motivações e expectativas relacionadas com o curso.

E assim, o alunado adulto, que passa a integrar de forma crescente os novos perfis universitários, necessita ser revelado para que nas suas diferenciações relacionadas com

²⁰ Prevendo um percurso escolar linear, o sistema educacional superior, fundamentado na Declaração de Bolonha (constituída em 19 de junho de 1999), considerada esta fixa etária propicia (regular) para o ingresso no ensino superior. Sobre o Processo de Bolonha no ensino superior na América Latina e no Brasil ver: <<http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-433.html>> Acesso em: 11 fev. 2019.

gênero, raça, situação familiar, orientação sexual, religiosidade, diversidade etário-geracional, inserção no mundo do trabalho e nos espaços sociais possa ser melhor conhecido neste espaço acadêmico; melhor acolhido nas suas múltiplas dificuldades de ser adulto e estudante, simultaneamente.

Foi a partir dessa compreensão que decidimos conhecer e analisar a participação dos adultos na Universidade Federal da Paraíba/Campus I, bem como, as motivações e as expectativas desse público que ingressou nos cursos de graduação presenciais da UFPB/Campus I com idade igual ou superior a 30 anos.

Para tanto, mapeamos a participação dos adultos nas universidades públicas federais do Brasil e na UFPB, em particular, no período de 2009 a 2016; traçamos o perfil dos estudantes adultos através de indicadores socioeconômicos, escolares e acadêmicos; identificamos as motivações que impulsionaram os adultos a ingressarem na universidade e as expectativas que os adultos têm com a conclusão do curso superior; por fim, exploramos as possíveis relações entre os fatores motivacionais, fatores de expectativas e outras variáveis como: idade, sexo, situação ocupacional e nível de escolaridade.

Os resultados desta pesquisa nos revelam que, apesar do público adulto ser predominante nos cursos a distância, foram os cursos presenciais que apresentaram maior evolução no número de adultos matriculados, confirmando nossa hipótese de que os processos de expansão e de democratização do acesso ao ensino superior, intensificados no início do século XXI, contribuíram decisivamente para o aumento do ingresso da população adulta.

Nossos dados empíricos registram que os estudantes adultos da UFPB/Campus I, em sua maioria, são pessoas provenientes do ensino público; que estão casadas e inseridas no mercado de trabalho; e que estão cursando um curso superior pela primeira vez. Mas, existem também, em menor número, aqueles que apresentam características diferenciadas confirmando a hipótese de que o público adulto universitário é heterogêneo diferenciando-se em suas condições socioeconômicas, familiares, ocupacionais e educacionais.

Esses achados conclusivos fortalecem o pressuposto de que a educação ao longo da vida vem possibilitando a quebra de paradigmas estigmatizantes e excludentes em relação ao direito à educação para todos ao longo da vida.

Em relação as motivações que impulsionaram estes estudantes adultos a ingressarem na universidade, identificamos que a principal razão apontada por eles se referiu ao “aprofundamento dos conhecimentos”. Tendo em vista que esse fator motivacional é de ordem pessoal, confirmamos a hipótese de que para os estudantes adultos as motivações de ordem profissional são menos importantes que as motivações de ordem pessoal.

Esse achado propicia que se levante o pressuposto de que a educação para formação humana e para a cidadania tem um significado especial, um valor em si, sobretudo, para os adultos idosos com 60 anos ou mais de idade.

Esta motivação relacionada com o conhecimento é reforçada pela principal expectativa destes sujeitos em relação a conclusão do curso superior. Com efeito, os dados revelam que estes estudantes querem e esperam desenvolver-se intelectual. Portanto, inferimos que as principais motivações e expectativas dos estudantes adultos são ordem pessoal (intelectual).

Assim, estes achados fortaleceram a ideia da existência de correlação entre o desejo do alunado adulto em se desenvolver intelectualmente e sua busca pelo aprofundamento dos conhecimentos. Desse modo, confirmamos a hipótese de que as motivações iniciais se correlacionam com as expectativas relacionadas ao término do curso superior.

Estes resultados respondem nosso problema de pesquisa: Que motivações impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem na universidade e que expectativas lhes motivam a concluir o curso superior? Sendo a busca pelo aprofundamento dos conhecimentos a principal motivação que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem na universidade e, o desejo de se desenvolver intelectualmente lhes motivam a concluir o curso superior.

Diante disso, defendemos que o tema discutido neste estudo torna-se, particularmente, importante para a comunidade acadêmica. A discussão teórica e os dados estatísticos e empíricos, aqui apresentados, oferecerem subsídios para a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e para a reorganização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Além disso, este estudo possibilitou um fortalecimento e uma ampliação das discussões científicas acerca da relação entre a Educação de Adultos e o Ensino Superior na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, defendida pela UNESCO e adotada em todo o mundo.

Também, oferece uma contribuição aos estudiosos da EJA em apresentar-lhes uma perspectiva inovadora e diferenciada da educação de adultos, podendo e devendo ser objeto de estudo tanto para a aplicabilidade nas universidades e escolas como para a réplica investigativa. Agrega-se por último sua contribuição ao acervo acadêmico do PPGE/UFPB.

Em virtude de todas estas contribuições, defendemos ser a nossa pesquisa, inovadora e relevante para as áreas do conhecimento referentes à Educação Popular, Educação de Adultos e Ensino Superior. Importante para fortalecer a relação entre a Educação de Adultos e o Ensino Superior na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, ainda pouco explorada no Brasil.

De todo modo, somos conscientes das limitações e lacunas deste estudo. Em face disso, sugerimos algumas ações e procedimentos capazes de fomentar pesquisas futuras sobre a temática, tais como: ampliar e aprofundar o conhecimento científico sobre a Educação de Adultos e o Ensino Superior na perspectiva da Educação ao Longo da Vida; ampliar e aprofundar os dados empíricos mediante a adoção de outros métodos seja de natureza quantitativa ou qualitativa; realizar estudos comparativos entre jovens e adultos sobre este enfoque analítico – ou outros, verificando seus aspectos divergentes e convergentes; e acompanhar adulto o egresso, verificando se as expectativas relacionadas com o curso realizado foram almejadas ou os impactos propiciados pela formação superior.

REFERÊNCIAS

ÁGUAS, Marina. In: **Redação online**. Tema de redação: Medidas para superar o analfabetismo no Brasil. Publicado em 15 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://redacaonline.com.br/blog/tema-de-redacao-medidas-para-superar-o-analfabetismo-no-brasil/>> Acesso em: 02 fev. 2019.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Edición de Francesc J. Hernández. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007.

ALLOATTI, Magali. A estratégia de estudos de caso e a prática da generalização: uma discussão sobre pesquisa e fazer ciência. In: **Em Tese** – Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 8, n. 1, janeiro-julho/2011, p. 78-90. (ISSN: 1806-5023). Disponível em: <file:///C:/Users/Karla/Downloads/UFDC_Case_study.pdf> Acesso em: 21 fev. 2018.

ALMEIDA, Débora. **A motivação do aluno no Ensino Superior: um estudo exploratório**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Debora_Menegazzo_Sousa.pdf> Acesso em: 27 fev. 2018.

ALVES, Ana; GONÇALVES, Paula; ALMEIDA, Leandro. Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes. In: **Revista de Estudios e Investigación em Psicología e Educación**, v. 20, n.1, 2012 (ano 17º), p. 121-131. ISSN: 1138-1663. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12112/RGP_20_2012_art_8.pdf?sequence=1> Acesso em: 27 fev. 2018.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/753/526>> Acesso em: 10 set. 2017.

APPEL-SILVA, Marli; WENDT, Guilherme; ARGIMON, Irani. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, ago. 2010, p. 351-369. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n2/v16n2a08.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2018.

BADALO, Carlos; CÉSAR, Margarida. Traçando o perfil dos estudantes adultos para compreender as suas características e responder às suas necessidades educativas: quatro estudos de caso. In: **International Journal of Developmental and Educational Psychology; INFAD Revista de Psicología**, nº 1, 2008, ISSN: 0214-9877, p. 399-408. Disponível em: <http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_399-408.pdf> Acesso em: 18 set. 2017.

BARROS, Rita. **Educação de Adultos: Conceitos, Processos e Marcos Históricos da Globalização ao Contexto Português**. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos:** Da educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional. Portugal: Chiado Editora, 2011.

BELTRÁN, José. Ser para aprender. *Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida*. In: MOLLÁ, Cristina (Org.). **XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores - Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores**. Valencia del 19 al 21 de junio de 2013, p.110-123.

BERNHEIM, Carlos. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Carlos Tünnermann Bernheim e Marilena de Souza Chauí. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2018.

BEZERRA, Juliália; SILVA, Shirleide. **Educação e aprendizagens de adultos no espaço da universidade** [Relatório de Pesquisa]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

BISINOTO, Cynthia et al.; expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In: ALMEIDA, Leandro; CASTRO, Rui (Orgs.). **Ser Estudante no Ensino Superior:** O caso dos estudantes do 1º ano. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2016, p. 15-31. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42103>> Acesso em: 26 nov. 2018.

BISQUERRA, Rafael. **Introdução à estatística:** enfoque informático com o pacote estatístico SPSS. Rafael Bisquerra, Jorge Sarriera e Francesc Martínez. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Gustavo; et al. A relação entre o perfil dos alunos que cursam EAD e os motivos de escolha desta modalidade. In: **Revista de Administração da UNIMEP** – v.14, n.2, Setembro/Dezembro – 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2737/273749459004/>> Acesso em: 17 nov. 2018.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan./abr. 2008, p. 30-38. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754/2102>> Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CNE/CEB 11/2000 – Jamil Cury). 2000. Disponível em: **ECER**<http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf> Acesso em: 24 out. 2018.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35º ed. Brasília: Câmara dos Deputados,

Edições Câmara, 2012. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?...9> Acesso em: 11 nov. 2018.

_____; et al. **Educação ao longo da vida**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1726>> Acesso em: 16 set. 2017.

BRAVO, Bianca; CHAUD, Daniela; ABREU, Edeli. Avaliação da motivação acadêmica de universitários do curso de nutrição de uma universidade privada de São Paulo. In: **Rev. Simbio-Logias**, V.6, n.9, Dez/2013, p. 57-72. Disponível em: <http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/avaliacao_motivacao_academica_de_universitarios.pdf> Acesso em: 27 fev. 2018.

CAMPOS, Rosamália. **A motivação de estudantes de 40 anos e acima: um estudo em uma IES particular do Distrito Federal**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2117>> Acesso em: 27 fev. 2018.

CARVALHO, Francisco. **Análise Fatorial**. 2013. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/33696/1/Analise%20fatorial_FranciscoCarvalho.pdf> Acesso em: 07 nov. 2018.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara; JEZINE, Edineide. A expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 a 2012). In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 60-82, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17780/10145>> Acesso em: 17 nov. 2018.

CHARÃO, Cristina. Novo perfil de alunos que ingressam nos cursos de formação à docência. In: **Revista Educação**, v. 18, n. 205, p.66-78, mai. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso a o ensino superior. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, mar. 2013 23, p. 23-44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/03.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2018.

COSTA, Alexandra; et al. Expectativas acadêmicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de Engenharia. In: **Revista de Peruana de Psicologia y Trabalho Social**, volume 2, nº 1, 2013, p. 63-74. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25527/1/Expectativas%20acad%C3%A9micas%20em%20alunos%20tradicionais%20e%20n%C3%A3o%20tradicionais%20de%20Engenharia.pdf>> Acesso em: 18 set. 2017.

COSTA, António; LOPES, João; CAETANO, Ana. (Orgs). **Percursos de estudantes no Ensino Superior: fatores e processos de sucesso e insucesso**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2014.

CUNHA, Luísa. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf> Acesso em: 13 fev. 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DINIZ, Adriana. A aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. In: DINIZ, Adriana; SCOCUGLIA, Afonso; PRESTES, Emília. (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.

_____. Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal: ANPED, 2011, p. 01-16.

ENGELMANN, Erico. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ENGELMANN,%20Erico.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2018.

FARIAS, Ana Maria; LAURENCEL, Luiz. **Estatística descritiva**. Set. 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/ieeanamariafarias/estdesc_2006.pdf> Acesso em: 10 set. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes; SEGENREICH, Stella. Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, Mariluce. **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (Organizadores). - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 165-182. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492421> Acesso em: 17 nov. 2018.

FERREIRA, André; et al. Teorias de motivação: uma análise da percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidade de complementaridade. In: **XIII SIMPEP** - Bauru, SP, Brasil, 6 a 8 de Novembro de 2006. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/114.pdf> Acesso em: 27 fev. 2018.

FERREIRA, José; et al. Sucesso e Satisfação dos Estudantes Finalistas do Instituto Politécnico de Leiria. Edições Afrontamento. Lisboa: Instituto Politécnico de Leiria, 2012.

FREIRE, Ayalla; FREITAS, Lucia. A aplicação da Teoria da Expectância de Vroom na perspectiva de jovens universitários em seus primeiros empregos. In: **Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro**. Juan Carlos Ayala Calvo (coord.). Espanha: Universidad de La Rioja, 2007. ISBN: 84-690-3573-8. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2235574>> Acesso em: 27 fev. 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, Ano 2, n. 2, Jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>> Acesso em: 20 out. 2014.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>> Acesso em: 08 set. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUES, Francelino. O aprendizado após a juventude: discutindo o conceito de "adulto" e as tendências pedagógicas modernas. In: **Revista FACEVV**, 1º Semestre de 2009, Número 2, p. 16-21. Disponível em: <www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/download/108733/107156/> Acesso em: 24 out. 2018.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. Tradução: Alexandre Vaz. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41 maio/ago. 2009, p. 345-397. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a12.pdf>> Acesso em: 19 set. 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2017. Brasil: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf> Acesso em: 24 out. 2018.

IRELAND, Timothy. O Direito de Todos à Educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: DINIZ, Adriana; SCOCUGLIA, Afonso; PRESTES, Emília. (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.

_____; SPEZIA, Carlos. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2017.

JEZINE, Edineide. **Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. Edineide Jezine, Uyguaciara Castelo Branco e Paulo Nakamura. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

KALLEN, Denis. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. In: **CEDEFOP – Formação Profissional Revista Européia**, nº 8/9 maio – dezembro 1996, p. 16-22. ISSN: 0258-7491.

KNOLL, Joachim. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2017.

LACERDA, Juliana; REIS, Sandra; SANTOS, Nálbia. Os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os alunos na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis: um estudo da percepção dos discentes numa universidade pública. In: **Enf.: Ref. Cont. UEM-Paraná**, v. 27, n. 1, janeiro / abril 2008, p. 67-81. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/7165/4127>> Acesso em: 27 fev. 2018.

LAVOURA, Paula Cristina. **As expectativas e o impacto da certificação na vida do adulto**. 2010/2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12425507.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2018.

LEAL, Edvalda; MIRANDA, Gilberto; CARMO, Carlos. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. In: **R. Cont. Fin. – USP**, São Paulo, v. 24, n. 62, maio/jun./jul./ago. 2013, p. 162-173. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v24n62/07.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2018.

LOSADA, José. *¿Por qué y para qué estudian? Universitarios extremeños, 2015*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2016.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª tiragem. São Paulo: Atlas, 1988.

MARTINS, Antonio. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. In: **Acta Cirúrgica Brasileira** - Vol 17 (Suplemento 3), 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2018.

MATHIAS, Haroldo; LARA, Luis Fernando. Satisfação e motivação no trabalho em uma escola pública municipal de Irati, PR, sob uma perspectiva de aproximação entre a Teoria dos Dois Fatores e a Teoria da Expectativa. In: **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 19 (2), jul/dez. 2011, p. 163-191. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/3118/2964>> Acesso em: 27 fev. 2018.

MAZZOTTI, Alda. Usos e abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Albertina. Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 41-3, 2007, p. 43-76. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1208/656/>> Acesso em: 18 set. 2017.

OLIVEIRA, Maxwell. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão-GO, 2011. Disponível em: <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf> Acesso em: 10 set. 2017.

OLIVEIRA, Poliana. **A qualidade motivacional para o trabalho em professores do ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Disponível

em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2017/OLIVEIRA_-_Poliana_Chinelli.pdf> Acesso em: 27 fev. 2018.

OLIVEN, Arabela. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana. (Coord.^a). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002, p. 24-37. <Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2018.

OSÓRIO, A. R. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6^a ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PANSERA, Simone; *et al.* Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n. 2, Maio/Agosto de 2016, p. 313-320. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00313.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2018.

PASCUEIRO, Liliana. Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao Ensino Superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 28, 2009, p.31-52. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_liliana.pdf> Acesso em: 17 nov. 2018.

PEREIRA, Eduarda. **Alunos maiores de 23 anos**: motivações para o ingresso no ensino superior na UP. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20327/2/mesteduardapereiraalunos000084953.pdf>> Acesso em: 18 set. 2017.

PETRÓ, Vanessa. “Maiores de 23”: configurações e perfis em um programa para a inclusão de jovens e adultos no ensino superior. In: **VII Congresso Português de Sociologia**. Universidade do Porto; Faculdade de Letras; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 19 a 22 jun. 2012. Disponível em: <http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0588_ed.pdf> Acesso em: 15 ago. 2017.

PFEIFFER, Dietmar. As IES como provedores de Educação de adultos. 2015. Palestra realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

POMBO, Joana. **Auto-regulação motivacional**: estudo exploratório com alunos maiores de 23. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1906/1/ulfp035591_tm.pdf> Acesso em: 19 set. 2017.

PRESTES, Emília; PFEIFFER, Dietmar. Os adultos e o ensino superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba/Brasil. In: RAMALHO, Betania; LAVADOR, José Beltrán; CARVALHO, Maria Eulina; DINIZ, Adriana. (Coord.). **Reformas educativas, educação**

superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha. Valencia: Editorial Germania, 2011, p. 215-235.

QUINTAS, Helena; et. al. Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), p. 33-56. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6245/4860>> Acesso em: 19 set. 2017.

RAMOS, Vânia. **Percepção da autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregular-se:** um estudo com ingressantes adultos do ensino superior. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254049/1/Ramos_VaniaRodriguesLima_M.pdf> Acesso em: 18 set. 2017.

RICHARDSON, Robert. **Pesquisa Social:** Métodos e técnicas. Colaborador Dietmar Klaus Pfeiffer. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce. **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB.** Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (Organizadores). - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 39-50. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492421> Acesso em: 17 nov. 2018.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos na América Latina:** direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

ROBBINS, Stephen. **Comportamento organizacional.** Tradução técnica Reynaldo Marcondes. 11º ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SANTOS, Acácia; et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 15, n. 2, Julho/Dezembro de 2011, p. 283-290. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a10.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2018.

SESI; UNESCO. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2017.

SIENA, Osmar. **Metodologia da pesquisa científica:** elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Porto Velho: 2007.

SILVA, Benedicto (Coord. Geral). **Dicionário de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA, Carla Cristina; LIMA, Sandra Cristina. História da Educação de Adolescentes e Adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). In: **Cadernos de História da Educação**,

v.16, n.1, p.103-124, jan.-abr. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38241/20187>> Acesso em: 24 out. 2018.

SILVA, Fabiana. **A democratização do acesso ao ensino superior**: um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais e sobre o Programa Universidade para Todos. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Curso de Mestrado em Administração Pública, 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3355>> Acesso em: 17 nov. 2018.

SILVA, Shirleide. **Para além do acesso**: trajetórias 'atípicas' de estudantes adultos na UFPB/Campus I. 2015. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Disponível em: <<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1328/1/SKOS28092016.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2017.

SILVA JÚNIOR, Severino; COSTA, Francisco. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e *PhraseCompletion*. In: **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, V. 15, p.01-16, outubro, 2014. Disponível em: <http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf> Acesso em: 10set. 2017.

SILVESTRE, Carlos Alberto. **Educação e Formação de adultos e idosos**: uma nova oportunidade. 3ª edição. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

SOUZA, Saulo; REINERT, José. Motivação para entrada e permanência nos cursos de graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: **XXXIII Encontro da ANPAD**. São Paulo: 19 a 23 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ2548.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2018.

TEIXEIRA, Ana Maria. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia. (Org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-4.

TEIXEIRA, Ricardo; et al. Educação de Adultos no Ensino Superior: Um olhar acerca da formação ao longo da vida. In: **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales**//Volume 3, Atas CIAIQ, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/439/435>> Acesso em: 17 nov. 2018.

TODARO, M. A. Educação continuada: educação permanente. In: NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2005, p. 63-67.

TODOROV, João; MOREIRA, Márcio. O Conceito de Motivação na Psicologia. In: **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Vol. VII, nº 1, 2005, p. 119-132. ISSN 1517-5545. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/47/36>> Acesso em: 27 fev. 2018.

UFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. João Pessoa/PB - Dezembro/2014. Disponível em:
<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>
Acesso em: 17 nov. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. **La educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. París: UNESCO, 1998c. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>> Acesso em: 09 ago. 2017.

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

_____. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010b.

_____; CNE; MEC. **Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década (2011-2020)**. Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel (Org.). Brasília: UNESCO; CNE; MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

VASSOLER, Ana Maria. **Estudantes adultos do ensino superior**: interações estabelecidas com os pares. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250835/1/Vassoler_AnaMariaJesuinaBarbieri_M.pdf> Acesso em: 18 set. 2017.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, CÉLIO. **Fundamentos da Nova Educação**. 2ª edição. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>> Acesso em: 27 out. 2018.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_e_studo_de_caso_yin.pdf> Acesso em: 10 set. 2017.

ANEXOS

Anexo I – Carta de Anuência



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PRG



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Estudantes adultos na universidade: quem são e o que querem?** do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Emília Maria da Trindade Prestes, cujo objetivo é conhecer e analisar as características sociodemográficas, escolares e acadêmicas, bem como, as motivações e as expectativas dos estudantes adultos desta universidade (Campus I).

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 20 de fevereiro de 2017.

Professora Ariane Norma de Menezes Sá
Pró-Reitora de Graduação

ATTESTADO DE RECEBIMENTO
João Pessoa, 20 de fevereiro de 2017.
PRG

Anexo II – Parecer Consubstanciado do CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação de Adultos no Ensino Superior: o caso da UFPB

Pesquisador: SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63919317.5.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.999.205

Apresentação do Projeto:

Como demonstra a história, nos últimos vinte anos, a educação superior brasileira passou por constantes transformações para adaptar-se a novas exigências contextuais e atender a novas demandas sociais, tornando-a hoje uma universidade considerada de massa. É perceptível que os processos de expansão e de democratização do acesso no ensino superior oportunizaram o aparecimento de novos públicos, em especial, o adulto. (PASCUEIRO, 2009; PRESTES; PFEIFFER, 2011; JEZINE; PRESTES, 2011).

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer e analisar as características sociodemográficas, escolares e acadêmicas, bem como, as motivações e as expectativas dos estudantes adultos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa envolve riscos mínimos.

Os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na metodologia sobre o local de pesquisa a ser realizada na UFPB com 120 participantes, não apresenta carta de anuência.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 1.999.205

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não expõe no TCLE que a pesquisa pode apresentar possíveis desconfortos aos participantes conforme a Resolução CNS 466/12.

Não apresenta carta de anuência.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências sinalizadas foram cumpridas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_851234.pdf	22/02/2017 16:44:59		Aceito
Outros	Carta_Anuencia.pdf	22/02/2017 16:44:09	SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Atual.docx	22/02/2017 16:42:00	SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Atual.pdf	22/02/2017 16:41:47	SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Karla.pdf	19/01/2017 16:27:27	SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_Karla.docx	05/01/2017 15:28:33	SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento.docx	05/01/2017 15:24:19	SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Karla.doc	05/01/2017 15:12:27	SHIRLEIDE KARLA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 1.999.205

JOAO PESSOA, 04 de Abril de 2017

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr (a) foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Estudantes adultos na universidade: quem são e o que querem?** que tem como objetivo conhecer e analisar as características sociodemográficas, escolares e acadêmicas, bem como, as motivações e as expectativas dos estudantes adultos. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, e a qualquer momento você pode recusar-se a responder algumas ou todas as perguntas e retirar seu consentimento. Esclarecemos que a pesquisa pode apresentar possíveis desconfortos aos participantes conforme a Resolução CNS 466/12 envolvendo riscos mínimos, entretanto, os benefícios superam os riscos. Sua participação estará contribuindo para aprofundar o conhecimento científico sobre a presença de novos públicos na universidade. O (a) Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Pesquisadora Responsável: **Shirleide karla de Oliveira Silva**

E-mail: shy.karla@hotmail.com Contato: (83) 98816-3525

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____
(assinatura)

Contato (e-mail): _____

João Pessoa, ____ de _____ de 2017.

Apêndice II – Questionário

1. Caracterização sociodemográfica

1.1 Sexo: () Masculino () Feminino

1.2 Idade: _____ anos

1.3 Raça/Etnia: () Branc@ () Pard@ () Negr@ () Indígen@

1.4 Estado civil: () Solteir@ () Casad@ () Viúv@ () Outro

1.5 Cidade de residência: _____

1.6 Número de pessoas que moram na sua casa (incluindo você): _____

1.7 Profissão: _____

1.8 Você trabalha atualmente? () Não () Sim – Responder 1.9

1.9 Situação do trabalho:

() Autônom@

() Estagiári@

() Funcionári@ público

() Empregad@ setor privado

() Outr@

1.10 Renda familiar:

() Menos de R\$ 880,00

() De R\$ 881,00 a R\$ 1.760,00

() De R\$ 1.761 a R\$ 3.520,00

() Mais de R\$ 3.521,00

1.11 Nível de escolaridade dos pais:

Pai

Mãe

() Analfabeto

() Analfabeta

() Fundamental

() Fundamental

() Médio

() Médio

() Técnico

() Técnico

() Superior

() Superior

2. Caracterização do percurso escolar

2.1 Tipo de instituição que cursou a educação básica (Fundamental e Médio):

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Privada com bolsa
- ☐ Privada e pública

2.2 Modalidade de ensino:

- ☐ Regular
- ☐ Supletivo/EJA
- ☐ Regular e EJA

2.3 Já vivenciou alguma dessas situações no percurso escolar:

Reprovação - ☐ Não ☐ Sim

Abandono - ☐ Não ☐ Sim

Transferência - ☐ Não ☐ Sim

2.4 Caso tenha vivenciado alguma situação assinalada acima, qual foi o principal fator motivador?

- ☐ Trabalho
- ☐ Filho
- ☐ Casamento
- ☐ Dificuldade na aprendizagem
- ☐ Relação professor x aluno
- ☐ Mudança de residência
- ☐ Outro _____

2.5 Possui curso profissionalizante? ☐ Não ☐ Sim – Responder 2.6

2.6 Qual o curso? _____

2.7 Temporalidade do seu percurso formal (ano 1999 ou idade 19 anos):

Iniciou os estudos - _____

Concluiu o Ensino Médio - _____

Ingressou no Ensino Superior - _____

3. Caracterização acadêmica

3.1 Possui curso de graduação? () Não () Sim - Responder 3.2 e 3.3

3.2 Qual o curso? _____

3.3 Ano de conclusão: _____

3.4 Período de ingresso no **curso atual**: _____ (Ex: 2011.2)

3.5 Forma de ingresso:

() PSS ou ENEM/SISU

() Reopção de curso

() Graduados

() Transferência

() Outra _____

3.6 Curso atual: _____

3.7 Turno matriculado: () Manhã () Tarde () Noite () Integral

3.8 Este curso foi a sua primeira opção? () Sim () Não – Responder 3.9

3.9 Qual era a sua primeira opção? _____

3.10 Porque escolheu exatamente este curso?

() Influencia de familiares e amigos

() Baixo nível de concorrência

() É o campo de minha atuação profissional

() Promoção no trabalho atual

() Porque oferece boas chances de emprego e remuneração

() Elevado prestígio social

() Sempre me interessei pelo curso/assunto

3.11 Já vivenciou alguma dessas situações durante o curso:

Trancamento de disciplina - () Não () Sim

Reprovação - () Não () Sim

4. Motivação e perspectivas/expectativas pessoais

Por ordem de prioridade, enumere (marcar um X) **cinco** questões indicando o seguinte grau de importância:

1. Nada importante
2. Pouco importante
3. Importante
4. Muito importante
5. Extremamente importante

4.1 Motivação para ingressar na universidade:

	1	2	3	4	5
Ascensão/Progressão profissional					
Realização de um sonho					
Obtenção da certificação					
Reintegração no mercado de trabalho					
Reorientação/Mudança profissional					
Aquisição de melhor remuneração					
Evolução das minhas habilidades pessoais					
Ampliação das chances de obter um emprego					
Elevação da minha autoestima					
Aprofundamento dos conhecimentos					

4.2 Expectativas pessoais durante o curso:

	1	2	3	4	5
Conseguir uma profissão prestigiada					
Forma-me como um cidadão					
Obter estabilidade financeira					
Desenvolver-se intelectualmente					
Ter momentos de convívio e diversão					
Atender às expectativas dos meus familiares					
Seguir carreira académica					
Combater problemas políticos e sociais					
Ajudar a comunidade					
Mudar de cargo					

**Apêndice III – Distribuição de estudantes matriculados por área de conhecimento e por curso
– 2016.2**

Áreas	Centros	Cursos	Todos N	Adultos	
				N	%
Ciências Humanas e Sociais	CCTA	Artes Visuais	100	46	46
		Cinema e Audiovisual	55	13	23,6
		Comunicação Social	58	16	27,6
		Dança – Licenciatura	100	30	30
		Hotelaria	88	18	20,5
		Jornalismo	228	20	8,8
		Música	175	84	48
		Música – Bacharelado	138	41	29,7
		Música Popular	38	20	52,6
		Radialismo	146	22	15,1
		Regência de Bandas e Fanfarras	26	17	65,4
		Relações Públicas	199	39	19,6
		Teatro – Bacharelado	53	21	39,6
		Teatro – Licenciatura	55	22	40
		Turismo	195	59	30,3
		Comunicação em Mídias Digitais	212	14	6,6
	CCHLA	Ciências Sociais	269	115	42,8
		Filosofia	184	81	44
		História	316	93	29,4
		História (Licenciatura Plena/MS ²¹)	34	11	32,4
		Letras	565	184	32,6
		Letras - Língua Espanhola	126	44	34,9
		Letras - Língua Francesa	83	41	49,4
		Letras - Línguas Clássicas	120	51	42,5
		Letras - Língua Inglesa	326	100	30,7
		Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais	112	13	11,6
		Psicologia	446	55	12,3
		Serviço Social	533	173	32,5
		Tradução	61	18	29,5
	CE	Ciências das Religiões	178	121	68
		Pedagogia	951	352	37
		Pedagogia - Educação do Campo	307	150	48,9
		Pedagogia – MSC	13	2	15,4
		Psicopedagogia	258	54	20,9
	CCS	Administração	738	137	18,6
		Arquivologia – Bacharelado	342	151	44,2
		Biblioteconomia	327	146	44,6
		Ciências Atuariais	216	50	23,1
		Ciências Contábeis	807	180	22,3
		Ciências Econômicas	473	102	21,6
		Gestão Pública	211	102	48,3
		Relações Internacionais	208	14	6,7
	CCJ	Direito	1662	402	24,2
	CTDR	Gastronomia	73	23	31,5

²¹ Curso de História - Licenciatura para educadores dos Movimentos Sociais do Campo vinculados ao INCRA no Brasil, Resolução nº 16/2004.

Ciências Exatas, Naturais, Tecnologia e Engenharias	CT	Arquitetura e Urbanismo	351	20	5,7
		Engenharia Ambiental	332	20	6
		Engenharia Civil	468	25	5,3
		Engenharia de Alimentos	234	21	9
		Engenharia de Materiais	214	18	8,4
		Engenharia de Produção	219	28	12,8
		Engenharia de Produção Mecânica	183	18	9,8
		Engenharia Mecânica	506	38	7,5
		Engenharia Química	352	7	2
		Química Industrial	149	4	2,7
	CEAR	Engenharia de Energias Renováveis	232	13	5,6
		Engenharia Elétrica	367	17	4,6
	CI	Ciência da Computação	320	20	6,3
		Engenharia da Computação	290	11	3,8
		Matemática Computacional	138	17	12,3
	CTDR	Tecnologia de Alimentos	164	62	37,8
		Tecnologia da Produção Sucoalcooleira	143	48	33,6
	CCEN	Estatística	78	15	19,2
		Física	260	62	23,8
		Geografia	305	99	32,5
		Matemática	272	78	28,7
		Química	205	53	25,9
Ciências Biológicas e da Saúde	CCS	Educação Física – Bacharelado	280	56	20
		Educação Física – Licenciatura	234	39	16,7
		Enfermagem	365	46	12,6
		Farmácia	371	23	6,2
		Fisioterapia	316	21	6,6
		Fonoaudiologia	230	28	12,2
		Nutrição	292	33	11,3
		Odontologia	313	25	8
		Terapia Ocupacional	196	30	15,3
	CCM	Medicina	462	39	8,4
	CBIOTEC	Biotecnologia	202	12	5,9
	CCEN	Biologia	506	62	12,3
Total			21.354	4.555	21,3

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB [Chamado: 2017030710000101]. Dados enviados por e-mail. Data: 09/03/2017 09h16min.

OBS: As cores destacam: Alta participação de adultos – mais de 50% (azul) e baixa participação de adultos – menos de 5% (rosa).

Centros: CCTA - Centro de Comunicação, Turismo e Artes; CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; CE - Centro de Educação; CCSA - Centro de Ciências Sociais e Aplicadas; CCJ - Centro de Ciências Jurídicas; CTDR - Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional; CT - Centro de Tecnologia; CEAR - Centro de Energias e Alternativas e Renováveis; CI - Centro de informação; CCEN - Centro de Ciências Exatas e da Natureza; CCS - Centro de Ciências da Saúde; CCM - Centro de Ciências Médicas; CBIOTEC - Centro de Biotecnologia.

Apêndice IV – Frequências e percentuais referentes aos dados socioeconômicos

Indicadores		f	%
Sexo	Masculino	104	53,6
	Feminino	90	46,4
Faixa Etária	30 a 39	85	43,8
	40 a 49	72	37,1
	50 a 59	32	16,5
	60 ou mais	4	2,1
Raça/Etnia	Branc@	68	34,9
	Pard@	75	38,5
	Negr@	43	22,1
	Indígena	3	1,5
Estado civil	Solteir@	50	25,6
	Casad@	104	53,3
	Viúv@	9	4,6
	Outr@	29	14,9
Cidade de residência	João Pessoa	160	82,1
	Bayeux/Santa Rita/Cabedelo	18	9,2
	Outras	1	8,7
Trabalho	Não	52	26,7
	Sim	141	72,3
Situação do trabalho	Autonom@	26	13,3
	Estagiari@	6	3,1
	Funcionari@ público	63	32,3
	Empregad@ do setor privado	35	17,9
	Aposentad@	12	6,2
	Outr@	18	9,2
Renda Familiar	Menos de \$937,00	21	10,8
	De \$ 938,00 a \$ 1.874,00	49	25,1
	DE \$ 1.875,00 a \$ 3.748,00	57	29,2
	Mais de \$ 3.749,00	65	33,3
Escolaridade Pai	Analfabeto	26	13,3
	Fundamental	83	42,6
	Médio	35	17,9
	Técnico	9	4,6
	Superior	29	14,9
Escolaridade Mãe	Analfabeta	25	12,8
	Fundamental	80	41,0
	Médio	35	17,9
	Técnico	7	3,6
	Superior	38	19,5

Fonte: Questionário aplicado aos adultos, pela autora (abril a junho de 2017).

Apêndice V – Frequências e percentuais referentes aos dados do percurso escolar

Indicadores		f	%
Tipo de Instituição Ensino Fundamental	Pública	117	60,0
	Privada	44	22,6
	Privada com bolsa	7	3,6
	Privada e pública	22	11,3
Tipo de Instituição Ensino Médio	Pública	118	60,5
	Privada	33	16,9
	Privada e pública	16	8,2
Modalidade Ensino Fundamental	Regular	186	95,4
	Supletivo/EJA	4	2,1
Modalidade Ensino Médio	Regular	156	80,0
	Supletivo/EJA	16	8,2
	Regular e EJA	9	4,6
Reprovação	Não	110	56,4
	Sim	81	41,5
Abandono	Não	139	71,3
	Sim	37	19,0
Transferência	Não	115	59,0
	Sim	59	30,3
Curso Profissionalizante	Não	86	44,1
	Sim	108	55,4

Fonte: Questionário aplicado aos adultos, pela autora (abril a junho de 2017).

Apêndice VI – Frequências e percentuais referentes aos dados acadêmicos

Indicadores	Variáveis	f	%
Graduado	Não	110	56,4
	Sim	84	43,1
Ano de ingresso	2010-11	10	5,1
	2012-13	41	2,1
	2014-15	64	30,8
	2016-17	75	38,4
Forma de ingresso	PSS ou SISU	170	87,2
	Outros	25	12,8
Turno	Manhã	30	15,4
	Tarde	29	14,9
	Noite	92	47,2
	Integral	43	22,1
Escolha do Curso	Influência de familiares e amigos	12	6,2
	Baixo nível de concorrência	22	11,3
	É o campo de minha atuação profissional	45	23,1
	Porque oferece boas chances de emprego e remuneração	24	12,3
	Sempre me interessei pelo curso/assunto	97	49,7
	Outros	9	4,6
Reprovação	Não	122	62,6
	Sim	69	35,4
Trancamento de Disciplina	Não	130	66,7
	Sim	63	32,3

Fonte: Questionário aplicado aos adultos, pela autora (abril a junho de 2017).

Apêndice VII – Distribuição da frequência de resposta por fator motivacional

	1	2	3	4	5	Total
Ascensão/Progressão profissional	21	10	41	37	83	192
Realização de um sonho	12	14	31	51	85	193
Obtenção da certificação	14	19	54	48	58	193
Reintegração no mercado de trabalho	33	25	45	40	49	192
Reorientação/Mudança profissional	30	25	54	39	46	194
Aquisição de melhor remuneração	26	21	48	37	61	193
Evolução das minhas habilidades pessoais	2	1	20	62	109	194
Ampliação das chances de obter um emprego	21	20	51	44	58	194
Elevação da minha autoestima	16	9	42	30	97	194
Aprofundamento dos conhecimentos	0	0	8	36	150	194
Total	175	144	394	424	796	1933

Fonte: Questionário aplicado aos adultos, pela autora (abril a junho de 2017).

OBS: Os graus de importância correspondem a: 1 (nada importante); 2 (pouco importante); 3 (importante); 4 (muito importante) e 5 (extremamente importante).

Apêndice VIII – Distribuição da frequência de resposta por fator de expectativa

	1	2	3	4	5	Total
Conseguir uma profissão prestigiada	26	30	62	41	34	193
Forma-me como um cidadão	11	19	48	52	64	194
Obter estabilidade financeira	23	19	50	52	49	193
Desenvolver-se intelectualmente	1	2	18	45	127	193
Ter momentos de convívio e diversão	18	27	60	42	46	193
Atender às expectativas dos meus familiares	64	45	54	16	15	194
Seguir carreira acadêmica	20	21	45	48	59	193
Combater problemas políticos e sociais	19	22	68	36	50	195
Ajudar a comunidade	8	13	45	60	68	194
Mudar de cargo	39	33	42	34	46	194
Total	229	231	492	426	558	1936

Fonte: Questionário aplicado aos adultos, pela autora (abril a junho de 2017).

OBS: Os graus de importância correspondem a: 1 (nada importante); 2 (pouco importante); 3 (importante); 4 (muito importante) e 5 (extremamente importante).