

Educação superior ainda que tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA

Geovania Lúcia dos Santos*
FaE/UFMG
geolusantos@hotmail.com

RESUMO

Entendendo que a educação superior gera um conjunto de benefícios individuais e coletivos, posto ser um bem social meritório; e que o diploma deste nível representa a aquisição de um capital cultural institucionalizado, potencialmente gerador de capital econômico, social e simbólico, pretendemos compreender os impactos e os efeitos decorrentes da aquisição do diploma na vida de adultos com antecedente escolar na Educação de Jovens e Adultos – EJA –, que concluíram tardiamente a formação superior. Discutimos o fato de o estudante adulto ser uma categoria pouco investigada nos campos teóricos da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior, muito embora tenha presença marcante em ambos. No tocante ao ensino superior, discutimos que, apesar de registrarem uma participação expressiva na composição de seu público, os adultos conformam um segmento aparentemente despercebido neste universo, obscurecido pelo entendimento prevalente de que o mesmo se destina e se ocupa de modo quase exclusivo à formação do jovem. Esta invisibilidade sugere uma possível distância entre o que os discursos e expectativas sociais dirigidas ao ensino superior no Brasil apontam e o modo como de fato ele se constitui, bem como o que gera. A compreensão das implicações, resultados e efeitos da educação tardia no ensino superior, entre adultos com trajetória de EJA, pode contribuir para esclarecer se há, de fato, tal distância e, em caso positivo, entender que desafios ela interpõe à garantia de educação superior de qualidade – entendida como promotora potencial do acesso e gozo, em igualdade de condições, dos ganhos materiais e simbólicos advindos do diploma superior – para todas as pessoas.

Palavras-chave: Educação superior tardia; Educação do Adulto; Relação EJA-Ensino Superior; Impactos do ensino superior; Efeitos do ensino superior.

Introdução

A oferta regular de educação formal no Brasil se destina a atender segmentos etários referidos a ciclos específicos da vida, que se estendem da infância – Educação Infantil e Ensino Fundamental de 0 a 14 anos –, passam pela adolescência – Ensino Médio de 15 a 17 anos –, chegando ao início da juventude – Ensino Superior – 18 a 24 anos –. Portanto, falar de adulto na educação formal é, por princípio, falar de uma educação tardia, ressaltando o inusitado e o específico desta presença.

*Profª. de Política Educacional e Gestão Escolar na UNIFAL-MG, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG na Linha de Pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, sob orientação do Prof. Leônicio José Gomes Soares.

Na legislação educacional esta presença é tratada de duas formas distintas: para o nível básico há garantia legal de oferta para as pessoas que passaram da idade regular, em uma modalidade própria – a Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, ressalvado que esta oferta deve se dar em conformidade com as especificidades do seu público (BRASIL: 1996; BRASIL: 2000). Para o Ensino Superior – ES –, onde há expressiva presença dos chamados “estudantes de idade atípica” (PESSOA: 2016), pouca discussão, produção e ação há em relação aos ingressantes com idade acima de 24 anos.

Entendendo que o ES gera um amplo conjunto de benefícios individuais e coletivos (TAFNER e CARVALHO: 2016), dado seu caráter de bem social meritório (SEN, 2010), e que seu diploma representa um capital cultural institucionalizado, potencialmente gerador de capital econômico, social e simbólico (FALCÃO, 2012); o estudo em desenvolvimento está voltado para a compreensão dos impactos do diploma, e dos efeitos decorrentes de sua aquisição, entre adultos com antecedente escolar na EJA que concluíram tardiamente o ensino superior¹.

Situamo-nos na interface entre os campos teóricos da Educação de jovens e Adultos e do Ensino Superior, ressaltando a percepção de uma forte imbricação entre eles, posto que o fenômeno da educação tardia no ES põe em xeque os limites e potencialidades da abrangência da EJA, ao passo em que o estudante adulto interpela o próprio ES de modo particular, demandando reflexão sobre como este público é nele acolhido e dele tem se servido.

No tocante à EJA, destacamos a baixa incidência de estudos que tratam dos atores que participam da modalidade no geral, e dos participantes adultos de modo específico (CONZATTI: 2005). Por outro lado, a consideração de que a modalidade está referida à educação tardia, sugere a flexibilização de suas fronteiras, alargando a concepção atual que a restringe à educação básica, tornando possível o reconhecimento e (tratamento) dos adultos que acessam a graduação tardiamente como um de seus atores.

Ressalta-se, quanto ao ensino superior, o reconhecimento de que “(...) o aumento de proporções significativas de determinado grupo etário tende a interferir na organização e no clima institucional, bem como na estrutura curricular promovendo

¹ *Educação superior ainda que tardia: políticas, trajetórias e sentidos entre egressos da EJA em universidades públicas federais*, desenvolvido com apoio financeiro da CAPES no Doutorado Regular do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, sob a orientação do Prof. Leôncio José Gomes Soares.

um processo paulatino de diferenciação e diversificação institucional (Trow: 2005 apud. GOMES e MORAES: 2012, p. 174), associado à compreensão de que adultos com antecedente escolar na EJA enfrentam grandes dificuldades para acessar e permanecer neste nível (JESUS FILHO: 2013; CRUZ: 2015; CRUZ: 2016), impõe a necessidade de compreender as implicações de cursar e concluir o ES sendo adulto egresso da EJA, focalizando os resultados desta formação.

No texto que segue discutimos as questões delineadas acima visando demonstrar a pertinência de uma investigação acerca da educação tardia no ensino superior no contexto atual.

I. Do tema ao problema

Conforme discutido na produção teórica, o ensino superior é palco, desde 1960, da chamada “Revolução dos Números” – expansão que promoveu rápido crescimento dos sistemas no mundo, provocando um salto no número de estudantes de pouco menos de 500 mil no início do século XX, para 40 e 80 milhões nos anos de 1975 e 1995 respectivamente; alcançando a marca de 100 milhões no início do século XXI (PRATES e COLLARES: 2014).

A evolução do setor no Brasil, notadamente nos últimos 20 anos, atesta nossa afiliação a este movimento: saltamos de uma taxa 4,3% da população com idade entre 18 e 24 anos matriculada no ensino superior em 1991 (GOMES e MORAES: 2012) para 17,6% em 2015 (SEMESP, 2015), sinalizando nossa transição de sistema de elite para um sistema de massa²; com a composição de um público “(...) heterogêneo em termos de idade, sexo, nível socioeconômico, cor, etnia, motivações, expectativas e projetos profissionais”, típica deste modelo (SAMPAIO: 2014, p. 43).

Esta expansão é vista como efeito e componente de importantes transformações no setor, tais como a diversificação e a diferenciação institucional (PRATES e COLLARES: 2014; SAMPAIO: 2014), a privatização (NUNES: 2014) e a mercantilização (BORTOLIN: 2011); que resultaram no aumento expressivo da oferta de vagas e do número de matrículas, com criação de oportunidades de acesso para segmentos da população aos quais esta formação sempre fora negada – pelo alto grau

² Segundo M. Trow (2005 apud. GOMES e MORAES: 2012), a cobertura de até 15% da população elegível corresponde um sistema de elite; entre 16% e 50% um sistema de massa, sendo universal o sistema com cobertura acima de 50% da população elegível.

de seletividade, elitismo e exclusivismo das oportunidades até então existentes (GOMES e MORAES: 2012; BARROS: 2015; CAMARGO: 2015).

Neste contexto emerge, na Sociologia da Educação, a temática da diversidade no público do ensino superior, com destaque para os chamados estudantes de origem popular – definidos pela pertença a grupos excluídos historicamente do direito de acesso a este nível.

Segundo Nadir Zago (2006) os estudos da área contemplam desde as condições que tornam possível a chegada deste segmento ao ES até os modos como eles vão se integrando ao sistema e nele construindo suas trajetórias. Abrangendo temas diversos (BROCCO e ZAGO: 2014), seus resultados contribuem para compreender diferentes aspectos relacionados a esta presença e apontam a complexidade deste fenômeno, deixando antever que muito ainda há para saber sobre suas implicações e desdobramentos.

Neste sentido, observamos que muito embora tenham características socioeconômicas, etnicorraciais e culturais que permitem agrupá-las sob a expressão estudantes das camadas populares, trata-se de pessoas com perfis pessoais, trajetórias de vida e de escolarização particulares que podem tornar bastante diferenciadas e mesmo desiguais, as condições individuais de proveito da oportunidade de cursar o ensino superior e de auferir os benefícios dele decorrentes. Isto posto, chamamos atenção para a importância de avançar no conhecimento dos variados perfis que compõem este segmento, buscando, por meio de estudos focalizados em cada um deles, ampliar a compreensão da temática da diversidade do público do ES.

Destaca-se também, nesta produção, a tendência de os estudos empíricos se aterem à presença propriamente dita de estudantes com origem popular no ensino superior, contemplando a trajetória de formação em seu decurso; o que possibilita investigar as dimensões do acesso e permanência deste segmento no ES, permitindo melhor compreender os modos como estas pessoas são nele acolhidas e nele/dele se servem. Contudo, conforme sugere a produção teórica (SILVA E VELOSO: 2013 p. 729-730), é necessário ampliar esta visão, posto que

na perspectiva da educação superior, (...), acesso implica no ingresso a esse nível de ensino, quer dizer, no ato de passagem para o espaço acadêmico. No entanto, é limitante ver nisso um desfecho (...) [sendo] necessário considerar a dimensão de permanência, que sinaliza o percurso seqüente e bem sucedido. Por fim, há de abarcar a qualidade da formação, que talvez mereça uma argumentação mais detida devido a que se tornou lugar-comum o seu uso em discursos ou documentos

oficiais que tratam das políticas educacionais, concorrendo para banalizar o seu sentido.

Decorre daí nossa compreensão de que a obtenção do diploma demarca um significativo limite a partir do qual se pode inferir sobre a qualidade desta formação no plano individual, entendendo que a mesma se expressa na capacidade do diplomado auferir e gozar os benefícios inerentes a esta condição. Tal como Almeida Neto (2013, p. 49-50), consideramos que:

O diploma do ensino superior permite não apenas a mobilidade econômica através da melhoria dos salários, decorrente do aumento da qualificação profissional, mas também o incremento do capital cultural e social e, assim, do status social dos indivíduos, sobretudo daqueles provenientes das classes baixas, constituindo elemento fundamental de ascensão (...).

Partindo, portanto, do pressuposto de que o ensino superior não é um fim em si mesmo, havendo um conjunto de finalidades, objetivos, expectativas sociais e aspirações individuais a fundamentar sua oferta e procura, entendemos que a efetivação do direito à educação, neste nível, se dá na medida em que seu titular alcança os "(...) benefícios e prerrogativas tradicionalmente dados aos portadores de diplomas" (NUNES: 2012, p. 25).

Referenciados no entendimento de que "(...) as políticas públicas devem ser avaliadas quanto aos seus efeitos sobre as liberdades pessoais" (PINHEIRO: 2012, p. 35) (PINHEIRO: 2012); de que "(...) através do relato das dificuldades mais 'pessoais' das tensões e das contradições aparentemente mais estritamente subjetivas, geralmente se exprimem as estruturas mais profundas do mundo social e suas contradições (BOURDIEU: 2009, p. 591), e que "sem estudar o sujeito, e sem conhecê-lo em suas expressões autênticas e diferenciadas, é impossível produzir conhecimento social" (GONZÁLEZ REY: 2012, p. 174), pretendemos apreender os destinos sociais de adultos com dupla trajetória de escolarização tardia, dando "(...) visibilidade à dimensão posterior ao acesso e permanência na universidade" (FALCÃO: 2012, p. 29).

Assim, pretendemos ir além da objetividade dos dados oficiais, introduzindo, no estudo dos resultados do ensino superior, a heterogeneidade dos sujeitos, das expectativas, das trajetórias e das realizações de cada um no contexto social.

II. O adulto no ensino superior brasileiro: presença expressiva e invisibilizada

Tomando a idade regular como parâmetro de observação do público do ensino superior, identifica-se expressiva distorção idade-série:

Matrícula por adequação à faixa etária – 1999, 2008 e 2014

Ano	Total da matrículas	Até 24 anos		A partir de 25 anos	
		Abs.	%	Abs.	%
1999	2.524.981	1.555.178	61,59	959.803	38,01%
2008	5.932.244	3.251.986	54,81	2.680.258	45,18%
2014	7.828.013	3.985.532	50,91	3.804.481	49,08%

Fonte: elaboração pessoal com base em dados apresentados por Nunes (2012) e no Censo do Ensino Superior de 2014.

Como se vê acima, a presença de adultos é uma tendência verificada desde há, pelo menos 15 anos, num movimento ascendente, abarcando 38,01% das matrículas em 1999; 45,18%, em 2008 e 49,08% em 2014. Estes estudantes estão distribuídos tanto na rede pública, quanto na rede privada:

Matrícula por adequação à faixa etária e rede de ensino – 2008 e 2014

Ano	Total da matrículas		Até 24 anos		A partir de 25 anos		
			Abs.	%	Abs.	%	
2008	5.932.244	Rede Pública	1.335.917	869.591	65,09	466.326	34,90
		Rede Privada	4.596.327	2.382.395	51,83	2.213.932	48,16
2014	7.828.013	Rede Pública	1.961.002	1.191.431	60,75	769.571	39,24
		Rede Privada	5.867.011	2.785.101	47,47	3.081.910	52,52

Fonte: Elaboração pessoal com base em dados apresentados por Nunes (2012) e no Censo do Ensino Superior - 2014.

Pelos dados da tabela vê-se que, apesar de se distinguir, ainda, pela alta demanda e seletividade que lhe permite recrutar os melhores alunos (CASTRO: 2005, p. 254), a rede pública registrou 34,90% e 39,24% de matrículas de pessoas com idade a partir de 25 anos em de 2008 e 2014 respectivamente. A rede privada, por sua vez, registrou 48,16% de matrículas de pessoas adultas em 2008, ultrapassando a marca dos 50% em 2014.

Disto conclui-se que nosso sistema de ES, de modo geral, contempla uma faixa etária média alta – 25 anos na rede pública e 26,9 na rede privada (NUNES, 2012) –, sendo este um de seus traços característicos. Trata-se de um aspecto pouco explorado no campo da EJA, do ES e das políticas educacionais, que se impõe como um assunto emergente para a produção teórica (PRESTES et. al., 2013), dado seu potencial de interferir na configuração do ensino superior, afetando sua realização e seus resultados:

o aumento de proporções significativas de determinado grupo etário tende a interferir na organização e no clima institucional, bem como na estrutura curricular, promovendo um processo paulatino de diferenciação e diversificação institucional (TROW, M. 2005, apud. GOMES e MORAES, 2012, p. 174).

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

Ser “estudante fora de faixa”, na graduação, significa vivenciar a experiência do ensino superior em um processo concebido para atender pessoas situadas em um ciclo de vida distinto – a juventude – em atendimento a expectativas, finalidades e objetivos bem recortados e a elas dirigidos. Portanto, compreender os modos como o ensino superior acolhe os adultos, os atende e satisfaz, amplia a inteligibilidade dos limites e potencialidades de efetivação do direito à educação, para todas as pessoas, independentemente da idade, em um contexto no qual a presença deste segmento nas universidades e instituições de ensino superior é crescente.

III. Sobre adultos com antecedente escolar de EJA no ensino superior

Eu não falo pros professores que vim da EJA não! Eu não conto isto na sala porque sei que todo mundo vai ficar me olhando diferente e os professores vão ligar menos pra gente porque já sabem que temos uma formação fraca. Eu casei muito cedo, tive filho, mas depois que eles cresceram um pouco eu pensei... resolvi entrar pra EJA. Terminei o Fundamental e fiz o médio todo na EJA. Lá na escola, falava pra todo mundo que ia vir pra [universidade] e alguns acreditavam, inclusive professores, mas a maioria não acreditava. Pois eu terminei, me inscrevi no ENEM e fiz e tô aqui! É uma conquista grande, mas infelizmente, aqui dentro, isto não vai ser visto assim... Mas eu não desisto não, igual na EJA... É difícil, mas vou continuar estudando, vou me formar e continuar estudando pra ser uma boa profissional. (Estudantes de IFES; Licencianda do 5º período de Ciências Sociais no segundo semestre de 2014, com idade estimada entre 30 e 35 anos).

Falar do adulto egresso da EJA na condição de estudante do ensino superior é, como se depreende do depoimento acima, falar de um público que tende a passar despercebido graças, tanto às estratégias que estas pessoas adotam para fugir do estigma de estudante fraco da EJA, quanto à miopia resultante do entendimento da impossibilidade destas pessoas vivenciarem experiências de formação superior tardia

devido à limitação que suas especificidades em face à educação formal impõem (LEITE: 2013, p. 295):

No discurso legal existe a possibilidade de jovens e adultos retomarem seu processo de escolarização do ponto em que pararam e seguir novamente até a conclusão dos estudos. O discurso legal demonstra claramente a possibilidade do percurso desembocar na universidade ou na formação técnica. Por outro lado, esse direito não se efetiva plenamente diante das mazelas que agrupam o perfil do público da EJA, muito em função de sua diversidade e conseqüentes demandas distintas. Na EJA encontram-se alunos trabalhadores que carregam histórias de uma escolarização marcada pelo abandono da escola, pela necessidade do trabalho, por não conseguirem conciliar escola e trabalho.

O depoimento apresentado anteriormente revela não só que tal chegada é possível, como dá indícios tanto de sua importância para quem só conseguiu concluir a Educação Básica tardiamente, quanto da consciência dos desafios, neste universo, para alcançar a formação profissional de nível superior. São pessoas que perseveram na busca da realização das aspirações que dirigem à educação, enfrentando os diversos obstáculos que a vida vivida nas condições possíveis lhes apresenta; razão pela qual se torna relevante compreender os modos como vivenciam esta experiência e os retornos que ela lhes propicia.

Considerações finais

Em um momento de fortes sinais de retrocesso no campo do direito à educação, produzir conhecimento que permita desvelar *a quem, a quê e como* a universidade e as instituições de ensino superior têm servido consiste em uma tarefa grandiosa, cujos resultados fortalecerão os argumentos em defesa do ensino superior como bem público, cujas oportunidades de acesso e condições de permanência devem propiciar a todos uma formação de qualidade nos termos aqui já discutidos.

Neste contexto, pôr em discussão a temática dos adultos no ensino superior, visando compreender os impactos e efeitos do diploma na vida de egressos da EJA é o modo como tentamos participar deste amplo e necessário debate, lançando luz em uma dimensão ainda pouco explorada nos campos teóricos do Ensino Superior e da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, Manoel de. A expansão e a persistência das desigualdades no sistema de ensino superior brasileiro. In: FAHEL, Murilo et. al. (orgs.). Desigualdades educacionais e pobreza. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013, p. 49-68.

- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. In: Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.
- BERTOLIN, Júlio Cesar. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago. 2011
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. (CNE). (CEB). Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: _____. A miséria do mundo 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- BROCCO, A. K; ZAGO, N. Condição do Estudante de Camadas Populares no Ensino Superior. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- CAMARGO, Murilo Silva de. Indicadores da educação superior brasileira de 2003 a 2013: dados e resultados das políticas públicas implementadas. In: Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 10, n.1, p.176-202, jan./abr. 2015.
- CASTRO, M. H. M. Estado e Mercado na regulação da educação superior. In: BROCK, C. & SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005 (p. 241-283).
- CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann. Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: PUC-RS, 2015 (Dissertação de Mestrado).
- CRUZ, Neilton C. Aspectos da experiência universitária de egressos/as da EJA no interior da Bahia – UNEB, Campus X e XVIII. In: VIEIRA, A. B. et. Al (orgs.). Anais [do] XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. [Comunicações Orais.] Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.p. 1005-1019.
- Cruz, N. C. Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 3, nº 5, 2015, p. 121-147.
- FLORES-CRESPO, Pedro. Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas. Mexico, ANUIES, 2005.
- FALCÃO, Beatriz Lopes. Um diploma de doutor a não “herdeiros”: um estudo sobre impactos de cursos de alto prestígio da UFMG para egressos das camadas populares. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2012 (Dissertação e Mestrado).
- GOMES, Alfredo Macedo e MORAES, Karine Nunes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.
- GONZALEZ REY, Fernando. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. 3ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.
- JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras.

- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013 (Dissertação de Mestrado).
- LEITE, Sandra Fernandes. O direito à educação básica ara jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: resgate histórico e legal. Campinas, São Paulo (Tese de Doutorado), 2013.
- NUNES, E. O. Profissionalização precoce e escolhas estratégicas para a educação superior. In: _____. Educação superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 165-224.
- NUNES, Edson de Oliveira et. al. Regulação e ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro: Observatório universitário, 2014 (Série Documento de Trabalho nº 12).
- PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. As liberdades humanas como bases do desenvolvimento: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2012.
- PESSOA, Marcelo de Sales. Ensino superior brasileiro: explicações sobre a taxa de absorção. In: TAFNER, Paulo (et. al. Orgs.). Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016, p. 267-312.
- PRATES, Antonio Augusto Pereira e COLLARES, Ana Cristina Murta. Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do Século XX ao princípio do Século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- PRESTES, M^a. Emília T. Educação e aprendizagens do adulto no espaço da universidade. In: Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 208-223, jul.-dez. 2013.
- SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 29, n. 84, 2014.
- SEMESP. Mapa do Ensino Superior, 2015. São Paulo: Sindicato das mantenedoras do ensino superior, 2015.
- SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SILVA, Maria G. M. da; VELOSO, Teresa C. M. A. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.
- TAFNER, Paulo e CARVALHO, Márcia Marques de. Impactos da educação na fecundidade, na educação dos filhos e retorno da educação superior segundo o curso de formação. In: TAFNER, Paulo. (et. al. Orgs.). Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016, p. 353-402.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.