



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELLY MARIA GOMES MENEZES

**“AGORA É A MINHA VEZ DE IR PRA ESCOLA!”:
OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA MULHERES VELHAS
EM UM PROGRAMA DE EJA, EM FORTALEZA – CE**

FORTALEZA

2017

KELLY MARIA GOMES MENEZES

“AGORA É A MINHA VEZ DE IR PRA ESCOLA!”:
OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA MULHERES VELHAS
EM UM PROGRAMA DE EJA, EM FORTALEZA – CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola/ Educação de Jovens e Adultos, Dinâmicas Sociais no Campo e na Cidade e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M511" Menezes, Kelly Maria Gomes.

"Agora é a minha vez de ir pra escola!" : Os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE / Kelly Maria Gomes Menezes. – 2017.
232 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos (as). 3. Velhice. 4. Gênero. I. Título.

CDD 370

KELLY MARIA GOMES MENEZES

“AGORA É A MINHA VEZ DE IR PRA ESCOLA!”:
OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA MULHERES VELHAS
EM UM PROGRAMA DE EJA, EM FORTALEZA – CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola/ Educação de Jovens e Adultos, Dinâmicas Sociais no Campo e na Cidade e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

Aprovada em: 30/ 08/ 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Maria Helena de Paula Frota
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

À minha mãe, Fatima, e ao meu pai, Geraldo.

“Mulher sertaneja, livre turbulenta,

Cultivadamente rude.

Inserida na gleba. Mulher terra.

Nos meus reservatórios secretos um vago
sentido de analfabetismo...”

(Cora Coralina)

RESUMO

O processo de envelhecimento da população é uma realidade mundial e brasileira, e que possui um contundente componente de gênero, haja vista o fenômeno de feminização da velhice. Embora a população velha, especialmente as mulheres, esteja vivendo mais, seu crescimento não é acompanhado de políticas públicas que garantam os seus direitos. Dentre esses, a educação emerge como um desafio no que tange ao seu direcionamento a mulheres na fase da velhice. Assim, os objetivos geral e específicos do estudo foram: analisar os significados que as mulheres velhas – participantes de um Programa de EJA em Fortaleza-CE – atribuem à educação, para compreender se essa experiência influencia em suas vidas, na perspectiva de gênero; levantar as motivações que impulsionam a busca pela educação durante a velhice; estudar os desafios que a mulher velha encontra ao ter acesso à educação formal, em relação à questão de gênero; desvelar as memórias que as mulheres possuem sobre suas experiências educacionais anteriores; verificar como as mulheres compreendem a Escola e o Programa de EJA do qual participam. Para tanto, lançou-se mão da pesquisa qualitativa, com auxílio das pesquisas de tipo bibliográfica, documental e de campo, além das seguintes técnicas para obtenção das informações: observação direta e entrevista não-estruturada baseada no método História Oral Temática. Como campo da pesquisa, selecionou-se um Programa de EJA em uma Escola Municipal de Fortaleza, com a participação de 5 (cinco) mulheres velhas alunas da EJA, cujas narrativas foram interpretadas à luz da Hermenêutica-Dialética. As percepções, sobre o retorno ou acesso pela primeira vez aos estudos, foram reunidas em 3 (três) categorias empíricas: lazer/ sociabilidade, cidadania/ pertença, liberdade/ autonomia. Dessa forma, os significados foram os mais variados possíveis, mas todos concorreram para a necessidade de ampliação de espaços educacionais para as mulheres, onde possam reconhecer suas demandas singulares no decorrer de todas as fases de suas vidas. A partir dessa mudança de pensamento e, conseqüentemente, de paradigma, é que a escola pode abraçar, democraticamente, homens e mulheres, de diferentes idades, de pertencimentos de classe os mais diversos, de múltiplas crenças e nacionalidades. Essa desconstrução requer o engajamento de grupos historicamente colocados à margem do direito à educação que, reconhecendo-se como protagonistas, podem contribuir com a criação de uma nova ordem societária e de uma sociabilidade pautada na igualdade de gênero sem nenhum tipo de preconceito e/ ou discriminação.

Palavras-chave: Velhice. Gênero. Educação. Educação de Jovens e Adultos (as).

ABSTRACT

The aging process of the population is a world and Brazilian reality, and has a strong gender component, given the phenomenon of feminization of old age. Although the older population, especially women, are living longer, their growth is not accompanied by public policies that guarantee their rights. Among these, education emerges as a challenge regarding its targeting of women in the old age. Thus, the general and specific objectives of the study were: to analyze the meanings that the old women - participants of an EJA Program in Fortaleza - CE - attribute to education, to understand if this experience influences in their lives, from a gender perspective; Raise the motivations that drive the search for education during old age; To study the challenges that older women face in accessing formal education in relation to the gender issue; Unveiling the memories women have about their previous educational experiences; To see how women understand the EJA Program in which they participate. For this purpose, qualitative research was used, with the aid of bibliographic, documentary and field research, as well as the following techniques for obtaining information: direct observation and unstructured interview based on the Oral History Thematic method. As a field of research, an EJA Program was selected at a Municipal School in Fortaleza, with the participation of 5 (five) old female students from the school and the EJA, whose narratives were interpreted in the light of Hermeneutic-Dialectic. The perceptions, about the return or first access to the studies, were gathered in three (3) empirical categories: leisure / sociability, citizenship / belonging, freedom / autonomy. In this way, the meanings were as varied as possible, but all contributed to the need to expand educational spaces for women, where they can recognize their unique demands throughout all phases of their lives. From this change of thought and, consequently, of paradigm, it is that the school can embrace, democratically, men and women, of different ages, of class belongings the most diverse, of multiple beliefs and nationalities. This deconstruction requires the engagement of groups historically placed outside the right to education, which, recognizing themselves as protagonists, can contribute to the creation of a new societal order and a sociability based on gender equality without any kind of prejudice and / or discrimination.

Keywords: Old Age. Genre. Education. Youth and Adult Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEC – Associação dos Cegos do Estado do Ceará
ACEPI – Associação Cearense Pró-Idoso
AI – Ato Institucional
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANG – Associação Nacional de Gerontologia
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAP – Caixa de Aposentadoria e Pensão
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CCJC – Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEB – Câmara de Educação Básica
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CMULHER – Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher
CNDI – Conselho Nacional de Direitos do Idoso
CNDL – Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COBAP – Confederação Brasileira dos Aposentados e Pensionistas
Confintea – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DAD – Departamento de Assistência Devida
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DPU – Defensoria Pública da União
DST – Doença Sexualmente Transmissível
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMBRATUR – Empresa Brasileira de Turismo
EUA – Estados Unidos da América
FAS – Fundação da Ação Social

FEBEMCE – Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará

FETRAECE – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará

FMAS – Fundo Municipal de Assistência Social

FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social

Fnuap – Fundo das Nações Unidas para a População

FPA – Fundação Perseu Abramo

FUNRURAL – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural

FUNSESCE – Fundação dos Serviços Sociais do Ceará

IAP – Instituto de Aposentadoria e Pensão

IAPAS – Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILPI – Instituição de Longa Permanência para Idosos

INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

LOPS – Lei Orgânica da Previdência Social

MAPPS – Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade

MCP – Movimento de Cultura Popular

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto

MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego

MTPS – Ministério do Trabalho e Previdência Social

NETI – Núcleo de Estudos da Terceira Idade

NMS – Novo Movimento Social

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
Observem – Observatório da Violência contra a Mulher
OEA – Organização dos Estados Americanos
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAI – Programa de Atenção ao Idoso
PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNI – Política Nacional do Idoso
PROAFA – Programa de Assistência às Favelas da Região Metropolitana de Fortaleza
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRORURAL – Programa de Assistência ao Trabalhador Rural
PSBS – Projeto Saúde, Bombeiros e Sociedade
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMV – Renda Mensal Vitalícia
SAS – Secretaria da Assistência Social
SBG – Sociedade Brasileira de Geriatria
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SEDAS – Secretaria de Educação e Assistência Social
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEDUC/ CE – Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC – Serviço Social do Comércio
SETAS – Secretaria de Trabalho e Ação Social
SETRA – Secretaria Municipal de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome
SINPAS – Sistema Nacional e Assistência Social

SNIG – Sistema Nacional de Informações de Gênero

SPC – Serviço de proteção ao Crédito

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Serviço Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNISF – Universidade Sem Fronteiras

USP – Universidade de São Paulo

WHO – World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 METODOLOGIA DA PESQUISA: “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO!”	27
2.1 O ato de Pesquisar: escolhas, desafios e possibilidades	27
2.2 Natureza/ Abordagem da Pesquisa: estudando fenômenos intensos	30
2.3 O Percorso da Pesquisa: pesquisa bibliográfica, documental e de campo	32
2.4 Técnicas e Instrumentos da Pesquisa: a obtenção das informações através do Método História Oral	34
2.5 As Participantes da Pesquisa: breve perfil das Mulheres Velhas alunas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	38
2.6 O Campo da Pesquisa: uma Escola com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	44
2.7 O Processo de Análise: como as narrativas foram interpretadas	53
3 PRINCIPAIS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E NA EJA NO DECORRER DA HISTÓRIA, DA PRIMEIRA REPÚBLICA AOS DIAS ATUAIS: “NINGUÉM TIRA O TRONO DE ESTUDAR!”	58
3.1 Primeira República ou República Velha (1889 – 1930)	58
3.2 Segunda República ou Era Vargas: o surgimento dos Supletivos (1930 – 1945)	67
3.3 República Populista ou República de 1946: a consolidação legal do Ensino Supletivo (1945 – 1964)	72
3.4 Governos Militares: dos Supletivos à EJA (1964 – 1985)	80
3.5 República Nova: os avanços na EJA e a nova LDB (1985 – dias atuais)	86
4 VELHICE E ENVELHECIMENTO: “A COISA MAIS MODERNA QUE EXISTE NESSA VIDA É ENVELHECER!”	98
4.1 Concepções de Velhice no mundo	98
4.2 Os (as) Velhos (as) no Brasil: concepções e avanços normativos	108
4.2.1 <i>Estatuto do Idoso: grande marco para o segmento</i>	114
4.3 Os (as) Velhos (as) no Ceará: o contexto específico da Pesquisa de Campo	119
4.4 A Velhice na Atualidade: quebra de estereótipos e mudanças de paradigmas	122

<i>4.4.1 Os desafios e as motivações da Educação voltada para Velhos (as)</i>	131
5 O ESTUDO DA CATEGORIA GÊNERO E SOBRE SER MULHER: “ELAS QUEREM É PODER!”	138
5.1 O estudo da categoria Gênero: algumas reflexões sobre as ondas do Movimento Feminista	138
5.2 As conquistas legais do Movimento Feminista no Brasil: avanços normativos a partir da década de 1980	151
<i>5.2.1 A Educação direcionada às Mulheres: terreno de tensionamentos e conquistas na efetivação desse direito</i>	157
5.3 O caso da Mulher Velha: o fenômeno de Feminização da Velhice e os desafios de ser Mulher e de ser Velha na sociedade atual	163
6 GÊNERO, VELHICE E EDUCAÇÃO – O ENTRELAÇAMENTO DAS CATEGORIAS DE ESTUDO: “VAMOS CANTAR O CORO DAS VELHAS?”	175
6.1 A Escola como espaço de Lazer e Sociabilidade:	175
6.2 A Educação como ferramenta de Cidadania e Sentimento de Pertença para Mulheres Velhas	185
6.3 O Rompimento das Amarras e da Domesticidade: momento de Liberdade e Autonomia para as Participantes da Pesquisa	197
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	228
ANEXOS	231

1 INTRODUÇÃO

Esta Tese, intitulada “‘Agora é a minha vez de ir pra escola!’: Os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE”, foi desenvolvida com vistas à conclusão do curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). O título deste trabalho situa a fala de uma das mulheres participantes da pesquisa que, em uma perspectiva cronológica, encontram-se na fase da velhice, mas, ao mesmo tempo, muitas têm estreado uma atividade inédita em suas trajetórias: o acesso à educação formal. A pesquisa busca desmistificar a ideia de que, com a chegada da velhice, há a incapacidade de assimilar novos conhecimentos. Essa imagem, estereotipada e estigmatizada, permeia o imaginário coletivo e pode fazer com que o (a) próprio (a) velho (a) acredite que não há mais possibilidade de aquisição de saberes diversos. A fala da interlocutora que intitulou o trabalho também remete a uma nova compreensão sobre a fase da velhice, cuja perspectiva é a de continuidade; um momento de realizar novas atividades, de buscar antigos sonhos e de conquistar espaços nunca antes explorados.

O envelhecimento da população constitui-se hoje como um fenômeno mundial, uma vez que os números revelam o seu crescente aumento em relação às demais faixas etárias. O contingente da população mais velha nunca foi tão grande em todo o mundo e no decorrer de toda a história. De acordo com dados estatísticos de 2012 do Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), estima-se que, a cada segundo, 2 (duas) pessoas completam 60 anos no mundo, o que significa um total de quase 58 milhões de aniversários de 60 anos por ano. Outro dado relevante apontado pelo referido Fundo é que 1 (uma) em cada 9 (nove) pessoas no mundo tem 60 anos de idade ou mais, e avalia que, em 2050, esse número pode ser aumentado para 1 (uma) em cada 5 (cinco) pessoas.

A Contagem da População realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostrou que, nos últimos anos, a população do Brasil também cresceu a uma média anual de 1,21%. As pessoas com 60 anos ou mais já somam 23,5 milhões dos (as) brasileiros (as), mais que o dobro do registrado em 1991, quando a faixa etária apresentava 10,7 milhões de velhos (as). Na comparação entre 2009 e 2011, o grupo aumentou 7,6%, ou seja, mais 1,8 milhão de pessoas. Considerando apenas o segmento de pessoas com mais de 75 anos (cerca de 5,5 milhões), os (as) mais velhos (as) no Brasil tomam proporções significativas, mudando bastante o perfil etário até pouco tempo considerado extremamente jovem.

O crescimento relativo do segmento da velhice, se comparado a outros grupos de idade, mostra-se bastante expressivo durante o período que vai de 2000 a 2011. No grupo etário de 80 anos ou mais, o crescimento superou todas as faixas etárias, chegando a quase 70%. Ao mesmo tempo, o número de crianças de até quatro anos no País caiu de 16,3 milhões, em 2000, para 13,3 milhões, em 2011. Os dados estatísticos evidenciam como o processo da longevidade já é uma realidade no mundo e na sociedade brasileira e o quanto apontam para a emergência de formulação e execução de políticas públicas efetivas a fim de garantir uma infraestrutura de atendimento, em todas as dimensões, a essas pessoas. (PNAD, 2011)

Ainda de acordo com o IBGE (2016), em 2030, os números absolutos e percentuais de brasileiros (as) com 60 anos ou mais, irão ser maiores que os de crianças entre 0 a 14 anos de idade. Em outras palavras, em 2030, os (as) velhos (as) alcançarão o expressivo número de 41,5 milhões (equivalente a 18% da população total) e as crianças atingirão 39,2 milhões (17,6% em dados percentuais).

Esse crescimento também possui uma especificidade, pois o processo de envelhecimento tem se acentuado entre aqueles (as) que são considerados (as) “muito velhos (as)”:

[...] Quase todos os países desenvolvidos testemunharão o envelhecimento de suas populações nas próximas décadas. Peter Peterson descreveu essa mudança como uma “aurora grisalha” (1999). Atualmente, uma em cada sete pessoas no mundo desenvolvido tem mais de 65 anos. Em 30 anos, irá subir para uma em quatro [...]. O número de “muitos velhos” (acima de 85 anos) está se expandindo mais rapidamente do que o de “jovens velhos”. Daqui a meio século, o número de pessoas acima de 85 anos terá crescido seis vezes mais. Esse processo é algumas vezes chamado de “envelhecimento dos idosos”. (GIDDENS, 2005, p. 145)

A questão de o envelhecimento populacional ser uma crescente nos índices brasileiros deve-se, especialmente, a 2 (dois) fatores distintos: queda da mortalidade e redução das taxas de fecundidade. Além disso, com o avanço da Medicina e das demais áreas de saúde, torna-se possível desenvolver um modo de vida mais favorável para as pessoas mais velhas, prolongando, assim, seu tempo de vida e demandando políticas públicas direcionadas a elas. (VERAS, 2011)

É imprescindível ressaltar que, retomando as estimativas do FNUAP (2010), nos países desenvolvidos, a expectativa de vida para 2050 será de 87,5 anos para o público masculino e 92,5 para o feminino; em 1998 esse dado era de 70,6 e 78,4 anos, respectivamente. No caso dos países em desenvolvimento, estima-se que os números serão de

82 anos para os homens e 86 para as mulheres, isto é, 21 anos a mais do que nos dias atuais, que é de 62,1 e 65,2.

Segundo a publicação de 2013 do IBGE, em 2060, haverá um contingente de 33 milhões de homens velhos e 40,6 milhões de mulheres velhas, apontando um superávit feminino de 7,6 milhões de mulheres. No Ceará, segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), existem 514.498 mulheres com 60 anos ou mais, enquanto os homens dessa faixa etária somam 283.811 (2010). Nessa perspectiva, há, em todo o mundo, inclusive no contexto cearense especificamente, uma tendência para o que os (as) autores (as) especialistas no assunto têm chamado de fenômeno de feminização/ ou feminilização da velhice.

No entanto, recentemente, foram publicadas as Estatísticas de Gênero do IBGE (2010), nas quais se constata que a condição da mulher continua desfavorável em relação à dos homens. Não obstante a mulher brasileira tenha galgado êxito em quase todos os indicadores educacionais – hoje existem menos mulheres analfabetas e, entre as pessoas de 18 a 24 anos, 15,1% das mulheres estão no ensino superior, contra 11,3% dos homens –, a renda média do homem ainda é avaliada como maior. Um homem recebe, em média, R\$ 1.522 por mês, enquanto uma mulher tem como salário o valor de R\$ 1.123. Ainda segundo os dados, ao realizar uma análise por área de atuação, os salários das mulheres também continuam menores.

Assim, de modo mais amplo, a vida das mulheres é inerentemente diferente à dos homens, tanto no que diz respeito aos papéis, como nas tarefas comumente desempenhadas – casamento, trabalho doméstico, reprodução sexual, nascimento e cuidado dos (as) filhos (as), regulação da fertilidade através do controle de natalidade, e assim por diante. Por consequência desse processo, “biologicamente, os homens levam as maiores desvantagens; socialmente, a condição de objeto erótico desfavorece as mulheres.” (BEAUVOIR, 1990, p. 394)

O capítulo V do Estatuto do Idoso é especialmente dedicado aos direitos fundamentais do (a) velho (a), incluindo a educação, a cultura, o esporte e o lazer. Em relação à educação, é dever do Poder Público criar oportunidades de acesso a cursos especiais que abranjam também o domínio de novas tecnologias. No sentido da preservação da memória e da identidade culturais, os (as) velhos (as) podem participar das comemorações de caráter cívico ou cultural. Ademais, eles (as) têm, ainda, direito ao desconto de 50% em eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer. (BRASIL, 2003)

Porém, segundo dados da pesquisa “Idosos no Brasil: Vivências, desafios e experiências na terceira idade”, em 2006 – de iniciativa da Fundação Perseu Abramo (FPA) em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) –, é justamente na educação em que se encontram os maiores contrastes entre as pessoas na fase da velhice e o restante da população, uma vez que quanto maior a idade, mais alto o número daqueles (as) que nunca foram à escola. Ao todo, 89% não passaram do ensino fundamental, 49% continuam analfabetos (as) funcionais, 18% nunca nem foram à escola. A pesquisa também denota a relação entre o nível de escolaridade e o de renda, já que é visível o salto qualitativo entre aqueles (as) que ganham mais de 10 salários mínimos: 46% frequentaram o ensino superior, 21% concluíram o ensino médio e 15% fizeram, inclusive, cursos de pós-graduação. Os (as) que nunca foram à escola e os (as) que tinham apenas o curso primário completo ou incompleto são os (as) de renda mais baixa. (NERI, 2007)

No Ceará, segundo o Censo Demográfico de 2010, do IBGE, cerca de 1 milhão de pessoas nunca sequer frequentaram a escola. Com isso, o Estado é o terceiro lugar do Nordeste com o menor índice de escolaridade, ficando atrás apenas da Bahia e de Alagoas. Em seu contexto específico, existem 881 mil velhos (as) no Ceará – representando 10,5% da população total –, em que 50,4% não têm nenhuma instrução ou apresentam menos de um ano de estudo, 20,9% têm entre um e três anos, 18,7% possuem entre quatro e oito anos e apenas 9,8% afirmaram ter nove anos ou mais de estudo.

Quanto ao número de alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ceará, estima-se que há cerca de 40 mil e, neste universo, existem grupos pertencentes às camadas pobres, de afro-descendentes, de mulheres e de velhos (as), em resumo: à população que esteve, historicamente, à margem do conhecimento e dos processos de educação formal e, também por isso, não tiveram acesso à escola na idade considerada regular. (NERI, 2007) Atualmente, segundo a Secretaria de Educação (SEDUC, 2011), funcionam 32 (trinta e dois) Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) em todo o Estado, sendo 9 (nove) na capital e 23 (vinte e três) no interior.

Dessa forma, o tema do envelhecimento da população brasileira, e das políticas públicas de educação voltadas para as mulheres velhas, tem merecido atenção especial nas pautas de discussões e deliberações de direitos específicos – destacam-se a Política Nacional do Idoso (PNI) em 1994 e o Estatuto do Idoso em 2003 –, porém a normatização da lei, por si só, não implica necessariamente na efetivação de seus preceitos na cultura comportamental e no contexto de vida dos (as) velhos (as). Não obstante os visíveis avanços no que tange à

proteção social na velhice, a consciência sobre esses direitos ainda é considerada uma realidade muito distante.

Além das ações empreendidas pelo Estado, diversos outros setores da sociedade alertaram-se para a urgência do tema e têm se debruçado com atividades educativas que contemplem as peculiaridades advindas com a idade. O Terceiro Setor, por exemplo, – através das Organizações Não Governamentais (ONGs), organizações voluntárias, organizações sem fins lucrativos – surge como uma estratégia neoliberal de desresponsabilização do Estado diante das múltiplas expressões da Questão Social. (MONTAÑO, 2001)

Em 2012, o mundo assistiu ao Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações, cujo desafio foi discutir e fomentar políticas públicas efetivas em consonância com o acelerado processo de envelhecimento e as necessidades de que demandavam. Dentre essas políticas, a educação durante a velhice indica que os (as) velhos (as) têm plenas possibilidades de desenvolvimento e de se (re) construir enquanto cidadãos (ãs). (CACHIONI, 2003)

Pessoalmente, durante toda a minha infância, fui muito próxima aos (às) meus (minhas) avós paternos (as) e maternos (as). Embora morassem no interior do Estado, visitávamos-os (as) com muita frequência. Tinha enorme prazer em sentar no chão e ouvir as histórias dos (as) meus (minhas) avós; trocava qualquer brincadeira por este momento. Hoje, só tenho uma avó viva, que me ensina todas as vezes em que temos oportunidade de conversar. Sinto afeto e extrema admiração pelas pessoas mais velhas e almejo uma sociedade em que elas sejam, de fato, respeitadas integralmente em sua dignidade.

Do ponto de vista acadêmico, o tema em questão é fruto do meu interesse desde 2004 quando, ao ingressar no Curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Ceará (UECE), iniciei um estágio voluntário no Centro de Convivência do Idoso Francisca Firmo Cavalcante Fontoura, localizado na Secretaria Regional III de Fortaleza. O estágio perdurou até o último semestre do Curso, em 2008, e resultou na temática de pesquisa do meu trabalho monográfico de conclusão da Graduação, qual seja: Lazer na Velhice. Também tive oportunidade de estagiar, desta vez no período curricular, no Plano de Saúde CAMED, especificamente no Grupo de Idosos da área de Saúde Preventiva, onde o contato com vários assuntos pertinentes à velhice e com os (as) próprios (as) velhos (as) foi bastante enriquecedor.

Na atuação profissional, como assistente social, tive a oportunidade de, novamente, ter 2 (dois) ricos contatos com as pessoas velhas: primeiro, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), de Paracuru – CE, onde desenvolvi atividades junto

ao Grupo de Idosos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); e, segundo, no ano de 2009, no Plano de Saúde Hapvida, ligada diretamente à coordenação do Grupo de Idosos da Medicina Preventiva. Ambas as experiências proporcionaram aproximações sucessivas não apenas com os (as) velhos (as), mas com temas concernentes ao envelhecimento.

Já no Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade (MAPPS), da UECE, o tema velhice continuou a ser objeto de meu interesse de pesquisa, porém já não mais relacionado ao lazer. Na dissertação, minha pesquisa foi sobre a compreensão dos (as) velhos (as), participantes do Projeto Saúde, Bombeiros e Sociedade (PSBS), sobre seus corpos durante essa fase de suas vidas. Nesse período, participei – e ainda participo – do Grupo de Pesquisa “Gênero, Família e Geração nas Políticas Públicas”, vinculado ao Observatório de Violência contra a mulher (Observem) da UECE, o qual me propiciou também o interesse pelas questões de Gênero.

De janeiro de 2013 a agosto de 2014, atuei como assistente social em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Este campo me proporcionou, principalmente através da participação no Grupo de Idosos, um novo encontro com os (as) participantes da minha pesquisa. Desta vez, além dos preconceitos enfrentados pela questão da velhice e de gênero, os (as) participantes enfrentam o estigma de possuírem algum tipo de transtorno mental grave, severo e persistente.

Assim, tornam-se cada vez mais relevantes para o Serviço Social, Curso de minha formação base, os temas relacionados à educação, haja vista o reconhecimento desta como dever do Estado e política pública. A inserção do (a) assistente social nesse campo é considerada de suma importância, pois o Projeto Ético-Político da profissão está pautado na universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas, projetos e políticas sociais. Por conseguinte, é função do (a) profissional de Serviço Social assegurar a garantia de todo ser humano à educação, bem como elaborar diagnósticos sociais em que estejam presentes fatores determinantes para o campo educacional. Inclusive, nesse sentido, a Semana do (a) Assistente Social de 2012 apresentou-se com o tema: “Serviço Social de olhos abertos para a Educação.”

Enfatizo, igualmente, a importância acadêmica da referida pesquisa aos objetivos do Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação da UFC, bem como à linha e ao eixo escolhidos: “Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola” e “Educação de Jovens e Adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade e políticas públicas”. Em levantamento bibliográfico empreendido durante a fase exploratória de construção do Projeto

de Pesquisa, observei que existem estudos que tratam da alfabetização de velhos (as) nos programas de EJA, contemplando aspectos pedagógicos de letramento e erradicação do analfabetismo durante a velhice, mas não sobre os significados da educação e do referido Programa, enquanto política pública; e os desafios da educação para mulheres velhas. Desta feita, reforço a importância deste estudo, pois os existentes ainda são considerados incipientes para contemplar a heterogeneidade do tema.

A iminente necessidade de estudar o tema aliada às experiências de estágio e trabalho com o público na fase da velhice foram peças-chave para o meu profícuo interesse, pessoal e acadêmico, em desenvolver um projeto de pesquisa ligado às atividades em grupo e investigando como a educação pode ser (re) significada durante a fase da velhice para as mulheres.

Dessa forma, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão principal: Quais os significados que as mulheres velhas – participantes de um Programa de EJA em Fortaleza - CE – atribuem à educação, e como essa experiência influencia em suas vidas, na perspectiva de gênero? Visando complementar o problema de pesquisa, alguns questionamentos são pertinentes enquanto estratégia de visão da totalidade: Quais as motivações que impulsionam a busca pela educação durante a velhice?; Quais os desafios que a mulher velha encontra ao ter acesso à educação formal, em relação à questão de gênero?; Que memórias as mulheres possuem sobre suas experiências educacionais anteriores?; Como as mulheres compreendem a Escola e o Programa de EJA do qual participam?

Logo, o objetivo geral e os objetivos específicos desta Tese foram, respectivamente: Analisar os significados que as mulheres velhas – participantes de um Programa de EJA em Fortaleza - CE – atribuem à educação, para compreender se essa experiência influencia em suas vidas, na perspectiva de gênero; Levantar as motivações que impulsionam a busca pela educação durante a velhice; Estudar os desafios que a mulher velha encontra ao ter acesso à educação formal, em relação à questão de gênero; Desvelar as memórias que as mulheres possuem sobre suas experiências educacionais anteriores; Verificar como as mulheres compreendem a Escola e o Programa de EJA do qual participam.

É importante ressaltar sobre o termo “velho (a)” adotado durante o decorrer deste trabalho, cuja conotação é estigmatizada e pejorativa na sociedade atual. Conforme evidencia Beauvoir: “Toda uma tradição carregou essa palavra [velho] de um sentido pejorativo – ela soa como um insulto. Assim, quando ouvimos nos chamarem de velhos, muitas vezes reagimos com cólera.” (1990, p. 353) Porém, ao corroborar com as ideias do professor Rubem Alves (2006), e com autores (as) especialistas em Gerontologia Social, tais como: Gisafran

Jucá (2002, 2003), Pedro Paulo Monteiro (2003), Tereza Rosa Lins (2010), Elena Mara de Oliveira Ramos (2011), Olympia Salette Rodrigues (2011), Célia Gil (2012), Eliane Brum (2012), dentre outros (as); entendo que os vocábulos “idoso (a)”, “terceira idade”, “quarta idade”, “melhor idade”, “feliz idade” são eufemismos, uma maneira de maquiar esta fase da vida, trazendo à tona apenas a questão do “politicamente correto” ou do aspecto “legal”, desconsiderando, assim, o lado afetivo, poético e, sobretudo, real da palavra “velho (a)”. Segundo Edgar Morin (2003, p. 210), a expressão “terceira idade” é a pior de todas, pois se configura como um “eufemismo antidepressivo para designar a velhice”.

Quando se tem laços de afetividade com pessoas velhas, é inimaginável chamá-las de “meu idosinho (a)” ou “minha idosa querida”, todos sabemos que os apelidos comuns nas famílias são completamente diferentes: “minha *veinha*”, “meu velho”, dentre outros. Como diz Rubem Alves (2008), “idoso (a)” é palavra considerada “politicamente correta” usada para aquele (a) que está na fila preferencial do banco ou da farmácia, “velho (a)” é aquele ser palpável e concreto com quem se convive e se mantém relações diariamente, com quem se pode trocar experiências diversas, e não há nada de pejorativo nisso.

Para finalizar a justificativa da terminologia adotada, na obra “Ostra feliz não faz pérola”, o professor Rubem Alves (2008, p. 41) afirma que “Idoso é palavra que a gente encontra em guichês de supermercados e bancos. Velho, ao contrário, é palavra poética, literária: “Já imaginaram se o Hemingway tivesse dado ao seu livro o título de *O idoso e o mar?*” [Grifo do autor]

Da mesma forma, considero importante evidenciar a pessoa que fala durante todo o texto: 1ª pessoa do singular. Por muito tempo, a pesquisa social teve um viés positivista, em que o (a) pesquisador (a) deveria ser “neutro (a)” em seu processo investigatório. Entretanto, a neutralidade, numa perspectiva histórico-crítica, é hoje vista como um mito no terreno da pesquisa qualitativa, uma vez que não há como o ser humano se desvencilhar de seus valores, princípios, emoções, enfim, de sua subjetividade. O uso da 1ª pessoa do singular se configura ainda como um ato político na medida em que estabelece uma relação mais estreita entre pesquisador (a) e leitor (a), onde o (a) primeiro (a) assume uma condição de responsável direto (a) pelo seu processo de pesquisa.

Outra ressalva importante a ser realizada é sobre o uso da linguagem de gênero no decorrer da presente Tese. É sabido por todos (as) que a gramática brasileira se apresenta como uma das mais machistas do mundo, uma vez que o gênero masculino é privilegiado, em detrimento do feminino. O machismo se revela também de forma sutil/ inconsciente e exerce poder sobre a nossa maneira de pensar, falar e agir. A invisibilidade do feminino se faz

presente em diversas modalidades textuais com as quais nos deparamos no dia a dia, fomentando o uso sexista da linguagem e a cultura do machismo. Corroborando com essa ideia, o “Manual para o Uso Não Sexista da Linguagem – o que bem se diz bem se entende”, elaborado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2014 (p. 13), afirma:

A equidade de gênero na linguagem só será garantida a partir do momento em que se repensar a forma como o tema é tratado nos ambientes educacionais, hoje disseminadores da dominação masculina nos discursos, principalmente quando não identificado o sexo da pessoa a quem se refere. Utilizando o feminino e o masculino para tratarmos de grupos mistos estaremos ampliando a visibilidade das mulheres em todas as esferas sociais, publicizando a participação feminina que sempre existiu na construção histórica do estado e do país, mas nem sempre destacada. Com discursos e documentos oficiais do Governo que incluam expressões no feminino, garantiremos a maior visibilidade das mulheres e caminharemos rumo à mudança cultural e social tão necessária [...].

Além disso, comumente os textos apresentam a palavra “homem” como se contemplasse homens e mulheres. A esse respeito, Paulo Freire, no prefácio de “A Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1993), desculpa-se com as mulheres pelo uso machista de sua linguagem utilizada em seu livro “A Pedagogia do Oprimido” (1987):

[Minha] linguagem machista que marca todo o livro [Pedagogia do Oprimido] e de minha dívida a um sem número de mulheres [...] E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. [...] E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? [...] **Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico.** [...] Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. [...] Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-la menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. (p. 34 – 35) [Grifo meu]

Logo, a introdução desse tipo de linguagem não é algo banal, uma vez que tem a função de exprimir o pensamento, a visão de mundo e a ideologia de um povo. Ela – a

linguagem – possui muito poder, pois é o espelho do conjunto de valores e princípios de uma sociedade. Adotar a linguagem de gênero representa, pois, uma postura engajada crítica e politicamente, em que há o claro reconhecimento das diferenças entre os gêneros e da discriminação historicamente construída em torno do ser mulher, especialmente no contexto brasileiro.

Para atingir os objetivos pretendidos nesta pesquisa, organizei a Tese, em seus aspectos textuais, em 7 (sete) partes que vão desde a Introdução às Considerações Finais. Os subtítulos dos capítulos, exceto a parte introdutória e a final, foram elaborados a partir de letras de músicas pertinentes às temáticas. Assim, logo após a Introdução, tem-se o capítulo intitulado: “Metodologia da pesquisa: ‘É caminhando que se faz o caminho!’”, o qual faz uma explanação geral sobre o percurso metodológico da pesquisa, abordando os seguintes tópicos: 2.1 O ato de pesquisar: escolhas, desafios e possibilidades; 2.2 Natureza/ Abordagem da pesquisa: estudando fenômenos intensos; 2.3 O Percurso da Pesquisa: pesquisa bibliográfica, documental e de campo; 2.4 Técnicas e Instrumentos da Pesquisa: a obtenção das informações através do Método História Oral; 2.5 As Participantes da Pesquisa: breve perfil das Mulheres Velhas alunas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2.6 O Campo da Pesquisa: uma Escola com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2.7 O Processo de Análise: como as narrativas foram interpretadas.

O capítulo seguinte, cujo título é: “Principais desafios na Educação e na EJA no decorrer da História – da Primeira República aos dias atuais: ‘Ninguém tira o trono do estudar’”, está organizado nos seguintes tópicos: 3.1 Primeira República ou República Velha (1889 – 1930); 3.2 Segunda República ou Era Vargas: o surgimento dos Supletivos (1930 – 1945); 3.3 República Populista ou República de 1946: a consolidação legal do Ensino Supletivo (1945 – 1964); 3.4 Governos Militares: dos Supletivos à EJA (1964 – 1985); 3.5 República Nova: os avanços na EJA e a nova LDB (1985 – dias atuais).

No capítulo sobre “Velhice e Envelhecimento: ‘A coisa mais moderna que existe nessa vida é envelhecer!’”, pretendi trazer à tona o debate sobre a fase da velhice e o processo de envelhecimento, com ênfase para seus aspectos históricos e sua extensa pluralidade de conceituações. Dessa maneira, o capítulo ficou organizado da seguinte maneira: 4.1 Concepções de Velhice no mundo; 4.2 Os (as) Velhos (as) no Brasil: concepções e avanços normativos; 4.2.1 Estatuto do Idoso: grande marco para o segmento; 4.3 Os (as) Velhos (as) no Ceará: o contexto específico da Pesquisa de Campo; 4.4 A Velhice na Atualidade: quebra de estereótipos e mudanças de paradigmas; 4.4.1 Os desafios e as motivações da Educação voltada para Velhos (as).

Já o capítulo com o título: “Estudo da categoria Gênero e sobre ser Mulher: ‘Elas querem é poder!’”, foi escrito a fim de tecer reflexões sobre as categorias Mulher e Gênero, perpassando seus aspectos históricos e geográficos, com ênfase para o contexto pós-Constituição de 1988 brasileiro. À vista disso, foi organizado nos tópicos que se seguem: 5.1 O estudo da categoria Gênero: algumas reflexões sobre as ondas do Movimento Feminista; 5.2 As conquistas legais do Movimento Feminista no Brasil: avanços normativos a partir da década de 1980; 5.2.1 A Educação direcionada às Mulheres: terreno de tensionamentos e conquistas na efetivação desse direito; 5.3 O caso da Mulher Velha: o fenômeno de Feminização da Velhice e os desafios de ser Mulher e de ser Velha na sociedade atual.

O capítulo final, intitulado: “Gênero, Velhice e Educação – o entrelaçamento das categorias de estudo: ‘Vamos cantar o coro das velhas?’”, refere-se à análise das categorias teóricas relacionadas às categorias empíricas identificadas na pesquisa de campo. Através dos significados construídos com base nas narrativas das interlocutoras da pesquisa, desenvolvi o capítulo nos seguintes tópicos: 6.1 A Escola como espaço de Lazer e Sociabilidade; 6.2 A Educação como ferramenta de Cidadania e Sentimento de Pertença para Mulheres Velhas; 6.3 O Rompimento das Amarras e da Domesticidade: momento de Liberdade e Autonomia para as Participantes da Pesquisa.

E, por fim, trago as Considerações Finais deste trabalho, o qual nunca teve, em absoluto, a pretensão de estabelecer uma Tese que fosse “definidora da verdade”, muito menos de generalizar os achados desta pesquisa, exportando-os a todas as mulheres velhas que se encontram inseridas na EJA, mas, tão-somente de se configurar como mais uma contribuição aos estudos e pesquisas que se comprometem teórica, política e eticamente sobre as interseccionalidades das categorias Educação, Velhice e Gênero.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO!”¹

Este capítulo, intitulado “Metodologia da Pesquisa: ‘É caminhando que se faz o caminho!’”, foi desenvolvido com vistas à apresentação da metodologia utilizada para a feitura deste trabalho científico. Para melhor compreensão da trajetória percorrida no desenvolvimento da pesquisa, o capítulo está organizado em 7 (sete) tópicos, quais são eles: 2.1 O ato de pesquisar: escolhas, desafios e possibilidades; 2.2 Natureza/ Abordagem da pesquisa: estudando fenômenos intensos; 2.3 O Percurso da Pesquisa: pesquisa bibliográfica, documental e de campo; 2.4 Técnicas e Instrumentos da Pesquisa: a obtenção das informações através do Método História Oral; 2.5 As Participantes da Pesquisa: breve perfil das Mulheres Velhas alunas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2.6 O Campo da Pesquisa: uma Escola com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2.7 O Processo de Análise: como as narrativas foram interpretadas.

2.1 O ato de Pesquisar: escolhas, desafios e possibilidades

As categorias teóricas estruturantes abordadas neste estudo foram: “Velhice”, “Gênero”, “Educação” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Entendi que, para relacionar as referidas categorias, era imprescindível que me debruçasse sobre uma metodologia que fosse capaz de responder não apenas do ponto de vista de sua aplicabilidade, mais objetiva e operacional, mas que pudesse lhes imprimir significados a partir de suas complexidades e especificidades.

Descrever um percurso realizado envolve dois desejos para quem se aventura na pesquisa: primeiro, de ser o (a) mais coerente possível; e, segundo, de poder efetivá-lo na prática. Para tanto, o (a) investigador (a), enquanto responsável por seu ato de pesquisar, embasa-se em um método, o qual permite que seus estudos não parem no ar e adquiram capacidade operativa.

A atividade desta pesquisa pretendeu ir ao encontro do que Mills denomina de “artesanato intelectual”, ou seja, a pesquisa como um processo intrinsecamente relacionado à vida do (a) pesquisador (a). Assim,

¹ Trecho da música: “Enquanto Houver Sol”, de autoria de Sérgio Britto e interpretada pelo Grupo Titãs em seu álbum “Como estão vocês?” de 2003.

o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades [...]. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. (MILLS, 2009, p. 22)

Da mesma forma, considero de suma importância endossar o conceito amplo de Ciência que se insere no ato de pesquisar e que, conseqüentemente, emerge no meio acadêmico como um

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1999, p. 45)

Antes de relatar meus desejos de pesquisadora neste texto, também sugiro a exposição dos conceitos de Método e Método Científico: “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” (GIL, 1996, p. 27) Logo, o Método responde à seguinte pergunta: Como?

Isso não significa dizer que o método eleito revelará a “verdade absoluta”; pelo contrário, ao corroborar com as ideias de Demo (2001), acredito que o conhecimento é multicultural, ou seja, não existe uma única forma de apreendê-lo, e sim o método mais adequado em determinado momento para cada tipo de pesquisa e objetivos. Por consequência disso, entendo que o uso de uma ou outra metodologia, ou de ambas, depende “essencialmente da opção do pesquisador em função da natureza e dos objetivos da pesquisa, relacionando-se, portanto, de modo iniludível com seu projeto político, com seu viver histórico cotidiano.” (MARTINELLI, 1999, p. 27)

Ademais, é de suma importância que o (a) pesquisador (a) opte por uma metodologia com a qual se identifique, pois sua aplicação, de forma efetiva, também dependerá de seu empenho interessado e criativo. Assim, entendo a metodologia a partir do conceito mais abrangente defendido por Minayo (2011, p. 14):

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Desta feita, para além do uso considerado mais pragmático das técnicas e instrumentos de pesquisa, cabe ressaltar que nada substitui a capacidade inventiva, intuitiva e, sobretudo, crítica, do (a) pesquisador (a). A obsessão metodológica, ou seja, “quem segue excessivamente as técnicas, será por certo medíocre, porquanto onde há demasiada ordem, nada se cria.” (DEMO, 1990, p. 22)

Além de não substituir a criatividade do (a) pesquisador (a), a metodologia, por melhor elaborada e fiel em seus procedimentos que seja, não contempla a realidade que será sempre muito maior, mais complexa e dinâmica. Essa característica de “vir a ser”, da realidade, demonstra sua transitoriedade, variabilidade, instabilidade e não-linearidade. (DEMO, 2001)

No entanto, esses desafios não suprimem a imprescindibilidade do rigor metodológico, muito pelo contrário. Surge, então, a iminente necessidade de recorte do tema, tanto para aprofundar a visão que se tem sobre determinado fenômeno, como para que as considerações, elaboradas no momento de análise e interpretação das informações, sejam as mais pertinentes e aproximadas possíveis ao lócus da pesquisa. Ao delimitar o objeto, o campo e os (as) participantes da pesquisa, o (a) pesquisador tem a possibilidade de aprofundar seu estudo e, assim, contribuir de maneira mais precisa com a comunidade acadêmica e com a realidade pesquisada.

Saliento a função social das Instituições de Ensino Superior (IESs) – especialmente da universidade pública – e o compromisso ético do (a) pesquisador. Cabe a essas instituições, em parceria direta com o Estado e envolvimento direto com a comunidade, o dever de:

fazer um levantamento das necessidades do seu país no plano do conhecimento e das técnicas e estimular trabalhos universitários nessa direção, assegurando, por meio de consulta às comunidades acadêmicas regionais, que haja diversificação dos campos de pesquisa segundo as capacidades e as necessidades regionais. As parcerias com os movimentos sociais nacionais e regionais podem ser de grande valia para que a sociedade oriente os caminhos da instituição universitária, ao mesmo tempo que esta, por meio de cursos de extensão e por meio de serviços especializados, poderá oferecer elementos reflexivos e críticos para a ação e o desenvolvimento desses movimentos. Ou seja, a orientação de rumos das pesquisas pode ser feita segundo a idéia de cidadania. (CHAUÍ, 2003, p. 14)

Nesse sentido, a pesquisa, sobretudo a de cunho social, tem singular importância no estudo sobre os (as) atores (atrizes) sociais a partir de suas próprias percepções. Seu caráter político reside na possibilidade de dar voz a essas pessoas, democratizando os espaços de fala e de denúncia na academia.

Partindo desses apontamentos preliminares – a meu ver, de honestidade e objetividade intelectuais quanto às limitações e alcances do trabalho científico –, é que dou prosseguimento a este texto abordando a natureza/ abordagem da minha pesquisa, a qual se interessou pelo estudo intenso e em profundidade do fenômeno em pauta: Velhice, Gênero e Educação.

2.2 Natureza/ Abordagem da Pesquisa: estudando fenômenos intensos

Para alcançar os objetivos pretendidos, lancei mão da pesquisa de natureza qualitativa, cuja escolha deveu-se a uma postura científica voltada à compreensão de processos subjetivos, através dos discursos dos (as) atores (atrizes) sociais. Assim, Minayo (2011, p. 22) esclarece que “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados.”

O viés qualitativo da pesquisa vem ao encontro da “hermenêutica da profundidade”, defendida por Thompson (1995), dentro da qual comporta três momentos de análise: “Análise Formal ou Discursiva”, “Análise Sócio-Histórica” e “Interpretação/ Re-Interpretação”. O primeiro momento corresponde à leitura não apenas da elaboração teórica, mas também metodológica das obras em estudo; o segundo abrange a capacidade de leitura da realidade, isto é, para além dos conceitos defendidos nas referências, faz-se indispensável que o (a) pesquisador (a) analise o contexto histórico-social em que foram construídos; e, por fim, o terceiro diz respeito à possibilidade de atribuir novos significados ao fenômeno estudado, imprimindo-lhe uma proposta própria, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa.

Na pesquisa qualitativa, o interesse gira em torno da investigação dos fenômenos intensos, e não extensos. Em outras palavras, a pesquisa de natureza qualitativa debruça-se sobre a investigação das subjetividades, cuja atuação do (a) pesquisador (a) emerge de forma interessada, envolvida e participativa. Sendo assim, os objetivos da pesquisa qualitativa devem almejar

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

É imprescindível ressaltar a perspectiva política da pesquisa, especialmente a de caráter qualitativo, uma vez que esta surge como construção coletiva, amparada pela dimensão ideológica do (a) pesquisador (a), cujo mito positivista de neutralidade e imparcialidade já fora superado na pesquisa social crítica. Ideologia aqui entendida como “[...] o modo como *justificamos* [grifo do autor] nossas posições políticas, nossos interesses sociais, nossos privilégios dentro da estratificação da sociedade, e assim por diante.” (DEMO, 1990, p. 17)

Os dados numéricos nos instrumentalizam, mas são insuficientes para trazer à tona as oportunidades de construção coletiva real, de lançar luz sobre as experiências dos (as) envolvidos (as) e de ler a realidade de forma holística, a qual ganha sentido quando interpretada sob o ponto de vista dos (as) atores (atrizes) participantes, seus receios, dúvidas, medos e, também, suas estratégias de resistência e superação, potencialidades e possibilidades. É necessário, pois, “[...] mais do que buscar índices, modas, medianas, buscassem significados, mais do que buscar descrições, buscassem interpretações, mais do que buscar coleta de informações, buscassem sujeitos e suas histórias.” (MARTINELLI, 1999, p. 21)

Porém, Demo (2001, p. 16), assim como os (as) principais autores (as) da atualidade que tratam da metodologia científica da pesquisa, não desqualifica a clássica pesquisa quantitativa – que se dedica mais ao estudo de fenômenos extensos – nem deixa de considerar sua íntima relação de complementariedade com a pesquisa qualitativa, pois “são coisas extensas que produzem a intensidade, bem como todo fenômeno intenso é feito também de coisas extensas.”

Nesse sentido, o autor corrobora com as ideias de Martinelli (1999, p. 25) quando esta afirma que “daí a importância do conhecimento da pesquisa em sentido amplo e das possibilidades que se colocam no campo das metodologias e dos procedimentos operacionais.” Em suma, a pesquisa qualitativa e a quantitativa não possuem uma relação de oposição, mas de complementaridade; assim como também não há exclusividade de uma ou outra na pesquisa, há ênfase.

Portanto, a ênfase dada nesta pesquisa foi de ordem qualitativa, por entender que os fenômenos sociais não podem ser desvendados em sua superficialidade nem se mostram à primeira vista, pois “não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos, é preciso

ultrapassar a sua aparência imediata para descobrir a sua essência.” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84)

A natureza qualitativa da minha pesquisa deveu-se ao fato de as informações obtidas neste trabalho científico terem sido, fundamentalmente, as narrativas apreendidas através das mulheres participantes da pesquisa. O objetivo geral e os objetivos específicos, então, só poderiam construir interpretações de ordem qualitativa, uma vez que sua produção foi baseada, fundamentalmente, nas subjetividades materializadas e significadas pelas falas das interlocutoras. Além disso, a pesquisa só pôde ser realizada porque, previamente, empreendeu as pesquisas de tipo bibliográfica, documental e de campo, que serão detalhadas a seguir.

2.3 O Percurso da Pesquisa: pesquisa bibliográfica, documental e de campo

A pesquisa de tipo bibliográfica pode ser considerada a primeira etapa de toda investigação científica. Sua preocupação reside no levantamento de todo o arsenal teórico existente – livros, revistas, periódicos, trabalhos em anais de eventos, dentre outras fontes de consulta fidedignas – sobre o tema da pesquisa. Dessa maneira, o (a) pesquisador (a) tem a oportunidade singular de penetrar na produção escrita sobre sua temática, confrontando perspectivas, dialogando com autores (as) clássicos (as) e contemporâneos (as), relacionando o material bibliográfico às especificidades de seu objeto de estudo. (LAKATOS; MARCONI, 1992)

A pesquisa bibliográfica foi realizada através do estudo da arte de teóricos (as) com comprovada relevância sobre o tema. Abaixo, relaciono os (as) principais autores (as), dentre outros (as) que também foram abordados (as) no estudo, organizados (as) por categoria teórica:

1) Educação: Berger & Luckmann (1976); Demo (2004); Dewey (1954, 1978); Freire (1987); Saviani (2008); Gadotti (2000); Zabalza (1998);

2) Educação de Jovens e Adultos (EJA): Arroyo (2007); Ferreira (1990); Freire (1984); Furtado (2009, 2010, 2013); Haddad (2007);

3) Velhice: Alves (2001); Barros (2000); Beauvoir (1990); Bosi (2004); Camarano (2002); Debert (1999); Britto da Motta (1999, 2005, 2006); Neri (2007); Veras (1994);

4) Gênero: Beauvoir (1990); Butler (2001, 2003); Frota (2004, 2012); Hirata (2014); Kergoat (2010); Louro (1997, 2003); Mota (2009, 2012); Sales (2007); Scott (1989, 2005).

Além da pesquisa bibliográfica, foi utilizada a pesquisa de cunho documental, uma vez que a produção sobre o tema, bem como artigos de jornais e revistas, que ainda não receberam tratamento analítico, foram levados em consideração. A pesquisa documental pode ser definida como aquela que se vale de “materiais que ainda não receberam nenhuma análise aprofundada”. (BEUREN; RAUPP, 2008, p. 89), ou seja, de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (GIL, 2002, p. 45 - 46)

Os principais documentos utilizados neste trabalho, referentes à legislação nacional sobre a Educação e a EJA, foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/ CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, dentre outras. Além disso, as fontes documentais da Escola campo da pesquisa, como fichas de identificação, listas de frequência e participação nas aulas, constaram no referencial teórico da pesquisa como elementos complementares de análise da realidade. Os principais documentos legais utilizados que dizem respeito à Velhice, foram: a Constituição Federal de 1988; a Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994; e o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Já em relação à Mulher, as legislações mais significativas exploradas no texto, foram: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção de Belém do Pará (1994); a Declaração de Beijing (1995); a Declaração de Hamburgo (1997); a Lei Maria da Penha, nº 11.340, de 07 de agosto de 2006; e a Lei do Feminicídio, nº 13.104, de 9 de março de 2015.

E, por fim, a pesquisa de campo foi outro tipo de investigação empreendido na busca por experiência das próprias interlocutoras participantes da pesquisa, suas concepções e visões acerca da educação. Pesquisa de campo é aquela em que o (a) pesquisador (a) realiza um “estudo empírico, no qual o pesquisador sai a campo para conhecer determinada realidade, no interior da qual, usando os instrumentos e técnicas [...], coleta dados para sua pesquisa.”. (DOXSEY; DE RIZ, 2003, p. 38)

O campo desta pesquisa foi uma Escola da rede municipal de Fortaleza que possui a modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual será apresentada de forma mais específica e detalhada ainda neste capítulo. Para a obtenção das informações, foi necessário o uso de técnicas e instrumentos que contemplassem a complexidade do tema e do

perfil das interlocutoras. As definições desse arsenal metodológico serão descritas no tópico que se inicia.

2.4 Técnicas e Instrumentos de Pesquisa: a obtenção das informações através do Método História Oral

O método adotado neste trabalho de Tese, cujo tema perpassa as questões de Educação, Velhice e Gênero, sobre a educação para mulheres velhas em um Programa de EJA em Fortaleza, foi a História Oral. Neste tipo de metodologia, devem prevalecer as observações, visões de mundo e pontos de vista dos (as) participantes, ou seja, o foco está voltado para a história de vida dos (as) envolvidos (as) a partir de seus próprios relatos. (ALBERTI, 1990)

A História Oral é subdividida em: História Oral Temática, cujo cerne reside nas entrevistas direcionadas a um determinado assunto; Tradição Oral, baseada em narrativas sobre práticas culturais de uma dada sociedade; e História Oral de Vida, a qual procura informações mais focadas sobre as experiências individuais dos (as) participantes da pesquisa. Para os objetivos deste trabalho, optei pela primeira subdivisão, História Oral Temática, já que, embora a participante fosse levada a falar à vontade sobre suas experiências, como pesquisadora, inclinei a conversa, da forma mais sutil e natural possível, para o tema em questão. A História Oral Temática permitiu o encontro com diversos assuntos da vida das interlocutoras sem, contudo, perder a direção almejada.

Para a obtenção das informações, as técnicas utilizadas foram: observação direta e não-participante, entrevista não-diretiva baseada no método História Oral Temática. A fim de traçar um breve perfil das entrevistas, com vistas a um maior conhecimento – de minha parte e do (a) leitor (a) – de suas trajetórias, lancei mão do questionário misto, como técnica auxiliar na pesquisa. Como instrumentos, utilizei: o diário de campo, o roteiro de entrevista (APÊNDICE A), o roteiro de questionário (APÊNDICE B), e o gravador de voz, conforme permitido pelas interlocutoras.

A técnica de observação direta foi utilizada na perspectiva de Lakatos e Marconi (2003, p. 190 - 191) que a definem como:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. [...] [Além disso,] A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que

orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Nesse sentido, a técnica de observação direta possui um caráter sistemático e intensivo. Sistemático porque foi planejada e, dessa maneira, busquei seguir um roteiro com pontos pré-estabelecidos a serem observados de forma mais detalhada, seguindo uma ordem de prioridades; e intensivo já que estive, no decorrer de toda a pesquisa, intrinsecamente ligada à técnica de entrevista, cuja definição, adotada na pesquisa, será evidenciada um pouco mais a frente, ainda neste tópico.

A técnica de observação direta contou com o auxílio do instrumento privilegiado de diário de campo, cujo pioneirismo deve-se ao antropólogo Bronislaw Malinowski, com a obra “Os argonautas do Pacífico Ocidental”, de 1922. Sua contribuição fundamental encontra-se no fato de, no dizer de Weber (2009, p. 157 - 158), o instrumento diário de campo se configurar na pesquisa como

[...] um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de Marcel Mauss, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda.

Durante muito tempo, o diário de campo foi utilizado na investigação qualitativa quase que exclusivamente pelos (as) antropólogos (as) em suas pesquisas de cunho etnográfico. No entanto, sua utilização foi ampliada na pesquisa social e tornou-se interdisciplinar na medida em que o (a) pesquisador (a) passou a utilizá-lo como uma espécie de “metáfora da realidade na qual terá talvez estado, por algum tempo, imerso.” (LOURAU, 2004, p. 265)

O diário de campo é, pois, como um (a) “amigo (a) silencioso (a)”, pessoal e intransferível, um instrumento que o (a) pesquisador (a) pode evocar em qualquer momento e que o (a) acompanha, desde a etapa exploratória até a última fase da pesquisa científica. Por conseguinte, no diário de campo, diariamente, o (a) pesquisador (a) pode “colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. [...] [Assim], Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado.” (MINAYO, 2011, p. 63 - 64)

Desse modo, adotei o diário de campo desde a feitura do projeto de pesquisa desta Tese – ainda na fase exploratória – e primeira visita ao lócus da pesquisa, com o objetivo de anotar minhas percepções, ideias, conversas e relatos informais das mulheres participantes e dos (as) demais envolvidos (as) na pesquisa. O diário também serviu como um instrumento auxiliar importante para o registro do não dito, isto é, as posturas, os gestos e até os momentos de silêncio das participantes. As anotações do referido instrumento estiveram presentes no decorrer da análise como complemento importante às narrativas obtidas junto às interlocutoras.

A presente pesquisa não pode ser definida como uma pesquisa etnográfica, uma vez que não houve a imersão em profundidade ao lócus da pesquisa, aspecto esse considerado fundamental para caracterizar a pesquisa etnográfica. Porém, é inegável que a combinação da técnica de observação direta com o instrumento auxiliar diário de campo, caminhou para a elaboração de uma pesquisa com traços etnográficos, cuja essência permitiu a captação de traços subjetivos dos comportamentos das participantes e elementos mais descritivos do local da pesquisa.

O questionário, por sua vez, se desenhou na pesquisa como uma técnica de obtenção de informações preliminares/ complementares que, no entendimento de Gil (1999, p.128), pode ser composta por “um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Ademais, apresentou as seguintes vantagens:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (IDEM, p. 128 – 129)

A técnica de pesquisa supramencionada pode ser classificada em diversos tipos, dentre eles está a clássica divisão em: questionário aberto, fechado e misto. O primeiro é aquele que organiza o seu roteiro com questões abertas, que possibilitam ao (à) respondente falar de forma subjetiva e profunda, isto é, o (a) participante da pesquisa tem liberdade para responder o que quiser, podendo, inclusive e de preferência, responder as questões sozinho (a) e de próprio punho. O segundo tipo, questionário fechado, como o próprio nome supõe, é formado por questões fechadas ou objetivas; em outras palavras: seu roteiro segue uma

organização em que as respostas são definidas a priori pelo (a) pesquisador (a), oferecendo apenas a possibilidade de o (a) interlocutor (a) marcar um ou mais itens em cada questão. Por fim, o questionário misto, que foi o tipo utilizado nesta pesquisa, apresentou um roteiro formado por questões de ordem aberta (subjetiva) e fechada (objetiva) a fim de obter informações mais precisas sobre as condições de vida e o perfil das interlocutoras. (ARTURO, 2001)

Para os objetivos da pesquisa, conforme apontado, esta técnica foi auxiliar para complementar informações e, especialmente, para compreender melhor e apresentar ao (à) leitor (a) as mulheres participantes da pesquisa. Assim, o roteiro do questionário foi construído tendo como base a busca do perfil mínimo das mulheres interlocutoras, com vistas a conhecê-las de forma mais clara e aprofundada.

Quanto à entrevista, esta foi aplicada sob o ponto de vista de Severino (2007, p. 124), o qual teoriza que a referida técnica tem como finalidade principal a obtenção de informações de natureza qualitativa e informações por intermédio dos (as) próprios (as) participantes da investigação. Nessa linha de pensamento, a entrevista emerge como uma conversa entre dois (duas) atores (atrizes) que se dispõem a tratar de um determinado assunto, assim, “o [a] pesquisador [a] visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumenta”.

Ao recorrer à análise etimológica da palavra “entrevista”, a fim de imprimir um sentido mais fidedigno a essa técnica na presente pesquisa, identifiquei a seguinte compreensão:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON, 1999, p. 207)

Severino (2007, p. 125) ainda subdivide a técnica de entrevista em dois tipos: quais sejam: entrevista não-diretiva e entrevista estruturada. Segundo o autor, enquanto esta possui, como instrumento auxiliar, um roteiro de questões mais rígido; a segunda, que foi utilizada nesta pesquisa, possui um roteiro mais livre e flexível, possibilitando, ao (à) entrevistador (a), a fala plena e livre. “O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o [a] depoente.”

As entrevistas seguiram a estratégia de conversas em profundidade, a fim de entrar em contato com as questões mais particulares – pertinentes ao tema em pauta, às

intenções e aos objetivos da pesquisa – das interlocutoras. A técnica possibilitou o proveitoso encontro com as histórias de mulheres, cujas nuances revelaram aspetos muito singulares e complexos.

O gravador de voz foi outro instrumento utilizado no momento da entrevista, a fim de que todas as falas fossem registradas e, posteriormente, transcritas da forma mais fidedigna possível. Por conseguinte, as narrativas puderam ser analisadas partindo das palavras *ipsis litteris* das participantes. Para o uso deste instrumento, no entanto, fez-se imprescindível a anuência e assinatura da participante por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A). Os demais procedimentos éticos adotados nesta investigação serão melhor descritos no tópico seguinte, o qual diz respeito às mulheres participantes da pesquisa.

Para tanto, foi imprescindível que as interlocutoras se sentissem em um ambiente descontraído, seguro e, sobretudo, agradável. O fato de o (a) entrevistado (a) se sentir à vontade no local da entrevista e com o (a) pesquisador (a), facilita a obtenção de suas informações. O cenário onde ocorreu a obtenção das narrativas das participantes foi, a priori, a Escola onde elas estudam, mas, posteriormente, como uma estratégia da pesquisa que será explicada ainda neste capítulo, as entrevistas seguiram nas residências das interlocutoras. Todas as entrevistas ocorreram entre os meses de abril a junho de 2017, com as mulheres que serão apresentadas no tópico seguinte.

2.5 As Participantes da Pesquisa: breve perfil das Mulheres Velhas alunas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Ao investigar sobre a Velhice e as questões de Gênero no âmbito da Educação, nada mais coerente do que ouvir as próprias mulheres velhas, suas histórias de vida, motivações e implicações sobre a educação em seus cotidianos. Com a adoção dessa postura, pretendi confrontar os relatos pessoais das mulheres – envolvidas diretas no campo investigado – com a proposta desenvolvida em um Programa de EJA na cidade de Fortaleza, bem como trazer à tona a discussão das políticas públicas de educação desenvolvidas para mulheres na fase da velhice.

Conforme relatarei no tópico sobre o campo da pesquisa, logo percebi que o lócus em pauta seria viável para a concretização da minha investigação, uma vez que a identificação das mulheres com perfil para participar da minha pesquisa foi facilmente realizada. A hipótese verificada foi baseada no fato de a escola ser um Núcleo do Projeto Saúde,

Bombeiros e Sociedade (PSBS), o que poderia já indicar uma facilidade para os (as) velhos (as) tomarem conhecimento das demais atividades desenvolvidas no local e se interessarem em participar delas; e também pela diretora e duas professoras, com quem tive contato logo no início, terem sinalizado a presença do público que a minha pesquisa pretendia se debruçar especificamente.

No primeiro momento em que fui ao campo da pesquisa, já realizei uma sondagem com algumas mulheres sobre a possibilidade de suas participações na minha investigação:

Esperei o horário do intervalo e entrei na sala para conversar com algumas mulheres (num primeiro momento, falei apenas com uma e, logo em seguida, com mais três). Falei quem eu era e o que estava fazendo naquele local. Perguntei se elas teriam interesse e disponibilidade de participar da pesquisa e, para a minha satisfação, todas disseram que eu poderia contar com elas! [...] Uma delas perguntou se a pesquisa ia “passar no jornal”, o que imediatamente esclareci que não e que se tratava apenas de uma pesquisa para ser apresentada na universidade. Outra me perguntou se eu ia ficar lá como professora da turma, o que também esclareci que não era a minha função. Foi um primeiro contato muito curioso e descontraído [...] É incrível como tenho profundo interesse pela vida dessas pessoas... (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, abril de 2017)

O primeiro contato com as interlocutoras foi considerado um momento muito rico, pois me possibilitou muitas reflexões iniciais – e que nem eram o foco primordial, mas é preciso saber ouvir o campo, no sentido de estar aberto (a) ao que nem nós, pesquisadores (as), previmos na fase exploratória da pesquisa –, dentre as quais me chamou atenção as suas aparências:

As mulheres que circulavam pela escola, especialmente as mais velhas que são o foco do meu trabalho de Tese, chamaram a minha atenção quanto aos seus semblantes. Muitas com aspecto de cansaço, olheiras bem marcantes, visivelmente com sono [...]. Confesso que fico ainda mais motivada em decifrar os significados da vinda e permanência delas nesse local porque, a despeito da exaustão evidenciada em seus corpos, elas estavam lá, com seu caderno e caneta... algumas também demonstrando claras dificuldades de leitura e de compreensão... fico pensando em como a realidade, por vezes, se mostra cruel e desumanizadora de nossas potencialidades, mas também enxergo, paadoxalmente, a capacidade do ser humano em perseguir um objetivo, seja qual for, que tenha profundo significativo subjetivo. [...] Sinto empatia por cada uma delas, ao mesmo tempo em que me solidarizo com as suas histórias de vida... (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, abril de 2017)

Assim, estava efetivamente definido o local da pesquisa, uma vez que a minha inserção e o aceite das participantes foram viabilizados. Restava a escolha das participantes, a qual foi determinada, de acordo com o exposto, mediante a aplicação de um questionário misto, cujo roteiro buscou traçar um breve perfil das respondentes, com vistas à seleção

daquelas que melhor atenderiam aos objetivos da pesquisa e também para conhecê-las mais de perto.

O número de mulheres a participarem da pesquisa não foi definido *a priori*, e sim no decorrer da pesquisa de campo, pois foi tomada por base uma amostra por saturação e seu caráter foi não-aleatório, ou seja, as interlocutoras foram convidadas após o delineamento de um perfil do grupo e a observação de quais eram as pessoas consideradas mais adequadas para as finalidades da pesquisa. A opção por esse tipo de amostragem foi fundamental no sentido de buscar

Definir o número de sujeitos por inclusão progressiva (sem demarcar *a priori* [Grifo do autor] o número de participantes) que é interrompida pelo critério da saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação. (MINAYO, 2011, p. 48)

Por se tratar de uma amostra não-aleatória, os critérios de inclusão das participantes na pesquisa foram: pessoas do sexo feminino, a partir de 60 anos (utilizei o critério cronológico, pois é um dos mais utilizados em todos os documentos e instituições que tratam da velhice, como a Política Nacional do Idoso (1994), o Estatuto do Idoso (2003), a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas (ONU), dentre outros (as)), devidamente matriculadas e frequentadoras assíduas da Escola campo da pesquisa, e que aceitaram participar da investigação, tendo suas entrevistas gravadas mediante a assinatura de um TCLE.

Após aplicar o questionário com 8 (oito) mulheres participantes da EJA, que se dividiram entre aquelas que cursavam as etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental, 6 (seis) apresentaram o perfil desejado desta pesquisa. Destas 6 (seis) mulheres, ao chegar à quinta entrevistada, ocorreu o que Minayo (2011) denomina de “ponto de saturação”, conforme definido anteriormente. Com isso, a análise da pesquisa tomou por base as informações obtidas com 5 (cinco) mulheres.

Dessa maneira, segue uma breve apresentação das 5 (cinco) mulheres que participaram desta pesquisa (sua ordem está organizada seguindo o critério da idade, em ordem crescente):

1) Ana, 60 anos, cursando a primeira etapa do Ensino Fundamental, participante da EJA há cerca de 8 (oito) meses: é natural do interior do Ceará, casada, trabalhou a vida toda como empregada doméstica, hoje é dona de casa e tem como renda mensal familiar 2 (dois) salários mínimos que são provenientes do Benefício de Prestação Continuada (BPC) de seu marido e do trabalho de seu genro como auxiliar de pedreiro, tem 6 (seis) filhos (as) e 2

(dois) netos, mora em uma casa própria com o marido, 2 (duas) filhas, 2 (dois) netos e 1 (um genro);

2) Maria, 61 anos, cursando a segunda etapa do Ensino Fundamental, participante da EJA há 4 (quatro) meses: é natural do interior do Ceará, casada, nunca trabalhou fora de casa, hoje é dona de casa e tem como renda mensal familiar cerca de R\$ 500,00 (quinhentos reais) provenientes do trabalho do marido como camelô no Centro da Cidade e R\$ 130,00 (cento e trinta reais) do Programa Bolsa Família (PBF), tem apenas 1 (um) filho, mora em uma casa própria apenas com o marido;

3) Fátima, 64 anos, cursando a primeira etapa do Ensino Fundamental, participante da EJA há cerca de 1 (um) ano e meio; é natural do interior do Ceará, viúva, trabalhou como costureira, hoje continua como costureira e é dona de casa, tem como renda mensal familiar 1 (um) salário mínimo proveniente do BPC e cerca de R\$ 200,00 (duzentos reais) que ganha com o serviço de costura, tem 4 (quatro) filhos (as) (onde 1 (um) morreu) e 6 (seis) netos (as), mora em uma casa alugada com 2 (duas) filhas, 2 (dois netos) e 1 (um genro);

4) Dora, 64 anos, cursando a primeira etapa do Ensino Fundamental, participante da EJA há cerca de 1 (um) ano: é natural do interior do Ceará, solteira, trabalhou em uma fábrica de tecidos, hoje é dona de casa, tem como renda mensal familiar 1 (um) salário mínimo proveniente de sua aposentadoria, não teve filhos mas considera as 2 (duas) sobrinhas como filhas, mora em uma casa própria com 2 (duas) irmãs, 1 (um) cunhado e 2 (duas) sobrinhas;

5) Glória, 71 anos, cursando a primeira etapa do Ensino Fundamental, participante da EJA há cerca de 4 (quatro) meses: é natural do interior do Ceará, viúva, nunca trabalhou fora de casa, hoje continua com a função de ser dona de casa, tem como renda mensal familiar 2 (dois) salários mínimos provenientes da pensão do marido falecido, tem 9 (nove) filhos (as) e 4 (quatro) netos (as), mora em uma casa própria com 1 (um) irmão, 2 (dois) filhos e 1 (nora).

Não é um objetivo desta pesquisa, mas, para não me restringir à mera apresentação das interlocutoras, considero importante realizar uma breve reflexão sobre o perfil exposto. As informações sobre a vida das mulheres participantes vão ao encontro do perfil nacional de velhos (as), pois, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013, a maioria dos (as) velhos (as) no País estão: entre 60 e 64 anos (31,1%), moram com filhos (as) (30,6%), recebem algum benefício da Previdência Social (76,1%), renda média de R\$ 657,00

(seiscentos e cinquenta e sete reais) e a principal fonte dessa renda é proveniente de suas aposentadorias. É imprescindível destacar que o fato de viver mais – fenômeno que tem ocorrido em nível mundial e na sociedade brasileira, especialmente para as mulheres –, não significa viver melhor:

[...] [existe] influência da idade no aumento da vulnerabilidade física/mental da população. Uma parcela não-desprezível da população idosa tem dificuldades em ouvir, enxergar, subir escadas e lidar com as atividades básicas do cotidiano. Essas dificuldades parecem estar sendo adiadas para as idades mais avançadas como está acontecendo com a mortalidade. É esse o segmento que demanda cuidados, o que, no caso brasileiro, recai em quase toda a sua totalidade sobre a família, principalmente sobre as mulheres. Grande parte desses idosos mora em casa de famílias na condição de outros parentes [...] (CAMARANO; KANSO; MELLO, 2004, p. 71)

Sobre o baixo nível de escolaridade verificado entre as mulheres velhas participantes da pesquisa, o Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG), que faz parte do Programa de Estatísticas de Gênero no IBGE, publicou em 2014 o Livro “Estatísticas de Gênero – Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010”, onde apresenta que, embora haja uma maior escolarização feminina de maneira geral em nível nacional, as taxas de analfabetismo são superiores às dos homens entre as mulheres da faixa etária de 60 anos ou mais.

Também é válido ressaltar que há uma maior proporção de mulheres de 15 a 17 anos que não estudam nem trabalham (12,6%) se comparada aos homens (9,1%), e a diferença por sexo deste indicador atinge 6,3 pontos percentuais na área rural. Assim, é perceptível que o fato de as mulheres serem mais escolarizadas que os homens, genericamente falando, não implica necessariamente em melhores condições de vida para elas. Além disso, mesmo sendo mais escolarizadas, a razão do rendimento entre os dois sexos, indica que as mulheres recebem menos do que os homens em todas as áreas de atuação profissional, indo de 53,2% nos serviços a 78,5% em humanidades e artes.

Outro recorte importante a ser feito para a problematização da informação de que as mulheres são mais escolarizadas que os homens na atualidade, é quanto ao aspecto regional que ainda revela desigualdades, pois as taxas de analfabetismo entre as mulheres da região Sudeste são três vezes menor que aquelas encontradas na região Nordeste, além das discrepâncias étnico-raciais e geracionais já mencionadas.

A questão da maternidade configura-se como um fator relevante para a análise do perfil de mulheres, pois, ainda de acordo com a pesquisa do SNIG/ IBGE, 56,8% das jovens que tiveram filhos estão fora da escola e do mercado de trabalho. Casar e parir, além de ainda

serem consideradas um destino imposto às mulheres, significam um fardo para aquelas que desejam romper com o âmbito da domesticidade.

As informações sobre a vida das participantes, obtidas a partir da técnica de pesquisa questionário, foram devidamente sistematizadas em Fichas de Identificação, a fim de facilitar a visualização e o manejo das informações, registrar aspectos básicos da vida da participante, evitar dúvidas e possíveis confusões quanto à identidade das mulheres e, principalmente, otimizar a organização para quando do trabalho de interpretação e análise das informações obtidas.

Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias mulheres. A maioria, 4 (quatro) delas, resolveram realizar uma homenagem a suas mães, tias e avós, e uma decidiu fazer alusão a uma mulher famosa de quem é “admiradora há muito tempo” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, abril de 2017). De toda forma, ressalto a possibilidade de escolha por parte delas como um ato político, não apenas por oportunizar que elas decidissem livremente, mas devido à escolha de nenhuma das 5 (cinco) mulheres ter sido aleatória, isto é, todas pensaram em alguma mulher importante/ marcante em suas trajetórias. Essa observação se faz ainda mais crucial por esta pesquisa se caracterizar como um estudo de Gênero, uma vez que parto da compreensão do papel imprescindível da mulher na sociedade e da necessidade de seu empoderamento.

Optei por apresentar as participantes da pesquisa logo neste primeiro capítulo, tanto porque trago informações referentes à pesquisa de campo no decorrer de todos os capítulos – em uma tentativa de não cair na armadilha de separação entre teoria e prática, uma vez que o entendimento sobre essas duas dimensões é justamente o contrário: que são indissociáveis –, como para que o (a) leitor (a) tenha acesso de antemão a essas informações, já que são consideradas de suma importância para a compreensão das narrativas e sua relação com a realidade factual.

Sobre os aspectos éticos, no TCLE, as participantes tiveram acesso às informações básicas da pesquisa (título provisório, objetivo geral e objetivos específicos e período de realização). Ademais, ficaram cientes da finalidade das entrevistas e concordaram em ter toda a conversa gravada com uso de aparelho celular. Após essa etapa, as falas foram transcritas, organizadas e analisadas. Informei às mulheres participantes que seus nomes seriam preservados, daí a necessidade de elas trocarem os seus verdadeiros nomes por pseudônimos.

Além da preservação das identidades das participantes por meio da estratégia de anonimato, elas foram esclarecidas quanto ao uso das informações repassadas nos momentos

de entrevista, as quais serviram para a elaboração desta Tese de Doutorado e, muito possivelmente, poderão ser utilizadas em apresentações, congressos, cursos, artigos, enfim, quaisquer eventos e atividades acadêmicos (as). Outro ponto contemplado no TCLE foi o esclarecimento quanto à questão do sigilo, garantindo a todas as participantes que suas informações não serão transmitidas a nenhuma pessoa ou instituição que não tenham finalidade científica.

A fim de garantir que as mulheres interlocutoras não passassem por nenhum tipo de constrangimento ou situação vexatória, muito menos que fossem submetidas a qualquer espécie de risco ou dano, o trabalho buscou seguir com os demais procedimentos éticos fundamentais à pesquisa científica que pressupõem, dentre outros elementos já ressaltados, que eu, enquanto pesquisadora que possui uma função social, realize um *feedback* com as participantes da pesquisa a fim de “devolver” as informações que foram obtidas e, posteriormente, analisadas, retornando ao campo de pesquisa investigado, o qual será apresentado no próximo tópico.

2.6 O Campo da Pesquisa: uma escola com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Através da trajetória até agora apresentada, destaco a importância singular do lócus em questão, uma Escola Municipal de Fortaleza que possui o Programa de EJA de forma presencial, enquanto espaço de educação formal, podendo ser um privilegiado veículo de divulgação e propagação dos direitos das “minorias sociais” e ferramenta de inclusão social.

A EJA, conforme será melhor explicitada no próximo capítulo, configura-se na realidade educacional como uma modalidade de ensino, a qual se caracteriza, fundamentalmente, pelo objetivo de oferecer a oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental e/ ou Médio a pessoas que não conseguiram concluir na idade considerada regular. Seu foco principal reside, então, na motivação de jovens e adultos (as) ao retorno às salas de aula.

Em termos legais, o Programa está embasado no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e tem como objetivo concretizar o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a

garantia da “educação básica e obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”

No Ceará, especificamente, a certificação da EJA é conferida pela Escola ou Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) responsável, sendo estes (as) devidamente credenciados (as) e autorizados (as) pelo Conselho Municipal de Educação de Fortaleza e pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (Parecer nº 0258/ 2010) a ofertar o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio (1º ao 3º anos) para jovens e adultos (as) que não puderam concluí-lo (s).

Ressalto que, diferente da educação ofertada no Ensino Fundamental e Médio regulares, a educação direcionada aos (às) jovens e adultos (as) deve ter a metodologia fundamentada e direcionada especificamente ao público a que se destina. Nessa perspectiva, a EJA deve atender aos requisitos de ensino de forma particularizada ao mundo dos (as) estudantes.

Antes de iniciar as minhas considerações sobre a Escola que foi palco da obtenção de informações da pesquisa de campo, considero de fundamental importância antecipar alguns apontamentos relevantes tecidos sobre a EJA, a partir do conceito de Educação Popular, uma vez que, segundo o professor Paulo Freire, essa relação – da EJA com a Educação Popular – possibilita um olhar mais aprofundado e, conseqüentemente, uma compreensão mais abrangente:

Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. (FREIRE, 2003, p.16)

À vista disso, é, pois, com enfoque nos preceitos da Educação Popular, que procurei tratar sobre o lócus em pauta, pois, em consonância com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (2014, p. 29), a questão política da Educação Popular é a “defesa de uma classe social, que se identifica com os mais empobrecidos numa sociedade marcada historicamente pela exclusão social como a brasileira, pautada na construção democrática de um projeto de nação e de mundo que supere essas desigualdades sociais.”

A esse respeito, Furtado e Lima (2010, p. 190) sublinham que, durante muito tempo, as propostas de educação direcionadas à população adulta foram marcadas pela cultura dominante, influenciadas pelo contexto de reprodução e ampliação do sistema capitalista, “sem uma reflexão mais profunda sobre o que significa uma educação integral da classe trabalhadora, no sentido da superação de um modelo socioeconômico excludente, que demanda respostas emergenciais e reparadoras”.

De acordo com o Ministro da Educação Mendonça Filho (2017), o Brasil ainda conta com o número alarmante de 13,1 milhões de analfabetos (as), com 15 anos de idade ou mais. Para suprir as necessidades educacionais dessa demanda, 30.911 escolas oferecem a EJA na etapa do Ensino Fundamental, e mais 9.153 a oferecem para o Ensino Médio. Esse número inclui escolas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional. (MEC/ Inep/ Deed, 2014)

Já em nível estadual, mesmo com a ampliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Mais PAIC), vinculado ao Programa Nacional de Aprendizagem na Idade Certa (Pnaic), o Ceará possui 1,2 milhão de analfabetos (as) e conta com aproximadamente 32 (trinta e dois) CEJAs, sendo 9 (nove) deles localizados na capital e o restante (23) no interior do Estado. (Pnad/ IBGE, 2016)

Ainda de acordo com a mesma pesquisa, na Região Metropolitana de Fortaleza, existem 265 mil jovens e adultos (as) que não sabem ler nem escrever. Estes (as) podem ter acesso à EJA através dos 86 (oitenta e seis) polos espalhados em escolas, com ênfase para as municipais e durante o turno da noite. Apenas 2 (dois) polos fogem à regra de funcionar em escolas e acontecerem no turno da noite, quais sejam eles: a Universidade do Parlamento Cearense (Unipace) e a Associação dos Cegos do Estado do Ceará (ACEC). (JORNAL O POVO, 2016)

Optei por ocultar o nome da Escola em que foi realizada a investigação por 2 (dois) motivos: a fim de preservar o anonimato da pesquisa, uma vez que, em levantamento de dados estatísticos empreendido em 2 (dois) grandes jornais de Fortaleza, verifiquei que são poucas as mulheres com o perfil das minhas entrevistadas em Programas de EJA na cidade, o que poderia não resguardar totalmente as suas identidades; e, segundo, porque o contato inicial foi feito nas dependências da Escola, mas, depois, as entrevistas foram conduzidas nas residências das interlocutoras, tanto porque houve convite por parte delas, como para não atrapalhar o momento de estudo delas e dos (as) outros (as) alunos (as). Assim, a Escola foi de

extrema importância para a identificação das participantes, mas, no cenário seguinte, já não se caracterizou como um campo da pesquisa.

Realizei a pesquisa nesta Escola graças a 4 (quatro) motivos principais, os quais descrevo a seguir: primeiro, devido à Escola já ter uma atividade com o público na fase da velhice, sendo um dos Núcleos do PSBS; segundo, por causa do número representativo de mulheres participantes, constatado em observação direta realizada no local; depois, por se tratar de um público que, em sua maioria, sobrevive do Benefício de Prestação Continuada (BPC), partindo do pressuposto que o fator econômico pode ser mais um elemento para contribuir com a discussão sobre políticas públicas de educação para pessoas em situação de vulnerabilidade social; e, por fim, porque houve disponibilidade por parte do público participante desde o primeiro momento em que fui à instituição a fim de observar a viabilidade da pesquisa no local.

Meu primeiro contato, enquanto pesquisadora, com a Escola lócus da pesquisa ocorreu em abril de 2017. Tive muita facilidade em adentrar a instituição sem ser questionada por ninguém sobre o que estava fazendo lá. Minha primeira ação foi me dirigir à sala da direção, onde encontrei a diretora e duas professoras. Identifiquei-me, falei dos objetivos da minha pesquisa naquele espaço e, em seguida, solicitei autorização da diretora para observar as salas de aula e os (as) alunos (as) naquela noite. Expliquei que essa primeira observação tinha como objetivo a constatação – ou não – da viabilidade da investigação no local, no sentido de encontrar as interlocutoras a participarem da pesquisa segundo meus critérios de inclusão e exclusão. A diretora fez alguns questionamentos relativos à minha formação acadêmica e à metodologia da pesquisa e prontamente autorizou minha observação, colocando-se, inclusive, à disposição para esclarecer eventuais dúvidas durante essa exploração.

Minhas impressões preliminares do local foram decisivas para a progressiva quebra de estereótipos e preconceitos que nem eu mesma sabia que tinha sobre a EJA e o seu público:

Acabei de passar por uma sala de aula e fiquei surpresa com o comportamento da turma. Por ser uma turma eminentemente adulta, esperava encontrar uma sala de aula formal/ tradicional, com pessoas sérias e extremamente concentradas no (a) professor (a). Para meu espanto, encontrei pessoas claramente dedicadas e interessadas nos conteúdos sim, mas muito descontraídas [...]. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, abril de 2017)

Isso demonstra o quanto a pesquisa pode ser reveladora de nossos pensamentos mais ocultos, de nossas visões de mundo e perspectivas. E, para além disso, demonstra o

poder da pesquisa em desmistificar ideias historicamente cristalizadas. O estranhamento que o (a) pesquisador (a) sente ao entrar no seu campo de investigação é de suma importância para a reflexão crítica e consequente quebra de paradigmas. Essa ponderação lembrou-me da introdução do livro “A máquina e a revolta – as organizações populares e os significados da pobreza”, fruto da Tese de Doutorado da professora Alba Zaluar (1994), em que a autora descreve o seu primeiro contato com o campo e com os (as) participantes da sua pesquisa. Ao terminar de narrar a sua descrição sobre o local e o choque inicial sentido, a pesquisadora confessa que “da viagem [da pesquisa] não saí a mesma, nem aos olhos alheios nem aos meus.” (p. 11).

Da mesma forma, a professora Marinina Gruska Benevides (2008), em seu livro “Entre ovelha negra e meu guri – família, pobreza e delinquência”, descreve o seu processo de ruptura ao adentrar no universo dos (as) pesquisados (as). Benevides (2008, p. 36) relata, de forma precisa e também afetuosa, os significados da imersão do (a) pesquisador (a) juntos aos (às) interlocutores (as):

A experiência contrastante que o campo propicia exacerba no pesquisador tudo a que se pode dar significado. É assimilada pelo corpo. Aguça os sentidos. Aos poucos, o problema do estranhamento vai dando lugar ao encantamento, traduzido por uma espécie de pseudo-pertencimento e pela constante busca de significações, onde a própria diferença entre pesquisador e outros sujeitos é driblada. [...]

Assim como as referidas autoras, senti, desde o primeiro contato, que passaria por uma transformação na minha forma de ver a educação, a velhice e as mulheres. Sobre estas, fiquei satisfeita quando constatei seu número expressivo naquele espaço: “Para a minha satisfação, verifiquei muitas mulheres ocupando as salas de aula da Escola. Chego a apostar, inclusive, que existem mais mulheres que homens. Como suspeitava, trata-se de um grupo de alunos (as) extremamente heterogêneo em termos de raça/ etnia, gênero e geração.” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, abril de 2017)

Assim, à primeira vista, observando as pessoas que se encontravam na Escola, notei um quadro bastante diversificado de alunos (as), com destaque para jovens e mulheres. Muitos (as) deles (as)

chegam alvoroçados (as), com a pressa de quem sai de outros locais correndo pra dar conta de chegar no horário, do trabalho, por exemplo. Em contrapartida, também há muitas mulheres, entre 40 e 50 anos de idade, chegando à escola de maneira mais tranquila. Deduzo que são donas de casa e também que moram próximo à instituição. Muitos (as) jovens chegam em grupos, como se tivessem marcado um local e horário de saída de onde estavam para ir para a aula. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, abril de 2017)

Lembro-me de ter sentido profunda identificação com aquelas pessoas que chegavam “correndo” à escola. A pressa do dia a dia a que estamos todos (as) submetidos (as) é um fardo dos dias atuais. Sem tempo para as múltiplas expressões da nossa subjetividade e tendo que dar conta da lógica produtivista de vender nossa força de trabalho em troca de um salário, não temos mais tempo para conhecer, aprender coisas novas, dedicar tempo às artes e ao lazer, nem de estabelecer relações sociais que superem a superficialidade da “sociedade líquida”. (BAUMAN, 2001)

A Escola, conforme já mencionado, serviu apenas como primeiro degrau na busca do perfil almejado. Após o segundo momento de contato, que correspondeu ao convite para participação efetiva na investigação, uma das mulheres sugeriu que eu fosse à sua casa para o que chamei de conversa em profundidade (entrevista aberta); logo, todas as demais também disponibilizaram as suas residências como um local acessível para a obtenção das suas narrativas.

Aceitei por diversos motivos que já expus anteriormente. Apesar de ser um lugar, a priori, com menor interferência e mais privativo, na residência de uma das participantes da pesquisa, tivemos dificuldades no primeiro encontro, pois na sua casa funcionava um pequeno comércio e apenas ela e um neto (com cerca de 12 anos) tomavam conta do negócio. Assim, com esta interlocutora em específico, tive dificuldade em dar prosseguimento às entrevistas na sua casa e sugeri o espaço da Escola no horário antes da sua aula, que foi o que ficou acordado entre nós.

A certificação do número de mulheres mais velhas, aliada à facilidade de realização da pesquisa na Escola, significou a superação da primeira etapa de viabilidade do processo de investigação. A segunda etapa, que discorri no tópico anterior, seria a anuência de algumas mulheres, respeitando os critérios de inclusão previstos, em participar deste trabalho de pesquisa.

A Escola que foi estudada oferece os níveis de Ensino Fundamental e Médio. A sua estrutura é extremamente deficiente, pois: “[...] o prédio possui rachaduras visíveis, os ventiladores das salas de aula funcionam de forma precária, as salas são quentes e pouco higienizadas, as cadeiras são desconfortáveis, muitos corredores estreitos e mal iluminados; fiz todos esses apontamentos depois de apenas uma hora no local...” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, abril de 2017)

A respeito da matriz curricular, a EJA nessa Escola segue as determinações estabelecidas pelo Parecer nº 29/ 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Resolução nº 438/ 2012 do Conselho Estadual de Educação do Ceará para os cursos

presenciais: “I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.” Em termos de anos, estabeleceu-se o prazo de no mínimo 2 (dois) anos (organizados em 4 (quatro) períodos semestrais) para os anos finais do Ensino Fundamental e de 1 (um) ano e meio (organizados em 3 (três) períodos semestrais) para o Ensino Médio.

Na Escola da pesquisa, o primeiro ciclo que corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental, incluindo o processo de alfabetização, têm duração de 6 (seis) a 8 (oito) meses. A informação foi obtida em conversa informal com uma das professoras dessa etapa, a qual narrou que:

os alunos concluem a primeira parte do Ensino Fundamental de forma muito variada [porque] Muitos chegam aqui sem a menor noção de nem pegar na caneta. Nós começamos do zero mesmo com vários. [pausa para suspiro] [...] Aí o tempo pra alfabetizar cada um é muito variado. Mas o mínimo é de seis meses. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, abril de 2017)

As percepções das entrevistadas sobre as condições da escola ficaram divididas, onde 2 (duas) falas revelaram uma visão mais negativa sobre aquele ambiente, inclusive sugerindo mudanças:

Aqui poderia ser melhor. A gente **vem pra cá com medo** porque aqui na praça tem os homens [referindo-se ao Raio que possui um ônibus na praça em frente à Escola], mas quando chega dentro da Escola, a gente vê **menino usando droga** na cara da gente... quem que vai denunciar um rapaz desse pra depois ele pegar a gente por aí? (sic) (Maria, 61 anos)

A Escola é boa, mas é pública, né?! [...] Às vezes, não sinto vontade de vim porque **já faltou até água...** [pausa] Eu penso que se dessem [o Estado] o valor devido à Escola, a gente tinha até mais gosto de vim. Com uma merenda boa, livro... falta muita coisa... (sic) (Fátima, 65 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Assim, as interlocutoras Maria (61 anos) e Fátima (65 anos) reclamam a ausência de condições básicas para que o (a) aluno (a) frequente a escola, são elas: segurança pública, alimentação e material didático. A realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente as de responsabilidade municipal, há muito são pauta de reivindicação por parte dos movimentos sociais e da sociedade civil como um todo.

De acordo com o Censo Escolar de 2011 sobre a realidade das bibliotecas, por exemplo, nas escolas em nível estadual:

[...] quando se fala em escola municipais, geridas por cada prefeitura local, o número é ruim. Das 6.569 escolas municipais, em todo o estado, só 1.777 têm um lugar para a leitura, resultando em 27% (número equivalente à média nacional). Somente em **Fortaleza**, segundo a **Secretaria Municipal de Educação (SME)**, são 311 escolas (excluindo-se creches), e dessas, 265 possuem biblioteca, num total de 85,2%. (JORNAL TRIBUNA DO CEARÁ, 2013) [Grifos do autor]

Também é interessante problematizar a fala da participante Fátima (65 anos), a qual relata, assim que lhe pergunto sobre suas impressões acerca daquele espaço, que: “A escola é boa, mas é pública, né?!”. A satanização da coisa pública é uma marca enraizada na sociedade brasileira. A população fica desacreditada – e com razão – dos equipamentos públicos, deixando, muitas vezes, de procurá-los pela crença de que a resolução de seu problema ou garantia de seu direito não serão concretizadas. Ao mesmo tempo, essa ideia que se cristalizou beneficia o mercado privado, o qual se apropria das necessidades sociais a fim de transformar quaisquer direitos/ serviços sociais em mercadorias passíveis de venda. (SALVADOR, 2010)

O interesse público deve manifestar o interesse coletivo em suas demandas, através da ação do Estado, porém este tem se mostrado inoperante ou insuficiente quanto ao aparelhamento das cidades ou baixa oferta de serviços de consumo coletivo. Ademais, existe certa regressividade das instituições e políticas sociais, “reificados durante os anos 80 pela difusão das orientações normativas do ajuste estrutural, e pelo debate doméstico sobre a crise do Estado desenvolvimentista”. Enfatizou-se, então, a “desarticulação administrativa, a perda de capacidade de planejamento e o sentimento generalizado de ingovernabilidade.” (COSTA, 1996)

As opiniões também trouxeram reflexões com aspectos positivos quanto à realidade da escola:

Aqui [na Escola] é onde eu esfrio a cabeça. Me sinto bem aqui. Gosto dos colegas, da professora [...] quando dá o horário de me arrumar pra vim, paro o que eu tiver fazendo. É como um lazer [sorri]. Aqui tem tudo que os aluno precisa pra aprender. Agora, **tem os que quer alguma coisa e os que vem só pra conversar.** (sic) (Ana, 60 anos)

Essa Escola é a melhor que tem por aqui... tenho dois netos que vêm pra cá de manhã. Tenho nada pra dizer. A comida é boa [...], **eu janto aqui e gosto.** Assim, a Escola, eu não tenho nada pra reclamar porque **só tem coisa boa** [...] e cada vez mais essa Escola tá fazendo valer o **ensino.** Você vai ver [se referindo a mim] como é que é as coisas aqui! (sic) (Dora, 64 anos)

Minha filha, **aqui o que tá faltando mesmo é só gente que queira aprender.** Esse colégio dá tudo pro aluno estudar. Tá aqui minhas coisas [mostrando o **material**

didático] que não me deixa mentir. [...] eu gosto sim daqui e acho que **já melhorou foi muito, viu...** (sic) (Glória, 71 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Essas narrativas revelam a visão da escola como um espaço plural capaz de propiciar os mais distintos sentimentos e percepções, desde momentos de prazer, à elevação da autoestima, expansão de interesses por assuntos diversos, possibilidade de sair de casa e de contato com o (a) outro (a) promovendo a socialização, além da quebra de estereótipos e paradigmas. A análise mais minuciosa dessas percepções será desenvolvida no decorrer dos capítulos que se seguem.

Um aspecto que chamou minha atenção no momento de perguntar sobre as percepções das interlocutoras acerca do ambiente escolar, foi o vínculo que elas construíram com a professora. As participantes da pesquisa demonstraram ter estabelecido uma relação muito próxima de admiração e afeto com a profissional. Todas relataram que a docente desenvolve suas atividades de forma muito eficiente e responsável e que, quando há falhas nessa atuação, estas são decorrentes das condições da Escola já mencionadas ou da incipiente participação dos (as) demais alunos (as) no momento da aula.

O cenário da Escola passa, portanto, pela figura da professora, a qual é retratada pelas narradoras da seguinte forma: “Ela [professora] **faz o que pode** por nós tudo. Nunca falta. Já vi ela dando aula doente.” (sic) (Ana, 60 anos); “A [nome da professora] **faz de tudo** pra gente prestar atenção. [...] mas **boa vontade eu vejo que ela tem até demais...**” (sic) (Maria, 61 anos); “A professora falta pegar na mão de cada um [pra ajudar no processo de ensino-aprendizagem]. Ela nunca me botou pra baixo [...] acho que **ela faz o dever dela de ensinar...**” (sic) (Fátima, 64 anos); “De vez em quando, quando eu posso, levo uma merendinha pra ela [professora] porque aquela menina **trabalha demais**, viu?! [...] Eu acho ela **boa pra tudim** [alunos (as)], nunca [a] vi fazendo diferença entre nós...” (sic) (Dora, 64 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

As falas que considerei mais expressivas, para retratar os fatores limitadores para a atuação docente, foram 3 (três): “[...] mas **tem aqueles que quer e aqueles que não quer** aprender. Ela não pode fazer milagre [...]” (sic) (Maria, 61 anos); “[...] mesmo com todo **problema que tem na escola**, ela é profissional exemplar [...] nunca que vou esquecer da ajuda dela...” (sic) (Fátima, 64 anos); “Era meu sonho ser professora. Uma vez disse isso pra nossa professora e ela riu [...], disse que eu não sabia como era de verdade... também a coitada **passa por muita coisa dentro daquela Escola**. E tem que ter sangue de barata pra ir todo dia

prum canto ensinar **gente que não tá nem aí...**” (sic) (Glória, 71 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Nesse contexto, o papel do (a) professor (a) vai além da mediação do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo a sua capacidade problematizadora e curiosa ao atribuir novos sentidos para o que faz e cooperar na busca de conhecimentos diversos por parte dos (as) alunos (as). De acordo com Freire, não há como estabelecer uma relação entre aluno (a) e professor (a) sem pensar na “procura, da boniteza e da alegria”.

Ademais, segundo Furtado e Moreira (2013, p. 88 – 89), não se pode esquecer o papel fundamental do (a) educador (a) na EJA, em que o (a) mesmo (a) tem extrema relevância para a

aprendizagem do educando. O bom acolhimento e a valorização do aluno pelo professor de EJA possibilitam a abertura de um melhor canal de aprendizagem, pois fomentam o encontro dos saberes da vida com os saberes escolares. Nesse sentido, é fácil perceber como a relação professor/aluno é fundamental para o sucesso na educação. Apostando nessa compreensão, a coordenação do Programa Fortaleza Alfabetizada realizou a formação dos educadores e coordenadores de turmas, tomando como referência a metodologia do Círculo de Cultura, com o objetivo de fazê-los compreender o sentido e a relevância de uma pedagogia de natureza dialógica, problematizadora.

Ademais, “a estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos.” (GADOTTI, 2000). Logo, a escola pode promover uma série de re (significações) para os (as) estudantes sobre o seu espaço. A visão das participantes da pesquisa sobre o lócus em pauta transcendem, portanto, a questão dos aspectos físicos e institucionais, incluindo aspectos subjetivos que só poderiam ser analisados à luz de um método claro, o qual será apresentado no último tópico deste capítulo metodológico.

2.7 O processo de análise: como as narrativas foram interpretadas

As narrativas orais foram a principal fonte de pesquisa, as quais permitiram a obtenção das memórias subjetivas. (BOSI, 2004) Por ter um comprometimento com os (as) excluídos (as) da História oficial, a História Oral possibilita criar opções de manifestação, oportunizando um movimento de denúncia social das camadas marginalizadas da sociedade e entendendo que o indivíduo é um fenômeno social cuja experiência é o foco principal a ser levado em consideração.

À luz das teorias de Alberti (1990); Bosi (2004); Dermartini (1992); Jucá (2002, 2003); Portelli (1997); Queiroz (1991) e Von Simson (1996) sobre a metodologia da História Oral, foram realizadas etapas para chegar aos objetivos pretendidos, quais sejam: escolha das participantes da pesquisa segundo um perfil pré-definido (o qual foi apresentado no tópico anterior); confecção de Fichas de Identificação de todas as envolvidas; elaboração de um roteiro orientador para a obtenção das narrativas quando das entrevistas não-diretivas; gravação das entrevistas com a autorização das interlocutoras, documentada em um TCLE como já sinalizado; anotações sistemáticas no diário de campo com as considerações mais relevantes, bem como a captação da linguagem não-verbal das participantes através de conversas informais.

Para realizar uma pesquisa utilizando o método da História Oral, é necessária muita sensibilidade por parte do (a) pesquisador (a), pois as narrativas orais podem se mostrar, por vezes,

[...] contraditórias, conforme a entonação conferida pelo relator, principalmente quando há observância rígida das regras e lógicas gramaticais, sem se atentar para o teor emocional existente nos conteúdos das narrativas, quanto à velocidade, pausa, pontuação, intenção, mudanças de discursos e oscilações, que se desvelam mais pelo ato de ouvir, que de escrever. (PORTELLI, 1997, p. 28)

Assim, o (a) entrevistador (a) deve seguir na conversa atento (a), no sentido de ponderar e articular o conteúdo emocional das falas dos (as) interlocutores com a objetividade das fontes escritas. Além do mais, a observação direta é um recurso indispensável para captar os elementos da linguagem não-verbal – aqueles que ficam nas entrelinhas da entrevista, como os sentimentos e as emoções materializados (as) por gestos, olhares e até o silêncio –, outro ponto rico em detalhes que pôde ser explorado no ato da entrevista e, no momento seguinte, quando da interpretação/ análise.

A fim de contemplar os objetivos pretendidos com a profundidade que o tema e a metodologia de natureza qualitativa – História Oral Temática – demandavam, foi selecionada apenas uma Escola Municipal como campo inicial da pesquisa, em cujo universo de envolvidos (as), foi recortado um número considerado significativo (cinco) de mulheres velhas que participam do Programa de EJA. Assim, para as entrevistas, conforme já evidenciado neste capítulo, foi tomada por base uma amostra por saturação e seu caráter foi não-aleatório.

Não obstante eu, enquanto facilitadora do processo de recordar, tenha ido a todas as entrevistas com um roteiro norteador, com conceitos-chave a serem explorados

segundo orientações do tipo de entrevista não-diretiva, as interlocutoras foram conduzidas a falar muito à vontade, criando, gradativamente, um ambiente de diálogo aberto, espontâneo e de confiança.

Dessa forma, o processo seletivo que envolveu o recordar das mulheres velhas tornou-se dialógico, pois envolveu, simultaneamente, narradoras e pesquisadora, atuando ambas na própria condução da entrevista. A memória é, pois, “o depósito e a máquina dinâmica a revelar e reconstituir as ações passadas, engajadas nas nossas experiências atuais.” (JUCÁ, 2002, p. 108)

Considero a metodologia da História Oral como extremamente válida, pois propiciou transcender a entrevista, antes mero suporte documental, tornando-se elemento *sine qua non* da pesquisa social e histórica, possibilitando à mesma desvelar

a riqueza inesgotável do depoimento oral em si mesmo, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana; de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes, e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal decifrado – que é a História Humana. (ALBERTI, 1990, p. VIII)

A interpretação das narrativas e de outras informações obtidas – por meio da técnica de observação e do diário de campo – foi outro momento privilegiado para a pesquisa, pois me ofereceu a possibilidade de atribuir significados, a partir do conhecimento teórico levantado previamente, aos resultados obtidos. Em outras palavras, foi um momento de suma importância em que houve “[...] a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz relações mais amplas dos dados discutidos.” (LAKATOS & MARCONI, 2006, p. 35)

Para a interpretação das narrativas e demais informações, foi utilizado o embasamento metodológico da Hermenêutica-Dialética proposta sob o ponto de vista de Gadamer (1997, p. 275), o qual afirma que é na tarefa hermenêutica que “o comportamento histórico da imaginação se transforma em um comportamento pensante com respeito ao passado.”

Nas palavras de Minayo (1996, p. 227), o referido Método de Análise tem grande valia: “A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de

conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado específico.”

Assim, acredito que este método foi o mais adequado para interpretar as narrativas, pois esse tipo de análise prioriza a fala dos (as) participantes em seu contexto específico, levando em conta os significados produzidos pelos (as) próprios (as). As fases de interpretação empreendidas foram: nível das determinações fundamentais, nível de encontro com os fatos empíricos, ordenação das informações, classificação das informações e, por fim, análise final. Enquanto o primeiro nível observou o contexto histórico e social em que os (as) atores (atrizes) se encontravam inseridos (as), compreendendo que seus aspectos sócio-culturais determinam ações; o segundo nível confrontou a realidade sócio-histórica com as falas obtidas através dos (as) próprios (as); já a terceira fase debruçou-se em sistematizar as narrativas obtidas, além da transcrição/ fichamento dos relatos considerados mais relevantes; o quarto passo, por sua vez, organizou as informações em tópicos temáticos, bem como houve o retorno das transcrições das entrevistas às interlocutoras; e, finalmente, a quinta e última fase analisou as narrativas, comparando-as com o levantamento bibliográfico, negando ou reafirmando as hipóteses do trabalho. (MINAYO, 2011)

Após a obtenção das informações, as narrativas orais foram transcritas, na forma de fichamentos mais detalhados, para que, em seguida, pudessem ser relacionadas com o levantamento bibliográfico, ou seja, os relatos orais e os textos escritos e as relações que poderiam estabelecer entre si. Assim, a discussão e a análise das narrativas foram fundamentadas no embate teórico de ideias e perspectivas de diversos (as) autores (as) e das interlocutoras da pesquisa, conforme indica o método Hermenêutico-Dialético. Dessa forma, o material escrito permitiu

ao pesquisador um novo tipo de trabalho, a consciência de que durante a pesquisa, estará trabalhando com dois materiais distintos: as memórias faladas, que o pesquisador registra em sua própria memória, e que até inconscientemente estão presentes durante a análise, e o material escrito, que lhe exige novas atenções. Se as entrevistas faladas são ricas e cheias de elementos novos que vão se apresentando às vezes aos poucos, à medida que se escuta várias vezes cada gravação, o material transcrito, por outro lado permite uma visão de conjunto e um trabalho com as memórias de forma mais dinâmica. (DEMARTINI, 1992, p. 54)

É válido ressaltar que a História Oral Temática não tem, de forma alguma, a pretensão de chegar a uma verdade absoluta, e sim de apreender verdades, versões que são pautadas através da subjetividade dos indivíduos envolvidos, salientando seus gostos e desgostos, afetos e desafetos, revendo conceitos e perspectivas diversas de vida. Enfim, em

uma palavra, esse tipo de metodologia permite construir, desconstruir e, sobretudo, questionar.

Após essa explanação sobre o percurso metodológico que empreendi na pesquisa, passo para o capítulo seguinte desta Tese que se dedica, especificamente, à categoria Educação.

3 PRINCIPAIS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E NA EJA NO DECORRER DA HISTÓRIA – DA PRIMEIRA REPÚBLICA AOS DIAS ATUAIS: “NINGUÉM TIRA O TRONO DO ESTUDAR”²

Este capítulo tem como objetivo fundamental a análise histórica da Educação e da EJA a fim de uma melhor compreensão do acesso a esse direito por parte de determinados grupos específicos e, até hoje, parcialmente contemplados com as políticas educacionais e de inclusão. Para isso, organizei o capítulo em 5 (cinco) tópicos, quais sejam: 3.1 Primeira República ou República Velha (1889 – 1930); 3.2 Segunda República ou Era Vargas: o surgimento dos Supletivos (1930 – 1945); 3.3 República Populista ou República de 1946: a consolidação legal do Ensino Supletivo (1945 – 1964); 3.4 Governos Militares: dos Supletivos à EJA (1964 – 1985); 3.5 República Nova: os avanços na EJA e a nova LDB (1985 – dias atuais).

3.1 Primeira República ou República Velha (1889 – 1930)

Esta análise sobre o histórico da educação no Brasil se deterá a partir de seu período republicano, ou seja, de 1889. Esse recorte tem o objetivo de não apenas descrever a educação brasileira de maneira mais detalhada, mas também de focar a análise crítica no período atual, a partir das narrativas das interlocutoras da pesquisa que pretendem atribuir sentido ao contexto explanado.

Com o final do período imperial no século XIX, o povo enfrenta uma série de problemáticas concernentes às áreas econômica e política. Nesse contexto, a classe média, formada, sobretudo, pelos cafeicultores de São Paulo, é a camada da população com mais demandas insatisfeitas. Unida ao conjunto de militares, a classe cafeicultora proclama a República no dia 15 de novembro de 1889. (FIGUEIRA, 2005)

Após a proclamação da República, Marechal Deodoro da Fonseca – que possuía relações sociais estreitas com o Imperador – passou a comandar o Governo Provisório. Deodoro assume o cargo e nomeia vários representantes da elite econômica e política do País, tanto civis – poderosos donos de fazendas de café –, como militares – homens que se

² Trecho da música: “O trono do estudar”, de autoria de Dani Black, em apoio à luta dos (as) estudantes de São Paulo contra uma medida do governo, interpretada por 18 (dezoito) artistas da música brasileira, dentre eles: Chico Buarque, Dado Villa-Lobos, Paulo Miklos e Zélia Duncan. A gravação foi feita em estúdio, disponibilizada em vídeo na internet pela rede de mobilização independente *Minha Sampa*, em 2015.

destacaram durante o período do movimento republicano –, para compor e comandar o seu Ministério.

Em 12 de março de 1890, ainda sob o governo de Prudente de Moraes, houve, por meio de um Decreto, a primeira reforma na educação, cujo intento foi o de reformar a Escola Normal e converter as Escolas Anexas em Escolas Modelos. O referido Decreto acena para a necessidade de formar professores (as) que pudessem contribuir, através de um salto qualitativo, com o nível de aprendizado da população:

Artigo 1.º - O ensino da Escola Normal, instituída para preparar professores publicos primarios, compreenderá as materias seguintes: Lingua Portuguesa (leitura, exercícos de composição, declamação e grammatica); Arithmetica, Algebra e Geometria e Escripuração Mercantil; Physica e Chimica; Geographia e Cosmographia; Historia do Brazil, com especialidade a de S. Paulo; Educação Cívica; Noções de Economia Política, com especialidade da rural; Organização e Direcção das Escolas; Biologia; Calligraphia e Desenho; Gymnastica; Exercicios Militares e Escolares; Musica.

Artigo 6.º O ensino das mencionadas cadeiras e aulas será distribuido do modo seguinte: Primeiro anno: Portugues, Arithmetica, Geographia e Cosmographia; Exercicios Militares; Calligraphia e Desenho. Segundo anno: Portuguez; Algebra e Escripuração Mercantil; Geometria; Physica e Chimica; Gymnastica; Musica; Desenho. Terceiro anno: Historia do Brazil; Biologia; Educação Cívica e Economia Política; Organização das Escolas e sua Direcção; Exercicios praticos. (sic)

Em 19 de abril de 1890, através do Decreto nº 346 (e organizado pelo Decreto nº 337 no mesmo ano), Deodoro cria o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tendo como Primeiro Ministro: Benjamin Constant Botelho de Magalhães. O referido Ministério surge de forma

esdrúxula [pois], além de trazer um vício original de organização, abrangendo, na mesma pasta, um corpo de serviços públicos, tão diferentes e tão disparatados, parecia ser ‘um puro expediente político’, utilizado para desviar delicadamente da pasta da guerra, no governo provisório, o grande professor da Escola Militar e a personalidade de maior influência junto as gerações mais jovens de oficiais do Exército (AZEVEDO, 1963, p. 614-615)

Dentre as reformas desse período, ganha destaque a de Benjamin Constant, de 21 de junho de 1890, por meio do Decreto nº 510, o qual assevera, dentre outros, os seguintes artigos:

Art. 1º É convocado para 15 de novembro do corrente anno o primeiro Congresso Nacional dos representantes do povo brasileiro, procedendo-se a sua eleição aos 15 de setembro proximo vindouro.

Art. 2º Esse Congresso trará poderes especiaes do eleitorado, para julgar a Constituição que neste acto se publica, e será o primeiro objecto de suas deliberações.

Art. 3º A Constituição ora publicada vigorará desde já unicamente no tocante à dualidade das Camaras do Congresso, à sua composição, à sua eleição e à função, que são chamadas a exercer, de aprovar a dita Constituição, e proceder em seguida na conformidade das suas disposições. (sic)

Segundo Alves (2009), no ano de 1891, Floriano Peixoto, que havia sido vice de Deodoro, assume o governo, o qual fica marcado na história como “Marechal de Ferro”, haja vista a personalidade forte e autoritária que ele imprimiu durante todo o período do seu governo.

A promulgação da primeira Constituição Republicana do Brasil, datada de 1891, desvela a indiferença do novo regime em relação às questões concernentes à educação no País, pois não há, em nenhum dos seus 91 (noventa e um) artigos, uma menção sequer que trate da responsabilidade do Estado para com a educação. Essa omissão é reveladora quanto aos interesses do Governo e emerge também como mola propulsora para que as camadas populares clamassem por uma efetiva reforma na área educacional brasileira. Nesse período, já fica claro que a educação não será para todos (as) e que esse processo resultará em um sistema discriminatório e restritivo. Além disso, nega o direito de voto à população adulta analfabeta e, assim,

mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Em relação às novidades apresentadas nessa Constituição, há o início da separação da Igreja Católica e do Estado, materializada na extinção do ensino religioso nas escolas, nos quartéis, nos hospitais e nas prisões. Em contrapartida à pretensa intenção de laicidade nas escolas públicas, o objetivo de civilizar e moralizar o País manteve-se de forma muito intensa no âmbito educacional.

Outra inovação da Constituição de 1891 foi com relação à relativa autonomia dos estados, mas, ao mesmo tempo em que essa independência avança no sentido de cada estado poder particularizar suas ações no tocante à educação, ela significa um retrocesso, pois, no campo educacional, o Governo Federal abandonou totalmente o ensino primário. Essa medida acarretou o crescimento desigual de escolas pelo País, uma vez que apenas alguns estados viam a educação como prioridade de governo.

Logo em 1892, Deodoro extinguiu o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e instituiu o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, onde a educação passou a

ser uma diretoria. Quem estava à frente desse novo Ministério eram: Inocêncio Serzedelo Correia, interino, e Alexandre Cassiano do Nascimento.

De acordo com Ananias, Fonseca e Seco (2006), ainda no Estado de São Paulo, um ano depois, no dia 8 de setembro de 1892, é assinada a Lei nº 88, que reforma o ensino público primário e secundário:

Artigo 1.º - O ensino publico do Estado de S. Paulo será dividido em: ensino primário, ensino secundário e ensino superior. § 1.º - O ensino primário compreenderá dous cursos: um preliminar, outro complementar. § 2.º - O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7. § 3.º - O ensino complementar destina-se aos alumnos que se mostrarem habilitados nas matérias do ensino preliminar. (sic)

Com a lei supramencionada, o controle continuou nas mãos do Presidente do Estado, pois todos os órgãos de organização do sistema educacional – Conselho Superior, Direção Geral da Instrução Pública e das Câmaras Municipais – eram subordinados à Secretaria do Interior, sob comando do Presidente. Ademais, significou uma restrição/afunilamento da educação, dirigida àqueles (as) que demonstrassem aptidão para a continuidade dos estudos.

A Lei nº 88 também inovou na criação dos 3 (três) graus de ensino, quais sejam: primário (preliminar e complementar), secundário e superior. Além disso, admitiu que estudantes que apenas concluíssem o ensino complementar do nível primário poderiam ensinar, sem ao menos ter passado pelo Curso Normal. Essa mudança fez com que os (as) novos (as) professores (as), “formados (as)” nessa perspectiva, ficassem conhecidos (as) pelo conjunto da população como “professores (as) complementaristas”. (ANANIAS; FONSECA, SECO, 2006)

Já a Lei nº 169, de 1893, dispõe sobre

Artigo 1.º - Na distribuição das escolas pelas diversas localidades do Estado, além do que determinam os artigos 2.º,3.º,4.º e 5.º da lei n. 88, o Conselho Superior de Instrucção Publica terá em vista as seguintes determinações: § 1.º - Nos logares em que, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá faze-las funcionar em um só predio, para esse fim construindo no ponto que for mais conveniente. [...] § 3.º - No regimento interno das escolas, o Conselho Superior determinará, como for mais conveniente, a distribuição do trabalho dos professores, regulando o caso da reunião de duas, de tres e de quatro escolas. (sic)

Artigo 5.º - Além da fiscalização technica dos inspectores de districto, ficam as escolas sujeitas á fiscalização das camaras municipaes quanto á assiduidade dos professores.

Com o fim do governo de Floriano, em 1894, quem assume seu lugar, na primeira eleição para presidente civil, é Prudente de Moraes, o qual se encarregou de cuidar dos interesses das elites cafeeiras de São Paulo, sustentando mais uma vez o poder das oligarquias.

A democracia estava longe de ser consolidada em seu sentido amplo, pois os direitos, tais como o acesso à educação, eram privilégio de uma minoria dominante e detentora do capital. A grande massa da população – formada, predominantemente, pelo contingente de pobres, negros (as) e mulheres – continuou à margem do usufruto de bens e serviços e dos processos formais de educação.

Ainda em 1894, um novo Decreto Estadual, nº 248, é sancionado com vistas à criação do Grupo Escolar com uma nova proposta pedagógica: “o ensino passa a ser seriado, com classes homogêneas, num mesmo prédio e, sob uma mesma direção com métodos pedagógicos modernos e com um professor para cada classe.” Nesse sentido, até aquele momento, sob uma ideia de controle da educação por parte do Presidente do Estado, este tem a possibilidade de “escolher e nomear entre os professores formados pela Escola Normal, ou na falta desses, por complementaristas para o cargo de diretor do Grupo Escolar”. (ALVES, 2009, p. 53)

Uma figura importante a se destacar em meio a essas reformas são os (as) diretores (as) das Escolas, tanto Complementares como Modelos, que permanecem sem autonomia em sua atuação profissional, além de suas atribuições ainda não serem claras e continuarem submetidas ao domínio do Presidente.

É notório que os planos e projetos voltados para a questão da educação, no período da Primeira República, não surtiram o impacto qualitativo que a população demandava. Não obstante as reformas empreendidas nesse período, as problemáticas referentes ao acesso à educação permaneceram as mesmas, demonstrando o fracasso das propostas e o desinteresse do Estado em estabelecer políticas educacionais efetivas. Naquela época, havia, sem contar com as crianças abaixo da idade escolar, o expressivo dado de 67% de brasileiros (as) totalmente analfabetos (as). (ALVES, 2009)

No mesmo ano do Decreto Estadual de nº 248, em 1894, a educação sai da responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e passa a integrar o recém-criado Ministério da Instrução Pública. Em apenas 2 (dois) anos de existência, este Ministério contou com 4 (quatro) Ministros, foram eles: Benjamin Constante Botelho de Magalhães, João Barbalho Uchoa Cavalcanti, José Higino Duarte Pereira (interino) e Fernando Lobo Leite Pereira.

A educação, então, nos primeiros anos da República, foi relegada a segundo plano e seus poucos avanços foram considerados insignificantes para a sua consolidação enquanto política pública, uma vez que já se configurava como um sistema discriminatório. Somente no início do século XX é que algumas mudanças mais substanciais passam a acontecer, como, por exemplo, o surgimento dos Grupos Escolares. Ademais, o Estado de São Paulo, que antes contava com apenas 1 (uma) Escola Normal, institui mais 9 (nove) na capital e demais cidades do interior.

Essa época contou com o auxílio de grandes educadores (as) e estudiosos (as) da educação nacional que, preocupados (as) com o cenário caótico em que se encontrava o nível escolar brasileiro, passou a fomentar a educação popular em diversas cidades do País. É sabido, entretanto, que essas transformações positivas no ensino, pouco beneficiaram as pessoas da zona rural que, sem escolas, permaneceram sem a garantia do direito à educação. (PEETERS; COOMAN, 1969)

No início do referido século, de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil (1900), o índice de analfabetismo retratava o caos em relação à educação nacional, atingindo 75% da população. No pensamento de Peeters e Cooman (1969, p. 146), “Os primeiros anos do novo regime não apresentaram condições favoráveis às reformas que todos consideravam urgentes no plano educacional”.

Em 1º de janeiro de 1901, a partir do Decreto nº 3.890, há a criação do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, ou, simplesmente, do Código de Eptácio Pessoa. Este Código passou a determinar as condições das instituições particulares, em que há a inclusão da disciplina de Lógica e a exclusão das disciplinas de Biologia, Sociologia e Moral. Para alguns (mas) autores (as), como Niskier (1969), o Código significou a ênfase nas matérias relacionadas à área “literária”, em detrimento daquelas consideradas “científicas”. Além disso, há neste momento, uma informação fundamental para os objetivos desta pesquisa que é a permissão “do elemento feminino aos cursos secundários e superiores”. (NISKIER, 1969, p. 59)

Na época de vigência inicial do Código, o Ministro era Amaro Cavalcanti, o qual elaborou algumas mudanças na busca de flexibilizar o ensino secundário: “criou-se um tronco comum de dois anos”, com desdobramento a seguir de 2 (dois) outros: “o primeiro chamado realista, em quatro anos; o segundo chamado clássico, em cinco anos, havendo diferença de cargas horárias, com o curso realista possuindo um currículo menos denso do que o outro.” (IDEM, 1969, p. 59)

O referido Código foi substituído, em 5 de abril de 1911, através do Decreto nº 8.659, pela Reforma de Rivadávia Correa, ou Lei Orgânica de Rivadávia Correa. Esta Lei dispôs sobre: a organização do ensino, a autonomia didática e administrativa, os Institutos de Ensino Fundamental e Superior, o Conselho Superior do Ensino, o patrimônio, sua constituição e devida aplicação. Seu objetivo era fazer com que o curso secundário se configurasse como

formador e não só promotor para o nível seguinte. Está contida nela idéia positivista de liberdade de ensino. Defende o fim do diploma, conferindo aos alunos que concluíssem cursos, um certificado e institui os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Estabelece o ensino livre retirando do Estado o poder de interferência na área da educação. Foi considerada uma reforma complexa e com traços contraditórios, por isso não alcançou seus objetivos, durando apenas quatro anos, o suficiente para semear resultados desastrosos. (ALVES, 2009, p. 56)

Já no ano de 1915, a fim de pôr fim à Reforma de Rivadávia Correa, tem-se a Reforma de Carlos Maximiliano. Esta nova Reforma retorna os ensinos secundário e superior aos estabelecimentos oficiais, além de inovar quanto à proposta dos exames de vestibular, no esquema de cursos preparatórios parcelados, cuja duração perdura 10 (dez) anos, até 1925. Também há a criação, ainda em 1915, da Liga do Analfabetismo, no Estado do Rio de Janeiro, com a intenção de “empreender um verdadeiro combate cívico contra o analfabetismo [...]”. (MARTINS, 2013, p. 16).

Ainda no período inicial desse século, algumas reformas educacionais aconteceram, tais como: Sampaio Dória, em São Paulo, no ano de 1920; Carneiro Leão, no Rio de Janeiro, em 1922; Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, no ano de 1927; Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, em 1928; e, por fim, Carneiro Leão, em Pernambuco, no ano de 1928. (ALVES, 2009)

Durante o período dessas Reformas, especificamente entre os anos de 1920 a 1930, sob coordenação do Professor Lourenço Filho, o ensino primário se aproxima dos ideais da Escola Nova. Esta foi um método de ensino desenvolvido por John Dewey, filósofo americano, que, no pensamento de Barbosa (2002, p. 72), pode ter sua definição compreendida

filosoficamente baseada em Dewey, psicologicamente em Claparède e metodologicamente em Decroly. Esta afirmação baseia-se na análise dos escritos publicados para divulgação da Escola Nova. Nunca houve no Brasil uma propaganda sobre educação tão constante e enfática. Os jornais publicavam diariamente notícias e artigos a respeito da renovação educacional. Alguns deles

mantinham uma coluna permanente sobre educação e freqüentemente os editoriais eram dedicados aos problemas do ensino renovado. Apareceram então as primeiras revistas especializadas em educação. Coletei entre jornais de São Paulo e Rio de Janeiro mais de 2 mil notícias e artigos a respeito de escolas, ensino e educação, entre 1927-1930. São constantes referências a Dewey, Claparède e Decroly. Claparède e Decroly foram ambos influenciados por Dewey.

Desta feita, o movimento pedagógico da Escola Nova tinha por objetivo: “substituir a educação tradicional, autoritária, intelectualista e passiva [...]”, por uma educação mais liberal e que se debruçasse sobre questões, como “[...] desenvolver a personalidade integral do aluno e despertar-lhe a participação ativa no processo de aprendizagem.” (COTRIM, 1989, p. 224)

Ao fazer um comparativo do antes e depois das reformas mencionadas, de acordo com Aranha (2005, p. 155), “a taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2%, herança do período imperial que a República não conseguirá reduzir senão a 60,1%, até 1920”. Porém, as queixas da população não se apaziguaram com o advento da República e consequentes reformas, pelo contrário, o cenário passa a se tornar instável com a crise instaurada entre os aliados, Barões do Café de São Paulo com os grandes donos de fazendas de Minas Gerais. Esse confronto ficará conhecido na história política brasileira como “Política do Café com Leite”. A competição entre os referidos Estados, cada vez mais acirrada, afeta diretamente a economia do Brasil, já que os cafeicultores eram os grandes detentores de capital.

Com isso, o Brasil ficou à mercê do mando dos Barões, cuja dependência afetou todos os setores do País. “Assim nasceu a chamada política do café com Leite, por meio da qual a oligarquia mineira e paulista passou a se revezar no poder até 1930”. (FIGUEIRA, 2005, p. 300)

A partir do Decreto de nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa, em 7 de setembro de 1920, criou a primeira Universidade Federal do País: a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esta contou com vários cursos de ensino superior que existiam no Rio de Janeiro, como os da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito.

No dia 13 de janeiro de 1925, pelo Decreto de nº 16.782, há a Lei Rocha Vaz, conhecida como Reforma João Luiz Alves, a qual permite que a União e os Estados possam fazer acordos financeiros para desenvolver o ensino elementar. No tocante ao ensino secundário, este passou a ter a duração de 6 (seis) anos. Outras duas mudanças significativas mobilizadas por essa Reforma foram: a criação do Departamento Nacional de Ensino,

subordinado ao Ministério da Justiça; e a substituição do Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino. Nessa época, a fim de apaziguar as manifestações dos (as) estudantes contra o governo do Presidente Artur Bernardes, há a instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Segundo Peeters e Cooman (1969), em 1927, o Presidente do Estado de São Paulo, Júlio Prestes, sanciona a Lei nº 1.884, a qual determina a criação de Escolas Normais Livres. Até a promulgação dessa Lei, as Escolas Normais só poderiam ser fundadas pelo Estado. Com isso, várias Escolas Normais, tanto públicas quanto particulares, foram criadas em todo o território nacional, mas, novamente, a população da zona rural não é beneficiada, pois continua contando com um número inexpressivo de escolas e o acesso a estas nas capitais se torna dificultado devido às condições financeiras que não são suficientes para cobrir os custos de locomoção e permanência de estudantes.

Enquanto isso, o poder dos Barões de Café chega a extrapolar a dimensão econômica, uma vez que também possuem influência no domínio político e social da época. Ademais, até o sistema eleitoral é dominado e controlado em favor dos interesses dos cafeicultores. O contexto parecia extremamente favorável para os Barões, mas o que eles não contavam era que o café iria passar por uma intensa crise, decorrente da quebra da bolsa de Nova York em 1929, cujas repercussões mudariam completamente os rumos da economia e da política mundial e brasileira.

Para o Brasil, a crise do café traz consequências positivas, pois desencadeia uma reação dinâmica:

A crise obriga o Estado de São Paulo se lançar no setor industrial para atender às necessidades provocadas pelo desenvolvimento urbano. Além do crescimento populacional, verifica-se a crescente entrada de imigrantes que têm seu ponto alto neste período, soma-se, também a migração interna que também é intensa. Com a industrialização e, conseqüente urbanização surge à classe operária que, aos poucos despontam no cenário nacional. (ALVES, 2009, p. 51)

A crise resulta na Revolução de 1930, que marca o término da hegemonia da burguesia cafeeira e o início de um momento de grandes mudanças na ação do Estado, agora mais voltado para o desenvolvimento das indústrias. No entanto, ao adotar essa postura, essa forma de ação por parte do Estado

não resultou da vitória de um projeto de qualquer das frações da classe dominante ou, muito menos, da classe média ou ainda do operariado, mas de um rearranjo da equação política em uma situação de vazio de poder. A expressão clássica de Francisco Weffort de “Estado de Compromisso” reflete um processo em que a

solução dessa equação emerge, no sentido de não ser possível identificá-la claramente com estratégias definidas ex-ante por qualquer dos grupos políticos e econômicos envolvidos. (BUENO, 2006, p.445)

O desenvolvimento urbano abre o debate sobre os direitos da população à educação. Porém, o novo regime não possuía condições de desenvolver políticas públicas na área educacional de maneira satisfatória. O plano educacional só poderia se consubstanciar a partir de uma verdadeira reforma em seus objetivos, preceitos teóricos e metodologia, o que, definitivamente, não era a prioridade do Governo.

Com o fim da Primeira República, tem-se a tomada do poder por Getúlio Vargas, o qual havia liderado a Revolução de 1930 que derrotou o governo de Washington Luís. Nesse ano, inicia-se o que ficou conhecido na história política do Brasil como “Era Vargas”, a qual será abordada no tópico seguinte que trata do período da Segunda República entre os anos 1930 a 1945.

3.2 Segunda República ou Era Vargas: o surgimento dos Supletivos (1930 – 1945)

A Era Vargas foi determinada pelo nacionalismo e pelo populismo, características marcantes do Presidente Getúlio Vargas. Esse contexto é evidenciado pelo incremento ao desenvolvimentismo, caráter intrínseco ao Modo de Produção Capitalista pós-crise de 1929, que já ganhava espaço no território brasileiro. Com isso, o Estado se vê pressionado em oferecer mão de obra qualificada para atender a demanda imposta pelas grandes indústrias. Essa pressão se converte em ações mais incisivas que na Primeira República em relação à educação e ao seu acesso pelo conjunto da população.

Devido a essa necessidade de capacitação de mão de obra por parte do Governo, logo no primeiro ano do Governo Vargas, foi criado, através do Decreto nº 19.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual substituiu o então Ministério da Justiça e Negócios Interiores, a que estava subordinada a direção da educação. Esse Ministério tem em seu comando Francisco de Campos, o qual sanciona uma série de decretos – conhecidos como Reforma Francisco de Campos –, com vistas à otimização da organização do ensino secundário e das ainda poucas universidades que se espalhavam pelo território nacional.

A Reforma também ocasionou, em termos políticos, algumas mudanças significativas, tais como

o fim ao monopólio do Estado e estabeleceu as condições para reconhecimento de estabelecimentos particulares. Quanto aos programas eram de extensão exorbitante,

muito acima da capacidade normal de adolescente. O ginásio abrangia cinco séries. Deu ao estudo das humanidades clássicas um lugar totalmente insignificante, e uma preponderância enorme à técnica e às ciências exatas. (PEETERS; COOMAN, 1959, p. 149)

Ainda no ano de 1931, via Decreto de Getúlio Vargas, tem-se a (re) introdução do ensino de Religião em todos os Estados do País, enquanto disciplina curricular de escolas públicas primárias, secundárias e normais. A referida matéria só poderia ser excluída da matriz curricular do (a) estudante, se houvesse, por parte dos (as) responsáveis, uma solicitação formal.

Em paralelo, ocorria um movimento católico que lutava pelo monopólio do ensino religioso contra os (as) chamados (as) liberais, ou reformadores (as), ou ainda, escolanovistas, isto é, educadores (as) adeptos (as) do Método da Escola Nova, a qual foi definida anteriormente neste capítulo. Sobre esse conflito, o professor Saviani (2007, p.195) teoriza que se trata de um “*equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova* datados de 1932 a 1947”. [Grifo do autor]

No ano seguinte, 1932, a partir da IV Conferência Nacional de Educação e da ruptura entre tradicionais católicos (as) – e/ ou espiritualistas – e liberais, Fernando Azevedo – juntamente com mais 26 (vinte e seis) educadores (as) brasileiros (as) –, há a elaboração e publicação do documento: “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, o qual ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Este Documento nasceu da iminente necessidade de

imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e leva-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional. (INEP, 1984) (sic)

De acordo com Bello (1998), no ano de 1933, é realizada outra tentativa de mudança no âmbito educacional a partir do surgimento da figura do Diretor Geral da Instrução. Nessa Reforma, o objetivo principal era reformar o ensino e tecer orientações quanto às necessidades e aos preceitos da educação rural, zona esta extremamente precarizada e destituída de direitos educacionais.

Sob o seu governo, fruto da Revolução Constitucionalista de 1932, foi promulgada, em 16 de julho de 1934, a segunda Constituição Republicana do País, a qual, diferentemente da primeira, trata da educação, em vários trechos do seu texto constitucional.

O termo “educação” aparece 15 (quinze) vezes na referida Constituição, em que destaco alguns mais marcantes: no artigo 5 que compete “**privativamente** à União: [...] XIV - traçar as diretrizes da educação nacional [...]”; no Título V “Da Família, da Educação e da Cultura”, em seu Capítulo II “Da Educação e da Cultura”, artigo 149: “**A educação é direito de todos** e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, [...]”; no Parágrafo Único do artigo 150 que diz que o Plano Nacional de Educação só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá normas pré-estabelecidas: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória **extensivo aos adultos**”; no Parágrafo Único do artigo 156: “**Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação** no respectivo orçamento anual.” [Grifos meus]

É mister salientar que, pela primeira vez, o ensino extensivo às pessoas adultas é textualmente positivado em uma Constituição da República. Essa inserção particular começa a ser vista como algo com considerável importância no contexto da educação pública nacional. Niskier (1969) teoriza que essa Constituição ficou a cargo de 2 (dois) grandes grupos, os quais já foram citados anteriormente, quais sejam: o primeiro grupo formado por educadores (as) que defendiam os preceitos da Escola Nova que, também conforme já ressaltado, apoiava-se, fundamentalmente, em Dewey, mas também inspirava-se nas teorias pedagógicas de Claraparède e Durkheim; e o segundo grupo formado pelos (as) adeptos (as) aos novos métodos de orientação católica, cujo objetivo só poderia ser alcançado a partir da ruptura com o laicismo presente nas teorias pedagógicas.

Ainda no ano de 1934, ocorreram 2 (dois) marcos de intensa repercussão para a área educacional: um no Rio de Janeiro, com Anísio Teixeira, então responsável pela Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, que institui a Universidade do Distrito Federal, transformada, posteriormente (1937), na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil; e outro em São Paulo, através do governador Armando Salles de Oliveira com a criação da Universidade de São Paulo (USP).

Os debates teóricos entre os 2 (dois) grupos – liberais e espiritualistas – ainda permaneceram até meados de 1937, quando houve o marco histórico do Estado Novo. O governo de Vargas deveria ter perdurado até 1938, mas, com o golpe de Estado que ele instituiu, com a justificativa de “ameaça comunista” no País, permaneceu no Governo até 1945, quando, após 15 (quinze) anos – e, destes, 8 (oito) como um ditador –, Getúlio, apesar do intenso apoio de lideranças sindicais do Partido Comunista, foi deposto. (FIGUEIRA, 2005)

Com o advento do Estado Novo, urge a necessidade de uma nova Constituição, a terceira do período republicano, a qual foi promulgada no dia 10 de novembro de 1937, apelidada de “Constituição Polaca” por Assis Chateaubriand, pois este criticava a sua semelhança com a Constituição da Polônia de 1935 pelo regime ditatorial de Jozef Klemens Pilsudsky. (NISKIER, 1969)

No concernente à área educacional, a nova Constituição pouco acrescentou ao que já havia sido estabelecido na anterior. Nesta nova, o termo “educação” surge no texto constitucional 11 (onze) vezes, em que novamente ressaltou aqueles considerados mais importantes para a presente pesquisa: no artigo 15 em que endossa que compete à União: “ IX - **fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional**, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”; no artigo 25: “**A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever**, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.”; no artigo 127: “O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará **falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação**, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. [...] **Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.**”; e no artigo 129: “À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela **fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.** [...] **O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.** [...]” [Grifos meus]

Este último artigo 131, marcou fortemente a educação da época, pois significou a clara distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, de maneira que o primeiro seria um privilégio às elites e o segundo um caminho quase que natural das classes subalternizadas. Essa divisão social da educação e do trabalho terão impactos profundos na divisão social do saber que se estabeleceu no País até os dias atuais.

A nova Constituição também apresenta supressões, como a retirada do estudo de idiomas e a flexibilização do ensino religioso. Assim, os (as) teóricos (as) são unânimes quanto ao enfraquecimento dos ganhos que haviam sido conquistados com os movimentos anteriores, cujos reflexos influenciaram diretamente e sobremaneira a Constituição Federal

anterior. Importante frisar que, em meio a esse terreno fecundo de contradições, avanços e retrocessos, é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE).

No ano de 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, com ele, foram fomentados muitos estudos e pesquisas sobre a educação brasileira. Sua atuação é de extrema importância para a educação de adolescentes e adultos (as), pois serviu de base para a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, que, por sua vez, demonstrou preocupação não somente com a ampliação do ensino, mas com o alcance deste a jovens e adultos (as).

Bello (1998) ressalta que, também em 1942, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, institui, por meio de Decretos, as denominadas Leis Orgânicas do Ensino – ou Lei Capanema – que ocasionaram uma série de reformas em vários âmbitos da educação. Dentre as ações da Reforma, destaca-se a criação do

Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) em 22 de janeiro, nº. 4.048; regulamentação do ensino industrial em 30 de janeiro, nº. 4.073; regulamentação do ensino secundário, em 9 de abril, nº. 4.244; obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem 8% dos operários matriculados nas escolas do SENAI em 16 de julho, nº. 4.481; amplia o SENAI para atingir o setor dos transportes, comunicações e pesca em 7 de novembro, nº. 4.436; obriga as empresas oficiais com mais de 100 empregados a manter, por sua conta, uma escola de aprendizagem 62 destinada à formação profissional de seus aprendizes, em 21 de novembro, nº. 4.984. (ALVES, 2009, p. 61 – 62)

Segundo a linha de pensamento de Peeters e Cooman (1969), a Lei Capanema representou o retorno aos estudos clássicos, onde o curso secundário abrangia 2 (dois) ciclos distintos, quais sejam: o ginásio, com duração de 4 (quatro) anos; e o colégio, que se dividiu nas modalidades clássica e científica, com duração de 3 (três) anos. Embora a referida Lei tenha conseguido impulsionar o número de colégios e ginásios gratuitos ofertados à população, esse aumento não foi acompanhado de um avanço qualitativo, pois as instituições educacionais apresentavam comprometedoras deficiências no ensino e problemas de ordem estrutural.

Acerca deste período, Oliveira (2005) afirma que, de 25 de setembro a 4 de outubro de 1943, com a participação do Brasil na I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, em Havana, foram estabelecidos acordos, contemplando interesses comuns, com representantes internacionais, através de convênios com vistas ao avanço qualitativo e à consequente emancipação educacional dos diversos países signatários. A Conferência contou com numerosos (as) Resoluções, Recomendações, Acordos e Convenções, dos (as) quais destaco os (as) mais importantes para este trabalho: a

utilização da Radiodifusão com fins educativos; o Estado e o ensino particular; os Cursos Supletivos e de Continuação para Adultos (as); as Escolas de Ensino Industrial e Técnico; a participação da mulher nas atividades docentes; o Índice de Alfabetismo na América; a Campanha de Alfabetização. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1965)

Em 28 de dezembro do mesmo ano, ainda sob as ações da Reforma Capanema, regulamenta-se o ensino comercial, através do Decreto-Lei nº 6.141, que determina as finalidades, os ciclos, os cursos (de formação – com os cursos comerciais técnicos: de comércio e propaganda, de administração, de contabilidade, de estatística e de secretariado –, de continuação; e de aperfeiçoamento), os tipos de estabelecimento de ensino comercial, a articulação no ensino comercial e deste com outras modalidades de ensino, a estrutura dos cursos, os trabalhos escolares e complementares, a divisão e distribuição do tempo na vida escolar, a educação moral e cívica, a orientação educacional e profissional, o corpo docente, a construção do material escolar, a organização e o regime de cada estabelecimento de ensino comercial, o regime disciplinar e as providências auxiliares.

Já em 1945, há uma considerável melhora para o aperfeiçoamento da educação de jovens e adultos (as), pois o Fundo Nacional do Ensino Primário foi devidamente regulamentado, e passou a fixar o percentual de 25% do fundo público para o incremento da educação de adolescentes e adultos (as).

Segundo Alves (2009), em 29 de outubro de 1945, conforme já mencionado, Vargas, a despeito do Movimento Querismo – cujo *slogan* promovido pelas lideranças sindicais era: “Queremos Getúlio!” –, é deposto pelos generais Góis Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, ocasionando, dessa maneira, o fim do seu longo governo paternalista e ditatorial e do Estado Novo e abrindo o período da República Populista, o qual será especificamente abordado no tópico a seguir.

3.3 República Populista ou República de 1946: a consolidação legal do Ensino Supletivo (1945 – 1964)

Com o fim do governo de Vargas, o presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) José Linhares assume o poder de forma interina. Durante esse breve momento – de 30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946 –, quem ficou à frente do Ministério de Educação e Saúde foi Raul Leitão de Cunha. Este, mesmo nesse curto período de tempo, no dia 10 de janeiro de 1946, sanciona 2 (dois) Decretos: o primeiro: de nº 8.529, que regulamentou o

Ensino Primário; e o segundo: de nº 8.530, que regulamentou o Ensino Normal. Também em janeiro de 1946, merece destacar que houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). (BELLO, 1998)

Eurico Gaspar Dutra, que havia ganhado as eleições presidenciais em dezembro do ano anterior, assume o cargo em 31 de janeiro de 1946. Esse é um contexto marcado por intensas transformações no que tange às relações internacionais constituídas pelo Brasil. O País, em aliança com os Estados Unidos da América (EUA), estabeleceu o Convênio intitulado de *Office of Inter-American Affairs*, cujo objetivo central era o de intensificar o Ensino Industrial Brasileiro. Sobre essa parceria, Oliveira (2005, p. 06) afirma que o Programa foi

atacado nos E.U.A. por ser uma forma de transferir recursos para o resto do mundo e criticado por brasileiros, por ser uma intervenção estrangeira no nosso país representando uma ameaça à nossa independência. [...] O acordo entre o Ministério da Educação e Cultura, e o The Office of Inter-American Affairs, representava um alto investimento para os dois países, porém, altamente rentável para as partes contratantes.

De acordo com Bello (1998), quem estava à frente da concretização do acordo no Brasil era Francisco Montojos, diretor da Diretoria de Ensino Industrial; e nos EUA, quem conduzia as questões relativas ao Programa e a relação com o Brasil era a *Inter-American Foundation*, através da gestão de John B. Griffing.

Em 2 de janeiro de 1946, surge a Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei de nº 8.529. Esta Lei é de muita valia para o presente estudo, pois passa a prever, aos (às) maiores de 13 (treze) anos, no Capítulo III – Do Curso Primário Supletivo:

Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Aritmética e geometria. III. Geografia e história do Brasil. IV. Ciências naturais e higiene. V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar). VI. Desenho. Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura.

No governo Dutra, em 13 de agosto de 1946, tem-se a criação de outra grande e renomada universidade pública brasileira: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), cujo princípio ocorreu em 1908, com a fusão da Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento e da Faculdade Paulista de Direito, originada pelos monges beneditinos do Colégio São Bento e filiada à Universidade de Lovaina, na Bélgica. Seu estatuto de Universidade lhe fora concedido no mesmo ano, no dia 22 de agosto. Enquanto primeira universidade de

orientação católica brasileira, no ano seguinte, em 1947, a instituição recebeu o título de Pontifícia pelo Papa Pio VII. Hoje, é uma das universidades mais conceituadas do País. (PEETERS; COOMAN, 1969)

Nesse período, as universidades públicas espalhadas pelo País, como a do Rio de Janeiro, seguida pelas de Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte, passam a ter a incumbência de formar professores (as) para o ensino secundário:

Com efeito, teoricamente ao menos não é mais permitido o exercício do magistério nos ginásios e colégios oficiais aos que não possuam o diploma de licenciado pelas faculdades, e mesmo não sejam aprovados em concurso de títulos e provas. O punhado de professores 58 nestas condições, e, a rápida multiplicação dos ginásios e colégios torna em parte ineficaz esta medida, e são muitos os estabelecimentos de ensino médio que lutam com a escassez de professores idôneos. (IDEM, p. 150)

Em 20 de agosto de 1946, por intermédio do Decreto-Lei nº 9.613, houve a regulamentação do ensino agrícola. Esse Decreto estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que diz respeito ao “ramo do ensino até o segundo grau”, e era destinado essencialmente à “preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.” A educação, novamente, estava sendo direcionada para a inserção dos sujeitos, especialmente homens, ao mercado de trabalho e não em uma perspectiva ampla de cidadania.

No ano de 1947, como grande passo da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos e devido à pressão internacional – sobretudo da ONU e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – por que passava o País em relação ao número de analfabetos (as), há outro marco de importância para esta Tese, que é a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). O objetivo principal da SEA, enquanto um Programa Nacional voltado especificamente para adolescentes e adultos (as) analfabetos (as), era o de revisar e, posteriormente, (re) orientar as ações dos planos anuais de Ensino Supletivo. Conquanto as críticas tenham sido severas quanto ao método de alfabetização – genérico, acrítico/ moralizador, homogeneizador e de caráter infantil –, sua predominância é datada até a década de 1950. (STRELHOW, 2010)

Esse contexto favoreceu a efervescência dos movimentos que lutavam pela redemocratização do País pós-golpe de Vargas e Segunda Guerra Mundial. Consequentemente, há a iminente necessidade de estabelecer uma nova Constituição Federal, a qual foi promulgada em 18 de setembro de 1946, como sendo a quarta Constituição do período Republicano.

A referida Constituição traz o termo “educação” no seu texto em 5 (cinco) momentos, os quais transcrevo: no artigo 5, em que **competete à União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”**; no artigo 31, que diz que **é vedado** à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, **lançar impostos sobre “b) templos de qualquer culto bens e serviços de Partidos Políticos, instituições de educação e de assistência social, desde que as suas rendas sejam aplicadas integralmente no País para os respectivos fins”**; e no artigo 166 que traz que **“a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”** [Grifos meus]

Apesar do ranço conservador e de ter sido redigida sem a participação do povo, a nova Constituição foi considerada pelos (as) educadores (as) como um ganho para a liberdade e a democracia. No tocante à educação, a Constituição, conforme retratada, através de seu próprio texto, representou um avanço quanto à democratização da educação, pois ampliou as possibilidades de acesso ao ensino e serviu de base para a posterior construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (NISKIER, 1969)

Graças ao mito de que alfabetizar adolescentes e adultos (as) seria uma tarefa considerada “mais fácil”, nessa época não havia a compreensão da necessidade de uma formação acadêmica especificamente direcionada ao contexto dessas pessoas. Em vista disso, foi criado, em 1948, um Documento, chamado “Relação com o Público e o Voluntariado”, almejando organizar a prática voluntária de alfabetização.

É imprescindível ressaltar a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no ano de 1949, que resultou em um evento científico bianual que possui, até os dias atuais, significativa relevância para a formação acadêmica, fomento à pesquisa, troca de saberes diversos e publicização de experiências científicas em todos os ramos do conhecimento.

“Nas eleições de 1950, Getúlio Vargas retornou ao poder, elegendo-se presidente da República pelo PTB, com 48,7% dos votos”. (FIGUEIRA, 2005, p. 370). A educação, em seu novo Governo, manifesta-se com uma grande novidade: desvinculando-se da área da saúde e passando a ter, pela primeira vez na história, um Ministério próprio com o nome Ministério da Educação e da Cultura. Apesar da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), realizada em 1952 com vistas ao atendimento daquelas pessoas que não viviam nas capitais do País, o acesso à educação era continuava sendo direcionado para poucos (as).

Retomando o contexto político, Vargas, contudo, não finalizou seu Governo, permanecendo até 24 de agosto de 1954, quando, por suicídio, veio a falecer. No mesmo dia

de sua morte, quem assume o poder é o seu vice, José Fernandes Campos Café Filho, o qual terminaria seu mandato em janeiro de 1956, entretanto, em 8 de novembro de 1955, foi deposto. Após 2 (dois) meses, no dia 31 de janeiro de 1956, Juscelino de Oliveira Kubitschek assume a presidência do País. Nesse momento, sobre o âmbito educacional, não houve mudanças contundentes, pois o objetivo central daquele Governo era a construção de Brasília, a qual se tornaria a nova Capital do Brasil. (COTRIM, 2005).

O ano de 1958 traz 2 (dois) importantes eventos para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos (as), quais sejam: o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro – que contou com a participação de Paulo Freire –; e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Ambos objetivaram fomentar reflexões e deliberações sobre a educação e a importância da alfabetização em qualquer fase da vida.

Em 1960, ainda com a errônea ideia de que era possível alfabetizar adultos (as) por meio de voluntários (as) sem formação especializada, criou-se o “Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita”, a fim de garantir não apenas informações quanto à abordagem de alfabetização empregada, mas também de padronizar esse ensino.

Kubitschek deixou o poder e, em seu lugar, assumiu Jânio da Silva Quadros, em 31 de janeiro de 1961. Todavia, a duração do mandato de Jânio foi muito curta, apenas 7 (sete) meses, já que, em 25 de agosto, renunciou ao seu cargo. O então vice João Goulart, ou apenas Jango, não pôde assumir seu lugar, pois os Ministros Militares acusaram-no de comunismo. Dessa forma, assumiu o Governo, interinamente, o Deputado e Presidente da Câmara, Pascoal Ranieri Mazzilli. (FIGUEIRA, 2005)

De acordo com os estudos de Niskier (1969) sobre esse período, em 1961, a Constituição passou por uma Emenda, que instituiu o Parlamentarismo, porém, em meio às fortes crises decorrentes da renúncia de Jânio Quadros, houve um Plebiscito, em que ficou decidida a volta do Presidencialismo. Com isso, em 7 de setembro de 1961, os militares voltaram atrás na decisão de João Goulart assumir o governo, cujo Primeiro Ministro era Tancredo Neves.

Ainda a respeito da Constituição de 1946, esta resultou em uma força-tarefa para a Reforma na área da educação em todo o País. Quem organizou as sugestões para a área, contidas na Constituição, foi o então Ministro Clemente Mariani Bittencourt. O Ministro compôs uma Comissão – cuja presidência foi atribuída a Manoel Bergström Lourenço Filho – e três Subcomissões – uma dedicada ao Ensino Primário, outra para o Ensino Médio e a terceira voltada ao Ensino Superior.

Durante 13 (treze) anos, essa reforma da educação nacional ficou sendo debatida na Câmara do Congresso. Esse período ficou conhecido como “Guerra dos 13 anos”, haja vista o longo período de discussões a respeito da educação e os debates acalorados que se estabeleceram por opiniões diversas.

Assim, após uma intensa onda de debates que geraram muitas alterações em seu texto, em 20 de dezembro de 1961, com redação final do Deputado Carlos Lacerda, foi promulgado um dos documentos mais importantes para a educação nacional: a Lei nº. 4.024, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual constituiu “um primeiro passo para a plena desejável democratização do progresso educacional brasileiro”. (PEETERS; COOMAN, 1969, p. 150)

Não obstante o considerável avanço quanto à redação e promulgação deste Documento, 25 (vinte e cinco) artigos de seu texto foram vetados pelo então Presidente João Goulart. Seu posicionamento, no entanto, não vingou, pois os artigos mencionados foram aprovados posteriormente pelo Congresso Nacional.

Dentre as diversas determinações impostas pela LDB de 1961, está a educação como um direito assegurado pelo poder público, além da ênfase à obrigatoriedade do ensino primário para toda a sociedade e da liberdade concedida, em todos os níveis de ensino, ao mercado privado que, por sua vez, iniciou um intenso processo de mercantilização da educação e enfraquecimento da escola pública. Acerca de suas principais restrições, destacam-se a matrícula de crianças apenas a partir dos 7 (sete) anos de idade e a retirada de verbas públicas para o ensino de Religião nas escolas. Além disso, não há, nessa primeira versão da LDB, nenhuma referência à educação voltada para adultos (as), muito menos voltada para velhos (as); assim, o Estado segue omissos à educação voltada para essas pessoas que, muitas vezes, nunca tiveram acesso ao ensino formal.

Nesse contexto da década de 1960, trago as memórias das participantes da pesquisa quanto às experiências educacionais que tiveram na infância, a fim de ilustrar a ausência de políticas públicas direcionadas à educação, especialmente para as crianças da zona rural:

Quando eu era pequena, meu pai e minha mãe eram muito pobre, era pobreza mesmo. **Não tinha escola lá no meu interior.** [...] **O governo não dava nada disso** que dá hoje. Fui conhecer as letra quando vim morar na Fortaleza como empregada em uma casa de família. [...] (sic) (Ana, 60 anos)

Fui pra escola quando tinha nove anos de idade. Minha mãe arrumava a gente [ela e os irmãos] pra gente ir estudar [...] era um evento! [risos] O lanche era ki-suco de

uva e bolacha água e sal... isso quanto tinha! Meus lápis era bem pequenininho, **uma colega que tinha pena e me dava!** (sic) (Fátima, 64 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

A interlocutora Ana (60 anos) relata a ausência de escolas públicas em sua cidade, enquanto Fátima (64 anos) conta que ia à escola, mas que esta não oferecia as condições necessárias – desde lanche a material didático básico – para garantir o ensino e para evitar a evasão dos (as) alunos (as).

Maria (61 anos) ainda narra que “**não sabia nem o que era escola!**” e que foi “saber o que era faculdade depois de grande! [risos]” (sic), enquanto Dora (64 anos) afirma que só foi pela primeira vez à escola quando “**já tinha 8 anos.** E demorei demais a escrever, mais do que a ler...” (sic) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]. As narrativas das interlocutoras demonstram o fosso de disparidades a que estava subjugada a zona rural. Assim, de acordo com Casagrande (2007, p. 60), mesmo após o advento da nova legislação educacional, a escola na zona rural foi

deixada sob responsabilidade dos municípios caracterizando assim uma omissão em relação à escola do campo, já que grande parte das prefeituras não possuía recursos suficientes para a manutenção das mesmas. Com isso, sob condições precárias de manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deteriorização e de submissão ao modelo de educação e aos interesses urbanos.

Glória assevera essa compreensão quando afirma que “Meus pais não tinham condição de dar estudo pra nós... e **a gente só tinha notícia de escola longe** [...] meu pai era um homem de pouco estudo [...] e minha mãe só sabia assinar o nome dela, morreu sem o prazer de poder ler e escrever... [olhos marejados]” (sic) (Glória, 71 anos) [Entrevista realizada em maio de 2017] A discrepância vivenciada neste momento entre as áreas rural e urbana quando do acesso à educação, marcou profundamente a história da educação brasileira, cujas consequências estão sendo sentidas – embora em menor medida – até os dias atuais.

O processo desenvolvimentista adotado, principalmente depois do governo de Kubitschek, representou o que muitos (as) autores (as) denominam de “modernização conservadora”. Para a zona rural, esse cenário de precarização do ensino público culminou desse processo que, por sua vez, desencadeou a explosão demográfica nos centros urbanos e a intensificação da concentração de renda. Com a superpopulação das zonas urbanas, a pobreza extrema e a inacessibilidade a direitos sociais básicos – inclusive à educação – viraram uma situação muito comum para a população, especialmente àquela situada no campo.

Retomando o cenário do País, ainda em 1961, de acordo com a Diocese de Juazeiro (1983), o Movimento de Cultura Popular (MCP), coordenado pelo professor Paulo Freire, iniciou suas experiências de educação popular no Bairro Dona Olegarina, periferia de Recife. O Projeto contava apenas com 5 (cinco) alunos, em que 2 (dois) desistiram. Porém, no ano seguinte, a experiência nas cidades de Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, foi exitosa. Pela primeira vez na história brasileira, houve a elaboração e implementação de um plano de alfabetização especialmente voltado para a educação de adultos (as). Nesse caso, os (as) alunos (as) a serem alfabetizados (as) eram lavradores (as) e o ensino freireano privilegiava a aprendizagem através de seu próprio trabalho. Do Rio Grande do Norte, o Método se estendeu à Paraíba e à Bahia e, posteriormente, com o apoio do governo federal que aferiu os resultados positivos dessa proposta, ao Rio de Janeiro, a São Paulo e a Brasília.

Já na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, com a Campanha de Alfabetização “De pé no chão também se aprende a ler”, o Método teve a pretensão de alfabetizar pessoas adultas, em apenas 40 (quarenta) horas. Este Método de ensino é de suma importância para a presente pesquisa, pois é considerado o primeiro grande passo para a criação da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Seguindo a linha de delimitar grandes marcos para a história da educação brasileira, em 1962, foi criado o

Conselho Federal de Educação, em cumprimento ao artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este vem substituir o Conselho Nacional de Educação. No mesmo ano são criados os Conselhos Estaduais de Educação, o Plano Nacional de Educação, e o Programa Nacional de Alfabetização, estes dois últimos pelo Ministério da Educação e Cultura, seguindo a proposta do Método Paulo Freire. (ALVES, 2009, p. 67)

Nesse momento, há, por parte do Estado, um incentivo às ações que visavam à erradicação do analfabetismo. A perspectiva de ensino freireana buscava respeitar as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região do País, por intermédio de um Programa Nacional. Em paralelo, mas com o mesmo intento, foi criada, em 1961, a Universidade de Brasília (UNB), além do fomento à extinção dos exames vestibulares e do estímulo às seleções de nível superior por meio da análise do rendimento geral do (a) aluno (a) durante o seu 2º grau.

A partir de então, sob orientação de Paulo Freire, foram empreendidos cursos de formação de coordenadores (as) em várias capitais do País, entre os meses de junho de 1963 a março de 1964. Já no fatídico ano de 1964, o Plano de Ação, do Programa Nacional de

Alfabetização de Adultos, pretendia instalar 20 mil Círculos de Cultura, nome atribuído aos grupos por Freire. Naquele ano, a meta era alfabetizar cerca de dois (duas) milhões de alunos (as), pois cada Círculo, no período de apenas 2 (dois) meses, tinha a capacidade de formar o quantitativo de 30 (trinta) alunos (as).

Sobre os Círculos de Cultura, Furtado e Moreira (2013, p. 88) afirmam que são definidos

A rigor, [...] como uma importante inovação didática, que efetivamente possibilitou o diálogo, ainda que em alguns casos eles não tenham funcionado a contento. Essencialmente orientada pelo e para o diálogo, a referida metodologia traz um conjunto de inovações facilmente identificado em vivências e práticas interdisciplinares. Tomando como referência temáticas decorrentes do contexto de vida dos educandos, os círculos de cultura podem oportunizar importantes aprendizados pelo exercício da crítica e da participação dos sujeitos aprendentes.

Muitos (as) teóricos (as) da área educacional consideram os anos de 1946 a 1964, como um dos mais produtivos da história da educação no Brasil. No entanto, as ações do Plano não puderam ser concluídas, pois, infelizmente, no dia 31 de março de 1964, instaura-se o Golpe Militar no Brasil, o qual será objeto de debate no tópico seguinte desta pesquisa. Freire foi exilado do País por 16 (dezesesseis) anos, onde permaneceu com sua família no Chile. (SAVIANI, 2007)

3.4 Governos Militares: dos Supletivos à EJA (1964 – 1985)

Com o advento do Golpe Militar, quem assumiu o poder, em 2 de abril, foi o Deputado e Presidente da Câmara, Pascoal Ranieri Mazzili, mas seu mandato teve a duração de apenas 13 (treze) dias, pois quem efetivamente passou a comandar o Governo foi a Junta Militar, também conhecida como Comando Supremo da Revolução. Os representantes da Junta eram formados por 3 (três) militares, quais sejam: o General Artur da Costa e Silva, o Almirante Augusto Rademaker Grünewald e o Brigadeiro Francisco de Assis Correia e Melo. No dia 15 do mesmo mês, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco assumiu o poder e, assim, instaurou oficialmente o trágico período de ditadura militar brasileira. (ALVES, 2009)

Os 21 (vinte e um) anos que se seguem nesse período mancham a história do País com uma ditadura militar truculenta, torturadora e assassina. A educação, como já se podia esperar, sofreu de forma intensa os impactos desse regime, onde educadores (as) e estudantes, em todo o território nacional, quando não exilados (as), tiveram que esconder suas

convicções, pensamentos e postura ideológica. A censura imposta aos meios de comunicação também obstaculizou de forma expressiva o progresso da educação, pois inviabilizou sua democratização.

Ainda no que concerne ao âmbito educacional, os militares, sob a justificativa de aperfeiçoar o ensino e erradicar o analfabetismo do País, substituíram, em 1967, o Método Paulo Freire pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, o conhecido MOBRAL. Este foi instaurado por meio da Lei de nº 5.360. Sem embargo, ao completar 18 (dezoito) anos de sua implantação, em 1985, o MOBRAL foi extinto. A prova de que o referido Movimento não trouxe conquistas relevantes para a educação é que, com o seu término, contabilizou-se o número assustador de 30 milhões de analfabetos (as) no País. (DIOCESE DE JUAZEIRO, 1983)

Diferente dos avanços obtidos com o Método do Professor Paulo Freire, o MOBRAL não só não apaziguou as taxas de analfabetismo, como, mesmo com sua implantação, assistiu ao aumento gradual desse número. Inclusive, em uma das entrevistas realizadas, uma das participantes da pesquisa relata as suas percepções sobre o MOBRAL. Segundo ela, quem participou do referido Curso, como o seu irmão, passou por muitas situações de preconceito:

Agora, eu tenho lembrança do meu irmão [...] ir pra escola. Depois de muito tempo, já aqui em Fortaleza, conversando com ele, ele me disse que tava [na época] no MOBRAL. Disse que **não serviu de nada** e que só foi aprender a ler quando veio pra casa da tia [nome da tia]. [...] Passou foi tempo os menino frescando com a cara dele, chamando ele de **burro** [...] (sic) (Glória, 71 anos) [Entrevista realizada em maio de 2017]

Mesmo com essa visão do MOBRAL, o MCP, de Freire, foi acusado, pela junta militar, de ser comunista, transgressor e desarticulador do progresso e da ordem. Com essa ideia, o regime ditatorial brasileiro investigou as instituições de ensino: militares disfarçados eram inseridos nas escolas e universidade do País a fim de descobrir possíveis revolucionários (as) e manifestantes que se opusessem ao governo.

Quem não se submetesse à censura, corria sério risco de “sumir” de repente. Vários são os relatos encontrados de familiares que tiveram seus entes “misteriosamente” desaparecidos nessa época. Sequestros, prisões, torturas, violência de diversos tipos e assassinatos com requintes de crueldade, ficaram como uma triste marca dessa época na história brasileira. Uma massa pensante, composta por professores (as), estudantes e profissionais de diferentes áreas – intelectuais em geral – em um claro posicionamento contra-

hegemônico, resistiu o quanto pôde à ditadura, mas as forças opressoras eram muito poderosas.

No entanto, segundo o estudo de Alves (2009), quanto mais grupos de pessoas ousavam ir de encontro às normas e regras estabelecidas pelo Governo, mais este criava mecanismos, com amparo legal, através dos chamados Atos Institucionais (AIs), para coibir quaisquer manifestações contrárias.

Segundo Aranha (2005, p. 211), nesse momento, várias entidades, a exemplo da UNE, são vistas como “redutos de subversivos” e, por isso, foram consideradas ilegais, proibindo definitivamente as suas atividades. Assim,

enquanto de um lado os militares apavoravam com a propagação de sua ideologia, de outro crescia as discussões em torno de uma nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, pois, apesar de ser recente a promulgação da última. Dois blocos sustentavam essas discussões: um que defendia a escola pública e outro ligado ao governo buscava fazer da escola um condutor para o mercado de trabalho. O Ministro da Educação e Cultura do regime, em 1964, Roberto de Oliveira Campos, defendia a idéia que o ensino secundário deveria atender aos pobres e o ensino superior está reservado para as elites. Em síntese o projeto visava incentivar a profissionalização do ensino secundário para os pobres, e assim, os impediria de concorrer com as elites no superior. (ALVES, 2009, p. 70)

Além de não contribuir para a evolução da educação, o regime militar a utilizou como subterfúgio ideológico. Ao tomar conta das escolas e universidades, do material didático, do que se escreve e fala nesses espaços, os militares empreenderam uma verdadeira “lavagem cerebral” nas pessoas, cujo objetivo primordial era o de incutir que todas as atrocidades que estavam ocorrendo naquele momento eram realizadas com vistas ao progresso, à ordem, ao desenvolvimento em todas as esferas e à consequente expansão e emancipação do País.

Niskier (1969) ressalta que é em meio a esse conturbado período que foi promulgada a quinta Constituição Republicana brasileira, a 24 de janeiro de 1967. O termo “educação” aparece no texto constitucional 5 (cinco) vezes nos seguintes trechos: no artigo 8, das **competências da União em relação ao estabelecimento de “XIV – [...] planos nacionais de educação e de saúde”** e à legislação das “q) **diretrizes e bases da educação nacional** [...]”; no artigo 21 que determina ser **vedado à União**, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, **criar imposto sobre “c) o patrimônio, a, renda ou os serviços de Partidos Políticos e de instituições de educação** ou de assistência social, [...]”; e no artigo 168 que afirma que **a educação é “[...] direito de todos e será dada no lar e na escola;**

assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” [Grifos meus]

Em 13 de dezembro de 1968, tem-se a promulgação da Lei mais violenta do Governo: o AI – 5, o qual devolveu ao Presidente da República, por tempo indeterminado, “os poderes para cassar mandatos e suspender os direitos políticos; demitir ou aposentar funcionários públicos; intervir nos estados e municípios; e fechar provisoriamente o Congresso Nacional.” (FIGUEIRA, 2005, p. 379)

Outra legislação que gerou impactos negativos, dessa vez diretamente relacionada à educação, foi o Decreto de nº 477, datado de 26 de fevereiro de 1969, cuja intenção era reprimir o pensamento crítico e os atos políticos, definindo “[...] infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares [...]” (sic)

Uma mudança importante para a educação foi a alteração feita, em 1969, na Constituição de 1967, através da Emenda Constitucional nº 1, a qual manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Primário em instituições públicas para crianças e jovens de 7 (sete) a 14 (catorze) anos de idade, mas abriu o precedente para a não gratuidade do Ensino Médio. Com isso, é pertinente a análise de Aranha (2005, p. 211), quando teoriza que a intenção da ditadura em

“educar” politicamente a juventude se revela no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que torna o ensino de Educação Moral e Cívica obrigatório nas escolas em todos os graus e modalidade de ensino. No final do grau médio a denominação muda para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo transparece o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas.

É visível que, comparando essa Constituição de 1967 com a anterior, não há grandes transformações no que tange à educação. Todavia, por determinação do Presidente Costa e Silva, foi solicitada uma revisão da primeira versão da LDB de 1961. Consequentemente, a Reforma

extingue a cátedra, unifica o vestibular e aglutina as faculdades para a melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade. Institui também o curso básico para suprir as deficiências do segundo grau e, no ciclo profissional, estabelece cursos de curta e longa duração. Desenvolve ainda um programa de pós-graduação. (ARANHA, 2005, p. 214)

Logo, em 11 de agosto de 1971, ocorreu um grande marco para a história da educação brasileira e, especificamente, para os objetivos da presente pesquisa: a Reforma dos

Ensinos de 1º e 2º graus, por intermédio da Lei nº 5.692. Os (as) autores (as) especialistas da área da educação asseveram que a Lei mencionada foi um “remendo” à LDB e que seus impactos, dentre outros de menores consequências, foram: a ampliação da obrigatoriedade da escola para crianças de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, a fusão do antigo Ensino Primário com o Ensino Ginásial, a extinção do Exame de Admissão, a criação da Escola Única Profissionalizante e a realização de **“cursos especiais de natureza supletiva”**. (OLIVEIRA, 1991) [Grifo meu]

Conforme mencionado, esta Lei tem grande relevância para os objetivos deste trabalho, pois trata dos Supletivos, primeira experiência oficial da educação de jovens e adultos (as) e cujo desdobramento culminará no campo da minha pesquisa que é em uma Escola com a modalidade da EJA. Na Lei, os Supletivos são devidamente caracterizados em seu Capítulo IV – Do Ensino Supletivo, onde traz: o artigo 24 que define as suas finalidades: **“a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e “b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”**; no artigo 25: **“O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.”** e Parágrafos 1º: **“Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam”** e 2º: **“Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.”**; no artigo 26: **“Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.”**; no artigo 32: **“O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.”** (sic) [Grifos meus]

No entanto, as memórias das interlocutoras sobre a década de 1970, já na fase de suas adolescências, revelam uma continuidade da precarização do ensino público vivenciado por elas durante a infância: **“[...] Eu já tava com 14 anos e nunca tinha visto uma cartilha na vida, acredita?!”** (sic) (Ana, 60 anos); **“Eu lembro que eu namorava e ainda não sabia ler**

e escrever. Só assinava meu nome e ruim... [...] ficava de joelho no milho porque não conhecia as letras tudo [risos] lá em casa, ou a gente aprendia ou apanhava!” (sic) (Dora, 64 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Destarte, a área educacional na zona rural permaneceu sedimentada pela miséria extrema e pela privação de políticas públicas. O enaltecimento da educação no espaço citadino em detrimento de sua democratização às demais regiões rurais, decorreu de uma ausência de ações governamentais efetivas que, em sua maioria, reduziram-se a programas e projetos paliativos, cuja incidência não significou mudanças no cenário da educação no campo.

Maria (61 anos) acrescenta que, já adolescente, quando teve finalmente a oportunidade de iniciar seus estudos, uma série de desafios lhe foram impostos para a sua permanência na Escola:

Era moça feita quando fui conhecer a escola. Nesse tempo, a mamãe já tinha morrido e eu ia mais meu irmão estudar de noite porque ajudava em casa... nós ia de pé na estrada, tudo escuro! [...] mas **já tinha perdido tempo demais, ou eu aprendia a ler ali ou ia viver pra ser da roça mesmo!** (sic)
[Entrevista realizada em maio de 2017]

Dessa forma, é incontestável a desincumbência do Estado com relação à educação destinada a determinados grupos – aqui salientando o recorte de classe e o pertencimento geográfico –, como também a ausência de um modelo educativo que pudesse atender as diversas regiões do País.

Assim, mesmo com o avanço em alguns pontos após a promulgação da Lei nº 5.692, como no caso dos Supletivos, a educação permanecia inacessível por diversos segmentos da população. Outrossim, a referida Lei foi muito criticada por educadores (as) que a taxaram de autoritária. Dentre uma infinidade de Emendas (362, exatamente), houve uma reestruturação do Ensino Secundário e, assim, “a Lei foi acolhida com entusiasmo por boa parcela do professorado que, empunhando os projetos inovadores da ditadura militar, se atiraram num frenesi pela concretização das determinações da nova legislação”. (OLIVEIRA, 1992, p. 171)

Felizmente, a partir de 1984, com o fim do regime ditatorial, o Brasil atravessa um novo período de redemocratização. Nas eleições, os candidatos, agora civis, Paulo Salim Maluf e Tancredo Neves, disputaram as eleições que ocorreram de forma indireta, já que em 1984 havia sido derrubada a Emenda que defendia as Diretas-Já pelo Congresso Nacional. No ano seguinte, 1985, Tancredo venceu, mas não chegou a assumir o poder porque ficou muito

doente, vindo a falecer pouco tempo depois. Em seu lugar, José Sarney tornou-se o Presidente da República, inaugurando um novo contexto da sociedade brasileira, o qual será detalhado no seguinte tópico.

3.5 República Nova: os avanços na EJA e a nova LDB (1985 – dias atuais)

Conforme mencionado no final do tópico anterior, no dia 21 de março de 1985, Tancredo foi substituído por José Sarney. Faz-se mister destacar que, conquanto a sociedade não estivesse mais sob o controle e mando do Governo Militar, seus reflexos ainda seriam sentidos por todo o conjunto da população durante um tempo bastante significativo, ainda mais porque as eleições – que deveriam ter sido o maior símbolo de derrubada da ditadura e conquista democrática – foram decididas de forma indireta, isto é, sem a participação popular através do voto. Assim, o início da Nova República enfrentou uma série de problemas: “nos primeiros tempos ainda se respirava o mau cheiro deixado pela ditadura, por isso a sua instalação seguiu em passos lentos. Muitos e novos rumos terão nossa história e, [...] farão longas caminhadas em direção à democracia. É, na verdade, um recomeço!” (ALVES, 2009, p. 73 – 74)

Na área da educação não foi diferente, pois, a despeito das inúmeras propostas, projetos e leis fomentados na época,

infelizmente a maioria delas, defendidas por pessoas ou grupos interessados, mais uma vez, em apoiar iniciativas privadas e, de preferência deixar tudo como antes, sem muitas mudanças. Mas, ao mesmo tempo surge um pequeno grupo, entre eles, educadores, pensadores, e entidades que idealizavam outra forma de conceber a educação, e lutavam por uma escola pública de qualidade, voltada para todos, mas, especialmente para atender as classes menos favorecidas ou que estavam mais distantes do projeto educacional. (IDEM, p. 74)

O período de abertura democrática no País exigiu a construção de uma nova Constituição que, efetivamente, pudesse dar conta dos anseios da sociedade. A nova Constituição Federal, conhecida como Carta Magna ou ainda Constituição Cidadã, foi promulgada em 22 de setembro de 1988. Entre a confirmação das conquistas já angariadas nas constituições anteriores e o estabelecimento dos novos ganhos, a Constituição de 1988, em termos de educação, significou um marco revolucionário para os próximos rumos da área no País.

Na Constituição Federal de 1988, o termo “educação” é mencionado 72 (setenta e duas vezes), número extremamente expressivo, especialmente se comparado com as

anteriores. Os principais trechos são os seguintes: no artigo 6: “**São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”; no artigo 205: “**A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**”; no artigo 208: “**O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.**”; no artigo 209: “**O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional [...]**”; no artigo 211: “**A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino [...]**”; e no artigo 227: “**É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.**” [Grifos meus]

Nesse período do final da década de 1980, pós-Constituição, marcado pela busca de redemocratização da sociedade brasileira, as mulheres entrevistadas mencionam que, ou já estavam inseridas no mercado de trabalho, exercendo funções que não solicitavam mais que saber ler e escrever minimamente, ou trabalhavam no setor informal em que nem essa exigência existia.

Seguem os relatos das 3 (três) mulheres que tiveram a experiência de trabalhar fora de casa: “Minha vida toda foi trabalhando em casa de família... **não tive condição de estudar** [...] mas eu lia [...] sempre gostei de ler, mesmo com toda dificuldade. Se eu tivesse continuado, tinha terminado ainda jovem os estudos...” (sic) (Ana, 60 anos); “Nunca deixei de trabalhar! Sempre tive minhas costuras pra me ocupar, ocupar minha mente e botar um dinheirinho em casa, né?! [...] **estudar, não pude não...**” (sic) (Fátima, 64 anos);

Ainda estudei quando cheguei aqui [Fortaleza], só que não deu pra ficar porque logo eu arrumei o emprego na fábrica... aí você sabe, não dá pra fazer os dois não

[estudar e trabalhar]. [...] **Ou eu estudava ou ia trabalhar** pra ajudar em casa. Tinha que ajudar... o dinheiro era pouco!” (sic) (Dora, 64 anos).
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

De acordo com as narrativas elucidadas em contraponto à nova Constituição de 1988, é possível observar que esta trouxe aos (às) cidadãos (ãs) brasileiros (as) um sólido aparato de garantias de acesso aos direitos sociais, no entanto, mesmo anos depois, não obteve sucesso quanto à universalização de sua cobertura ao conjunto da população. A plena efetivação de prestação governamental de políticas públicas educacionais, conforme positivada no texto constitucional, continuou restrita, mesmo no meio urbano, a setores específicos da sociedade, cujo recorte de classe e de gênero permaneceu quase inalterado.

Outras 2 (duas) não tiveram essa vivência e afirmam que: “Nunca trabalhei fora. Mas **casei cedo** e aí **meu filho nasceu**, a atenção era pra ele, pra casa, né?! [...] Graças a Deus nunca faltou o básico! Mas meu marido trabalha até hoje...” (sic) (Maria, 61 anos);

Por mim mesma, eu tinha trabalhado [fora], mas **não tinha nem estudo e nem tinha tempo** [...] Porque eu era sozinha em casa. Meu marido me ajudava, mas sempre trabalhou demais! Não fui [trabalhar] porque não tinha como deixar a casa [...] estudar também não deu...”. (sic) (Glória, 71 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Assim, mesmo as mulheres que não tiveram acesso ao trabalho fora do âmbito doméstico, o direito à educação permaneceu uma realidade muito distante. O discurso dominante sobre o acesso à educação em uma perspectiva econômica – atendendo às exigências do mercado de qualificação da mão-de-obra –, somado à privação de programas, projetos e ações eficazes, contribuiu para a ideia do ensino exclusivamente como pré-requisito para o ingresso no mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação como possibilidade de participação política e desenvolvimento da cidadania, foi perdendo lugar e importância no início da década de 1990.

Contraditoriamente, o debate sobre a sociedade democrática, com base no fundamento de igualdade de todos (as) perante a lei, seguiu intenso. O discurso de “educação para a cidadania”, cujo cerne situa-se em sua avaliação qualitativa e não apenas quantitativa, até hoje é pauta das reivindicações de pensadores (as) e educadores (as) da educação brasileira.

Os impedimentos, além daqueles já conhecidos decorrentes das desigualdades sociais e da inoperância do Estado quanto à garantia dos direitos fundamentais à população, giraram em torno da questão de gênero, onde serão analisados em capítulo posterior neste trabalho.

Dando continuidade à explanação sobre a Constituição Federal de 1988, merece destaque para esta pesquisa o artigo 60 da Emenda Constitucional, onde, pela primeira vez em uma Constituição Federal, há a citação da educação de jovens e adultos (as) de forma explícita:

[...] os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação [...] § 4º Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a **educação de jovens e adultos** 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. [Grifo meu]

No mesmo ano de promulgação da Constituição, há a proposta também de uma nova Reforma no ensino, cuja apresentação ao Congresso Nacional foi realizada pelo Deputado Octávio Elísio. Entretanto, o Projeto apresentava muitas lacunas, as quais não poderiam ser resolvidas a curto prazo. No ano seguinte, já com Fernando Collor de Mello como Presidente da República, outra Reforma na educação, conhecida como Projeto Jorge Have (Deputado que estava à frente da proposta), foi apresentada na Câmara dos Deputados. Apesar de a Reforma ter sido elaborada a partir de muitos debates coletivos promovidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ela não conseguiu obter sucesso quanto à sua aprovação.

A década de 1980 ficou marcada pela efervescência dos movimentos sociais que lutavam em prol da democracia e da nova Constituição, a qual deveria garantir os direitos sociais básicos da população. Após a sua promulgação, alguns (mas) autores (as) acreditam que houve um apaziguamento desses movimentos e o surgimento dos chamados Novos Movimentos Sociais (NMSs). (CARDOSO, 1994; DAGNINO, 1994; GOHN, 2010; SCHERER-WARREN, 2009)

Assim, a referida década, por meio do engajamento político da sociedade civil organizada, serviu de pano de fundo para o surgimento de importantes entidades para a área educacional, tais como: a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT), entre outras.

A UNESCO lança, a partir da redação dos (as) participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de

1990, um Documento bastante expressivo para a educação de jovens e adultos (as): “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Os dados que justificaram a feitura da Declaração vêm ao encontro das reflexões deste trabalho de Tese, pois alertam justamente para a inacessibilidade da educação por parte da população adulta e feminina do País:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990)

Os dados apresentados vêm ao encontro dos discursos das interlocutoras da pesquisa que, em suas memórias, afirmam que permaneceram excluídas da educação formal na década de 1990: “[...] era adulta e os meninos [filhos] já grande, mas **continuei sem ir [pra escola]** porque ainda trabalhava lavando roupa e engomando.” (sic) (Ana, 60 anos); “Eu **não voltei a estudar por pura falta de tempo** [...] não por falta de querer!” (sic) (Fátima, 64 anos); “Pensei muitas vez em me informar dos horário pra gente mais velha estudar, mas **acabava deixando pra depois** e esse depois nunca que veio [risos] [...] é , veio agora! Não tem coisa que a gente adia mesmo sabendo que tem que fazer?! Pois é!” (sic) (Glória, 71 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Na década de 1990, com a Reforma do Estado e dos sistemas de educação e, a partir de então, com a diminuição da idade mínima para ingressar em Programas Supletivos (15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio), houve uma clara intenção de, além de acelerar o ensino e apaziguar o número de analfabetos (as), manter determinados grupos – como o de adultos (as) – alheios à educação regular, diminuindo a demanda e conformando o perfil de alunos (as) que teriam lugar na escola. Logo, mesmo com o investimento nos Cursos Supletivos, nesta década, o processo de exclusão de adultos (as) no ensino regular contribuiu para o preconceito e para a cristalização da imagem da escola como um espaço discriminatório, onde o acesso é focalizado e restrito a classes/ grupos privilegiados (as). (HADDAH, 2008)

Outras 2 (duas) narradoras referem-se ao não ingresso aos estudos depois de adultas por entenderem que a escola já não “lhes caberiam”, alegando existir uma

incompatibilidade entre a educação e a idade adulta: “O problema é que depois de um tempo, você não tem mais **coragem** de estudar... e **fica se perguntando pra quê ir** se não vai mais trabalhar, nem fazer uma faculdade [...] eu acho que eu não via serventia de ir!” (sic) (Maria, 61 anos); “tem uma hora que a gente **não tem mais nem graça** de estudar porque já passou da idade mesmo! Eu vou lhe dizer uma coisa: tem que ter muita força de vontade, **coragem**, pra enfrentar uma sala de aula depois de véi!” (sic) (Dora, 64 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Ambas fizeram alusão à palavra “coragem” como característica fundamental para estudar na vida adulta. Isto posto, é necessária a reflexão que, para além da disponibilização de escolas públicas, gratuitas e de qualidade, torna-se fundamental um sistema educacional inclusivo, que incentive o ingresso e a permanência desses sujeitos. Ademais, é imprescindível reconhecer as suas peculiaridades de maneira que a garantia desse direito possibilite não apenas o acesso das camadas populares à escola, mas que também seja “propiciador de sua permanência em uma escola que proporcione um processo educativo marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito a uma educação de qualidade, por parte daqueles excluídos.” (GIOVANETTI, 2006, p. 246)

Fazia-se, pois, urgente uma nova Reforma da LDB e, em 1992, os Senadores Darcy Ribeiro, Marcos Maciel e Maurício Correa apresentaram ao Congresso Nacional um terceiro projeto de Reforma no ensino pós-Constituição Federal de 1988. Entretanto, segundo as palavras de Aranha (2005, p. 224), essa proposta foi incipiente às demandas educacionais da época: “O senador Darcy Ribeiro propôs outro projeto, com o apoio do governo e do ministro da Educação, por considerar que o substitutivo anteriormente apresentado, entre outros defeitos, era muito detalhista e corporativista (isto é, interessado em defender determinados setores).”

No mesmo ano, ainda sob a presidência de Collor, houve a implementação, em todo o País, dos chamados Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), cuja inspiração nasceu do modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados no Rio de Janeiro há 10 (dez) anos pelo então Secretário de Estado, Professor Darcy Ribeiro, com o Governador do Estado Leonel Brizola. Esses Centros, ou Brizolões, como ficaram conhecidos, integraram o Projeto Minha Gente do Governo Federal e visaram promover, em tempo integral, a educação fundamental em conjunto com programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho. (BELLO, 1998)

Em pouco tempo de Governo, Collor, marcado na história política do Brasil como o “Caçador de Marajás”, foi impedido de continuar na Presidência da República por crime de

corrupção. O *impeachment* de Collor ocorreu no dia 2 de outubro de 1992 e o engajamento políticos dos (as) jovens brasileiros (as), que saíram às ruas com os rostos pintados em sinal de protesto, ganhou repercussão mundial.

Com a saída de Collor, assume o seu vice Itamar Franco, o qual não apresentou grandes mudanças para os direitos sociais e, particularmente, ao cenário da educação no País. Dessa maneira, a necessidade de uma Reforma da LDB continuou sem perspectiva de sua concretização.

Em 1995, por intermédio de eleições diretas, quem assumiu o Governo foi Fernando Henrique Cardoso, o qual ficou no poder por 2 (dois) mandatos seguidos, totalizando 8 (oito) anos. Muitos (as) teóricos (as) indicam esse período como sendo o de efetiva instauração da onda neoliberal no País, cujas consequências serão sentidas em todas as áreas, sobretudo no provimento de políticas públicas, em que os direitos, historicamente conquistados, passam por um processo de intensa descontinuidade e desmantelamento. Data dessa época o início de privatizações de grandes instituições públicas, além do desenvolvimento de políticas sociais cada vez mais focalizadas, seletivas, parciais e paliativas, as quais não poderiam, portanto, suprir as necessidades sociais dos indivíduos de forma plena e respeitar todas as nuances de sua existência enquanto pessoa humana. (GOHN, 2010)

Nesse ínterim, 2 (dois) grandes blocos ganham a cena da arena educacional e dividem interesses: o primeiro grupo formado essencialmente por educadores (as) que defendiam veementemente o princípio da gestão democrática e a educação pública; e o segundo, composto principalmente pelos (as) grandes empresários (as) do País, cujas ideias estavam a favor do ensino privado. (MINTO, 2006)

De acordo com a análise empreendida por Alves (2009, p. 75), todo esse embate findou em aspectos benéficos para a área da educação, pois trouxe uma série de avanços, tais como:

a Constituição orgânica do sistema nacional de educação; a concepção da educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado. Apontam ainda avanços no que diz respeito à gestão educacional e administração escolar, destacando nesse nível, como avanços: descentralização administrativa e pedagógica; eleições diretas, com voto segredo, para dirigentes de instituições de ensino; gestão participativa na educação; criação de comissões municipais e estaduais de educação, autônomas e independentes para fiscalização das políticas educativas; fim do Conselho Federal de Educação de orientação privatista; criação de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o objetivo de barrar as arbitrariedades praticadas pela administração do sistema e da escola.

Mesmo envoltos ao resfriamento dos movimentos sociais pós-Constituição Federal de 1988, à ofensiva neoliberal e às disputas dos 2 (dois) grupos citados especialmente no que concerne ao repasse dos recursos públicos, os preceitos democráticos da Constituição Cidadã irão nortear a construção da nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, sob a Lei de nº 9.394. Como ratifica Aranha (2005, p. 224), principalmente após a promulgação da Constituição de 1988, as LDBs anteriores tornaram-se muito aquém das necessidades educacionais, então “resta[va] elaborar uma lei complementar para tratar das diretrizes e bases da educação nacional”.

A nova LDB – que contou com forte apoio do governo de Fernando Henrique Cardoso – surge com 92 (noventa e dois) artigos, dentro dos quais, muito se adianta no que diz respeito à educação de jovens e adultos (as): no artigo 4: **“O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”**; no artigo 5: **“O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo [...] §1º Compete aos Estados e aos Municípios, [...] [e à] União: I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele [ensino] não tiveram acesso”,**e o artigo 87: **“É instituída a Década da Educação [...]§3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”**. [Grifos meus]

Aqui gostaria de destacar, na íntegra, a Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, do Capítulo II – Da Educação Básica, dada a sua valia em referência aos estudos da presente pesquisa:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na **idade própria**. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na **idade regular**, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. §1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. [Grifos meus]

Destaquei os termos “idade própria” e “idade regular” – além de “idade adequada” – a fim de problematizar o tema “idade escolar”, muito utilizado em textos específicos da área da educação. No entanto, é imprescindível destacar que, dada a complexidade de características que formam a subjetividade dos seres humanos, é paradoxal estabelecer uma idade em que o processo de ensino-aprendizagem seja mais “adequado”. Em levantamento sobre o tema, não se encontra um posicionamento unívoco entre os (as) autores (as), conforme enfatiza Alencar (2002, p. 74):

Influenciada por teorias as mais diversas, essa preocupação tem enfatizado diferentes aspectos ao longo do tempo. Ora a aprendizagem é determinada por fatores biológicos, ora por fatores físicos externos ao indivíduo, ora ela é produto de relações interpessoais, ora depende da capacidade de integrar e processar informações, ora depende de motivações de cunho sócio-político-cultural. De Platão a Descartes, de Piaget a Vygotsky e Paulo Freire, a aprendizagem é intransferível, complexa, contínua, social e individual, que ora depende do que ensina, ora do que aprende, ora de ambos.

Assim, mesmo com as significativas contribuições da LDB de 1996 para a educação de jovens e adultos (as), mais uma vez a velhice, por exemplo, é considerada uma fase em que não há preocupação com o seu acesso à educação. A invisibilidade de grupos historicamente excluídos permanece como uma marca indelével da legislação brasileira. No inciso 4 do artigo 26, a LDB assevera: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, em uma tentativa de garantir o estudo sobre essas “minorias”³, mas não menciona a educação voltada para elas. Assim, a população negra, indígena, feminina e velha não é nominalmente ressaltada, com vistas à garantia de seu acesso e permanência na escola.

Retomando a História, nesse momento de promulgação da LDB e também incentivados (as) pelo fim da ditadura já há 11 (onze) anos, vários (as) pensadores (as) retornam ao País a fim de contribuir com a nova proposta de educação que estava se implementando. Muitos (as) assumem cargos e atividades na área do ensino com vistas à efetiva aplicação da LDB no contexto da sociedade brasileira.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, foi duramente criticado pelos (as) especialistas da área por ter significado muito mais uma reprodução mimética dos

³ O termo minoria é utilizado neste texto entre aspas, porque é tratado em um sentido qualitativo, ou seja, há o entendimento que esses grupos, quantitativamente, não são pequenos, mas, devido à sua posição historicamente à margem dos direitos sociais, o termo ganha expressividade e conotação política.

projetos de alfabetização das décadas de 1940 e 1950, que um avanço na proposta de ensino do País. Além disso, a ideia se configurou como

um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Já a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), sediada em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, alavancou o debate sobre os limites e as possibilidades da educação em nível macro e saiu em defesa do conceito ampliado de EJA. O Documento final da Declaração de Hamburgo (1997, p. 24) realçou a missão de promover uma “sociedade justa e igualitária, instruída e comprometida com a justiça social, em que ‘o direito à educação e o direito a aprender por toda a vida é mais do que nunca uma necessidade.’”

Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação desde o primeiro Governo de FHC (1995) até 2002, teve um papel de suma importância para a História da educação no País. Mesmo com as muitas críticas empreendidas a seu respeito, foi na gestão de Paulo Renato que uma série de transformações ocorreram para o ensino brasileiro, tais como a LDB de 1996 que já fora mencionada, além do:

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); Programa de Avaliação Institucional (PAUIB); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Exame Nacional de Cursos (ENC).” (ALVES, 2009, p. 78)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) surge, em 1998, com a proposta inovadora de incluir as pessoas das áreas de assentamento nas políticas de educação. Este Programa nasceu da iniciativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de universidades públicas e de movimentos sociais diversos, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto (MST). Saliento a criação do PRONERA, pois, através dele, vários (as) adultos (as) – em sua maioria, provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social e, portanto, pertencentes a classes sociais menos abastadas – puderam, alguns (mas) pela primeira vez em suas vidas, ter acesso ao ensino superior.

Desse modo, tanto a nova Constituição da República quanto a nova LDB progrediram muito em termos de educação e, especificamente, na educação de jovens e adultos (as), mas ainda deixavam a desejar em diversos aspectos, como, por exemplo, o caráter genérico com que são definidas determinadas medidas. Ademais, não supõe a presença de atores (atrizes) fundamentais na construção do processo, que são: educadores (as), alunos (as) e a sociedade como um todo.

A participação da população – envolvida diretamente na educação – nas instâncias decisórias, implica o exercício de uma gestão democrática que nenhum Governo – nem mesmo o de Lula e Dilma, ambos (as) do PT, de orientação ideológica considerada de esquerda – conseguiu imprimir a contento:

Críticos da educação afirmam que a nova LDB não veio para resolver todos os problemas da educação, especialmente os deixados pelo regime militar, ao longo de vinte e um anos e que gerou muitas perdas e danos. Porém, apontam com o grande valor dela é que está alicerçada pelos princípios e fins da Constituição Nacional e, foi inspirada nos princípios de liberdade e da solidariedade humana. (IDEM, p. 80)

É somente no ano 2000, em 5 de julho, que há, oficialmente, a inserção da modalidade Educação de Jovens e Adultos, como integrante da Educação Básica nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio. Fundamentada na LDB, sua base legal foi amparada na Resolução CNE/CEB nº 1, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A referida Resolução alerta para a indispensabilidade de pensar esse tipo de educação levando em consideração as particularidades do público participante, ou seja, o ensino nessa modalidade deve ser diferenciado com vistas à garantia de sua pertinência na vida dos (as) alunos (as), além de abordagens diferenciadas que levem em conta as dificuldades de ensino-aprendizagem.

O Programa Brasil Alfabetizado foi lançado em 2003 pelo Governo Federal e, a exemplo de Campanhas anteriores, contou com o trabalho de voluntários (as) no início de sua implantação. A proposta visou à erradicação do analfabetismo entre 20 milhões de pessoas no prazo máximo de 4 (quatro) anos. Todavia, 1 (um) ano depois, com a saída de Cristovam Buarque do Ministério da Educação e a posse de Tarso Genro, houve uma reformulação no Programa que culminou na eliminação da meta de erradicação do analfabetismo em 4 (quatro) anos e no aumento do dobro de tempo dos projetos de alfabetização que passaram a ser de 8 (oito) meses cada.

Em outras palavras, ainda no século XXI, não há uma linha ascendente na História da educação de forma que pudesse permitir a continuidade dos projetos implementados nas últimas décadas. Os métodos foram considerados até interessantes, do ponto de vista teórico-metodológico, e com potencial, mas “abandonam princípios e práticas historicamente construídos e reconstruídos em nosso país, implementados através de investimentos públicos, embora, entrecortados pela descontinuidade das mudanças de gestão política.” (FURTADO; MOREIRA, 2013, p. 85)

Por consequência dessa descontinuidade, o retrato da população brasileira permaneceu caracterizado pelo déficit na área da educação, cujos desdobramentos se reverberaram em

quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

É cada vez mais necessário que as políticas públicas direcionadas à educação de jovens e adultos (as) sejam desenvolvidas de acordo com a realidade factual, de maneira que possam dar conta das singularidades de seu perfil – aqui ressaltadas as questões geracional e de gênero –, sem as quais, não pode haver democratização e nem exercício pleno da cidadania. A questão geracional, especificamente a fase da velhice, será abordada no capítulo que se segue.

4 VELHICE E ENVELHECIMENTO: “A COISA MAIS MODERNA QUE EXISTE NESTA VIDA É ENVELHECER!”⁴

Neste capítulo, pretendi trazer à tona o debate sobre a fase da velhice e o processo de envelhecimento, com ênfase para seus aspectos históricos e sua extensa pluralidade de conceituações, além de perpassar a discussão da educação voltada para velhos (as) e seus principais desafios. Dessa maneira, o capítulo ficou organizado da seguinte maneira: 4.1 Concepções de Velhice no mundo; 4.2 Os (as) Velhos (as) no Brasil: concepções e avanços normativos; 4.2.1 Estatuto do Idoso: grande marco para o segmento; 4.3 Os (as) Velhos (as) no Ceará: o contexto específico da Pesquisa de Campo; 4.4 A Velhice na Atualidade: quebra de estereótipos e mudanças de paradigmas; 4.4.1 Os desafios e as motivações da Educação voltada para Velhos (as).

4.1 Concepções de Velhice no mundo

Neste tópico será realizado um resgate sobre a velhice em diferentes sociedades, a fim de observar como vem se transformando o olhar dos indivíduos em relação aos (às) velhos (as). A questão é investigar como a noção de “inutilidade” atribuída às pessoas velhas – ainda tão em voga na contemporaneidade – veio ganhando força nas diferentes sociedades e épocas.

A velhice é marcada, principalmente, pelo fator cronológico. A esse respeito, a idade é um dos limites mais contundentes e importantes para se delimitar o início da fase da velhice, mas é fundamental esclarecer que ela é também social e culturalmente construída, posto que a velhice e os processos de envelhecimento assumem características específicas, além de papéis e significados distintos, de acordo com a sociedade e a época em que são enfocados.

É sabido que a velhice é, naturalmente, um fenômeno biológico e que, por isso, acarreta consequências psicológicas. Nessa dimensão, é preciso levar em consideração a própria história dos (as) velhos (as), pois aqueles (as) que possuem uma vida mais feliz e saudável têm pré-disposição positiva ao envelhecimento, como afirma Balbinotti (2003, p. 51):

⁴ Trecho da música: “Envelhecer”, de autoria de Arnaldo Antunes, Ortinho e Marcelo Jeneci, interpretada por Arnaldo Antunes em seu álbum “Iê iê iê” de 2009.

As situações estressantes vivenciadas na entrada dessa fase (menopausa, aposentadoria, andropausa, perdas, lutos e outros) podem ser causadores do rompimento do equilíbrio, de modo que uma intensa angústia aguda gera um estado de descompensação. Este estado pode levar o indivíduo a constantes sentimentos de amor e ódio frente às mesmas situações da vida; estes, quando não conscientes, ecoarão para o corpo, que adoecerá.

Além disso, os efeitos da velhice do ponto de vista físico provocam grandes mudanças em suas vidas já que, por serem transformações externas, o corpo estará evidenciando as marcas de sua experiência:

As articulações tonam-se endurecidas, acarretando uma redução na extensão dos movimentos. A marcha torna-se mais lenta, os ossos se tornam mais porosos com o desencadeamento da osteoporose. Um outro órgão bastante afetado é a visão. A córnea do olho perde parte de sua elasticidade, consequentemente sua capacidade de localização de objetos. Também a audição decresce sensivelmente. O coração, as artérias, as veias, os pulmões e os vasos capilares se degeneram com a idade. Ocorre uma lentidão do pulso, do ritmo respiratório, da digestão. Também é fato que há um declínio, um esmorecimento da potência sexual, o que não significa dizer que nessa etapa da vida a atividade sexual cesse, pois essa visão além de ser errônea, equivocada, é preconceituosa. (ANDRADE, 2008, p. 28).

O aspecto econômico também é fator determinante para a compreensão do referido segmento, principalmente por se tratar de um contexto capitalista como o brasileiro, marcado pela intensa luta de classes. Embora as estatísticas comprovem o aumento da expectativa de vida e o avanço das tecnologias e da Medicina, os (as) velhos (as) brasileiros (as) de hoje não têm condições de prover sua subsistência da melhor maneira de que necessitam. A aposentadoria, por exemplo, deixa de ser um símbolo negativo, passando a ser considerada uma recompensa pelos seus anos de contribuição e, muitas vezes, a garantia única de sua subsistência.

Do ponto de vista jurídico, por sua vez, destacam-se as principais vitórias de Leis sancionadas especificamente para o segmento da velhice, evidenciando-se por sua relevância e impacto na sociedade: a Política Nacional do Idoso (PNI) de 1994, e o Estatuto do Idoso de 2003, abordadas especificamente em um tópico posterior sobre os marcos legais da velhice nos últimos anos.

Concernente ao fator cultural, em nossa sociedade atual, observa-se a supervalorização existente ao (à) novo (a) e ao (à) belo (a), em detrimento do que é e de quem é velho (a). É como se o (a) velho (a) se transformasse em algo inútil e, por isso, perdesse sua função social: “[...] a aposentadoria tem sido vista como um momento de encerramento da fase produtiva e entrada na fase não produtiva, não ativa e portanto, caberia às pessoas

aposentadas viver em ritmo passivo, sem obrigações, objetivos ou compromissos.” (PAIVA, 2005, p. 17)

Os meios de comunicação representam um dos principais reforços de representação social dos valores atribuídos às pessoas velhas. Logo, a figura do ser velho (a) não é vista com bons olhos nos veículos de comunicação, haja vista o interesse capitalista estar voltado para as novidades e para o consumo, desqualificando o passado. Com isso, há a reprodução de uma concepção deturpada e estereotipada do que é e do que pode vir a ser a velhice, problematizando ainda mais a aceitação dessa fase da vida.

Já em relação ao aspecto social, o qual será mais aprofundado neste estudo, deve-se analisar os indivíduos velhos (as) no contexto dos diversos grupos em que estão inseridos: primários (familiar e geracional) e secundários (Centros e Grupos de Convivência, Conselhos, Fóruns, e demais espaços da esfera pública). Em relação à família, Carvalho (2002, p. 107) teoriza que além de ser: “[...] um campo de processo de alteridades, é campo para se pensar também, o exercício da cidadania.”

No entanto, chegar a uma idade mais avançada no contexto das antigas sociedades era uma missão quase impossível, haja vista a pouca importância atribuída aos (às) mais velhos (as) que, muitas vezes, morriam à míngua caso não pertencessem a alguma família mais abastada. Ao recorrer à História Mitológica Grega, através da obra “O que é velhice?”, de Mascaro (2004), há a constatação que o desejo pela eterna juventude e imortalidade já estavam presentes no ideário das pessoas como sendo o único caminho possível para a felicidade plena. Humbert (1936), em “*Homère / Hymnes*”, afirma que o poeta grego Homero, século IX a.C., chegou a afirmar em seu Hino à Afrodite: “Em breve a difícil velhice te abraçará; ninguém se livra de a ter um dia colada a si, mortal, desgastante, temida até pelos deuses.” Já Teógnis, outro poeta grego, cantou sobre a brevidade da vida: “Choremos a juventude e a velhice também, pois a primeira foge e a segunda sempre vem.” Contraditoriamente, os antigos reis gregos delegavam tarefas importantes, tais como a de exercer justiça, às pessoas longevas enquanto seres mais experientes e, conseqüentemente, mais sábios (as).

Ainda em relação à Grécia, Mascaro (2004) afirma que a Filosofia também deixou seus registros a respeito da velhice. Platão referia-se a essa fase da vida com bastante respeito de maneira que era a favor de a juventude ter obediência absoluta aos (às) mais velhos (as), mas teorizava com certa melancolia: “A maior parte de nós lamenta-se com saudades dos prazeres da juventude”; já Aristóteles, em contrapartida, possuía pensamentos de uma velhice mais ativa e feliz, conforme afirma Cícero (1964, p. 32):

A velhice, com efeito, é honorável, contanto que se defenda a si mesma, que mantenha seus direitos, que não se submeta a ninguém e que até o derradeiro alento guarde seu império sobre os seus. Assim como estimo um adolescente no qual se encontra algo de um velho, assim aprecio um ancião no qual se encontra alguma coisa de um adolescente; aquele que seguir esta regra, poderá ser velho de corpo, mas não o será jamais de alma.

Sócrates, por sua vez, teorizava que a velhice não constitui peso algum para aqueles (as) que são bem preparados (as) para essa fase da vida. Beauvoir (1990, p. 135) relata um diálogo do citado filósofo com Céfalo em que é visível a visão do primeiro em relação ao envelhecimento:

Céfalo convidou Sócrates para visitá-lo, desculpando-se por não ir procurá-lo, pelo fato de estar velho e ser difícil sair de casa. Queria conversar com o amigo, pois para Céfalo: “quanto mais amortecidos ficam os prazeres do corpo, mais crescem o deleite e o prazer da conversação.” Sócrates aceitou o convite, respondendo que lhe agrada muito conversar com pessoas de mais idade, que já tinham percorrido um caminho que ele teria que percorrer. Assim, deu-se o início da conversa, quando Sócrates perguntou a Céfalo, como ele, já velho, sentia-se ao atingir a fase que os poetas chamavam de “o limiar da velhice”. Céfalo respondeu que muito bem, pois a triste cantilena, evocada por muitos, responsabilizando a velhice por todos os males, para ele era decorrente da própria vida e não da idade avançada.

Em Esparta, o sujeito com mais anos de vida adquire poderes políticos, pois, ao completar 60 anos, os homens eram liberados de suas obrigações militares, mas passavam a ter participação ativa na vida pública. Dessa maneira, os homens velhos com alto poder aquisitivo poderiam fazer parte do chamado Conselho dos Anciãos, denominado também de *Gerúsia*⁵.

Enquanto em Atenas, há registros de que o homem velho era considerado bom juiz de causas polêmicas e até visto como uma espécie de mago com dons místicos de poder. O teatro grego também apresenta o papel que a velhice representava no seio da sociedade, uma vez que nas peças era muito comum o indivíduo velho ocupar um lugar secundário, ora alvo de zombaria, ora motivo de compaixão e melancolia. Conforme ratifica a autora em seu texto: “Os gregos antigos glorificavam com ardor a juventude e viam a velhice como um

⁵ A *Gerúsia* (denominação do Senado, que advém da palavra *Senectude*, ou Conselho de Anciãos) era um dos órgãos de governo da antiga Esparta. Sua criação é atribuída a Licurgo, nas reformas que introduziu no final do século VIII a.C. De caráter oligárquico, “a *Gerúsia* era um conselho formado por 28 anciãos com mais de 60 anos, mais os reis (Esparta era governada por uma diarquia). O título era vitalício. Suas funções eram legislativas e se encarregava de preparar os projetos que deviam ser submetidos à aprovação da Apela (Assembléia (sic) Popular). Os reis que fossem acusados pelos éforos seriam julgados na *Gerúsia*.” (AQUINO, 2004)

flagelo e um castigo que aniquilava a força do guerreiro. Vencer a morte era também um sonho do ideal heróico que concentrava todo o valor da vida na esfuziante juventude.” (MASCARO, 2004, p. 34)

Cícero (1964) escreve, em *Dos deveres*, que o povo romano, assim como na maior parte das sociedades antigas, prestigiava o homem velho e rico, proprietário de muitos bens; enquanto que aquele que não provinha de uma família nobre era facilmente relegado ao esquecimento e à miséria. Na tradução de Bocage (2006, p. 124) da obra *Metamorfoses* do poeta romano Ovídio, 43 - 17 d.C., há a expressão do pensamento romano da época em relação à velhice, à longevidade e à finitude da vida. Na parte final da obra, lê-se uma poética analogia das fases da vida com as estações climáticas:

Não há coisa alguma que persista em todo o Universo. Tudo flui, e tudo só apresenta uma imagem passageira. O próprio tempo passa com um movimento contínuo, como um rio... O que foi antes já não é, o que não tinha sido é, e todo instante é uma coisa nova. Vês a noite, próxima do fim, caminhar para o dia, e à claridade do dia suceder a escuridão da noite... Não vês as estações do ano se sucederem, imitando as idades de nossa vida? Com efeito, a primavera, quando surge, é semelhante à criança nova... A planta nova, pouco vigorosa, rebenta em brotos e enche de esperança o agricultor. Tudo floresce. O fértil campo resplandece com o colorido das flores, mas ainda falta vigor às folhas. Entra, então, a quadra mais forte e vigorosa, o verão: é a robusta mocidade, fecunda e ardente. Chega, por sua vez, o outono: passou o fervor da mocidade, é a quadra da maturidade, o meio-termo entre o jovem e o velho; as têmporas embranquecem. Vem, depois, o tristonho inverno: é o velho trôpego, cujos cabelos ou caíam como as folhas das árvores, ou, os que restaram, estão brancos como a neve dos caminhos. Também nossos corpos mudam sempre e sem descanso... E também a Natureza não descansa e, renovadora, encontra outras formas nas formas das coisas. Nada morre no vasto mundo, mas tudo assume aspectos novos e variados... Todos os seres têm sua origem noutros seres. Existe uma ave a que os fenícios dão o nome de fênix. Não se alimenta de grãos ou ervas, mas das lágrimas do incenso e do suco da amônia. Quando completa cinco séculos de vida, constrói um ninho no alto de uma grande palmeira, feito de folhas de canela, do aromático nardo e da mirra avermelhada. Ali se acomoda e termina a vida entre perfumes. De suas cinzas, renasce uma pequena fênix, que viverá outros cinco séculos... Assim também é a Natureza e tudo o que nela existe e persiste.

Ainda sobre o mesmo escritor romano, Ovídio, em *A arte de amar*, tradução de Silva (2001, p. 84), há a afirmação:

Os anos correm e passam como a água; a onda que passou ante os nossos olhos, como a hora que passa, jamais voltará. Por isso, é preciso retirar proveito da idade; por muito felizes que sejamos, a idade escapa-nos rapidamente, e nada é como dantes. Lembra-te que a velhice nunca demora, e que por isso deves aproveitar todos os momentos da juventude. Diverte-te enquanto puderes e estiveres na Primavera da vida.

Já Sêneca, 4 a.C. – 65 d.C., também filósofo romano, de acordo com Braren (1999, p. 47), em *Epístolas a Lucílio*, afirma: “Os dias dos mais velhos são marcados pela

relativa apatia e pela indolência, à medida que se aproximam do fim.” Em outra obra famosa, *De Tranquillitate Animi* (1999, p. 68), diz: “Nada é mais desonroso do que um homem velho, vergado pelos anos, sem outra prova de que viveu a não ser a da sua idade.” Igualmente, Cícero (2006, p. 73), em seu famoso tratado *De senectute* (A velhice saudável – O sonho de Cipião), escreve: “Todos querem chegar à velhice; quando chegam, acusam-na”, e ainda: “Torna-te velho cedo, se quiseres ser velho por muito tempo.”

Os babilônios, outrossim, sonhavam em ser jovens eternamente, conforme Lorda (1998, p. 04), em *Recreação na terceira idade*, explica:

A história épica do rei Gilgamesh que não queria morrer, e que sai em busca da vida eterna e da juventude aparece em doze pedras incompletas encontradas entre os bens do rei Assírio. A epopéia (sic) de Gilgamesh conta que ele era um grande guerreiro e construtor que viveu na Mesopotâmia durante a primeira metade do terceiro milênio antes de Cristo. Na lenda, um velho homem das montanhas disse a Gilgamesh que no mais profundo do mar crescia uma planta perfumada parecida com uma rosa que tinha a propriedade de conceder e preservar a juventude a quem quer que a possuísse. Gilgamesh dedicou grande parte de sua vida em conseguir a planta e a protegê-la, tendo-a conseguido. Apesar dos cuidados e da proteção que dedicou à planta, ela foi capturada por uma serpente para renovar sua pele e manter-se jovem.

Rodrigues (2000, p. 121) retrata, em *Palestras proferidas em Cursos e Seminários*, que o Egito, por sua vez, tratou a velhice com bastante pesar e até como o pior dos infortúnios que poderia acometer o ser humano. Ptah-Hotap, Egito, 2500 a.C. afirmava: “Quão penoso é o fim de um ancião! Vai dia a dia enfraquecendo! A velhice é a pior desgraça que pode acometer um homem.” Entretanto, diversos documentos da época ressaltam a obrigação de os (as) filhos (as) em cuidar de seus pais e mães velhos (as) e de manter suas tumbas após a morte.

O contexto Oriental da História, em especial a China, aparece como país exceção ao falar de velhice. Os chineses sempre incentivaram a cultura do respeito aos (às) mais velhos (as), sendo estes (as) considerados (as) símbolo de sapiência e experiência. Os (as) mais antigos (as), conseqüentemente, os (as) mais qualificados (as), encontravam-se no cume da sociedade. (BEAUVOIR, 1990) Em contrapartida a essa realidade, o Mundo Ocidental Antigo comumente privilegiou os (as) jovens e o novo em detrimento da pessoa velha e do antigo.

A Igreja Católica teve um papel muito importante para a velhice, embora insuficiente, pois, a partir do século IV, sempre teve a preocupação de alertar os (as) jovens quanto à obediência aos (às) mais velhos (as), além de ter criado vários asilos – hoje

denominados de Instituições de Longa Permanência para Idosos (as) (ILPIs) – e hospitais que beneficiaram em muito as pessoas velhas da época.

A passagem do Mundo Antigo para a Idade Média foi marcada pela invasão dos bárbaros e pela expansão do Cristianismo. Portanto, o homem guerreiro, jovem e forte, era o personagem principal e o homem velho era colocado de lado como um objeto sem serventia e obsoleto, a mulher, então, nem se fala de tão insignificante para aquela sociedade. (AQUINO, 2004)

A literatura da Alta Idade Média (séculos V ao X), momento em que o Feudalismo se estruturou, relata muito pouco sobre a questão da velhice e, nas vezes em que a mencionou, foi de maneira pejorativa e sem muita importância social. A esse respeito Mascaro (2004, p. 62) afirma:

Na alta Idade Média, período de crescente desenvolvimento do feudalismo, a vida dos velhos era bastante difícil, principalmente quando tratava-se daqueles que não pertenciam à camada privilegiada dos senhores feudais. A vida material e o trabalho com a terra era mais rude que no mundo antigo e um homem velho não podia participar dele além de estarem excluídos da vida pública. A estruturação do sistema feudal realizou-se em meio a guerras e disputas de poder. Os guerreiros que lutavam em defesa dos feudos, eram jovens e adultos que tinham forças e estavam em pleno vigor. Não era muito grande o número de idosos de 65 e 70 anos, e quando estes sobreviviam e eram proprietários e chefes de família, mereciam respeito e obediência dos filhos e netos.

Na Baixa Idade Média (séculos XI ao XV), as mulheres velhas, principalmente, eram confundidas com bruxas más e cruéis. Homet (1997), em *Los viejos e la vejez en la Edad Media*, afirma que durante toda a Idade Média o grande sonho das pessoas, sobretudo das mulheres, era encontrar uma fórmula da juventude eterna já que a vaidade estava intrinsecamente ligada à fase juvenil. Sobre essa questão da velhice feminina, tratarei especificamente no capítulo sobre Gênero. Além disso, segundo a professora Dolores Mota (2012, p. 96), na Idade Média, a beleza era vista como “atributo divino, envolvendo o físico e a espírito e as suas virtudes; as mulheres consideradas bonitas tinham formas volumosas mas quando tinha uma sensualidade marcante e atraía o desejo masculino era concebido como corpo do demônio.”

Por volta dos séculos XIII e XIV, chegando ao fim da Idade Média, percebe-se que, com o renascimento comercial e urbano, há uma evolução da sociedade, muito embora as condições de vida serem consideradas ainda bastante precárias, principalmente para as pessoas que alcançavam a velhice.

Com o surgimento e o fortalecimento da ideologia burguesa, os (as) velhos (as) das classes mais abastadas eram detentores (as) de grande valor e prestígio diretamente

proporcional ao seu número de títulos e lotes de terra. Com o poder econômico que proporciona seu status de sujeito proprietário, passa a ocupar posições de honra nas festas e eventos em geral da sociedade. Dessa maneira, é no final da vida que o indivíduo atinge seu apogeu.

No século XVI, começavam a despontar as primeiras ideias humanísticas da Renascença, que não tinham a velhice como tema central, muito pelo contrário, acabavam trazendo a ideologia de amor à vida na juventude e à beleza do corpo, o que prejudicava ainda mais a imagem dos (as) velhos (as) e, sobretudo, conforme já venho enfatizando, da mulher velha.

A situação de ser velho (a) não mudou muito no século XVII, embora tenha se avançado bastante em muitos campos nessa época, a imagem da velhice ainda era mal vista. Diferentemente da visão do Cristianismo, o Protestantismo, advindo da burguesia, condenava a mendicância e concebia os (as) velhos (as) enquanto seres destituídos de paixão. (MASCARO, 2004)

Em meados do século XVII, a França era uma sociedade de adultos (as), desprivilegiando completamente crianças e velhos (as). Nesse período, a Europa obteve um acelerado crescimento da população graças a uma grande campanha de higienização e melhoria da saúde ocorrida na época. Com isso, a longevidade deixou de ser um fenômeno raro até para as classes menos favorecidas, o que não significa um avanço no que diz respeito à sua valorização no bojo da sociedade. (BEAUVOIR, 1990)

No século XIX, cada vez mais velhos (as) ricos (as) progredem em relação à qualidade da saúde em virtude dos grandes avanços da Medicina e, conseqüentemente, houve um salto qualitativo nas condições de vida. É imprescindível salientar que o desprezo e a falta de credibilidade incutidos aos (às) mais velhos (as) ainda eram uma realidade nessa época, ou seja, o progresso da Ciência para o prolongamento da vida em nada teve a ver com qualquer evolução em seu sentido social.

De acordo com Debert (1997), em A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas, com o advento da Revolução Industrial, o homem operário que envelhecia passava a ser considerado um estorvo, um inútil não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade.

No século XX começam a surgir os termos e estudos importantes sobre envelhecimento nas várias áreas: Sociologia, Antropologia, Demografia, Economia, Medicina, dentre outras:

Em muitas sociedades industrializadas da última década, houve um crescimento do interesse no potencial da **medicina alternativa**. O número de profissionais da medicina alternativa está em expansão, enquanto formas de tratamento disponíveis. De plantas medicinais à acupuntura, da reflexologia à quiroprática, a sociedade moderna está presenciando uma explosão de alternativas de tratamento de saúde que fogem ao sistema médico “oficial” ou que se combinam com este. [Grifo do autor] (GIDDENS, 2005, p. 129)

Ademais, a velhice, vista como um problema social que se alastrava progressivamente na realidade e, portanto, que reclamava atenção específica, passa a ser estudada de forma mais aprofundada em suas múltiplas e particulares nuances, valendo-se da Gerontologia e da Geriatria:

Vivemos em uma sociedade em vias de envelhecimento, em que a proporção de pessoas com 65 anos ou mais está em constante crescimento. Ao mesmo tempo, a questão da importância social do envelhecimento tem um alcance muito mais amplo. Pois o que a velhice realmente é – as oportunidades que oferece e os fardos que carrega – está mudando dramaticamente. A **gerontologia**, o estudo do envelhecimento e dos idosos, não se preocupa somente com o processo físico do envelhecer, mas também com os fatores sociais e culturais conectados ao envelhecimento. [Grifo do autor] (IDEM, p. 144 – 145)

Assim, na metade do século, surge o termo Gerontologia Social e, praticamente nesse mesmo período, vários (as) teóricos (as) iniciam suas valiosas contribuições para o estudo do tema, tais como: Skinner (1982): “Viva bem a velhice, concepção de velhice como condição muito negativa para o indivíduo e que não pode ser ignorada, deve-se modificar o ambiente”; Bobbio (1983): “A velhice não está separada do resto da vida que a precede: é a continuação de nossa juventude e maturidade”; Beauvoir (1990): “A velhice não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo, idéia (sic) ligada à noção de mudança”.

Os (as) diversos (as) autores (as) pioneiros (as) na discussão sobre velhice e envelhecimento, mesmo a teórica Simone de Beauvoir, demonstravam uma visão muito negativa e pessimista dessa fase da vida, haja vista o contexto em que estavam inseridos (as), não relativizando suas outras possibilidades:

É que a velhice pertence àquela categoria que Sartre chamou: os irrealizáveis. Seu número é infinito, pois representam o inverso de nossa situação. O que somos para outrem, é impossível vivê-lo no modo do para si. O irrealizável é o “meu ser a distância, que limita todas as minhas escolhas e constitui o seu avesso.” (BEAUVOIR, 1990, p. 356 – 357)

Em um contexto caracterizado pela intensa urbanização e pelo progressivo crescimento demográfico, os vários estudos sobre a velhice continuaram a se expandir nesse século:

Até o ano de 2050 o número de idosos aumentará de aproximadamente 600 milhões para quase 2 bilhões. No decorrer dos próximos 50 anos haverá no mundo, pela primeira vez na história, mais pessoas acima de 60 anos que menores de 15. Trata-se de um fenômeno extraordinário com conseqüências (sic) preocupantes para cada sociedade, cada instituição e cada pessoa, jovem ou velha. (PLANO DE AÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO, 2003, p. 13)

Essa produção de um saber sobre as questões relativas à velhice e ao envelhecimento possui uma dimensão positiva no sentido de se poder responder às suas demandas de forma mais efetiva, mas, por outro lado, também significa controle, uma vez que esse conhecimento serve de pano de fundo para a construção de pré-conceitos – que compartimentalizam os sujeitos em suas formas de pensar essa fase da vida e de como vivê-la – e de políticas públicas. Logo, o poder já não se estabelece sob a forma da ameaça ou da chantagem, mas sob o modo da ordem, da normalização social, dirigida a alguém que, presume-se, dever cumpri-la. (LEBRUN, 1981)

Portanto, dois processos contraditórios observados por Giddens (2005, p. 145) estão envolvidos na discussão sobre velhice no decorrer da história e que não podem ser desconsiderados da análise mais global:

De um lado, os velhos nas sociedades modernas tendem a ter um *status* [Grifo do autor] mais baixo e menos poder do que tinham em culturas pré-modernas. Nessas culturas, como nas sociedades não-ocidentais hoje (como a Índia ou a China), acreditava-se que a velhice trazia sabedoria, e as pessoas mais velhas de uma comunidade eram amiúde os verdadeiros núcleos de decisão. Hoje, a idade avançada normalmente traz consigo o efeito contrário. Em uma sociedade que passa por constantes mudanças, como a nossa, o conhecimento acumulado das pessoas mais velhas muitas vezes parece para os jovens não mais um valioso depósito de sabedoria, mas simplesmente, um anacronismo.

Na modernidade, cuja sociedade idolatra o novo, o fato de ser velho (a) é como uma forma de contestação ao assujeitamento e à resignação a que está submetido (a). É na possibilidade de experimentação e de produção de novos modos de vida, os quais se ancoram em arranjos estéticos diferenciados, que o (a) velho (a) constrói mecanismos de resistências e estratégias de superação de padrões e práticas normativas.

Em todas as sociedades, é clarividente que existe uma semelhança bastante contundente: a ajuda das pessoas velhas para com a família e/ ou a comunidade, em uma perspectiva de cuidado e proteção aos (às) mais jovens, conforme destaca Comparato (2010, p. 52):

[...] o processo de seleção natural deu mais vantagens biológicas aos grupos que cuidavam de seus membros não reprodutivos do que àqueles que abandonavam ou

matavam os anciãos, pois a capacidade de reprodução global dos grupos altruístas via-se assim singularmente reforçada. Os velhos sempre constituíram um grande auxílio ao grupo, não só pelo fato de se ocuparem das crianças, liberando os demais adultos para a realização de outras tarefas, mas também pelo concurso de sua maior experiência a enfrentar as situações que põem em perigo a sobrevivência do grupo.

A partir das concepções apresentadas, fica clara a heterogeneidade de conceitos sobre o fenômeno da velhice no decorrer da história e nas diversas sociedades. No Brasil, essa pluralidade de conceitos não será diferente, uma vez que não há no País uma definição unívoca sobre o que vem a ser a velhice e o processo de envelhecimento, conforme será evidenciado no tópico seguinte.

4.2 Os (as) Velhos (as) no Brasil: concepções e avanços normativos

A introdução deste trabalho científico traz números que deixam claro que o Brasil, sobretudo nos últimos 20 anos, não para de envelhecer; pelo contrário, as estatísticas têm se intensificado em relação às pessoas velhas em nível nacional e mundial. Por consequência, essa mudança

rápida vai continuar acontecendo gradativamente, e precisamos estar preparados para este novo contexto, com políticas públicas voltadas para isso. As universidades precisam ter disciplinas de gerontologia, os governos precisam dar acessibilidade e os médicos precisam estar melhor preparados para atender este novo contingente de pessoas que só cresce. (VERAS, 2011, p. 01)

No Brasil, a história das pessoas na fase da velhice foi sempre marcada por intensas lutas, principalmente no tocante à garantia de direitos e à efetivação de políticas públicas. A legalização dos (as) aposentados (as) no Brasil, por exemplo, foi uma conquista do movimento operário. Até então, os indivíduos velhos, em número reduzido, não possuíam nenhuma garantia de ação social do Estado. De acordo com Soares (2010, p. 49), as reivindicações do movimento trabalhista representavam também a luta pelos direitos dos (as) velhos (as): “A primeira forma legal de aposentadoria foi instituída em 1891 pela Constituição Republicana [...].”

Outro marco importante para a história da legislação da pessoa velha ocorreu em 1923, também devido às reivindicações do movimento operário, com a Lei Eloy Chaves (nº 4.682) a qual representou a criação da Previdência Social no País. É imprescindível salientar que, em seu contexto inicial, a Lei abarcava apenas os homens trabalhadores das estradas de ferro.

No Brasil, surgiram então as Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs), ainda para os homens que trabalhavam em empresas de criação e manutenção de estradas de ferro e com o objetivo de pagar futuramente a aposentadoria e pensão desses trabalhadores, além de custear pequenos medicamentos. A renda das Caixas provinha do Estado, das empresas de estradas de ferro e dos próprios funcionários.

Já na década de 1930, com a intensa industrialização pela qual passava o País e devido ao agravamento da Questão Social⁶, o Estado começa a pensar a velhice de maneira enérgica. Até 1938, o Estado brasileiro ampliou a cobertura previdenciária através da substituição das CAPs pelos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs). Com o aumento dos gastos, mesmo assim a Previdência Social tem sua crise financeira superada posteriormente, graças ao aumento da contribuição do conjunto de trabalhadores.

A partir da década de 1940, começaram a surgir, no contexto brasileiro assim como no europeu, os ainda denominados asilos a fim de comportar a crescente demanda que se instalava nas diversas sociedades. Essas instituições, vinculadas à Igreja Católica, tinham o objetivo de abrigar velhos (as) que, comprovadamente, não tivessem condições de se auto-sustentarem.

Ao se eximir de suas responsabilidades sociais, o Estado não criava estratégias que dessem suporte à população velha. Em seu lugar, representando a sociedade civil, a Igreja Católica e seus (as) voluntários (as) organizavam ações de caráter efêmero e puramente assistencialista.

No tocante à segunda crise decorrente das medidas populistas do Pós-45, na metade da década de 1940, Soares (2010) ressalta as altas despesas com os (as) beneficiários (as). Seguindo a linha cronológica, em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Seu objetivo, a priori, era assistir as famílias dos soldados durante a Segunda Guerra Mundial.

Em 1945, através do Decreto nº 7.526, foi inserida no sistema brasileiro a Previdência Social, respaldada num Sistema de Seguridade Social. E, finalmente, na Constituição de 1946, pela primeira vez, foi incluída a expressão “Previdência Social”, juntamente com a inclusão do Seguro Acidente de Trabalho. As regras foram criadas para a

⁶ Considero importante trazer a definição de Questão Social neste trabalho devido à minha formação enquanto Assistente Social, uma vez que a referida categoria é definida como o objeto e/ ou a matéria-prima de atuação do (a) profissional de Serviço Social: “A Questão Social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”. (IAMAMOTO, 1998, p.27)

concessão dos benefícios, com a consequente fusão das Caixas de Aposentadoria já existentes.

Já em 1960, Mendes e Dias (1991) destacam, em *Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador*, que o Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) – hoje Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) – criou a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS), a qual tramitava enquanto Projeto desde 1947, ditando, assim, as regras para as pessoas seguradas e respectivos (as) dependentes.

Em 1961, foi criada, pelo Dr. Segadas Vianna, no Rio de Janeiro, a primeira organização científica com o foco na saúde do sujeito velho: a Sociedade Brasileira de Geriatria (SBG). Já em 1963 surgiu, em âmbito privado, o programa pioneiro de atenção aos (às) velhos (as) com o Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo. (RODRIGUES; RAUTH, 2006)

Com o Golpe Militar em 1964, conforme visto no capítulo anterior, os IAPs foram fundidos e deram origem a uma estrutura única: o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). É somente a partir da década de 1970 que surgem algumas iniciativas do governo. Em 1971, no governo do então Presidente da República Emílio Garrastazu Médici, surge o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural (PRORURAL), onde o conjunto de trabalhadores (as) é efetivamente incluído na cobertura previdenciária através do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL).

Outra conquista da referida década é a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), o qual separa o trabalho da Previdência. Ademais, foram instituídos o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) e o Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS). (RODRIGUES; RAUTH, 2006)

Pela primeira vez na história, a assistência aos (às) velhos (as) deixa de ser atrelada à figura de trabalhador (a), sendo regulamentada a Renda Mensal Vitalícia (RMV), Lei Federal nº 6.179, de 11 de setembro de 1974. A RMV garantia 50% do salário mínimo para pessoas acima de 70 anos que, devidamente comprovado, necessitassem do referido benefício.

Em 1975, com o INPS, nasce o Programa de Atenção ao Idoso (PAI), cujo objetivo era o de fazer reuniões com os (as) velhos (as) que estavam nos ambulatórios do Instituto. As reuniões aconteciam no formato de palestras, com assuntos de interesse coletivo. (RODRIGUES; RAUTH, 2006)

No ano seguinte, o MPAS passa a organizar seminários e encontros sobre o indivíduo velho e a velhice. Os seminários, em nível regional, ocorreram em São Paulo, Belo Horizonte e Fortaleza; o nacional foi sediado por Brasília. A partir desses encontros foi feito um Documento, Políticas para a terceira idade: diretrizes básicas (1976), mas as propostas não foram colocadas em prática.

No ano de 1982, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi fundado o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), o qual começou a realizar atividades sistemáticas com os (as) velhos (as). A partir deste ano, o SESC de São Paulo promoveu o Primeiro Encontro Nacional de Idosos. Já no ano seguinte, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, a exemplo da UFSC, iniciou trabalhos com velhos (as).

Por volta de 1985, surgiu uma das mais importantes organizações da sociedade civil para a conquista dos direitos dos (as) velhos (as): a Confederação Brasileira dos Aposentados e Pensionistas (COBAP). Além disso, outro marco deste ano foi a Associação Nacional de Gerontologia (ANG).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, inaugura-se um novo conceito de política social no País, garantindo os direitos humanos baseados na Seguridade Social; além da legislação específica de atenção às pessoas velhas nos artigos 203, 229 e 230. O primeiro artigo, de nº 203, diz o seguinte:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e **à velhice**; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - **a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.** [Grifos meus]

Já o artigo 229 traz que “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e **os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice**, carência ou enfermidade”. [Grifo meu]. E, por fim, o artigo 230 afirma que

A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida. § 1º **Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares.** § 2º **Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos.** [Grifos meus]

Durante toda a década de 1980, várias iniciativas, governamentais e não-governamentais, foram tomadas, quais sejam: o Ministério da Saúde criou o informativo Viva bem a idade que você tem; a Fundação Roquete Pinto do Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Rádio “Real Idade”; a Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR) lançou Clubes da Maior Idade; em vários estados, foi criado o Conselho Estadual do Idoso. (RODRIGUES; RAUTH, 2006).

No ano de 1990, foi criado o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), o qual passou a substituir o INPS e o IAPAS, com o objetivo de arrecadar, conceder e pagar benefícios e serviços a segurados (as) e dependentes. Ainda na década de 1990, surgem as Universidades Abertas à Terceira Idade, as quais visam à (re) inserção dos (as) velhos (as) na educação. O projeto contou com a assessoria do Professor Paulo Freire na discussão de sua proposta pedagógica, de extensão universitária e de educação permanente, concebida como um direito de cidadania dos (as) velho (as) na busca de liberdade, democracia e autonomia. (SÁ, 1991)

Ao ser aprovada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), em 1993, com a Lei 8.742, de 7 de dezembro, a RMV foi extinta e a Lei passou a garantir o BPC, materializado na quantia de 1 (um) salário mínimo à pessoa com 65 anos ou mais que não tenha meios, nem através de sua família, de prover a própria sobrevivência.

No dia 4 de janeiro de 1994, há outro marco para a história das pessoas velhas no Brasil: a Política Nacional do Idoso, primeira lei de política pública especificamente direcionada para o referido segmento. A Lei 8.842 é uma conquista, pois havia sido elaborada pela ANG em 1990 e somente quatro anos depois foi sancionada. Em 3 de julho de 1996, a referida Lei foi regulamentada pelo Decreto 1.948. A PNI inova quanto ao modo de convivência estabelecido com os (as) velhos (as) e suas demais relações, promovendo ações de inclusão social, de encontro com as propostas anteriores de isolamento e exclusão. Ademais,

Baseado na Lei, foi elaborado, em 1996, por uma Comissão composta por órgãos governamentais e não-governamentais, coordenada pela Secretaria de Assistência Social, do então Ministério de Previdência e Assistência Social, o “Plano Integrado de Ação Governamental para o Desenvolvimento da Política Nacional do Idoso”. [...] a importância do Plano é que ele é descentralizador, prevendo ações a serem desenvolvidas em níveis nacional, estadual e municipal. (RODRIGUES; RAUTH, 2006, p. 57)

“A partir de 1996, os Estados e Municípios assumiram todos os serviços de ação continuada, “herdando” a infra-estrutura e os recursos humanos da LBA [...]” (SOARES,

2010, p. 55) Em 1997, nasce o Sistema Nacional e Assistência Social (SINPAS), o qual passou a coordenação do PAI à LBA.

A população velha cresce significativamente a partir da década de 1990 e, por isso, ganha maior notoriedade pelo Estado e suas políticas públicas, especialmente as sociais. Em 1997, o deputado federal Paulo Paim elabora o Projeto de Lei nº 3.561: o Estatuto do Idoso, porém só será sancionado na década seguinte.

Em 13 de maio de 2002, foi aprovado o Decreto nº 4.227, o qual criou o Conselho Nacional de Direitos do Idoso (CNDI). As Assembleias Mundiais sobre o Envelhecimento, organizadas pela ONU, representam um grande avanço para os direitos específicos da população velha, muito embora suas deliberações não tenham sido totalmente colocadas em prática no seio da sociedade.

A Assembleia de 2002, ocorrida em Madri, teve como objetivo geral rediscutir o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, aprovado na I Assembleia de 1982, em Viena. O Plano enaltece três prioridades básicas a serem praticadas em todos os países em seus Planos Nacionais, quais sejam: as pessoas velhas e o processo de desenvolvimento econômico-social; a promoção de saúde e bem-estar durante todas as fases da vida do ser humano; a criação de contextos propícios e favoráveis aos (às) mais velhos (as), suas famílias e comunidade.

No ano seguinte, devido à Reforma Ministerial, o MPAS passou a ser denominado Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome (MDS). Já em 17 de junho de 2004, foi aprovado o Decreto nº 5.109, reestruturando o CNDI, agora ligado à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH).

O Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, sancionado em 1º de outubro de 2003, destina-se a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos; gozando o (a) velho (a) de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, tendo prioridade no atendimento junto aos órgãos públicos e privados; na formação e na execução de políticas públicas. Além disso, é obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público garantir esses direitos e prevenir a violação dos mesmos.

Em 19 de outubro de 2006, em mais uma tentativa de se pensar e efetivar direitos específicos do segmento populacional de velhos (as), através da Portaria de nº 2.528, no governo do Presidente Lula da Silva, tem-se a aprovação da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI), a qual nasceu da necessidade de uma política atualizada sobre as condições de saúde das pessoas velhas. Na PNSPI, o Estado assume a carência de recursos

sócio-educativos e de saúde direcionados ao atendimento desse público e, através de suas ações, compromete-se em reparar essa escassez.

Outro marco é a Lei nº 12.213, de 20 de janeiro de 2010, a qual institui o Fundo Nacional do Idoso. Dentre outros benefícios às pessoas velhas, a Lei autoriza deduzir imposto de renda devido pelas pessoas físicas e jurídicas que realizarem doações aos Fundos Municipais, Estaduais e Nacionais do Idoso.

Desde 2013, a Prefeitura de Fortaleza tem promovido ações relativas ao Programa Fortaleza – Cidade Amiga do Idoso, que buscam garantir os direitos da população velha, além de apaziguar o número da violência contra os (as) velhos (as). Uma das ações realizadas pelo Programa foi a instalação de 22 academias nas praças da cidade, cujos aparelhos são destinados prioritariamente para as pessoas na fase da velhice.

Também merece destaque a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz contribuições para os (as) velhos (as) porque incluem-nos (as) na categoria de pessoas com mobilidade reduzida – dificuldade de movimentação, permanente ou temporária; redução efetiva de mobilidade, de flexibilidade, de coordenação motora ou de percepção – e especialmente vulneráveis, sendo assim, protegido (a) de “toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante”.

Retomando o debate sobre os avanços e desafios da Lei nº 10.741/ 2003, o Estatuto do Idoso, em nível nacional, graças à sua importância e notoriedade na sociedade brasileira, conforme supramencionado, será especificamente esmiuçado no subtópico que se segue.

4.2.1 O Estatuto do Idoso: grande marco para o segmento

Conforme ressaltai, devido à importância do referido Documento para os (as) velhos (as) e para a sociedade de maneira geral, bem como à repercussão da Lei em todo o território nacional, optei por dedicar um espaço específico ao referido Estatuto. Neste subtópico, pretendi esmiuçar, capítulo por capítulo, como está disposta a Lei. Com isso, almejo obter uma maior clareza dos direitos dos (as) velhos (as) em nível nacional, uma vez que o Estatuto representa seu maior marco legal, além de proporcionar maior conhecimento ao (à) leitor (a) quanto aos direitos específicos das pessoas na fase da velhice.

O primeiro capítulo do Estatuto, sobre o direito à vida, versa sobre o envelhecimento enquanto direito personalíssimo e, portanto, sua proteção é um direito social garantido pelo Estado. Em relação à liberdade; os (as) velhos (as) gozam do direito de ir e vir; de ter opinião e religião; de praticar esportes; de participar na vida familiar, comunitária e política; de buscar auxílio e orientação. No tocante ao respeito, consiste na inviolabilidade da sua integridade física, psíquica e moral. E, por fim, a dignidade abrange também o dever de todos (as) de zelar pelos direitos das pessoas velhas.

O Estatuto também prevê que, caso os (as) velhos (as) e/ ou seus (as) familiares não tenham condições econômicas de prover o seu sustento, cabe ao Poder Público dar esse provimento na forma da lei civil, no âmbito da assistência social, de acordo com o exposto no tópico anterior deste trabalho. (BRASIL, 2003)

Por intermédio do Sistema Único de Saúde (SUS), é assegurada atenção integral à saúde do sujeito velho, devendo ter pessoal especializado nas áreas de Geriatria e Gerontologia Social. Além disso, incumbe ao Poder Público fornecer aos (às) velhos (as), gratuitamente, acesso a determinados medicamentos. O (a) velho (a) internado (a), ou em situação de observação, tem assegurado o direito a acompanhante e, estando no domínio de suas faculdade mentais, pode optar pelo tratamento de saúde que lhe for reputado mais favorável.

Em relação à educação, direito de maior importância aos objetivos deste trabalho, é dever do Poder Público criar oportunidades de acesso a cursos especiais que abranjam também o domínio de novas tecnologias. No sentido da preservação da memória e da identidade culturais, os (as) velhos (as) podem participar das comemorações de caráter cívico ou cultural. Além disso, a pessoa velha tem direito ao desconto de 50% em eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer. Porém, conforme demonstrado através de dados estatísticos na parte introdutória desta Tese, e também conforme debatido no capítulo sobre educação, o acesso dos (as) velhos (as) às políticas educacionais ainda estão muito aquém do que se necessita e se deseja ver na sociedade brasileira.

A Lei abrange que as condições físicas, intelectuais e psíquicas devem ser asseguradas no exercício de atividade profissional dos (as) velhos (as); sendo vedado qualquer tipo de discriminação. Cabe ao Poder Público criar e estimular programas de profissionalização especializada, preparação dos (as) trabalhadores (as) para a aposentadoria com antecedência mínima de 1 (um) ano e estímulo às empresas privadas para admissão de adultos (as) velhos (as).

É imprescindível ressaltar que a perda da condição de segurado (a) não será considerada para a concessão da aposentadoria por idade. A assistência social aos (às) velhos (as) com 60 anos ou mais será prestada de forma articulada, conforme os princípios e diretrizes previstos na LOAS, na PNI, no SUS e demais normas pertinentes. Àqueles (as) que não possuam condições financeiras – nem através de sua família – de prover sua subsistência, a LOAS garante o benefício de 1 (um) salário mínimo mensal, conforme assinalado anteriormente.

O Conselho Municipal do Idoso ou o Conselho Municipal de Assistência Social estabelecerá a forma de participação em entidades filantrópicas que não poderá exceder a 70% de qualquer benefício previdenciário ou de assistência social recebido pelos (as) velhos (as). (BRASIL, 2003)

Os (as) velhos (as) têm direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, ou desacompanhados (as) de seus (as) familiares, quando assim o desejarem ou, ainda, em instituições públicas (em caso de abandono ou carência de recursos financeiros próprios ou da família) ou privadas.

Aos (às) maiores de 65 anos, fica assegurada a gratuidade dos transportes coletivos públicos urbanos e semi-urbanos, sendo reservados 10% dos assentos para os (as) velhos (as). No Sistema de Transporte Interestadual, é obrigatória a reserva de 2 (duas) vagas gratuitas por veículo para velhos (as) com renda igual ou inferior a 2 (dois) salários mínimos e, para os (as) que excederem essas vagas, desconto de 50% no valor das passagens. Além disso, é assegurada a reserva de 5% das vagas nos estacionamento públicos e privados aos (às) velhos (as).

As medidas de proteção aos (às) velhos (as) são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados. Essas medidas, previstas no Estatuto, que vão desde a orientação até os casos de solicitação de institucionalização, poderão ser aplicadas, isolada ou cumulativamente, e levarão em conta os fins sociais a que se destinam e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Consequentemente, a Política de Atendimento aos (às) velhos (as) é efetivada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além de sua assistência ser promovida por uma equipe multiprofissional. (BRASIL, 2003)

As entidades de atendimento são responsáveis pela sua manutenção e ficam sujeitas à inscrição de seus Programas junto ao Conselho Estadual ou Nacional da Pessoa

Idosa, especificando os regimes de atendimento e fazendo jus aos conceitos de infra-estrutura e dos direitos das pessoas velhas.

As instâncias que devem fiscalizar, acompanhar, supervisionar e avaliar se a Rede de Atenção à Pessoa Idosa, formada pelas entidades governamentais e não-governamentais, estão de acordo com a PNI, são: Conselhos do Idoso, Ministério Público, Vigilância Sanitária, dentre outros (as) previstos (as) em Lei. Se as entidades de atendimento aos sujeitos velhos deixarem de cumprir alguma (s) determinação (ões) já especificada (s), a multa varia de R\$ 300,00 (trezentos reais) a R\$ 3.000,00 (três mil reais), podendo haver a interdição do estabelecimento até que sejam cumpridas as exigências legais.

Os valores monetários supracitados são atualizados anualmente; o procedimento para imposição de penalidade tem início com requisição do Ministério Público ou auto de infração por servidor (a) efetivo (a), tendo este o prazo para ser lavrado de até 24 horas. A instituição autuada terá prazo de 10 (dez) dias para apresentação de defesa. Ao transgredir a Lei, o (a) dirigente da entidade será citado (a) para, no prazo referido, oferecer resposta escrita. Apresentada a defesa, o (a) Juiz (a) poderá designar audiência, instrução e, por fim, julgamento.

O Poder Público poderá criar varas especializadas e exclusivas para os (as) mais velhos (as); tendo estes (as) prioridade na transição dos processos que se estendam aos procedimentos na Administração Pública, empresas prestadoras de serviços públicos e instituições financeiras, ao atendimento preferencial junto à Defensoria Pública da União (DPU), dos Estados e do Direito Federal em relação a todos os Serviços de Assistência Judiciária.

Assim, compete ao Ministério Público: instaurar o inquérito civil e policial e a ação civil pública para a proteção dos direitos dos (as) velhos (as); estabelecer procedimento administrativo e instrutivo; avaliar o efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados aos sujeitos velhos, promovendo as medidas judiciais e extra-judiciais cabíveis específicas para cada caso.

Regem-se ainda pelas disposições do Estatuto do Idoso, as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados aos indivíduos velhos, referentes à omissão ou ao oferecimento insatisfatório. Para as ações cíveis fundadas em interesses difusos, coletivos, individuais indisponíveis ou homogêneos, consideram-se legitimados (as), concorrentemente: o Ministério Público, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e as associações legalmente constituídas há pelo menos 1 (um) ano.

Vale salientar que se existirem multas, os valores se reverterão ao Fundo do Idoso, onde houver, ou, na falta deste, ao Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS), ficando vinculados ao atendimento aos (às) velhos (as). Decorridos 60 (sessenta) dias do trânsito em julgado da sentença condenatória favorável ao sujeito velho sem que o (a) autor (a) lhe promova a execução, deverá fazê-lo o Ministério Público, facultada igual iniciativa aos (às) demais legitimados (as), como assistentes ou assumindo o polo ativo, em caso de inércia desse Órgão.

Aos crimes previstos na Lei n° 7347, de 24 de julho de 1985, cuja pena máxima privativa de liberdade não ultrapasse 4 (quatro) anos; aplica-se o procedimento presumido na Lei n° 9.099, de 26 de setembro de 1995 e, subsidiariamente, no que couber, as disposições do Código Penal e do Código de Processo Penal.

O Estatuto também prevê como crime o velhicismo, ou seja, a prática de discriminar as pessoas velhas; deixar de prestar assistência à sua saúde; abandoná-las em hospitais, casas de saúde, entidades de longa permanência, ou congêneres, ou não prover suas necessidades básicas; expor a perigo a sua integridade e a sua saúde física ou psíquica; apropriar-se de ou desviar bens, provento, pensão ou qualquer outro rendimento delas; negar-lhes o acolhimento ou a permanência como abrigadas; exibir ou veicular informações ou imagens depreciativas ou injuriosas a elas; coagi-las a doar, contratar, testar ou outorgar procuração. As penas variam desde 2 (dois) meses a 12 (doze) anos de detenção ou reclusão e multa.

Pode haver a reclusão de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e multa, caso o indivíduo impeça ou embarace ato do (a) representante do Ministério Público ou de qualquer outro (a) agente fiscalizador (a). Em relação a homicídio, caso seja doloso, a pena é agravada e aumentada de 1/3 (um terço) se o crime é praticado contra pessoa menor de 14 ou maior de 60 anos.

E, por fim, o Orçamento da Seguridade Social destinará ao Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), até que o Fundo Nacional do Idoso seja criado, os recursos necessários, em cada exercício financeiro, para aplicação em programas e ações relativos aos (às) mais velhos (as). Além disso, este título garante, finalmente, que serão incluídos nos censos demográficos, dados relativos à população velha do País para que, assim, as políticas públicas possam ser direcionadas de forma mais eficaz. (2003)

O Estatuto do Idoso, conforme visto, significou um avanço qualitativo no que tange aos direitos dessa população. No entanto, é importante frisar que sua aplicabilidade dependerá, necessariamente, do conjunto da sociedade, no sentido de se estabelecer uma

cultura de proteção, defesa e garantia dos direitos dos (as) velhos (as). Partindo desse entendimento – de que a efetivação dos direitos dos (as) velhos (as) possui um específico componente cultural fundamental – é que se segue o próximo tópico, que trata do contexto estadual e municipal – Ceará e Fortaleza, respectivamente – onde fora realizada a Pesquisa de Campo desta Tese.

4.3 Os (as) Velhos (as) no Ceará: o contexto específico da Pesquisa de Campo

Especificamente, em nível estadual, o Ceará tem forte influência da Igreja Católica no trato com os (as) velhos (as), considerando-os (as) “miseráveis”. Em 1886, foi fundado no município de Fortaleza o “Asilo da Mendicidade”, sendo denominado, a posteriori, “Lar Torres de Melo”, instituição essa de suma importância para o sujeito velho na Capital do Estado, conforme reforça Bruno (2006).

Até a década de 1970, a questão da velhice era tratada enquanto caridade, ao invés de ser vista como problema social. Mais precisamente em 1976, após a criação do INPS, ocorreram as primeiras ações institucionais ligadas ao Poder Público Federal; já no início dos anos 1980, as ações foram transferidas para a LBA, através da “Casa do Idoso”, extinta posteriormente.

Na área não-governamental, foi criada em 1976, a Associação Cearense Pró-Idoso (ACEPI), pioneira na luta pelos direitos dos (as) velhos (as). No governo do Estado, a coordenação do trabalho com velhos (as) gestou-se inicialmente dentro da Fundação dos Serviços Sociais do Ceará (FUNSESCE). Em 1º de abril de 1987, foi criada a Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETAS), cujo objetivo foi o de coordenar todas as ações da área social.

A fim de otimizar os serviços prestados, em 1990, a FUNSESCE e a Fundação do Programa de Assistência às Favelas da Região Metropolitana de Fortaleza (PROAFA) fundiram-se, originando a Fundação da Ação Social (FAS). Esta Fundação estava organizada em departamentos e, dentre eles, existia o Departamento de Assistência Devida (DAD), vinculado ao público velho.

Em 1997, Fortaleza sediou o I Fórum Nacional da PNI e, posteriormente, em 15 de dezembro de 1999, a SETAS foi reestruturada, transformando-se na Secretaria da Ação Social (SAS), abarcando também a FAS e a Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará (FEBEMCE).

Mais tarde, quem se responsabilizou pela rede de assistência aos (às) mais velhos (as), na cidade de Fortaleza, foi a Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS), através de 2 (duas) linhas principais: o atendimento asilar e os Grupos de Convivência. Esses últimos realizavam-se em instituições públicas (Centros Comunitários e Salões do Idoso) e privadas (SESC, Universidade sem Fronteiras (UNISF), dentre outros (as)) através de atividades socializadoras.

A SEDAS foi substituída pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), criada através da Lei Complementar nº 0039, em 10 de julho de 2007, no primeiro mandato de Governo da Prefeita Luizianne Lins (2005 – 2008), a qual significou um avanço considerável nas ações desenvolvidas em termos de políticas sociais também para o público na fase da velhice.

Subsequentemente, em 2013, em uma atitude considerada retrógrada para as políticas públicas de assistência social, o então Prefeito Roberto Cláudio, em seu primeiro mandato (2013 – 2016), extingue a SEMAS e passa a centralizar as políticas específicas de assistência social nas políticas relacionadas ao trabalho e renda na Secretaria Municipal de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SETRA), a qual gesta até hoje as referidas políticas em nível municipal e, especificamente, aquelas direcionadas à população de velhos (as).

Segundo o artigo “Estudo Domiciliar da População Idosa de Fortaleza/ CE: aspectos metodológicos e características sócio-demográficas”, de autoria de Menezes; Lopes; Marucci (2007, p. 41):

A cidade de Fortaleza possui 2.141.402 habitantes e, destes, 160.231 (7,5%) são indivíduos com 60 anos ou mais e assim como acontece no Brasil, Fortaleza tem experimentado aumento substancial na população idosa. De acordo com dados dos Censos Demográficos realizados nos anos de 1980 e 2000, constata-se que o crescimento da população idosa de Fortaleza em 20 anos foi expressivo, em relação à população total, visto que, enquanto houve aumento de 63% na população total, houve aumento de 130% na população idosa (60 anos e mais).

Fortaleza é considerada a 5ª cidade mais populosa do País, mas quando se trata do número de pessoas com mais de 65 anos, aparece em 12º. Ainda que a cidade tenha aumentado 1,5 pontos percentuais em comparação ao início da década, caiu uma posição. (IPECE, 2012)

Dentre diversas ILPIs pertencentes a ONGs em Fortaleza, destacam-se pela sua abrangência, história e desenvolvimento de atividades com esse público: o Lar Torres de

Melo – conforme já ressaltado –, o Recanto Sagrado Coração; e uma entidade pública que é mantida pelo Governo do Estado: a Unidade de Abrigo. (SOARES, 2010)

É importante também salientar o Decreto nº 13.168, de 03 de junho de 2013, o qual dispõe sobre a Política Municipal do Idoso, cujo objetivo principal consiste em:

[...] definir não só ações e estratégias, bem como mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação das ações que garantam os direitos sociais da população idosa do Município de Fortaleza e assegurem a promoção de sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade [...].

Por fim, outra legislação de singular importância para os (as) velhos (as) em nível municipal é o Decreto de nº 13.546, datado de 17 de março de 2015, que regulamenta o Fundo Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa do Município de Fortaleza e, dentre outras atribuições inerentes, busca “facilitar a captação, o repasse e a aplicação de recursos destinados ao desenvolvimento das ações de atendimento à pessoa idosa no Município de Fortaleza.”

Diferente do início das políticas de proteção às pessoas velhas, hoje a velhice tem sido encarada enquanto Questão Social, ao invés de motivo de pena, caridade ou benevolência, perpassando as esferas pública e privada. Definitivamente, a questão da velhice já não pode ser considerada um acontecimento exclusivo dos países considerados de primeiro mundo.

A população velha, nas chamadas sociedades em desenvolvimento, foi quadruplicada nos últimos 50 anos, o que acarreta uma preocupação maior para os países emergentes. Dessa forma, a velhice, que sempre fora pouco considerada durante quase toda a História, ganha notoriedade e deve se manter como tema de estudo permanente e pauta da agenda pública nacional.

Entretanto, ainda há muito o que avançar na garantia e cumprimento de direitos dessas pessoas. Constata-se, nessa rápida e sucinta viagem – porém não menos importante nesse processo de estudo – sobre os (as) velhos (as) no decorrer da História, que a velhice foi majoritariamente tratada como a pior fase da vida. O velho e, especialmente, a mulher velha, quase sempre foi estereotipado (a) e rebaixado (a) a papéis secundários dentro da sociedade, além de não ter o acompanhamento efetivo de políticas públicas e sociais. Agora, voltando ao presente, é preciso superar definitivamente a perspectiva meramente legalista de seus direitos, efetivando-os de forma objetiva em suas vidas. Destarte, é sobre a velhice na atualidade que se debruça o próximo tópico.

4.4 A Velhice na Atualidade: quebra de estereótipos e mudanças de paradigmas

Com a finalização dos tópicos anteriores, ratifico a ideia de que a velhice possui um caráter heterogêneo e que, por isso, deve ser pensada sob seus diversos prismas. Assim, em meio a esta pluralidade, é praticamente impossível deixar de estudar o ser velho (a) a partir de seu contexto histórico, uma vez que é justamente nessa linha do tempo onde ele (a) é analisado (a) através de suas várias dimensões, quais sejam: política, econômica, ideológica, cultural, dentre outras.

É importante salientar que, para compreender a velhice na atualidade, é fundamental partir do conceito de Geração proposto por Karl Mannheim (1928), o qual aponta não apenas para as diferenças de classe, mas também para as desigualdades de gênero, étnico-raciais, culturais, e demais especificidades. Contradizendo a vertente positivista que parte unicamente do ponto de vista quantitativo da idade, e do pensamento histórico-romântico alemão, Mannheim (1928) desenvolve o conceito abrangendo suas dimensões sócio-históricas, tais como o país e a época. Além disso, o autor teoriza sobre um tempo interior não-mensurável, isto é, um tipo de tempo que só é apreendido de forma subjetiva por cada indivíduo singular. (WELLER, 2011)

Mannheim (1928) também elabora o conceito de ideia de contemporaneidade ou simultaneidade das gerações, cuja ideia é quando os indivíduos sofrem similares influências culturais, políticas, sociais, por exemplo. Em outras palavras, existe uma certa homogeneidade em cada geração, mas não significa, necessariamente, que haja uma data cronológica no histórico da humanidade que a determine. Ademais, pode ocorrer o que ele denomina de “não contemporaneidade dos contemporâneos” ou “não simultaneidade dos simultâneos”; o fenômeno ocorre quando diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico, ou seja, para cada um (a) o mesmo tempo é um tempo distinto.

De acordo com os apontamentos de Moreira (2006), são muitas as influências do ambiente social sobre a formação dos grupos nas gerações, destacando-se, nesse contexto, a instituição familiar, cujas funções são determinadas pelas necessidades do meio na qual a mesma está inserida.

Nesse processo de mudanças sociais, a organicidade familiar reconfigura-se e gera a diversidade de valores existente em todas as gerações. “Como geração, os indivíduos, inescapavelmente, se reconhecem, como projeção coletiva. A grande realização dos grupos geracionais está na identificação como construtores de cultura, ou de mudanças políticas em

determinados momentos históricos.” (BRITTO DA MOTTA, 1999, p. 206) Os grupos geracionais, então, vão conhecendo e se adaptando a uma nova cultura:

[...] Neri ao realizar a pesquisa “Envelhecer num país de jovens” [...] concluiu serem os jovens o grupo com maior dificuldade em aceitar os velhos. Talvez por isso, as relações entre esses dois grupos, idosos e jovens, incluindo-se os adolescentes, tendem a ser conflituosas em que os mais velhos são rechaçados sendo objetos de piadas jocosas unicamente por serem velhos. (PAIVA, 2006, p. 80)

O fato é que essas transformações ocorridas na cultura brasileira, especificamente, foram desencadeadas por diversos fatores, quais sejam: o crescimento econômico e industrial, a emancipação feminina – a qual será desenvolvida no próximo capítulo deste trabalho –, a propagação do conhecimento através dos veículos de comunicação em massa, o desmoronamento da família nuclear burguesa, dentre vários outros. Por consequência desse processo,

[...] as relações familiares são processos dinâmicos, as quais sob o esteio da afetividade, vão sendo construídas ao longo de anos de contato. Contato que vai se modificando à medida que os membros vão passando de uma faixa etária para outra, isto é crianças se tornam jovens, estes se tornam adultos e empurram os adultos para a velhice. Relações familiares sem afetividade dividem o grupo familiar entre opressores e oprimidos e, por isso mesmo, podem destruir laços desumanizando-as. (IDEM, p. 81)

Essas últimas características reforçam a tese de que a família acompanhou a dinamicidade da realidade e, ao ganhar uma nova roupagem, gerou um conjunto de representações acerca do funcionamento e da organização familiar entre as distintas gerações. A intergeracionalidade, portanto, abarca as transformações das regras familiares, o novo papel da mulher na vida familiar e profissional, a redefinição da função paterna, os valores educacionais e, naturalmente, a nova condição de envelhecimento.

É imperativo perceber que o conflito intergeracional é um problema enfrentado pelo indivíduo em todas as etapas de sua vida e isto acontece mesmo na velhice, quando o sujeito tem experiência suficiente a esse respeito. Nessa fase, os conflitos intergeracionais – e, consequentemente, de poder, – serão mais intensos tanto quanto mais envolverem a questão econômica. O (a) velho (a), enquanto provedor (a) e mantenedor (a) financeiro (a) familiar, é uma realidade cada vez mais evidente, especialmente no contexto da sociedade brasileira atual.

Em recente pesquisa, intitulada “Significados, Vida Profissional e Financeira da Terceira Idade no Brasil” (2016), empreendida pelo Serviço de proteção ao Crédito (SPC), em parceria com a Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL), constatou-se que

95,7% dos (as) velhos (as) contribuem com o sustento da família e 59,7% são os (as) principais responsáveis pelo domicílio, sobretudo entre os homens (76,8%). Outros (as) 20,5% da amostra não são os (as) principais responsáveis pelos domicílios, mas colaboram com as despesas da casa, principalmente as mulheres (24,2%); e 15,5% dividem igualmente as despesas com outras pessoas da casa, com destaque para as mulheres (19,5%). Apenas 4,3% afirmam não ter qualquer participação no provimento do domicílio. Esse dado sugere que as famílias com velhos (as) têm condição financeira um pouco mais favorável graças aos benefícios previdenciários e de assistência social que, em muitos casos, são a única fonte de renda familiar. (CAMARANO, 2002) Mesmo assim,

[...] as relações opressivas dentro do contexto familiar onde, em alguns casos, a pessoa idosa, apesar de possuir a única fonte de renda da família, na qual estão presentes também crianças e adultos desempregados, mesmo assim não é suficiente para o idoso ter valor. O que acontece, muitas vezes, é a usurpação dos proventos da aposentadoria do idoso por algum adulto da família impedindo que aquele exerça seu papel de provedor sendo valorizado cidadão. (PAIVA, 2006, p. 76 – 77)

Conforme visto no início deste capítulo, em muitas sociedades, o status do ser velho (a) dentro do contexto familiar é medido de acordo com sua contribuição financeira na casa, a qual rege as trocas sociais. No entanto, o avanço da modernidade tecnológica proporcionou um afastamento intelectual e emocional entre as gerações. (MOTLIS, 1988) Nesse escopo, é imprescindível relativizar de acordo com o seu nível de autonomia corporal e mental, isto é, o que mantém a luta pelo poder familiar:

Esse fenômeno [do (a) velho (a) como mantenedor (a) financeiro (a)] tem acontecido com muita frequência (sic) nos lares, sejam economicamente favorecidos ou não [...]. Portanto, as precárias condições econômicas e agrárias dessas cidades [do interior do Ceará], o desemprego crescente faz com que os familiares adultos e crianças se agreguem em torno dos idosos, estes sendo usados para manter a sobrevivência dos primeiros, embora nem sempre com um compartilhar saudável. (PAIVA, 2006, p. 77)

Enfim, o fato é que as famílias atuais cada vez mais possuem pessoas velhas e, por isso, o compartilhamento de experiências e valores entre várias gerações já é uma realidade em todas as sociedades. Muito embora cada sociedade tenha suas particularidades, a ação dos (as) contemporâneos (as) é sempre realizada de acordo com os preceitos deixados pelas gerações anteriores e pela referência da tradicionalidade, “[...] abrindo as portas para ações compartilhadas onde velhos voltam a ter um papel social significativo e de valor, tanto como educadores e guias das gerações mais novas, e sendo aprendizes de novas tecnologias e experiências.” (PAIVA, 2006, p. 78 – 79)

O (a) velho (a) é produtivo (a) não mais sob o ponto de vista do capital: geração de mais-valia e lucro, mas passa a criar e desenvolver outros tipos de produtividade. Nessa linha de pensamento, o autor De Masi (2000, p. 313 – 314) traz a seguinte afirmação sobre a importância do tempo livre:

[...] em 1935, Bertrand Russell publica o seu *Elogio do Ócio*, [Grifo do autor] [...] no qual anuncia já nas primeiras páginas as suas teses heterodoxas: “Eu acho que neste mundo se trabalha demais e que incalculáveis males derivam da convicção de que o trabalho seja uma coisa santa e virtuosa... Mas, em vez disso, o caminho para a felicidade e prosperidade acha-se na diminuição do trabalho... A técnica moderna permite que o tempo livre, dentro de alguns limites, não seja uma prerrogativa de poucas classes privilegiadas, mas possa ser distribuído de forma igual entre todos os membros de uma comunidade. A ética do trabalho é a ética dos escravos e o mundo moderno não precisa de escravos.”

Assim, é imprescindível constatar que a vida possui outras dimensões, não pode ser medida apenas pelo que se produz, ou seja, o tempo que o sujeito considera como seu é aquele em que ele (a) concebe, planeja e executa projetos. Assim, Cora Coralina, por exemplo, publicou seus poemas aos 75 anos de idade; já Cartola, o sambista, gravou sua primeira música aos 65; Clementina de Jesus, outra grande cantora brasileira de samba, iniciou sua carreira artística aos 63; Hilda Rebello tem seu nome no *Guinness Book*, Livro dos Recordes, como a atriz que mais tarde começou a gravar, ela estava com 64 anos e ainda está em atividade. Oscar Niemeyer dedicou 92 anos da sua vida à arquitetura e “escreveu na parede do seu estúdio uma linda frase que, creio, diz assim: “Mais do que a arquitetura, contam os amigos, a vida e este mundo injusto que devemos resgatar.”” (DE MASI, 2000, p. 336) Dessa maneira, todas essas personalidades foram além das normas impostas, não apenas por

ter idéias (sic), mas saber realizá-las: é unir fantasia e concretude. Michelangelo, por exemplo, não só soube inventar a cúpula de São Pedro, quando era já bem idoso, mas também soube convencer o papa a privilegiar a sua proposta, conseguiu que sua empresa fosse financiada, soube conduzi-la durante mais de vinte anos com tenacidade e inteligência, coordenando o trabalho de centenas de pedreiros, carpinteiros, escultores e fornecedores. (IDEM, p. 301)

Todos (as) os (as) artistas supramencionados (as) deram-se conta de que existe um outro tipo de produção e que este não se encerra com a aposentadoria, muito pelo contrário. O que a sociedade atual não percebe é que, de acordo com o levantamento bibliográfico empreendido nos tópicos anteriores, os (as) velhos (as) considerados inúteis para o mercado de trabalho não o são para outras áreas, tais como para a educação, para as artes, para a

socialização com o (a) outro (a). Não é “fazer nada”, mas ouvir, falar, mexer o corpo, sentir o (a) outro (a).

Acerca das percepções sobre a velhice, as entrevistadas trouxeram uma nova roupagem para o envelhecimento, encarando-o como um processo que, diferente do exposto no decorrer da História e da visão negativa e preconceituosa da sociedade, também possui ganhos: “Eu acho que **a idade é uma coisa boa também** [...] [porque] a gente tem mais experiência de vida, entende a vida melhor... enquanto eu tiver saúde, eu quero é viver! [...]” (sic) (Maria, 61 anos). E Dora (64 anos) acrescenta:

Eu hoje me sinto é bem! **Ser idosa pra mim hoje é bom demais** porque eu não dependo de ninguém. Vivo bem. Tenho meus problema, mas não tenho do que reclamar [...] **os cabelo branco tem suas vantagem** [risos] [...] ah, vantagem que eu digo de não ter menino pequeno, eu mesma nunca tive, mas é uma obrigação, não ter que bater ponto em trabalho, essas coisa... (sic)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Assim, a velhice emerge como uma fase de novas conquistas, um momento de liberdade e de outras realizações. Nesse sentido, as narrativas das interlocutoras vão ao encontro do conceito de reprivatização da velhice levantado por Debert (1999), em que o (a) velho (a) é o (a) principal responsável por seu próprio cuidado e bem-estar. O componente etário, então, não se apresenta mais apenas como degenerescência ou proximidade do ser humano com a finitude/ morte.

Desse modo, a chegada da velhice, por si só, não deve diretamente significar perda de autonomia e/ ou independência, pois o (a) velho (a) não deixa de ser adulto (a). Ferreira et al. (2009) enfatizam que durante a velhice, devido à ausência ou à desaceleração de ocupações profissionais, cuidados com a família – especialmente com os (as) filhos (as) –, os (as) velhos (as) se sentem mais libertos (as) para o envolvimento com atividades prazerosas e de interesse individual.

Esse sentimento de liberdade, além de proporcionar a possibilidade de maior participação e envolvimento em atividades diversas, abrange um movimento de busca de superação das opressões vivenciadas pelos sujeitos em várias dimensões de suas vidas. Assim, a liberdade ressaltada refere-se a

uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1999, p. 34)

Outras narrativas trazem a noção de velhice para as participantes, que a encaram como uma fase em que não há atividades ou atrelada à inexistência de boas condições de saúde:

Eu vejo que hoje em dia quem é idoso é aquele tá como se fosse já acamado. Eu não sou assim não. Trabalhei a minha vida todinha como empregada em casa de família... sempre me virei pra ter minhas coisas... [...] eu acho que ser velho, **velho mesmo é estar dentro de uma rede sem atividade nenhuma na vida.** (sic) (Ana, 60 anos)

Quando o finado [nome do marido] deixou a gente, eu pensei que morria junto! Foi difícil demais... já vai fazer 8 anos, mas sinto muita falta dele, era a minha companhia... [fala pausadamente]. Mas melhor foi a morte dele que não deu trabalho pra ninguém! [...] eu também **quero que Deus me leve sem dar trabalho a seu ninguém!** (sic) (Fátima, 64 anos)

Ficar velho é bom também... assim, **pra quem não toma um monte de remédio**, que não tem preocupação nenhuma na cabeça, não tem gente dando trabalho dentro de casa, conta e mais conta pra pagar [...] pra quem tem um dinheirinho pra gastar... (sic) (Glória, 71 anos)

[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

A maioria dos (as) velhos (as), a exemplo das mulheres que participaram desta pesquisa, não teme a velhice, mas as suas consequências em termos de debilidade física e determinadas doenças que podem surgir. A possibilidade de dependência ocasionada por esses ou outros fatores decorrentes da idade é uma grande preocupação para esse público e, nesse sentido, a inatividade surge novamente como um marcador para se delimitar quem é velho (a).

Dessa maneira, o século XXI tem se deparado com o fenômeno do corpo envelhecido ativo e criativo, embora não produtivo aos moldes capitalistas neoliberais: “Como eu já disse, o trabalho é uma profissão, o ócio é uma arte.” (DE MASI, 2000, p. 333) Lafargue (1880, p. 18 – 19) critica, então, a superestimação do progresso e do trabalho em detrimento ao poder de criação:

Ó miserável aborto dos princípios revolucionários da burguesia! Ó lúgubre presente do seu deus Progresso! Os filantropos proclamam benfeitorias da humanidade aqueles que, para se enriquecerem na ociosidade, dão trabalho aos pobres; mais valia semear a peste ou envenenar as fontes do que erguer uma fábrica no meio de uma povoação rústica. Introduzam o trabalho de fábrica, e adeus alegria, saúde, liberdade; adeus a tudo o que fez a vida bela e digna de ser vivida.

A arte, por exemplo, enquanto produção estética, é uma das diversas linguagens que durante muito tempo permaneceu em um patamar inferior em relação ao conhecimento científico. Sua capacidade de produção e expressão, no entanto, nunca foi negligenciada. As artes representam um olhar diferente do que é o mundo, é a expressão subjetiva do indivíduo.

Para a formação humana, a arte significa a representação objetiva de sentimentos, emoções, enfim, de pontos de vista diversos.

Segundo Beauvoir (1990, p. 350 – 351), a atitude das pessoas velhas depende de sua opinião geral com relação à velhice, pois elas sabem que são olhadas como inferiores. Assim, muitos (as) deles (as) tomam como um insulto qualquer alusão à sua idade: querem, a todo preço, crer que são jovens, “preferem acreditar-se em mau estado de saúde a considerar-se idosos. Outros acham cômodo dizerem-se velhos, prematuramente: a velhice fornece álibes, autoriza a baixar as exigências – é menos cansativo abandonar-se a ela do que recusá-la.”

A velhice e o processo de envelhecer são, pois, hoje, avaliados (as) sob diversos ângulos, que vão além do número de anos e do lugar ocupado no mercado de trabalho e privilegiam uma visão holística do ser velho (a). Segundo Neri e Debert (1999), diversos outros fatores são determinantes ao se avaliar a força vital de um indivíduo, quais sejam: gênero, classe social, saúde, educação, cultura, dentre outros. A condição social, por exemplo, é retratada por Beauvoir (1990, p. 373 – 374) como um fator extremamente limitante, pois o (a) velho (a)

Não pode mais, portanto, ceder a caprichos, nem seguir seus impulsos: interroga-se sobre as conseqüências (sic), e se vê pressionado a fazer escolhas [...]. Para exercer suas funções naturais, o idoso tem necessidade de artifícios: próteses, óculos, aparelhos acústicos, bengalas [...]. O triste é que a maioria dos velhos são pobres demais para comprar bons óculos, aparelhos acústicos – muito caros, eles são condenados a uma semicegueira, a uma total surdez. Encarcerados em si mesmos, caem num marasmo que os afasta da luta contra o declínio [...]. Só uma certa pobreza afetiva e intelectual torna aceitável esse morno equilíbrio [boa vida na velhice]. Há indivíduos que passaram toda a existência preparando-se para ele, e que vêem (sic) aí seu apogeu.

Mesmo com os desafios mencionados, o (a) velho (a) tende a participar de espaços de socialização multivariados, conforme evidenciado no subtópico sobre o Estatuto do Idoso, cujo capítulo V é especialmente dedicado aos direitos fundamentais da educação, da cultura, do esporte e do lazer. Em relação à educação, especificamente, é dever do Poder Público criar oportunidades de acesso a cursos especiais que abranjam também o domínio de novas tecnologias para a pessoa velha. No sentido da preservação da memória e da identidade culturais, os (as) velhos (as) devem participar das comemorações de caráter cívico ou cultural. Assim, mais uma vez ressaltado, o (a) velho (a) tem direito ao desconto de 50% em eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer.

As organizações dos (as) velhos (as), tão em voga nos dias atuais, através dos Grupos e Centros de Convivência, representam a constituição de um espaço onde eles (as)

podem ter acesso a diversos direitos, como à educação e ao lazer através das atividades que desenvolvem.

Torna-se oportuna e essencial, na atualidade, o desenvolvimento de uma dinâmica que permita pensar ou executar meios para que recursos criativos para as pessoas velhas possam ser aplicados de maneira que entendam a urgência de seu crescimento demográfico e da importância de sua participação social, econômica, política e cultural. As condições atuais são muito mais favoráveis aos (às) velhos (as) que em outras épocas elucidadas neste capítulo, pois

Em média, os nossos bisavós viviam 300 mil horas, trabalhavam 120 mil horas e dormiam 94 mil horas. Descontados os anos da infância e de escola primária, lhes restavam só 23 mil horas para dedicarem-se às atividades domésticas e de higiene, à reprodução, à diversão e à velhice [...]. Por sorte, em somente duas gerações a sociedade industrial provocou mudanças revolucionárias, de modo que hoje aumentou a massa de pessoas que não trabalham no sentido estrito do termo (estudantes, desocupados e idosos), e mesmo aquela que trabalha dispõe de mais tempo livre. Subtraída a infância e os oito anos de escola obrigatória, o tempo que sobra, livre do cansaço e do sono, supera as 300 mil horas. Portanto, as horas de que dispomos como tempo vago são equivalentes a toda a existência de nossos bisavós. (DE MASI, 2000, p. 316)

Em outras palavras, velho (a) e sociedade estabelecem uma relação dinâmica e recíproca. Mais importante que a longevidade, é como vivê-la, ou seja, de que maneira se vive e se propaga a própria energia. Nessa reconstrução do cotidiano, emerge também nos (as) velhos (as) a sensação de liberdade que essa fase provoca. O libertar das “amarras”, das normas e padrões mantenedores do *status quo*, sobre o que se faz ou diz aproxima, erroneamente, o conceito de velho (a) ao de criança, uma vez que ambos (as) experimentam a fragilidade da condição humana e então

muitas vezes, as relações podem ser conflituosas, pois a criança é vista como alguém que ainda não é, enquanto o velho como alguém que já foi. Deste modo, alguém que não é não possui direitos ficando à mercê dos grupos dominantes, os adultos. Neste sentido, esses dois grupos dominados, crianças e velhos, podem ser explorados, oprimidos, rejeitados ou governados. (PAIVA, 2006, p. 76)

A criança e a pessoa velha são consideradas pessoas sem independência, sem desejos, sem autonomia, sem vontades, enfim, sem capacidades para gerenciar-se: “[...] [Oliveira] observou que esses dois grupos oprimidos, crianças e idosos, juntos se apoiavam mutuamente desenvolvendo um processo raro de co-educação e reeducação.” (IDEM, p. 77 – 78)

Embora o envelhecimento seja um processo que apresenta novas possibilidades, ele é também acompanhado por vários desafios desconhecidos. À medida que as pessoas

envelhecem, elas enfrentam uma combinação de problemas físicos, emocionais e materiais difíceis de solucionar:

Uma das principais preocupações das pessoas idosas é conseguir independência, liberdade de movimento e habilidade para participar integralmente do mundo social. Mas, como é de se esperar, o envelhecimento não é um fenômeno experienciado uniformemente. Há grandes variações entre as pessoas mais velhas no tocante a seus recursos naturais e a seu acesso a auxílios psicológicos e à saúde. Essas diferenças podem influenciar o modo como a idade avançada mantém sua autonomia e bem-estar. (GIDDENS, 2005, 146)

Para o ramo da Psiquiatria, os (as) médicos (as) sugerem que há também uma semelhança dos (as) velhos (as) com os (as) adolescentes, pois ambos (as) passam pelo que os (as) estudiosos (as) denominam de “crise de identificação”. Assim, “nas sociedades modernas, os jovens e os velhos são categorizados antes pela idade do que por suas características, ambições e identidades.” (GIDDENS, 2005, p. 147)

No entanto, Beauvoir (1990) alerta que existem grandes diferenças: o (a) adolescente se dá conta de que atravessa um período de transição, seu corpo transforma-se e o (a) incomoda; já o (a) velho (a) só se sente como tal através dos (as) outros (as), sem ter experimentado, interiormente, sérias mutações, não adere ao rótulo que a idade lhe impõe, não sabe mais quem é.

As diferenças entre esses sujeitos categorizados socialmente não param por aí, existem diversas características peculiares que os distanciam:

Seria evidente absurdo supor que há simples regressão à sexualidade infantil. Nunca, em nenhum plano, o velho “recai na infância”, uma vez que a infância se define por um movimento de ascensão. Por outro lado, a sexualidade infantil está à procura de si mesma. A do homem idoso conserva a lembrança do que foi, na maturidade do indivíduo. Enfim, os fatores sociais são radicalmente diferentes na primeira e na última idades. (BEAUVOIR, 1990, p. 390 – 391)

É fundamental salientar que o (a) velho (a) retoma a infância não no sentido de voltar à condição de criança, mas pela liberdade de brincar, de falar e de mexer o corpo. A infantilização com que é tratado o (a) velho (a), na atualidade, diminui suas experiências ao longo da vida e subestima sua capacidade autônoma de gerir a própria vida e de fazer escolhas.

Assim, os (as) velhos (as) passam a ver a velhice como um momento privilegiado de se falar e fazer o que até então era proibido pela estrutura de repressão social a que foram submetidos (as) durante toda a sua existência: “O bom da velhice é que você pode dizer o que vem na cabeça. Os professores jovens não dizem o que pensam. Dizem o que é certinho porque os burocratas de plantão não deixam. Eu digo porque eles não podem me demitir da

minha velhice”⁷. Da mesma forma, Giddens (2005, p. 147) complementa com o seguinte pensamento:

Os anos mais tardios da vida são cada vez mais vistos por muitos como uma época de grandes oportunidades e mesmo celebrações. É um tempo de reflexões sobre as realizações de toda a vida, mas também permite aos indivíduos continuarem crescendo, aprendendo e explorando. Os anos em que as pessoas estão livres das responsabilidades familiares e de trabalho são muitas vezes chamados de **terceira idade** [Grifo do autor]. Durante esse período, que agora é mais longo, os indivíduos são livres para levar vidas ativas independentes – viajando, perseguindo novos conhecimentos ou desenvolvendo novas habilidades. A *quarta idade*, então, refere-se aos anos em que a independência das pessoas e a habilidade de elas mesmas se cuidarem são um desafio mais sério.

Diminutivos, linguagem e voz infantis, proteção exagerada, definitivamente, não combinam com adultos (as) velhos (as). Feito esse panorama sobre a velhice nos dias atuais, emerge a necessidade de relacionar essa categoria com outras que contemplem sua condição múltipla e heterogênea. Assim, estudar a velhice requer a sua intersecção com fenômenos outros que tratem das especificidades advindas de suas conceituações e modos de vida complexos.

É primordial, então, compreender os (as) velhos (as) a partir da pluralidade de seu perfil. A velhice hoje possui um forte componente de Gênero que passa a determinar a forma com que é vista pela sociedade em geral, pelo Estado através das políticas públicas que são desenvolvidas com vistas à superação de suas necessidades, além do trato sociológico com que os estudos abordam o fenômeno. Nesse sentido, no próximo subtópico, pretendo articular a categoria Velhice às percepções das interlocutoras sobre a Educação nessa fase de suas vidas, abrangendo os desafios e os caminhos que as políticas educacionais têm trilhado para garantir o acesso dessas pessoas.

4.4.1 Os desafios e as motivações da Educação voltada para velhos (as): percepções das mulheres participantes da Pesquisa

Neste subtópico, pretendo tecer, para além de considerações a respeito da educação, seus desafios atuais e a relação da referida categoria com as narrativas das interlocutoras da pesquisa, procurando, simultaneamente, interseccioná-los (as) com questões específicas inerentes à fase da velhice e ao processo de envelhecimento.

⁷ Palestra proferida pelo professor e escritor Rubem Alves no dia 31 de janeiro de 2012, na XVII Semana Pedagógica da Prefeitura de Campina Grande – JP.

Conforme já ressaltado, o século XXI tem demonstrado novas percepções e significados sobre a velhice e os processos de envelhecimento, sobretudo no que tange ao retorno ou estreia de atividades que, por diversas circunstâncias, os (as) velhos (as) não puderam experienciar anteriormente: “Alguns explicam o retorno à atividade produtiva como uma necessidade de sentir-se útil, isto é, ocupar o tempo livre ou ainda, para manter um papel social de valor.” (PAIVA, 2005, p. 21)

Por isso, Paulo Freire afirma que o indivíduo é novo, ou não, não sob o ponto de vista meramente cronológico, mas a partir da sua relação com outras dimensões da vida, tais como o lazer, a cultura, as artes, a educação, sua maneira de ver o mundo e lidar com ele. Essa visão parte da perspectiva da educação entendida como uma libertação, a qual considera que

Os critérios da avaliação da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser os do calendário. Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco. Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fizemos continua a encarnar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessário (FREIRE, 1995, p. 56).

A educação, enquanto expressão da vitalidade do ser, atua como confirmação e superação da vida, isto é, transcende o aspecto da idade na medida em que o (a) velho (a) age enquanto ser ativo e político em seu meio social. Desenvolver potencialidades deve ser uma atividade constante humana e, na velhice, proporciona uma maior compreensão das perdas ocasionadas pelo envelhecimento. (NERI; DEBERT, 1999)

É importante frisar, pois, que cada velho (a) possui seu ritmo, advindo de suas experiências e modos de vida diversos, que vão para além de uma visão meramente cronológica, já que

[...] se o indivíduo se propuser, em qualquer atividade, imprimir toda a sua vontade e todo o seu potencial, fazendo o melhor possível dentro de suas limitações, não há justificativa para desânimo ou sentimento de inutilidade ou incompetência. As atividades podem ser adaptadas de acordo com os interesses e as necessidades dos idosos, valorizando-se mais o ato em si do que a velocidade imprimida ao movimento. A sua aprendizagem se faz de modo mais lento e talvez seja por isso que eles conseguem cercar seus erros com mais prudência e rapidez. (COSTA, 2002, p. 03)

Para as participantes da pesquisa, a educação nessa fase de suas vidas possui um significado muito positivo, na medida em que esse acesso surge como uma espécie de continuidade, de prolongamento de desejos e possibilidade de realizar novas atividades:

“Aqui [na escola] tem muita senhor e senhora que é muito mais novo que muito jovem por aí [risos] [...]“Idoso nenhum devia ter vergonha de estudar [porque] é sempre hora pra aprender alguma coisa na vida! [...] e todo mundo pode aprender e ensinar!” (sic) (Ana, 60 anos); **“Voltar a estudar foi uma das melhores coisas que já fiz até essa idade [...]”** (sic) (Fátima, 64 anos); “Quando eu cheguei na escola, pensava que era tudo jovem, mas **vi que tinha muita gente mais velha que eu que tava estudando**. Pensei que se gente que é mais velha vai a pé de longe pra lá e gosta, é porque não deve ser ruim, né?! [risos]” (sic) (Dora, 64 anos);

[...] e tem idade pra ler, pra escrever, pra aprender alguma coisa que preste nessa vida, minha filha?! Minha filha, aqui o que tá faltando mesmo é só gente que queira aprender. Esse colégio dá tudo pro aluno estudar. Tá aqui minhas coisas [mostrando o material didático] que não me deixa mentir. [...] eu gosto sim daqui e acho que já melhorou foi muito, viu... (sic) (Glória, 71 anos)

Deus que me livre de não vim pra minha aula... tem dia que eu tô com uma dor nos ossos que quase não consigo levantar da cama, mas crio coragem de vim pra escola. Tem uma colega que sempre passa lá em casa, a gente vem junta. Eu chamo é muito minha irmã pra vim, mas ela diz que não aprende mais nada. É só 11 meses mais velha que eu e acha que não decora mais uma palavra. Pois eu não deixo de vim não, [...] **senão a cabeça da gente morre primeiro** [...] Voltar os estudos foi uma coisa boa demais pra mim. [...] pensei que não aprendesse mais nada, mas tô gostando, é bom você conhecer as coisa da vida pelos livros também, né?! (sic) (Maria, 61 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Assim como a visão sobre a velhice, as interlocutoras revelam que a educação é uma atividade fundamental para se sentirem bem consigo mesmas, com a idade que possuem e com a forma de ver a vida futura. Para elas, a educação é direcionada àquela velhice que passa a vivenciar novas experiências, que estuda ou realiza práticas que imprimem um profundo significado para as suas subjetividades.

Essa perspectiva coaduna com a visão de Paulo Freire (2003, p. 73) quando este teoriza sobre a relevância de todos (as) em não parar de estudar, tendo a educação como uma atividade permanente em suas vidas:

Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

O Brasil, conforme evidenciado anteriormente, sobretudo nos últimos 20 (vinte) anos, não para de envelhecer, pelo contrário, as estatísticas têm intensificado o número de pessoas velhas em nível mundial. Desta feita, o cenário brasileiro traz à baila propostas, na

forma de políticas públicas, voltadas ao referido público em específico, na intenção de contemplar suas demandas, tais como o acesso à educação, à saúde, à assistência social, à segurança, ao lazer, e aos demais direitos da pessoa humana.

Retomando o capítulo anterior, fica claro que a ideia da educação para adultos (as), enquanto política pública, foi legalizada, como instrução primária e gratuita, em parâmetros nacionais, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1824, época em que a demanda do setor produtivo exigia um nível de escolaridade mínima por parte da classe trabalhadora. No entanto, só eram considerados (as) cidadãos (ãs), as pessoas livres ou libertas. (FURTADO, 2009)

Desde o advento da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO tem fomentado ações de educação e cultura não apenas para crianças e adolescentes, mas para adultos (as) e velhos (as), mediante ações estratégicas que possam impulsionar as pessoas a, desde a infância até o final da vida, obter “um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas.” (DELORS, 2001, p. 104)

Há uma relação histórica da educação brasileira com os (as) velhos (as) que revela a importância de se pensar políticas educacionais em todas as fases da vida dos sujeitos. A partir de 1977, por exemplo, de acordo com o capítulo anterior, o SESC de São Paulo passou a promover espaços educacionais denominados de Escolas Abertas para a Terceira Idade. No ano de 1982, na UFSC, foi fundado o NETI, o qual começou a realizar atividades sistemáticas com os (as) velhos (as).

Também retomo, a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso VII, a clara explicitação da gratuidade e obrigatoriedade da educação àqueles (as) que não tiveram acesso à escola na faixa etária convencional, inclusive os (as) velhos (as). Nesse escopo, a baixa escolaridade passa a ser vista como um fator limitador à defesa dos próprios direitos, além de constituir, historicamente, um dos fatores mais contundentes de exclusão social.

Na década de 1990, surgem as Universidades Abertas à Terceira Idade, cuja iniciativa visa à (re) inserção dos (as) velhos (as) na educação. De acordo com o exposto no capítulo sobre Educação, o Projeto contou com a assessoria de Paulo Freire na discussão de sua proposta pedagógica, de extensão universitária e de educação permanente, concebida como um direito do (a) cidadão (ã) velho (a) na busca não apenas da alfabetização, mas em uma perspectiva mais ampla de cidadania e democracia. (SÁ, 1991)

No tocante à PNI, conforme visto, há uma inovação quanto ao modo de convivência estabelecido com os (as) velhos (as) e suas relações familiares e sociais,

promovendo ações que visam à inclusão social na educação, de encontro com as propostas anteriores de isolamento, exclusão e ideia de incapacidade de aprender a partir de determinada idade.

Ainda em concordância com o capítulo sobre educação, é a partir da LDB, Lei de nº 9.394/ 96, que o termo “Ensino Supletivo”, cunhado pela Carta Magna, foi substituído por “Educação de Jovens e Adultos”. Além dos termos, a concepção de educação para jovens e adultos (as) mudou do ponto de vista teórico, pois passou a ser vista como uma modalidade de ensino com características muito próprias, demandando especificidades. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 2000, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA e retomou a questão de aproximar os processos formativos do ensino dessa modalidade equivalentes aos Ensinos Fundamental e Médio.

De igual importância, a V CONFINTEA, promovida pela UNESCO, ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, proporcionou a reflexão sobre a educação como um direito de todos e todas ao longo da vida, estabelecendo a promoção de uma nova realidade educacional também para velhos (as).

O Estatuto do Idoso (2003), também já evidenciado, no tocante à educação, destina-se a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, gozando os (as) velhos (as) de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, tendo prioridade no atendimento junto aos órgãos públicos e privados, na formação e na execução de políticas sociais públicas. Além do mais, é obrigação da família, da comunidade, do conjunto da sociedade e do Poder Público, garantir esses direitos e prevenir a violação dos mesmos no cotidiano.

Para o Brasil, em 2009, na cidade de Belém do Pará, a VI CONFINTEA significou um marco no que diz respeito à educação de jovens, adultos (as) e velhos (as), com seus benefícios devidamente reconhecidos a esse último grupo. A partir da realização dessa Conferência, ficou mais claro que os (as) velhos (as), assim como outros grupos que possuem demandas específicas, necessitam de uma educação também particular, que venha ao encontro de suas aspirações e desejos.

Sobre os desafios impostos às participantes no sentido de continuarem os estudos, uma delas afirma que

Muita gente não botava fé que eu passasse um mês na escola. Eu disse: eu mostro como eu termino! Nunca botei uma coisa na cabeça pra não fazer até conseguir. Triste do que eu prometer! Agora, elas [vizinhas] pensava que eu ia dar pra trás

porque nunca tinha estudado [...] vamo ver se eu desisto... porque tenho opinião!
(sic) (Ana, 60 anos) [Entrevista realizada em maio de 2017]

A interlocutora Ana (60 anos) demonstra, através de seu relato, o quanto os (as) velhos (as) são desacreditados (as) ao iniciar/ retomar os estudos. É como se a idade impossibilitasse os indivíduos de aprender, ou ainda, como se voltar – ou ir pela primeira vez – à sala de aula fosse algo vergonhoso, que devesse ser evitado a todo custo. Sobre isso, Fátima (64 anos) também aponta um desafio semelhante ao apontado por Ana sobre estudar nessa fase da vida: “[...] meu neto me deu força pra estudar [...], [mas] a **minha [filha] mais velha disse que era perca de tempo pra mim...**” (sic) [Entrevista realizada em maio de 2017]

Além do fator limitador de acesso à educação enquanto um direito social instituído constitucionalmente e reforçado pelo Estatuto do Idoso, as participantes da pesquisa demonstraram que a família e a sociedade em geral, motivadas pelo preconceito, obstaculizam esse acesso na medida em que compartimentalizam determinados comportamentos e atitudes a fases específicas da vida. Logo, é como se as pessoas velhas não pertencessem mais ao espaço escolar, pois este é uma prerrogativa das crianças e jovens. Porém, conforme enfatiza Demo (1997, p. 62):

Certamente há uma correlação clara entre cidadania e anos de estudo, mas não é automática. Não é difícil encontrar o contrário: intelectuais autoritários, prepotentes, racistas, e que são sobretudo capazes de colocar o melhor conhecimento possível a serviço da fabricação da ignorância, ou gente humilde disposta sempre a colaborar. Esta dimensão mostra que qualidade formal isolada pode ser apenas arma de morte [...].

Durante as entrevistas, quando tocava nesse assunto sobre os desafios da educação na velhice, percebi que as entrevistadas sentiam muito incômodo com o que as outras pessoas pensavam sobre a escolha de (re) iniciar seus estudos:

Todas as vezes que toco nas dificuldades encontradas por elas para continuar na escola, noto que o maior problema não é em relação à falta de políticas educacionais efetivas, mas o preconceito, especialmente de pessoas próximas: são filhos (as), irmãos (ãs), amigos (as) que mais as desestimulam... [...] Fico me perguntando quantas mulheres, quantos velhos e velhas, não frequentam a escola por conta desse tipo de violência, quantas deixaram de estudar mesmo com um desejo intenso de fazê-lo, quantas ainda deixarão de acessar um direito tão precioso pelo fato de vivermos em uma sociedade tão perversa... (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, maio de 2017)

É também devido ao preconceito enfrentado pelos (as) velhos (as) quanto à sua (re) inserção na educação formal que a metodologia de ensino voltada para essas pessoas deve ser minuciosamente planejada. A esse respeito, as teorias freireanas são consideradas um

divisor de águas na história da educação e, especificamente, na metodologia de ensino dirigida àqueles (as) que não concluíram os estudos na idade considerada “adequada”. O processo de ensino-aprendizagem passou a ser direcionado a partir dos contextos, problematizações, concepções e visões de mundo dos sujeitos. Desse modo, a educação privilegia o universo dos significados, em Círculos de Cultura, questionados em forma de Temas Geradores.

Essa visão de educação se coaduna à perspectiva de Ribeiro (2001, p. 65) quando afirma que, mais do que adquirir conhecimentos do ponto de vista teórico, a educação (re) surge como uma ferramenta de acesso aos direitos, de socialização, de democracia e, por isso, é imprescindível que “ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso, a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar.”

Em uma palavra, nesse universo, fica evidente que as mulheres velhas estão vulneráveis a um processo de múltipla exclusão: primeiro, porque são mulheres; segundo, porque são velhas; e, terceiro, porque possuem baixo nível de instrução/ educação formal, fora outras variáveis de ordem econômica e social. Em suma, estudar a velhice requer pensá-la a partir dessa combinação perversa de fatores, observando a diversidade e heterogeneidade de seus variados componentes, suprimindo, cada vez mais, o campo dos estereótipos e as formas de preconceito, ações discriminatórias e estigmatizantes por que passam as mulheres velhas. Por isso, o capítulo seguinte se debruçará sobre a intersecção da categoria Velhice com a categoria Gênero, demarcando as particularidades imbricadas no entrecruzamento das questões geracionais e de gênero.

5 ESTUDO DA CATEGORIA GÊNERO E SOBRE SER MULHER: “ELAS QUEREM É PODER!”⁸

Este capítulo foi escrito a fim de tecer reflexões sobre as categorias Mulher e Gênero, perpassando seus aspectos históricos e geográficos, com ênfase para o contexto pós-Constituição de 1988 brasileiro. À vista disso, organizei o Capítulo nos tópicos que se seguem: 5.1 O estudo da categoria Gênero: algumas reflexões sobre as ondas do Movimento Feminista; 5.2 As conquistas legais do Movimento Feminista no Brasil: avanços normativos a partir da década de 1980; 5.2.1 A Educação direcionada às Mulheres: terreno de tensionamentos e conquistas na efetivação desse direito; 5.3 O caso da mulher velha: o fenômeno de Feminização da Velhice e os desafios de ser mulher e de ser velha na sociedade atual.

5.1 O estudo da categoria Gênero: algumas reflexões sobre as ondas do Movimento Feminista

A categoria Gênero possui diferentes perspectivas e linhas de estudo e pesquisa. Muitas foram as tentativas de teorizar gênero. Segundo Frota (2012, p. 53), “[...] grande parte destas teorizações não conseguiu superar o quadro tradicional de análises das Ciências Sociais. Destarte, gênero não é somente um novo tema, é, portanto, um conceito que vai em direção às transformações históricas.” Assim, neste trabalho de Tese, optei pelo estudo da categoria a partir de um viés histórico-crítico, isto é, tomando por base a história do movimento feminista. Com isso, parto da compreensão de Gênero como uma categoria que veio se transformando no decorrer da História e demarcando o seu lugar em diversas áreas do conhecimento.

O movimento feminista, enquanto relevante grupo de luta contra todos os tipos de opressão vivenciados pelas mulheres, emerge no mundo ocidental do final do século XIX, após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. O movimento sufragista, cujo objetivo era a garantia do direito ao voto às mulheres, impulsionou o debate sobre as desigualdades entre os sexos e abriu uma porta de suma importância para a história das mulheres no mundo. (LOURO, 1997)

⁸ Trecho da música: “Todas as mulheres do mundo”, de autoria de Rita Lee e interpretada pela mesma no álbum que levou o seu nome, em 1993.

O sufragismo, com destaque para os movimentos da Inglaterra e dos Estados Unidos, foi considerado a denominada Primeira Onda do Feminismo e serviu não apenas para dar visibilidade às inúmeras formas de discriminação por que passavam as mulheres nos países do Ocidente, mas para ser mola propulsora do movimento feminista enquanto grupo organizado. Não obstante as sufragistas tenham reivindicado um direito imediato – possibilidade de votar em todas as instâncias eleitorais –, o Movimento se estendeu à reivindicação de diversos outros direitos negados às mulheres.

A luta por igualdade política e jurídica entre os sexos foi, portanto, a principal pauta do grupo sufragista. As mulheres pertencentes a esse movimento ficaram conhecidas na História como “feministas liberais” e a análise mais crítica sobre a Primeira Onda do Feminismo afirma que seu perfil era constituído por mulheres brancas de classes média e alta. Esse recorte, embora não representasse o conjunto de mulheres, não diminui o alcance obtido com o Movimento.

No contexto de intensa industrialização e crescimento econômico, o movimento feminista trazia para a pauta de discussão a exploração do trabalho. Assim, além do direito político do voto, as mulheres reclamavam igualdade com os homens em relação aos direitos sociais e econômicos, materializados sob a forma de ampliação do acesso à educação, ao trabalho, à propriedade e à herança. De acordo com Conceição Nogueira (s/d), a Primeira Onda do Movimento Feminista representou:

A emancipação das mulheres de um estatuto civil dependente e subordinado, e a reivindicação pela sua incorporação no estado moderno industrializado como cidadãs nos mesmos termos que os homens foram as preocupações centrais deste período da história do feminismo. Podem-se considerar como principais causas (históricas, políticas e sociais) desencadeadoras do feminismo, a revolução Industrial, num primeiro momento, e as duas grandes guerras num segundo momento. As principais reivindicações desta vaga foram essencialmente pelo direito ao voto, pelo qual o movimento sufragista se caracterizou, e pelo acesso ao estatuto de ‘sujeito jurídico’.

Durante esse período, no cenário brasileiro, o movimento sufragista se destacou graças às ideias abolicionistas fomentadas em torno do Republicanismo. A Proclamação da República de 1889 significou a propagação do conceito de igualdade entre as mulheres. Muito embora, em 1891, a Assembleia Constituinte da República tenha sido omissa ao sufrágio feminino, a intensa mobilização ocasionada em muitas mulheres do País foi de fundamental importância para o desenvolvimento das ideias e ações feministas.

Assim, inconformadas com o resultado da Assembleia, algumas mulheres, amparadas pelos ideais do Republicanismo, requereram alistamento eleitoral sob a

justificativa do princípio genérico de igualdade e alegando que, já que o voto feminino não estava expressamente proibido no texto constitucional, ele poderia ser permitido. Nessa mesma época, em 1922, houve a criação de um importante marco para o Movimento: a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Além de contribuir para o pleito do sufrágio feminino, a Federação foi enfática pela garantia do direito ao trabalho à mulher sem a necessidade de autorização por parte do marido.

Nesse momento, um nome importante é Bertha Lutz, a qual estava à frente da bandeira de luta sufragista e foi uma das fundadoras da referida Federação. A referida advogada conduziu um abaixo-assinado que demandava a aprovação do Projeto de Lei – redigido pelo Senador Juvenal Lamartine – de direito ao voto feminino. A solicitação foi feita ao Senado no ano de 1927 e reverberou na sua aprovação cinco anos depois, em 1932 já na Era Vargas. (PINTO, 2010).

Ainda na Primeira Onda do Feminismo, outros movimentos feministas – formados não apenas por mulheres de classes média e alta, com alto poder de instrução e influência na arena política – marcaram o período, como, por exemplo, a União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas, cujas participantes eram mulheres operárias de corrente ideológica anarquista. A principal pauta de reivindicação dessas mulheres girava em torno de melhores condições de trabalho, especialmente sobre a redução da jornada de trabalho e a equiparação de seus salários aos dos homens. (BEDIN, CITTADINO; ARAÚJO, 2015)

Após o fim da Segunda Guerra, o mundo assistia a um novo tipo de configuração, a qual germinará por todos os países sob a forma da revolução e da rebeldia. Na década de 1960, países como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Alemanha, inauguram uma série de estudos e pesquisas que incluem grupos historicamente colocados à margem dos direitos sociais e dos processos decisórios, quais sejam: jovens, negros (as), mulheres; todos (as) inconformados (as) com os convencionais arranjos políticos da época e com as diversas formas de opressão que cresciam contra a dignidade da pessoa humana e a vivência plena da cidadania.

Inspirados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, esses grupos demarcaram a efervescência dos protestos de reivindicação política, cujos (as) protagonistas eram, em sua maioria, estudantes. A universidade, ao fomentar a reflexão crítica, foi terreno fecundo para o desenrolar de uma geração mais questionadora e engajada politicamente.

Dessa maneira, o que ficou conhecido como Segunda Onda do Feminismo traz uma militância muito mais intelectualizada e organizada em grupos que reivindicavam direitos sociais específicos. Segundo a professora Guacira Lopes Louro (1997), datam desta época os primeiros estudos sobre Gênero e suas conseqüentes publicações em livros, jornais e revistas em todo o mundo, com destaque para: em 1949, “O Segundo Sexo”, de Simone Beauvoir; em 1963, “A Mística da Mulher”, de Betty Friedman; e, em 1969, “Política Sexual”, de Kate Millett.

A respeito da obra de Friedman, “A Mística da Mulher”, nos Estados Unidos, foi considerada um ato político, na qual se estabeleceram preceitos para o conjunto de feministas da Segunda Onda. A autora desenvolveu em seu livro a teoria do “mal sem nome”, que consistia na reunião de insatisfações das mulheres em adaptar-se ao papel atribuído a elas na vida em sociedade, onde experimentavam todo tipo de privação e discriminação apenas por serem mulheres. (DUARTE, 2006)

A diferença dessa nova onda em relação à anterior é que enquanto esta buscou trazer à tona o conceito de igualdade entre os sexos, postulando, por exemplo, condições de trabalho análogas às dos homens; a segunda onda transcendeu essa ideia ao pleitear direitos específicos das mulheres, enfatizando que – por ser um grupo cujos direitos, no decorrer de toda a história, passaram por acentuados processos de violação –, demandavam particularidades quanto à sua efetivação. O Movimento da Segunda Onda, destarte, “deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79).

Uma das palavras de ordem das feministas da Segunda Onda era: “o privado é político!”, em que reclamavam da ausência de debates sobre as violências sofridas pelas mulheres no âmbito doméstico, pois era no seio do lar familiar que ocorriam/ ocorrem as maiores violações de direitos das mulheres. No domínio privado, à mulher, era relegado o espaço da cozinha, considerado o verdadeiro lugar da mulher, onde sua única atribuição era a de servidão, silenciamento e obediência ao marido.

Para as mulheres participantes da pesquisa, mesmo vivenciando outras experiências, como a de voltar/ iniciar a estudar, ser mulher tem uma clara relação com o âmbito da domesticidade/ do cuidado/ do servir quando 3 (três) delas afirmam que: “Nunca trabalhei fora. Casei cedo e aí **meu filho nasceu, a atenção era pra ele, pra casa, né?! [...]**” (sic) (Maria, 61 anos); Não fui [trabalhar] porque **não tinha como deixar a casa [...]** estudar também não deu...” (sic) (Glória, 71 anos);

[...] eu não parava dentro de casa, tinha que lavar e passar a roupa dele do trabalho, fazer almoço e janta... e os menino [filhos (as)] eram tudo pequeno, eu não tinha mãe pra deixar eles com ela porque minha mãe morreu muito cedo de um derrame [...] **Tudo era eu!** (sic) (Fátima, 64 anos).
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

O mundo doméstico, nessa lógica, revela-se como um espaço de invisibilidade e de pouco reconhecimento social, o qual é constituído a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado. Embora as mulheres estejam gradativamente ocupando espaços da esfera pública, deixando, portanto, de figurarem como protagonistas praticamente exclusivas do âmbito doméstico, ainda existe a ideia de que a casa é o seu “verdadeiro” universo. (LOURO, 1997)

É imprescindível que essas falas sejam contextualizadas à época e ao tipo de sociedade em que essas mulheres foram formadas a fim de não cair na armadilha da análise unilateral que culpabiliza os indivíduos sem levar em consideração os costumes, as tradições, os modos de vida e as relações sociais a que foram apresentados (as) desde a infância. Assim, as concepções das interlocutoras vêm ao encontro do cenário das décadas de 1950 e 1960 da zona rural. E, mesmo hoje, no meio urbano, com vasto acesso às tecnologias e à informação, ainda é lugar-comum o pensamento sobre a domesticidade como espaço por primazia das mulheres.

Outra pauta colocada em xeque pelo Movimento nesse período foi o aborto, em que questões relacionadas ao direito sobre o corpo e às representações de maternidade também puderam ser discutidas. O advento da pílula anticoncepcional, ainda na década de 1960, foi considerada uma vitória para essa geração, pois representou a possibilidade não apenas de não reprodução, mas de liberdade sexual para as mulheres. (BEDIN, CITTADINO; ARAÚJO, 2015)

No concernente ao Brasil, o movimento feminista da Segunda Onda se dá simultaneamente aos movimentos políticos que reclamavam o processo de redemocratização do País durante o período dos regimes militares de 1964. A ditadura – e todas as suas consequências nefastas, como censura, privação da liberdade, perseguição, torturas e assassinatos – configurou-se como o cenário para a ampliação e a inserção de novas companheiras ao Movimento. (SENKEVICS, 2015).

O ano de 1968 se desenhou como um marco para a promoção de ideias reivindicatórias de direitos sociais e políticos. As manifestações coletivas tornaram-se visíveis através de movimentos políticos e grupos de conscientização, marchas e protestos que ganharam as ruas de diversas cidades. (COSTA, 2009)

Sobre o tema do aborto no Brasil, foi no ano de 1979, que houve o primeiro protesto pró-aborto. A manifestação ocorreu no Rio de Janeiro, após a interdição de uma clínica que realizava o procedimento na cidade. O tema, até então restrito aos grupos específicos de mulheres engajadas ao Feminismo, obteve popularidade na sociedade no cenário nacional. (CAMARGO, 2009).

A problematização da categoria Gênero surgiu como um intenso debate entre as feministas militantes e estudiosas e seus (suas) críticos (as). Consequentemente, o meio acadêmico também passou por uma transformação, na medida em que essas mulheres começaram a introduzir, nas escolas e universidades, os estudos de Gênero, cuja preocupação não se debruçava apenas em construir pesquisas e apontamentos teóricos, mas também e, principalmente, incutir àquele universo – historicamente machista – as ideias de liberdade e igualdade:

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. [...] Assim, os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. (LOURO, 1997, p. 17 – 18)

Conquanto os estudos sobre Gênero naquela época tivessem o enfoque restrito nas mulheres, essa mobilização intelectual foi o pano de fundo para construções cada vez mais ampliadas acerca da categoria. O objetivo inicial das estudiosas, muitas delas professoras universitárias, era possibilitar o desvelamento da história da mulher em todo o mundo, com vistas à gradativa superação de sua invisibilidade e segregação.

A época foi fértil para a fundação de revistas, eventos e grupos de pesquisa e estudos específicos sobre a mulher. É bem verdade que, a despeito dos avanços, as professoras e alunas estudiosas do tema sofreram um processo de intensa estigmatização e exclusão. As discussões eram, no máximo, promovidas apenas nesses espaços, devido ao receio da classe dominante de que as ideias dessas mulheres ganhassem apoio e notoriedade públicos.

Era lugar-comum nas discussões feministas o questionamento quanto à naturalização das características ditas femininas e o impacto delas para a cristalização de comportamentos e padrões impostos à mulher. A argumentação consistia na contestação dos papéis de gênero e no estabelecimento efetivo da liberdade para as mulheres, em que pudessem ser mães, esposas e donas de casa se assim o quisessem e não por imposição ideológica da sociedade. A respeito desse embate, a renomada teórica Joan Scott (1989, p. 03) afirma que a categoria Gênero irá justamente emergir das “distinções sexuais” elaboradas em contraposição ao determinismo biológico:

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades.

Vários temas relacionados à sexualidade e aos direitos específicos das mulheres passaram a ser promovidos, dentre eles o que versa sobre a violência contra a mulher. Sobre isso, as feministas introduziram o lema de “Quem ama, não mata!” à sua agenda de discussões da década de 1970. As violências denunciadas eram várias, abrangendo desde agressões físicas àquelas de natureza psicológica e de cunho emocional, como a que policiais exerciam sobre presas políticas. (SANTOS, 2010).

Diante desse progresso com relação aos estudos e manifestações feministas, em 1984, em Amsterdã, ocorreu o 4º Encontro Internacional de Saúde da Mulher, onde foi colocada em pauta a discussão dos direitos reprodutivos x direitos sexuais da mulher. O debate foi intenso e reuniu especialistas e militantes, inclusive brasileiras, a fim de promover reflexões e deliberações em torno do direito ao próprio corpo, ao exercício livre da sexualidade feminina e, sobretudo, da importância da ampla publicização de informações relativas à saúde da mulher.

Porém, os desafios para o estabelecimento de uma massa crítica sobre o tema nunca deixaram de existir. Deste modo,

propostas, que iam desde a "integração do universo feminino ao conjunto social" até pretensões mais ambiciosas de "subversão dos paradigmas teóricos vigentes", enfrentam muitas dificuldades para se impor. Há uma disposição para que pesquisadoras mulheres se ocupem em discutir ou construir uma História, uma Literatura, ou uma Psicologia da mulher — de algum modo perturbando pouco a noção de um universo feminino separado. [...] Seria, no entanto, um engano deixar de reconhecer a importância destes primeiros estudos. (LOURO, 1997, p. 18)

A importância do Movimento nesse período também se materializou no levantamento e elaboração de dados e estatísticas sobre o modo de vida das mulheres, o que oportunizou não apenas o deslumbramento do panorama geral em se encontrava o público feminino da época, mas também as possibilidades de superação dos problemas enfrentados de forma concreta.

Ademais, conhecidas pela transgressão e pela subversão, as feministas revolucionaram o modo de pensar Gênero em uma época marcada pela ditadura e repressão políticas. A ousadia do grupo conseguiu contagiar muitas outras mulheres que, chamadas para o despertar de suas consciências e militância, passaram a lutar pela causa como um objetivo de vida, o que impulsionou o Movimento e progrediu para o que os (as) estudiosos (as) caracterizam como Terceira Onda do Feminismo.

Assim, já na década de 1980, os novos estudos advindos da Terceira Onda caminham para um viés mais aproximado do que existe hoje sobre a categoria Gênero e para a presente pesquisa, pois indicam a necessidade de superar o conceito genérico de ser mulher, abarcando as múltiplas opressões por que passam essas mulheres no mundo todo e que, por isso, singularizam suas demandas. Transcender a noção de sujeito coletivo, para essa perspectiva, significava a apuração de um olhar que se detivesse mais aos aspectos micro e às diferenças de classe social, raça/ etnia, geração, pertencimento geográfico e religioso, dentre outras.

Sob o entendimento de que as mulheres possuem histórias e modos de vida os (as) mais variados (as) possíveis, o feminismo inova em sua forma de análise e requisita marcos teóricos igualmente diferenciados para tentar dar conta dessa heterogeneidade e complexidade de temas:

Se para algumas as teorizações marxistas representarão uma referência fundamental, para outras as perspectivas construídas a partir da Psicanálise poderão parecer mais produtivas. Haverá também aquelas que afirmarão a impossibilidade de ancorar tais análises em quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica e que buscarão produzir explicações e teorias propriamente feministas, originando o "feminismo radical". [...] Essas diferentes perspectivas analíticas, embora fonte de debates e polêmicas, não impedem que se observem motivação e interesses comuns entre as estudiosas. Numa outra posição, estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, rementendo-as, geralmente, às características biológicas. (LOURO, 1997, p. 20)

Assim, enquanto o Feminismo da Segunda Onda avança em relação à Primeira no que diz respeito à superação do conceito unívoco de dignidade do ser humano, pretendendo a equivalência de direitos entre homens e mulheres; a Terceira Onda ultrapassa a concepção da Segunda quando supõe as diferenças dentro do próprio grupo de mulheres, levando em

consideração, conforme já mencionado, a diferença dentro da diferença, como atesta Gomes (2011):

migração no discurso sobre o Gênero, de um paradigma de Igualdade – dominante no discurso Feminista desde as suas origens, e particularmente potenciado, como vimos, pela introdução do conceito operativo Gênero – para uma ênfase na Diferença, convergente com a tendência geral da Pós-Modernidade para a pulverização dos discursos científicos e sociais e das próprias Identidades.

Nesse ínterim, as contribuições das feministas anglo-saxãs foram de grande valia para a nova compreensão da categoria Gênero, pois investiram na tese de superação da distinção meramente biológica entre os sexos, enfatizando o olhar sobre as diferenças entre gênero e sexo. Essa abordagem, conforme elucidada, é considerada a terceira vertente teórica dos movimentos feministas que, de acordo com Scott (1989, p. 09), está fundamentalmente dividida entre “o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.”

Louro (1997) ressalta que essa abordagem não nega, no entanto, os aspectos biológicos que incidem sobre a categoria Gênero, mas que se fundamenta nos componentes sociais que revestem a teoria. A ênfase dessa perspectiva recai sobre os elementos aglutinados em sua construção sócio-histórica, cujas consequências recaem no modo de se analisar as relações e práticas sociais decorrentes do processo histórico de evolução de homens e mulheres.

Diante dessa concepção inovadora, a nova fase do Feminismo bebeu da fonte de 2 (dois) grandes marcos teóricos, quais sejam: o Pós-Modernismo e a Filosofia da Diferença. Sem embargo das inúmeras críticas em torno dessas propostas, principalmente de cunho marxista, a análise de Gênero passou a desenvolver sua argumentação embasada na negação dos conceitos unívocos de ser mulher, de seu papel na sociedade e da forma de superação da sociedade patriarcal e machista.

Em setembro de 1995, na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, na China, foi aprovada a Declaração de Beijing, que significou a ratificação do compromisso de vários países signatários com as estratégias acordadas no Quênia, em 1985. O objetivo deste último encontro foi cumprir a Plataforma de Ação em prol dos direitos da mulher até o final do século XX.

Segundo Costa (2009), o movimento feminista finalmente reconheceu que, historicamente, havia tomado o lugar de fala de diversas mulheres que, além de não

contempladas em suas particularidades, continuavam invisibilizadas para o conjunto da sociedade. Nem as sufragistas da Primeira Onda – representadas por mulheres brancas e oriundas de classe média-alta com alto poder aquisitivo e de instrução – nem aquelas que estavam à frente da Segunda Onda, conseguiram democratizar o movimento e alcançar o público diverso formado pelas mulheres.

O gradativo descortinamento das questões peculiares das mulheres provocou um fracionamento dentro do movimento, com o objetivo de dar voz a segmentos, cujas necessidades pedem estudos e contestações próprios (as). Data desse período o surgimento de grupos específicos de mulheres negras, lésbicas e trabalhadoras rurais. Sobre estas últimas, a Professora Celecina Sales (2007, p. 439) corrobora que a organização das Trabalhadoras Rurais do Ceará se expressa em 2 (dois) grandes movimentos: “o MST e o movimento sindical (FETRAECE)” e que o marco do movimento de mulheres, vinculado à FETRAECE, foi “o I Congresso de Mulheres Trabalhadoras Rurais, realizado em 1991, quando se criou uma comissão com o objetivo de mobilizar as trabalhadoras rurais a se filiarem nos sindicatos”. Consequentemente,

Essa inserção oficial do feminino, oferece alguns elementos que mostram uma trajetória crescente. Nesse sentido, a auto nomeação do movimento tem incluído o nome de trabalhadoras ao lado de trabalhadores, autodenominando-se como movimento de trabalhadores e trabalhadoras rurais. É possível também, nos discursos oficiais desse movimento, a existência de uma fala para as mulheres — ou da instalação das mulheres na sua fala político-pública. (MOTA, 2009, p. 03)

Importa destacar que o estímulo atribuído às pluralidades femininas também provocou diversas críticas quanto ao suposto escamoteamento da luta das mulheres e à fragmentação de suas pretensões na arena pública mundial. Assim, segundo essa vertente crítica, “[...] a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais. [...] As posições não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação” (KERGOAT, 2010, p. 98).

Por isso que muitos (as) teóricos (as) referem-se a essa fase do Feminismo como Pós-Feminismo, em alusão às correntes Pós-Modernas de análise. De acordo com o Dicionário da Crítica Feminista, o Pós-Feminismo pode ser definido pela existência de uma multiplicidade de “feminismos, ou de um feminismo "plural", que reconhece o factor da diferença como uma recusa da hegemonia de um tipo de feminismo sobre outro, sem contudo pretender fazer tabula rasa das batalhas ganhas, nem reificar ou "fetichizar" o próprio conceito de diferença.” (sic) (MACEDO, 2006)

Nesse escopo, os estudos de Gênero, uma vez transpassadas as diferenças meramente biológicas, começaram a priorizar: a compreensão dos arranjos familiares e sociais, o entendimento da meritocracia enquanto subterfúgio das classes mais abastadas em permanecer com seus históricos privilégios, as múltiplas formas de representação das mulheres, a relação da análise teórico-crítica indissociável de mulheres e homens. Sobre o último apontamento, essa é hoje uma condição *sine qua non* nos estudos sobre a questão de Gênero, uma vez que é no âmbito das relações sociais, isto é, na relação homem x mulher, que se pode vislumbrar a categoria de forma holística.

Segundo a concepção das participantes da pesquisa, os marcadores sobre o que é feminino e masculino, em sua maioria, ainda se revelam como muito rígidos, quando elas relatam sobre o papel da mulher e do homem na sociedade: **“Nunca trabalhei fora. Casei cedo e aí meu filho nasceu, a atenção era pra ele, pra casa, né?! [...] Mas meu marido trabalha até hoje...”** (sic) (Maria, 61 anos); **“[...] o [nome do marido] foi um homem bom demais pra mim, eu não tenho do que dizer dele, mas eu não parava dentro de casa, tinha que lavar e passar a roupa dele do trabalho, fazer almoço e janta... e os menino [filhos (as)] eram tudo pequeno [...] Tudo era eu!”** (sic) (Fátima, 64 anos); **“Fui criar meus filho, [...], tinha casa, marido pra cuidar... não dava pra ir não [...] eu só tenho esse neto pra me preocupar, ajudo até no dever [de casa passado pela escola] dele [...]”** (sic) (Fátima, 64 anos); **“Por mim, eu tinha trabalhado [fora], mas não tinha nem estudo nem tempo [...] Porque eu era sozinha em casa. Meu marido me ajudava, mas sempre trabalhou demais! [...]”** (sic) (Glória, 71 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Partindo da noção de que não são propriamente as características sexuais, mas é a “forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico”, as falas das mulheres são reveladoras quanto, não apenas ao que entendem sobre o que é feminino e masculino, mas, sobre os papéis que assumem na sociedade pelo fato de serem mulheres. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, então, importa “observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. (LOURO, 2003, p. 21)

Dessa forma, o apelo relacional, agora intrínseco aos estudos e pesquisas sobre o tema, concorrem para a investigação social do feminino e do masculino. Da mesma forma, a categoria abrange uma noção de provisoriedade, isto é, a questão de gênero não *é*, *está*. O que ocorre é, então,

uma importante transformação nos Estudos Feministas — transformação essa que não se faz sem intensas discussões e polêmicas. Vale notar que, implicado lingüística (sic) e politicamente no debate anglo-saxão, o termo não poderia ser simplesmente transposto para outros contextos sem que sofresse, também nesses novos espaços, um processo de disputa, de ressignificação e de apropriação. (LOURO, 1997, p. 23)

Outra questão importante a ser levada em consideração na análise sobre o papel da mulher é quanto ao recorte de classe, o qual emerge como um ponto fundamental para o entendimento da história de vida das mulheres participantes da pesquisa, pois, além de terem enfrentado as privações decorrentes da ausência do Estado quando do provimento de efetivas políticas públicas educacionais, especialmente aquelas direcionadas à zona rural – meio em que moravam –, essas mulheres viveram em condições precárias e de extrema pobreza. Em suas falas, é possível identificar traços dessa realidade que sofreu intensos impactos das desigualdades sociais a que estavam expostas: “Quando eu era pequena, meu pai e minha mãe eram muito pobre, **era pobreza mesmo** [...] O governo não dava nada disso que dá hoje [referindo-se às políticas públicas voltadas para a área da educação]..” (sic) (Ana, 60 anos); “**Passei muita necessidade** no meu interior. Não vou dizer pra você que passei fome, mas a comida era pouca pra ser dividida com tanta gente em casa...” (sic) (Maria, 61 anos); “[...] **O lanche era ki-suco de uva e bolacha água e sal... isso quanto tinha!** Meus lápis era bem pequenininho, uma colega que tinha pena e me dava!” (sic) (Fátima, 64 anos); “**O pai não tinha dinheiro**, mas criava animal [...]” (sic) (Dora, 64 anos); “**Meus pais não tinham condição** de dar estudo pra nós... [...]” (sic) (Glória, 71 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

E, mesmo após terem saído da zona rural, indo morar na Capital, as interlocutoras continuaram a sentir as dificuldades decorrentes das desigualdades sociais: “**Trabalhei a minha vida todinha como empregada em casa de família...** sempre me virei pra ter minhas coisa... [...]” (sic) (Ana, 60 anos); “Ou eu estudava ou ia trabalhar pra ajudar em casa. **Tinha que ajudar... o dinheiro era pouco!**” (sic) (Dora, 64 anos); “Tudo na minha vida foi conquistado com **muito suor e dificuldade! Passei por muita coisa na vida pra botar o pão na mesa de casa** [olhos marejados]” (sic) (Fátima, 64 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

O recorte de classe, aliado ao estudo de Gênero, contribui para o entendimento mais detalhado da vida dessas mulheres. Além disso, é preciso contextualizar a pobreza, pois esta tem características muito marcantes, sobretudo no Brasil. Assim, essa pobreza possui cor, pertença geográfica, nível de escolaridade, idade e sexo. Em outras palavras, é a mulher

negra, periférica e com poucos anos – ou nenhum – de estudo, que vai protagonizar o cenário de pobreza brasileiro.

De acordo com as estatísticas da Pnad (2008), em 1993, nas 10 (dez) principais regiões metropolitanas do País – Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília, Salvador, Recife, Fortaleza e Belém –, havia 6,3 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza, das quais 1,6 milhões viviam em famílias chefiadas por mulheres; já no ano de 2008, nas mesmas regiões, havia 3,5 milhões de pessoas que viviam em extrema pobreza, das quais 1,8 milhão viviam em famílias cujas chefes eram mulheres. A pobreza feminina também é abordada pela ONU (2010) no Documento “As mulheres do Mundo 2010: Tendências e Estatísticas”, onde afirma que, em geral, as mulheres que moram sozinhas têm maior probabilidade de serem pobres que homens sozinhos na maioria dos países do mundo, as famílias compostas por mães solteiras são mais pobres que as demais, as mulheres entre os (as) pobres mais velhos (as) são pouco numerosas na maior parte dos países desenvolvidos.

Retomando a discussão sobre os avanços e estudos sobre Gênero, no Brasil o termo Gênero, bem como a ampliação do conceito simplista e binário de masculino e feminino, para além de imposições padronizadas e pré-estabelecidas, só passou a ser utilizado, e ainda muito timidamente, na década de 1980. Além desse aspecto, cabe frisar que essa revolução não se restringiu apenas ao campo teórico, pois enquanto uma categoria eminentemente política, seu desenvolvimento ganhou as ruas e propiciou uma série de avanços normativos. É indispensável assinalar que, na atualidade, existem discussões outras que embasam o debate em uma nova perspectiva, conforme alerta a professora Helena Frota (2012, p. 54):

À frente dessas [novas] ideias destaca-se a filósofa Judith Butler, defendendo a teoria radical do grupo queer. O movimento queer radicaliza nas suas concepções criticando as categorias homem e mulher, não apenas reivindicando as categorias gays e lésbicas, mas nega a existência real das categorias históricas acima relacionadas. O fundamento dessas ideias é balizado na obra de Claude Lévi-Strauss que foi desenvolvida por Françoise Héritier no primeiro volume de *Masculin-Féminin* (Odile Jacob, 1996) que corresponde aos seguintes pressupostos: as normas das relações entre homens e mulheres foram criadas com o objetivo de edificar a hegemonia de um sistema social que confere um monopólio das relações heterossexuais preferencialmente em face de sua função da reprodução social através da proliferação da institucionalização do núcleo familiar monogâmico em cujo espaço se instala a dominação masculina, fundada no controle social masculino das formas sociais de reprodução da espécie, e, por conseguinte, da sociedade.

Nesse sentido, as novas teorias criticam a existência de 2 (dois) gêneros como exclusivos, cuja reprodução e dominância ocorrem em virtude das normas estabelecidas

socialmente, que têm como meta a reprodução da espécie humana. Essa reprodução deve ainda, conforme o ideário normativo, se dar em família nuclear, em que o homem é tido como autoridade máxima, o pai e chefe da família; e a mulher tem um papel secundário, reduzido ao espaço doméstico que inclui o cuidar e o servir. Contribuem, para a superação desse paradigma, a criação de leis e políticas públicas específicas e efetivas, as quais serão descritas no tópico seguinte.

5.2 As conquistas legais do Movimento Feminista no Brasil: avanços normativos a partir da década de 1980

Conforme visto, o acentuado progresso dos estudos relacionados a Gênero, aliado ao momento de redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura, foram peças-chave para o incremento da discussão de plena igualdade civil entre homens e mulheres. Este tópico se deterá no estudo dos marcos normativo-legais a partir da década de 1980, devido à sua abrangência e importância para a realidade da sociedade atual.

Em meados da referida década, em virtude do intenso debate promovido pelas feministas e das estatísticas apontadas através de estudos de grupos específicos de direitos da mulher, o Brasil se viu na obrigação de dar respostas, na forma de políticas públicas, aos inúmeros casos registrados de violência contra a mulher. Exatamente no ano de 1985, são, portanto, criadas as primeiras Delegacias da Mulher que, a priori, se restringiram ao Estado de São Paulo, mas, logo em seguida, ganharam espaço em todo o território brasileiro. As Delegacias já nasceram com a proposta de sua equipe ser composta por mulheres, partindo da premissa que as vítimas se sentiriam mais à vontade em denunciar seus agressores – em sua maioria, (ex) companheiros – de crimes de violência sexual e lesão corporal. Independente da solicitação de tratamento também em casos de homicídios, as Delegacias da Mulher dessa época não podiam se ocupar deles e, assim, encaminhavam esse tipo de crime para as delegacias comuns. (SANTOS, 2010)

Um dos retrocessos mais significativos da década de 1990 quanto aos direitos das mulheres refere-se à apresentação da proposta de Emenda à Constituição Federal de 1988 que proibia terminantemente o ato de abortar, mesmo em situações de risco de morte iminente para a genitora e em casos de estupros. Essa Emenda data de março de 1995 e mobilizou um sem-número de mulheres que foram às ruas protestar o direito do aborto induzido, pois essa proposta, não apenas não avançava em termos de direitos para as mulheres, como, pelo contrário, retrocedia em um direito já garantido desde a década de 1940. O artigo 128 do

Código Penal de 1940 já deixava positivado esse direito da mulher ao legislar sobre a possibilidade de aborto quando: “[...] não há outro meio de salvar a vida da gestante” e “[...] se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal.”

Assim, essa proposta fora rejeitada no ano seguinte, muito em virtude da pressão empreendida pelo movimento feminista ao Parlamento. Todavia, ainda em relação a esse tema, já nos anos 2000, ele voltou a ser pauta de discussão em 2007, em virtude do Projeto de Lei nº 478, conhecido popularmente como Estatuto do Nascituro, de autoria de Luiz Bassuma e Miguel Martini. Segundo o Estatuto, em seu artigo 2º, nascituro é “o ser humano concebido, mas ainda não nascido” e ainda acrescenta que o conceito de nascituro inclui “os seres humanos concebidos “in vitro”, os produzidos através de clonagem ou por outro meio científica e eticamente aceito.” E, mesmo em casos de estupro, o Estatuto assegura, em seu artigo 13, o seguinte:

O nascituro concebido em um ato de violência sexual não sofrerá qualquer discriminação ou restrição de direitos, assegurando-lhe, ainda, os seguintes: I – direito prioritário à assistência pré-natal, com acompanhamento psicológico da gestante; II – direito a pensão alimentícia equivalente a 1 (um) salário mínimo, até que complete dezoito anos; III – direito prioritário à adoção, caso a mãe não queira assumir a criança após o nascimento. Parágrafo único. Se for identificado o genitor, será ele o responsável pela pensão alimentícia a que se refere o inciso II deste artigo; se não for identificado, ou se for insolvente, a obrigação recairá sobre o Estado.

Dessa maneira, constitui-se crime, com pena variando de 1 (um) a 2 (dois) anos e multa, de acordo com o artigo 24, a quem: “Anunciar processo, substância ou objeto destinado a provocar aborto [...] A pena é aumentada de um terço se o processo, substância ou objeto são apresentados como se fossem exclusivamente anticoncepcionais.”; e pena de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e multa para quem fizer “[...] publicamente apologia do aborto ou de quem o praticou, ou incitar publicamente a sua prática [...]”

Passados 10 (dez) anos, de acordo com a página da internet da Câmara dos Deputados (2017), a notícia mais recente informa que o referido Estatuto encontra-se pronto para entrar na pauta da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e também aguarda designação de relator (a) na Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher (CMULHER).

A respeito dos incontáveis casos de assédio sexual acometidos às mulheres especialmente em seus ambientes de trabalho, têm-se duas leis que são consideradas de suma importância para a minimização desse tipo de violência, são elas: a Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001, a qual criminaliza o assédio caracterizado como, segundo o artigo 216 do

Código Penal, “Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função.”; e a Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, que amplia as condições de assédio sexual por que experienciam mulheres em outras dimensões de suas vidas, passando a entender a violência contra a mulher como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, inclusive decorrente de discriminação ou desigualdade étnica, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público quanto no privado” e inclui como violência desse tipo os atos relacionados à violência física, sexual e psicológica que tenham ocorrido:

I – [...] dentro da família ou unidade doméstica ou em qualquer outra relação interpessoal, em que o agressor conviva ou haja convivido no mesmo domicílio que a mulher e que compreende, entre outros, estupro, violação, maus-tratos e abuso sexual; II – [...] na comunidade e seja perpetrada por qualquer pessoa e que compreende, entre outros, violação, abuso sexual, tortura, maus-tratos de pessoas, tráfico de mulheres, prostituição forçada, seqüestro e assédio sexual no lugar de trabalho, bem como em instituições educacionais, estabelecimentos de saúde ou qualquer outro lugar; e III – [e que] seja perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra.

É somente no ano de 2002, com a aprovação do Novo Código Civil brasileiro, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro, que a situação jurídica civil de homens e mulheres pode ser considerada como, de fato, equânime. Em seu artigo 1.567, a Lei diz que: **“A direção da sociedade conjugal será exercida, em colaboração, pelo marido e pela mulher**, sempre no interesse do casal e dos filhos”, além do artigo 1.642: **“Qualquer que seja o regime de bens, tanto o marido quanto a mulher podem livremente [...].”** [Grifos meus]

O novo Código Civil, então, procurou se debruçar sobre a igualdade de gênero e devida superação da ideia de subserviência da mulher em relação ao homem em todos os sentidos e relações estabelecidas. Para atingir tal intento, o texto revolucionou, inclusive, na forma de se referir a termos considerados sexistas e machistas, como, por exemplo, “pátrio poder” – o qual, etimologicamente, possui raiz no nome “pai” – que passou a ser designado como “poder familiar”, considerado mais amplo para contemplar as mulheres e demais membros das novas configurações familiares.

Certamente, é unanimidade entre os (as) estudiosos (as) de Gênero e mecanismos de proteção à mulher, que a Lei nº 11.340, já no governo Lula da Silva, em 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, foi um dos maiores – se não o maior – ganhos para a garantia dos direitos da mulher e defesa de sua violação.

A Lei tem esse nome em homenagem à cearense Maria da Penha, cuja história foi permeada pela violência que sofria do marido desde a década de 1980. Após passar por inúmeras agressões, dentre as quais contando com 2 (duas) tentativas de homicídio – onde a segunda delas a deixou paraplégica –, e, diante da demora e inoperância da justiça penal brasileira em responder ao seu caso de forma efetiva, Maria da Penha apelou para a denúncia de seu País na Corte Interamericana de Direitos Humanos, órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Pela primeira vez na história, a OEA entrevistou em uma situação de violência doméstica, sob a alegação de negligência do Brasil com relação ao caso. Desse modo, o País foi condenado pelo avanço pouco significativo de resposta ao crime. Ademais, a Corte, tendo em vista a gravidade do caso em questão e o número recorrente de agressões e assassinatos de mulheres no Brasil, recomendou ao País que elaborasse uma lei específica de proteção à mulher de qualquer tipo de violência.

A Lei foi construída com base no inciso 8º do artigo 226 da Constituição Federal que diz: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”, na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher⁹ e em outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil. Para tanto, previu a criação de Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, além de ter estabelecido medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Em seu texto, no artigo 5, são definidos os locais e o tipo de relação afetiva em que se podem caracterizar a violência contra a mulher:

[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Outrossim, é importante salientar que são protegidos por essa Lei, todos os tipos de relações pessoais, independentemente de orientação sexual. E, em seu artigo 6, sublinha a

⁹ A Convenção, também conhecida como Convenção de Belém do Pará, ocorreu na referida cidade no ano de 1994 e teve como estímulo a ideia que “a eliminação da violência contra a mulher é condição indispensável para seu desenvolvimento individual e social e sua plena igualitária participação em todas as esferas da vida [...]”.

violência doméstica e familiar contra a mulher como uma das formas de violação dos direitos humanos.

No artigo 7, por sua vez, é definido o conceito de violência de forma ampla:

São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras: I - a **violência física**, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a **violência psicológica**, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; III - a **violência sexual**, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - a **violência patrimonial**, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V - a **violência moral**, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. [Grifos meus]

Destaco também o artigo 2 como importante mecanismo para a defesa de mulheres velhas no País: **“Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião”** goza dos **“direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”**, sendo-lhe asseguradas as **“oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social”**. E, da mesma forma, ressalto o artigo 3 sobre a importância de assegurar às mulheres as **“condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária”** [Grifos meus] quando do acesso à educação por essas mulheres.

Portanto, a Lei inova no trato da mulher em situação de violência, com a inserção das chamadas medidas protetivas que, em prazos mais rápidos que os usuais na justiça brasileira, podem ser acionadas com a finalidade de impedir o agressor de cometer novos atos de violência. Dentre as medidas, o (a) Juiz (a) pode determinar: que o agressor se mantenha afastado, através do estabelecimento de uma distância mínima, da mulher agredida; que o agressor seja proibido de manter qualquer tipo de contato com a ofendida e/ ou com seus

(suas) familiares; que o agressor, caso possua, tenha suspenso o seu porte de arma, além de outras possibilidades de defesa e de garantia de integridade da mulher que passou por situação de violência.

Em decorrência da Lei, de acordo com os (as) autores (as) Bedin, Cittadino e Araújo (2015, p. 347), há ainda o enfoque em

questões de saúde da mulher ofendida, como a determinação de profilaxia de doenças sexualmente transmissíveis. Trata ainda de questões patrimoniais, como quando obriga a restituição de bens indevidamente tomados da ofendida pelo agressor. E, o que é digno de louvor, trata de medidas de educação de gênero para que a violência contra as mulheres seque na sua fonte: uma educação sexista que ensina aos meninos que mulheres são algo semelhante a uma propriedade. Com isso, percebe-se que, apesar de incluir teor de caráter fortemente penal, há na lei a preocupação de atingir a violência de gênero de maneira mais ampla e profunda, incluindo preocupações com políticas públicas, educação para a igualdade de gêneros, saúde da mulher e a família.

Malgrado a Lei Maria da Penha tenha se constituído como uma ferramenta indispensável à garantia e defesa dos direitos da mulher, seus resultados não foram avaliados de forma positiva. De acordo com o levantamento de estatísticas sobre a situação de violência contra a mulher no Brasil, promovido pelo IBGE e consubstanciado no Documento Mapa da Violência, seis anos depois da promulgação da Lei, em 2012, as mulheres não só permanecem sofrendo violência de todos os tipos na extensão do território nacional, como os índices, relativos a agressões e assassinatos, acentuaram-se. No caso de Fortaleza, segundo o Observem (2013), no Boletim Informativo nº 4, foram registrados, no ano de 2012, 6.112 casos de violência contra a mulher.

Ainda são obscuras as causas desse aumento, embora alguns (mas) estudiosos (as) acreditem que, com o advento da Lei, os casos de violência apenas descortinaram-se, ou seja, saíram da zona privada do “em briga de mulher, não se mete a colher” e expandiram-se para a esfera pública e legal-jurídica. (BEDIN; CITTADINO; ARAÚJO, 2015)

Através do SNIG, do IBGE, as estatísticas de Gênero referentes ao Censo de 2010, também revelam um índice de violência contra a mulher velha (acima de 70 anos) maior que contra o homem velho, totalizando 52% das ocorrências. Em virtude desse cenário, há dois anos, em 2015, no governo de Dilma Rousseff, foi realizada uma alteração no sistema de legislação penal do Brasil, através da Lei nº 13.104, de 9 março de 2015, conhecida como Lei do Feminicídio. Esse tipo de crime ganhou especificidade, haja vista o aumento progressivo de casos de violência contra a mulher que culminavam com a sua morte. A partir de então, parte-se do pressuposto da iminente necessidade de a legislação se debruçar sobre o assassinato de mulheres, atribuindo circunstância qualificadora à penalidade dos criminosos.

Ao se inserir no rol dos crimes considerados hediondos, o Feminicídio, no artigo 7 da Lei, passa a ter a pena aumentada de 1/3 (um terço) ao dobro se o crime for praticado nas seguintes situações: “I - durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto; II - **contra pessoa** menor de 14 (catorze) anos, **maior de 60 (sessenta) anos** ou com deficiência; III - na presença de descendente ou de ascendente da vítima.” [Grifos meus]

Mesmo com os visíveis avanços no decorrer da história na elaboração de legislações especificamente direcionadas às mulheres, o País não tem acompanhado seu progresso com o planejamento e a consequente execução de políticas públicas que os materializem no cotidiano. Assim, muitas vezes, as leis continuam sendo elaboradas – embora a passos lentos –, aprovadas e até divulgadas de forma ampla, mas não são concretizadas em ações públicas no seio da sociedade. E, como já diria Drummond (1945): “**As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra.**” [Grifo meu]

É partindo dessa ideia de necessidade de mobilização – e não apenas em uma perspectiva legalista de análise da realidade –, que parto para o próximo subtópico deste trabalho, o qual busca tecer considerações sobre a realidade educacional das mulheres, relacionando-a às narrativas das mulheres participantes da pesquisa, cujas existências factuais são duras, mas, também, repleta de descobertas e potencialidades em seus modos de fazer e viver a vida.

5.2.1 A Educação direcionada às Mulheres: terreno de tensionamentos e conquistas na efetivação desse direito

Segundo Louro (1997), referência nos estudos de Gênero relacionados às questões educacionais, discutir a aprendizagem entre homens e mulheres, requer um olhar voltado para a própria história dos indivíduos, no sentido de considerar as desigualdades vivenciadas na realidade de cada mulher quando do acesso a esse direito. Do contrário,

Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 24)

Essa concepção abrange o conceito de Identidade, o qual comporta sujeitos plurais, com histórias de vidas múltiplas e contraditórias. Esse ângulo pressupõe a escuta das mulheres em seus contextos de privações e superações, cuja dialeticidade toma forma a partir

do pertencimento delas a determinados grupos específicos, que abrangem: a classe social, a raça/ etnia, a nacionalidade, a religião, a geração, dentre outros. Segundo Frota (2012, p. 56), Joan Scott, em recente produção, “reafirma haver uma relação lógica paradoxal entre “igualdade” e “diferença”, identidade individual e identidade coletiva e propõe o conjunto de paradoxos como “núcleo duro” do campo novo de estudo, denominado de gênero e feminino [...]”.

Essa noção de pertença a determinados segmentos sociais, os quais agregam violentas e multifacetadas exclusões, deve partir da própria mulher, privilegiando a forma como ela forja a sua identidade e se situa como protagonista de sua vida no bojo das relações sociais. É como se as suas peculiaridades imprimissem não apenas a sua personalidade, mas fossem incorporadas à militância – entendida em seu sentido amplo – dos sujeitos historicamente oprimidos.

Dito isso, as instituições são constituídas pelos gêneros e, ao mesmo tempo, constituintes deles. As instituições sociais são construídas, portanto, pelas relações de gênero engendradas, histórica, social e culturalmente, na sociedade. Uma das instituições, em que o componente de gênero exerce muito poder, é a escola. O ambiente escolar foi levado à prática da formação de sujeitos, cujos papéis demarcam, de maneira abrupta, o que é feminino e o que é masculino.

Como expus no capítulo sobre educação, a sociedade brasileira – fortemente assinalada pela “cultura do atraso” que se evidencia no conservadorismo das relações de favor, do coronelismo, do patriarcalismo, dentre outros traços (OLIVEIRA, 2009) –, ao longo de sua história, gestou a escola como um espaço privilegiado do homem-branco-rico-jovem-heterossexual. Logo, a história da educação no Brasil ocorre concomitante à história da discriminação de gênero, a exemplo da maioria dos outros países.

Sobre esse privilégio conferido aos homens, 3 (três) das minhas interlocutoras falam a respeito da diferença entre homens e mulheres quanto ao acesso à escola, onde destaco a narrativa de Dora (64 anos) que diz que: **“A única pessoa que foi pra escola lá em casa [de seus pais] foi o [nome do irmão]. [...] O pai não tinha dinheiro, mas criava animal [...], era fartura. O [nome do irmão] se deu foi bem porque eu mais minhas irmãs não tivemos isso não... nossa escola foi a lida no roçado do pai e da mãe...”** Questionei o que ela pensava sobre essa distinção, a qual me justificou: **“[...] mas ele era o único homem, né?! As meninas mais novas [ela é a irmã mais velha] foram cedo aprender a ler e escrever. Eu fui pra escola já tinha 8 anos. E demorei demais a escrever, mais do que a ler...”** (sic) [Entrevista realizada em maio de 2017] A discriminação de gênero é tão culturalmente enraizada que, por

vezes, faz-se de forma inconsciente, cuja reprodução é realizada espontaneamente, de maneira acrítica e quase mecânica. Os discursos carregam uma série de discriminações que culminam em ações, até mesmo veladas, de machismo, sexismo e misoginia.

Outras 2 (duas) falas importantes quanto à regalia dos homens em relação ao direito à educação, são:

Quando eu era pequena, meu pai e minha mãe eram muito pobre, era pobreza mesmo. Não tinha escola lá no meu interior. **Só filho [referindo-se aos filhos homens] de fazendeiro estudava** [...] porque ia pra escola da cidade vizinha. O governo não dava nada disso que dá hoje. Fui conhecer as letra quando vim morar na Fortaleza como empregada em uma casa de família. [...] Eu já tava com 14 anos e nunca tinha visto uma cartilha na vida, acredita?! (sic) (Ana, 60 anos)

Meus pais não tinham condição de dar estudo pra nós... [...] meu pai era um homem de pouco estudo, mas fazia questão de ler a bíblia pra nós [...] **minha mãe não, só sabia assinar o nome, morreu sem o prazer de poder ler e escrever... [olhos marejados]** (sic) (Glória, 71 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

No caso dessas 2 (duas) últimas narrativas transcritas logo acima, as interlocutoras relatam que outros homens tiveram acesso à educação: uma se refere a conhecidos homens da sua cidade que podiam, se tivessem poder aquisitivo, ir para a escola e a outra vivenciou essa desigualdade dentro de sua casa, onde seu pai sabia ler e escrever, enquanto sua mãe apenas sabia assinar o próprio nome.

Assim, a sociedade brasileira, segundo Chauí (2003), apresenta 4 (quatro) características marcantes de sua formação sócio-histórica, quais sejam: relações sociais baseadas na hierarquia; relações sociais e políticas gestadas a partir de contatos pessoais; contexto de intensas desigualdades sociais e econômicas, que reproduzem carências e privilégios; compreensão da lei como vontade individual e não como expressão de uma coletividade.

De acordo com o elucidado no transcorrer desta pesquisa de tese, os reflexos desses traços peculiares irão incidir diretamente no acesso das mulheres à educação. A exclusão feminina do ambiente escolar seguiu intensa durante todo o período colonial, onde os donos de terras, homens, representavam a figura de poder central e, consequentemente, seriam aqueles que poderiam se inserir no ensino formal. Além do exposto, a tradição ibérica advinda com o povo português, influenciou a visão da mulher como um ser inferior que não necessitava da obtenção de conhecimento. (RIBEIRO, 2000)

Assim, o Brasil mantém a segregação das mulheres do espaço escolar nessa época, conhecida entre os (as) estudiosos (as) do tema como “hiato de gênero”. Essa omissão

do País com relação à inclusão das mulheres no sistema educacional tem a duração expressiva de mais de 400 anos.

É somente no século XX, após a Revolução de 1930, que o hiato de gênero irá diminuir, pois, finalmente, as mulheres passam a ter a possibilidade de desfrutar das primeiras medidas educacionais e, principalmente, após a primeira versão da LDB, de 1961. Com esta Lei, a inserção das mulheres ao ensino foi igualada à dos homens, iniciando, então, a reversão de seu déficit educacional e da dívida histórica desse acesso ao conjunto de mulheres. No entanto, as mulheres que se beneficiaram dessa Lei na época foram apenas aquelas que cursavam o magistério. (BELTRÃO; ALVES, 2004)

Enfim, houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, durante o período de redemocratização brasileira e efervescência dos movimentos sociais – inclusive o feminista que se encontrava já na chamada Terceira Onda –, os direitos das mulheres passaram a ser pauta de discussão como uma necessidade específica, reclamando acesso à educação igualitário para meninos e meninas. De acordo com o que foi enfatizado em capítulo anterior deste trabalho, a educação é reforçada na Carta Magna, onde afirma que todo indivíduo deve ter acesso garantido a esse direito, independentemente de sua classe social, raça/etnia, crença religiosa, gênero, orientação sexual e idade.

Retomando o texto constitucional, em referência à proteção das mulheres, em seu artigo 5, há uma clara tentativa de supressão das desigualdades entre os sexos: “[...] **homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações**, nos termos desta Constituição”, além de no artigo 7 afirmar que

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XX - **proteção do mercado de trabalho da mulher**, mediante incentivos específicos, nos termos da lei [...] XXX - **proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade**, cor ou estado civil [...] [Grifos meus]

Ainda não havia, no entanto, uma discussão de Gênero que superasse a reivindicação da desigualdade de sexos baseada apenas na inclusão igualitária de meninos e meninas no ensino formal. Esse debate só se adensa no País a partir da construção da nova LDB, em 1996, em que coincide com a efetivação da inserção da categoria Gênero dos diversos grupos e núcleos de estudos e pesquisas feministas.

A década de 1990, intensificamente marcada pela ofensiva neoliberal, significou um período que os (as) autores (as) chamam de “desertificação das políticas sociais”, inclusive das políticas de educação. Segundo Antunes (2004), essa denominação refere-se à

intensa onda de privatizações, à ausência de políticas sociais estruturantes e à cooptação dos movimentos sociais e da classe trabalhadora engajada.

Essa mesma década, precisamente em 1997, foi marcada pela construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), os quais objetivaram nortear a matriz curricular básica de todo o sistema educacional. Em apresentação de levantamento sobre a situação do Ensino Fundamental no Brasil da década de 1960 aos anos 1990, os Parâmetros citam o Relatório sobre o Desenvolvimento no Brasil (1996), em que afirmam que as mulheres, nas 4 (quatro) décadas, seguiram com número médio de anos de estudo inferior ao dos homens. Porém, em sua análise, os PCNs tentam atenuar esse dado, alegando que “Além das imensas diferenças regionais no que concerne ao número médio de anos de estudo, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional, cabe destacar a grande oscilação deste indicador em relação à variável cor, mas relativo equilíbrio do ponto de vista de gênero [...]”. Paradoxalmente, no Volume 8 dos Temas Transversais dos PCNs, há a asserção que

Atualmente, reivindica-se a inclusão da categoria de gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. Por exemplo, um dado estatístico, como “nível de escolaridade médio atingido pelo alunado brasileiro”, não expõe as diferenças entre o nível de escolaridade de meninos e de meninas, assim como a diferença da escolaridade atingida por crianças brancas e crianças negras. Entretanto, incluindo-se essas variáveis, o mesmo dado estatístico revelará diferenças que podem ser analisadas como discriminações. Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 322)

Quanto às questões de Gênero, não há, no Documento – salvo nos apêndices dos Temas Transversais –, nenhuma orientação expressa quanto à sua abordagem, mas apontam para a necessidade de discussão sobre as desigualdades entre os sexos quando afirmam o compromisso da escola em “posicionar-se [...] [abrindo] a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, **ao sexo**, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.” [Grifo meu]

Porém, conforme mencionado, especificamente nos Temas Transversais previstos nos PCNs, dentre as suas 6 (seis) áreas, destaca-se aquela relativa à orientação sexual, que compreende 3 (três) eixos: as reflexões sobre o Corpo e a Sexualidade, as Relações de Gênero, e a Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). O Volume relacionado a esse Tema Transversal é o que mais interessa à discussão de Gênero na

Educação, pois, a partir das dimensões sociológica, psicológica e fisiológica, pode orientar o (a) professor (a) em suas intervenções, notadamente vinculadas às questões de Gênero e sexualidade. Particularmente sobre o eixo que trata das Relações de Gênero, as orientações para o (a) professor (a) são pautadas textualmente:

Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas. Para a construção dessa postura ética, o trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa. (BRASIL, 1997, p. 303)

Ademais, os Temas Transversais contemplam as seguintes áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade); Meio Ambiente (Ciclos da Natureza, Sociedade e Meio Ambiente, Manejo e Conservação Ambiental); Saúde (Autocuidado, Vida Coletiva); Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil, o Ser Humano como Agente Social e Produtor de Cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Também existem possibilidades de o (a) professor (as) trabalhar em sala temas locais, como: Trabalho, Orientação para o Trânsito, dentre outros. (MEC, 1997)

Mesmo com a inserção desse debate, segundo a ONU (2010), os números revelam que os homens ainda dominam o espaço escolar em algumas regiões, tais como na África Ocidental e Central, onde menos de 60% das meninas em idade escolar se encontravam inseridas na escola; e nos Estados Árabes esse percentual chega a 61%, o maior do mundo. Em nível mundial, os dados são mais satisfatórios, pois, de 1999 a 2007, a taxa de meninas em idade escolar frequentando a escola passou de 79% para 86%. Da mesma forma, no Ensino Superior, salvo os casos relativos à África Subsaariana, as mulheres têm passado a ocupar mais espaço que os homens.

Em outro lugar do mundo, no noroeste do Paquistão, Malala Yousafzai foi baleada na cabeça, em 2012, pelo grupo extremista Talibã por defender o acesso à educação por parte das mulheres. Filha de dono de escola, a paquistanesa reivindicava o direito à educação desde 2008 quando o líder talibã proibiu que, durante um mês inteiro, aulas fossem ministradas para meninas. De 2008 até o ano do ataque, Malala criou, com o uso de um pseudônimo, o Blog “Diário de uma Estudante Paquistanesa”, onde relatou diversos desafios

para ter o seu direito à educação garantido no Vale do Swat. Quando se recuperou, ela se mudou para a Inglaterra, onde continua seu ativismo. Com apenas 17 anos, em 2014, Malala recebeu o Prêmio Nobel da Paz em virtude de sua luta e militância em nome das mulheres do mundo.

Por conseguinte, o compromisso do Estado para com as mulheres não se restringe apenas à sua inserção, mas à promoção do debate sobre o tema no ambiente escolar desde a educação básica. Com isso, a escola possibilita pôr em xeque as ideias pré-concebidas, construídas social e culturalmente, acerca dos papéis atribuídos a meninos e meninas, homens e mulheres na sociedade. Além disso, busca desmistificar o perfil de aluno (a) que deve ir para a escola, sendo a mulher velha, a qual será debatida no próximo tópico, um dos sujeitos a fazer parte desse ambiente.

5.3 O caso da mulher velha: o fenômeno de Feminização da Velhice e os desafios de ser mulher e de ser velha na sociedade atual

O envelhecimento, dada a sua complexidade, é também uma questão de Gênero, tanto devido ao aumento quantitativo de mulheres nessa fase da vida em relação aos homens, como porque as mulheres velhas experienciam situações ainda mais complexas pela sua condição de Gênero. Assim, o fenômeno de feminização – ou feminilização – da velhice é um processo contínuo que tem se estendido por todo o País:

A classe, o gênero e a raça são influências importantes na experiência do envelhecimento. Por exemplo, o envelhecimento é um fenômeno relacionado ao gênero. As mulheres tendem a viver mais do que os homens, fazendo com que os mais velhos sejam na maioria “mulheres”. Os anos posteriores são muito influenciados por experiências anteriores na vida por causa das responsabilidades domésticas e maternas, as mulheres em geral participam menos que os homens do trabalho remunerado. Elas também recebem pagamentos mais baixos. (GIDDENS, 2005, p. 147)

Gradativamente, como a mortalidade dos homens é maior que a das mulheres, o número de mulheres tem superado o de homens, constatando-se, dessa maneira, através de censos e dados estatísticos, que a velhice tem, paulatinamente, se feminilizado. O fato é que a população velha já se configura como predominantemente feminina: a proporção de homens tende a diminuir com o aumento da idade. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), no Documento intitulado “Uma análise das condições de vida da população brasileira”, publicado em 2016 pelo IBGE, são 34 mil mulheres acima dos 60 anos, contra 28 mil homens

na mesma idade, o que significa 22% a mais de mulheres, ou ainda, 10 (dez) mulheres para 8 (oito) homens. (IBGE, 2010)

Ainda de acordo com a análise da SIS, em 2015, a estimativa da expectativa de vida ao nascer para as mulheres era de 79,1 anos, enquanto para os homens era de 71,9 anos, o que representa uma diferença de cerca de 10%. Porém, mesmo sendo maioria entre os (as) velhos (as), uma pior avaliação da própria saúde é mais reportada pelas mulheres (43,1% do total de mulheres até 59 anos) que pelos homens, sendo essa análise mais negativa a partir dos 60 anos de idade (55,6% do total de mulheres a partir dos 60 anos).

Analizada sob o ponto de vista sociodemográfico, a feminização ocorrida na fase da velhice está, indissociavelmente, associada a determinados fenômenos sociais, quais são eles:

1) maior longevidade das mulheres em comparação com os homens; 2) maior presença relativa de mulheres idosas, principalmente nos estratos mais velhos; 3) crescimento do número de mulheres idosas que integram a população economicamente ativa; e 4) crescimento do número de mulheres idosas que são chefes de família. (NERI, 2008, p. 48)

Já amparado em um viés epidemiológico, a feminização da velhice pode ser observada a partir do aumento do número de mulheres velhas, mas também e, em contrapartida, ao número cada vez mais crescente de doenças crônicas, que incluem, dentre outras:

incapacidade física, déficit cognitivo, dor, depressão, fadiga, estresse crônico, consumo de medicamentos, quedas e hospitalização entre as mulheres idosas do que entre os homens idosos. Quando acometidos de demências e de doenças psiquiátricas, as manifestações são mais graves nas mulheres do que nos homens [...]. (IDEM, p. 48)

Além disso, as mulheres são mais oneradas física, psicológica e socialmente porque cabe a elas o jugo de cuidar do (a) cônjuge, dos (as) pais e mães, de outros (as) parentes velhos (as) e até de filhos (as) e netos (as), funções estas consideradas de menor poder social. No entanto, nenhuma sociedade sobreviveria sem essas funções e, contraditoriamente, não são reconhecidas como trabalho inscrito na lógica de produção de lucro do sistema capitalista: “Neste sentido é importante concordar com Moragas e reconhecer o pouco valor social e, paradoxalmente, a importância social que tem certas funções laborativas femininas, como cuidar de parentes doentes e inválidos, educar netos (as) em função da ausência dos pais.” (PAIVA, 2005, p. 20)

As pesquisas mostram que a mulher ainda tem a imunidade maior a doenças infecciosas, um fator hormonal de proteção próprio da diferença entre os sexos. Já os homens são acometidos por mortes violentas, sendo a maioria destes óbitos ocorridos na cidade e ocasionados por fatores externos, que seriam: violência no trânsito, homicídios, questões de segurança, dentre outros. Os homens, por historicamente se encontrarem no centro dos processos decisórios, bem como por ocuparem lugar de destaque na esfera pública, experimentam, no decorrer de suas vidas, muito mais situações de perigo do que são expostas as mulheres, as quais, em sua maioria, tiveram o âmbito doméstico como o seu espaço por primazia, conforme já ressaltado sobre a questão da domesticidade. Isso quer dizer que, em geral,

as mulheres usufruem de maior expectativa de vida do que os homens em quase todos os países. Ao mesmo tempo, as mulheres também sofrem de maior incidência de doenças do que os homens, particularmente na velhice. As mulheres são propensas a buscarem cuidados médicos e a apresentarem maiores taxas de doenças detectadas através de auto-exame do que os homens. (GIDDENS, 2005, p. 133)

As políticas sociais criadas, tais como o BPC, aliadas ao trabalho feminino e à maior longevidade das mulheres, proporcionaram, entre os (as) velhos (as), a presença de um maior número de mulheres do que entre os homens que são chefes de família. (IBGE/ PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2009)

A queda das taxas de fecundidade, aliadas ao aumento da escolaridade e à inserção das mulheres no mercado de trabalho propiciaram mudanças nos arranjos familiares. Uma das alterações mais significativas observada foi em relação ao aumento da proporção de mulheres como “pessoa de referência da família” que, em 2005 era de 30,6%, passando a 40,5% em 2015. Nas famílias formadas por casal com filhos (as), a mulher como pessoa de referência passou do percentual de 6,8% para 22,5%, de 2005 para 2015. E, finalmente, entre aqueles casais sem filhos (as), a mulher como pessoa de referência na família cresceu de 8,4% para 22,0%, no mesmo período. Há, portanto, uma tendência de crescimento na indicação da mulher com a condição de pessoa de referência familiar, sobretudo nos arranjos formados por casais. (SIS, 2016)

De acordo com a *World Health Organization* (WHO, 2003), existem algumas debilitações biológicas mais presentes no universo masculino, como, por exemplo, as taxas de morte por câncer em homens são da ordem de 30% a 50% mais altas do que em mulheres; e eles possuem maior propensão a doenças cardiovasculares que elas. Além desses fatores, existem aqueles que

[...] prejudicam mais os homens, em comparação com as mulheres, são: 1) hábitos de vida como tabagismo, consumo de álcool, dieta rica em gorduras insaturadas e sal e baixa adesão a comportamentos de saúde que incluem visitas periódicas ao médico, seguir tratamentos prescritos, tomar remédios e fazer exercícios físicos; 2) presença de hipertensão mais precoce e, além disso, colesterol alto e obesidade, associados a maior risco para doenças cardiovasculares e cerebrovasculares; 3) valorização excessiva de padrões tidos como valiosos à masculinidade, que implicam maior risco para comportamentos não-saudáveis, violência, excessos comportamentais e acidentes; 4) maior exposição ao alcoolismo, à ansiedade e ao suicídio; 5) as doenças decorrentes do trabalho, os acidentes e a violência urbana afetam mais os homens [...]; 6) principalmente por causa de valores culturais, os homens estão mais expostos aos efeitos da vulnerabilidade financeira decorrente da aposentadoria. (NERI, 2008, p. 61)

Em termos sociológicos, que são os que mais interessam a este trabalho de Tese, o fenômeno de feminização da velhice toca a questão das transformações das normas etárias e de gênero que ditam os padrões de comportamentos pré-estabelecidos às mulheres velhas, as relações intergeracionais e os intercâmbios de apoio material, instrumental e afetivo entre gerações, pois “a ausência de relações intergeracionais causa o abandono de crianças, a desorientação de jovens e a internação ou desvalorização social de velhos.” (PAIVA, 2006, p. 82)

Então, para além do prisma quantitativo de análise, mesmo que a velhice não seja considerada universalmente feminina, Lloyd-Sherlock (2002) teoriza que ela possui um forte componente de Gênero, pois as mulheres velhas são mais propensas a ficarem viúvas e/ ou a sofrerem com situações econômicas bem menos vantajosas que os homens. A grande maioria sequer teve acesso à educação ou mesmo a algum tipo de trabalho remunerado na vida. Assim,

O retrato geral da saúde feminina no mundo desenvolvido mostra que as mulheres vivem mais do que os homens, mas são mais suscetíveis a contraírem doenças e a experimentarem mais problemas de deficiência. [...] De modo geral, os homens tendem a adoecer com menos frequência (sic), mas as doenças que afligem os homens tendem a ser mais ameaçadoras à vida. [...] As mulheres mais velhas tendem a ter rendimentos mais baixos que os homens. Essa discrepância pode ser percebida no acesso reduzido a recursos que promovem a independência e facilitam uma vida ativa. [...] As mulheres como um todo estão economicamente em maior desvantagem do que os homens, sofrendo mais os efeitos da pobreza.” (GIDDENS, 2005, p. 133 - 134)

As características das mudanças variam de acordo com o pertencimento das mulheres a diferentes classes sociais. Entretanto, independentemente dessas diferenciações sociais, existe hoje uma flexibilidade muito maior que no passado em relação a assuntos tais como “a época de constituir família, ter filhos e número de filhos, as relações dos jovens com os pais e com os parentes mais velhos, as relações dos avós com os netos, a indumentária, o lazer, a educação, o trabalho, o comportamento sexual e a liberdade da mulher de decidir de

si.” (NERI, 2008, p. 48) A libertação do dever da mulher em procriar, cuidar dos filhos (as) e da casa, e até da sujeição ao marido é considerada, por muitos (as) autores (as) estudiosos (as) do tema, como um ganho da “nova velhice” feminina, com mais autoafirmação, autovalorização, atividade e participação social para além do domínio privado do lar e das relações sociais com a família.

De forma geral, as mulheres velhas são mais participativas em Centros de Convivência, em Fóruns deliberativos e de discussão, em Conselhos de direitos, dentre outros grupos. Além de frequentadoras assíduas dos espaços políticos mencionados, as mulheres são mais envolvidas nos projetos de lazer oferecidos. Esses 2 (dois) fatores fazem com que também, durante a velhice, as mulheres tenham maior evidência na sociedade, diferentemente dos homens velhos. Dependendo da classe social e dos arranjos familiares, ser velha, pode significar

viver em grande pobreza, ou até na miséria, mesmo para aquelas originalmente de classe média, por tratar-se de uma geração de escassa participação no mercado de trabalho e, portanto, com poucos recursos pessoais de sobrevivência. Pode significar, também, falta de companheiro ou solidão mais freqüente, devido ao maior número de viúvas, ao crescente número de separadas, ou de solteiras com filhos, mulheres chefiando famílias que nunca se constituíram “completas”. (BRITTO DA MOTTA, 1999, p. 210)

Porém, embora a mulher viva mais que o homem, ela experimenta períodos maiores de debilitação biológica que ele. (NOGALES, 1998) De acordo com a WHO (2003), não há evidências de que a surdez, por exemplo, afete mais as mulheres do que os homens, mas sabe-se que 2/3 (dois terços) das pessoas cegas em todo o mundo são mulheres. Além disso, com o aumento da idade, as mulheres sofrem mais que os homens de invalidez: “Isso significa que elas requerem mais assistência e apoio simplesmente para realizar suas tarefas diárias e rotinas de cuidado pessoal, como banhar-se e subir e descer da cama.” (GIDDENS, 2005, p. 147)

É imprescindível destacar que analisar o fenômeno de feminização do envelhecimento considerando apenas as mulheres, significa conhecê-lo pela metade, porque, enquanto um estudo da categoria Gênero, as mudanças na vida delas se dão na relação com a vida deles. Dessa forma, faz-se mister comparar a vida do homem velho em relação à mulher velha:

1) os homens são geralmente casados e, dessa forma, têm maior probabilidade de serem cuidados; 2) têm status mais alto do que as mulheres; 3) desfrutam de níveis de renda e de escolaridade geralmente mais altos; 4) são menos rejeitados por causa da perda de beleza e juventude; 5) têm auto-imagem mais positiva; 6) têm menos

doenças crônicas e incapacidade; 7) são mais satisfeitos com a vida e têm uma percepção de saúde mais positiva. (NERI, 2008, p. 61)

A constatação de que as mulheres são mais longevas, mas possuem pior qualidade de vida do que os homens, não só por conta dos riscos biológicos associados ao sexo mas também em função das variáveis sociológicas, traz à baila repercussões importantes nas demandas por políticas públicas específicas. A esse respeito, Faleiros (2007, p. 55) afirma que “a associação entre idade e incapacidade tem efeitos altamente prejudiciais para as mulheres, que terão mais risco de sofrer abandono e maus-tratos, principalmente em ambientes de pobreza, baixa escolaridade e violência.”

Sobre esse aspecto, as interlocutoras participantes da pesquisa reportaram diferenças expressivas em relação à vida delas comparada à dos homens com quem conviveram/ convivem: **“Minha mãe tinha que tomar conta da casa e da gente [...] meu pai tinha que trabalhar cedo, e nós tinha que ajudar em casa...”** (sic) (Ana, 60 anos); “[...] Nesse tempo, **a mamãe já tinha morrido** e eu ia mais meu irmão estudar de noite porque **eu ajudava em casa...** [...]” (sic) (Maria, 61 anos); **“Minha mãe arrumava a gente** [ela e os irmãos] pra gente ir estudar [...]” (sic) (Fátima, 64 anos); **“O [nome do irmão] se deu foi bem porque eu mais minhas irmãs não tivemos isso não [de ir para a escola]... nossa escola foi a lida no roçado do pai e da mãe.. mas ele era o único homem, né?!”** (sic) (Dora, 64 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Assim, fica claro que a condição de ser mulher está diretamente atrelada às funções de casar e procriar, enquanto tarefas femininas fundamentais. O casamento e a maternidade constituíam/ constituem, pois, o destino “natural” e a carreira desejados (as) para todas as mulheres, além do que, “qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas.” (LOURO, 2003, p. 96)

As narradoras também trazem essa demarcação de papéis, na vida adulta e durante a velhice, conforme os trechos de suas falas ressaltados a seguir: **“Meu marido sempre lutou pra dar as coisa pra mim e nossos filho! Não tenho do que reclamar não... [...] e nem ele tem o que reclamar de mim porque nunca deixei ele ir trabalhar com fome [...], sair com a blusa amassada...”** (sic) (Maria, 61 anos); **“[Tenho] casa, marido pra cuidar... [...] os meninos tão encaminhado na vida [...] eu só tenho esse neto pra me preocupar [...]”** (sic) (Fátima, 64 anos); **“[...] eu era sozinha [pra dar conta da] em casa. Meu marido me ajudava, mas sempre trabalhou demais! [...].”** (sic) (Glória, 71 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Há, pois, uma continuidade da vida de suas mães à vida das mulheres interlocutoras. Desde a infância, as mulheres são levadas a serem mães/ cuidadoras, através do brincar de boneca, passando até à função de cuidadoras dos (as) irmãos (ãs). Em geral, as mulheres entendem que têm um futuro papel a desempenhar, onde os cuidados são transferidos para filhos (as), companheiros (as) e netos (as).

E Camarano (2002, p. 06) complementa quando afirma que

[...] embora as mulheres vivam mais do que os homens, elas estão mais sujeitas a deficiências físicas e mentais do que seus parceiros masculinos [...]. Outra [problemática] refere-se à elevada proporção de mulheres morando sozinhas, 14% em 1998. Além disso, 12,1% moravam em famílias na condição de “outros parentes”. “Outros parentes” podem significar, em relação ao chefe do domicílio, mães, sogras, irmãs ou outro tipo de parentes. Em 1995, a maior parte do contingente feminino de “outros parentes” (74%) era formada por viúvas. É possível que boa parte desse último grupo não tenha experiência de trabalho no mercado formal, seja menos educada, o que requer uma assistência maior tanto do Estado quanto das famílias.

Em suma, o processo de feminização da velhice é uma manifestação da transição de Gênero que acompanha o envelhecimento populacional em curso em todo o mundo. O aspecto central da transição de Gênero, por consequência, diz respeito às transformações nos padrões de sobrevivência de homens e mulheres. Assim, Neri (2008, p. 50) tece reflexões de suma importância sobre a temática e ressalta que essas mudanças podem ser descritas em 3 (três) fases, quais sejam:

Na primeira, a expectativa de vida ao nascimento é baixa e similar para homens e mulheres, embora morram por motivos diferentes [...]. Na segunda fase, ocorrem duas tendências simultâneas [...]. Uma consiste na combinação da redução da mortalidade materna e da diminuição das taxas de fertilidade por mulher e tem como consequência (sic) o aumento das taxas de sobrevivência das mulheres até a meia-idade. A outra diz respeito à melhoria no padrão de vida das pessoas na meia-idade, que provoca extensão da sobrevida na velhice, principalmente das mulheres, que já vinham mais protegidas das pressões do trabalho e da violência, do tabagismo e de outros comportamentos de risco, que vitimam mais os homens [...]. Na terceira fase da transição de gênero, que já se delineia em sociedades industriais avançadas, a duração média da vida das mulheres quase atinge o limite da máxima duração da vida, estimada em 115 ou 120 anos. As taxas de isolamento e dependência das idosas são altas, assim como as de prevalência de demência, principalmente depois dos 90 anos. No entanto, os progressos sociais aos poucos vão permitindo que os homens vivam cada vez mais.

Também para as mulheres, a velhice traz uma série de questões relativas ao modo de repelir ou aceitar seu próprio corpo, o qual toma formas diferentes no homem e na mulher e, consequentemente, maneiras distintas de vivenciarem a sexualidade. De acordo com a análise de Mac Na Ghail (1996), os discursos em torno da questão de Gênero, em maior ou menor medida, englobam as questões de sexualidade, uma vez que, conforme alguns (mas)

observadores (as) (LOURO, 1997), os múltiplos papéis que as mulheres tendem a desempenhar – trabalho doméstico, cuidado com as crianças, responsabilidades profissionais – “podem aumentar o estresse das mulheres e até contribuir para as altas taxas de doenças.” (GIDDENS, 2005, p. 134)

Ainda que os conceitos entre gênero e sexualidade, ou entre identidades de gênero e identidades sexuais, estejam, na prática, imbricados, é relevante destacar as características que os distinguem no interior das reflexões teóricas mais críticas da questão de Gênero. Esse aperfeiçoamento, que marca as exigências dos princípios científicos, tem conduzido diversas teses:

Ao longo de seus estudos, Jeffrey Weeks (1993, p. 6) afirma inúmeras vezes que "a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo". Compartilhando da posição de muitos outros estudiosos e estudiosas, ele fala da impossibilidade de se "compreender a sexualidade observando apenas seus componentes 'naturais'(...), esses ganham sentido através de processos inconscientes e formas culturais" (p. 21). Se Foucault foi capaz de traçar uma História da Sexualidade (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma "invenção social", ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem "verdades". Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem "viver seus desejos e prazeres corporais" de muitos modos (Weeks, apud Britzman, 1996). Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). (LOURO, 1997, p. 26 – 27)

Essa ressalva se faz imprescindível na medida em que, estudos mais recentes sobre Gênero, como os de Judith Butler (2003), criticam a análise das identidades de gênero e sexuais que tomam por base a heteronormatividade, desconsiderado a multiplicidade de identidades, consideradas abjetas e que não se inserem na ótica esquematizadora pré-estabelecida.

Segundo Butler (2003), é imprescindível partir das performatividades dos (as) atores (atrizes) sociais, superando a oposição binária e simplista masculino-feminino. A suplantação do pensamento dicotômico sobre os gêneros é considerada pela autora como uma condição indispensável à compreensão da categoria. A desconstrução dessa falsa polarização conduz o (a) pesquisador (a) a uma problematização muito mais complexa e aproximada do real, uma vez que transcende a rígida ideia de naturalização dos papéis, admitindo que o polo

masculino possui componentes do feminino e vice-versa. Nessa análise, as interlocutoras, embora apresentem uma noção imposta cultural e historicamente dos papéis a serem desempenhados na sociedade por homens e mulheres, também demonstram uma certa plasticidade quanto a alguns pontos de suas vidas: **“Sempre fui pau pra toda obra! Sempre tive vontade de trabalhar, sair de casa, de estudar, aprender mais...”** (sic) (Ana, 60 anos); **“Era pequena e ouvia meu pai dizer que mulher que trabalhava fora não era decente. Pois nunca deixei de trabalhar e sempre fui decente, nunca fiz vergonha a ninguém! [...]”** (sic) (Fátima, 64 anos);

[...] hoje em dia, o **meu cunhado também faz as coisas dentro de casa e cuida de duas netinhas!** Tem que ajudar, minha filha! Não mora lá também?! **Minhas sobrinha trabalha e estuda**, não tem como se ocupar disso não! E outra: minha irmã já trabalhou demais naquela casa, não tem mais condição de se abaixar [...] (sic) (Dora, 64 anos).

[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

As participantes da pesquisa relacionam atividades historicamente masculinas às suas trajetórias e à de outras mulheres, tais como: trabalhar fora de casa, estudar e ocupar os espaços públicos; ao mesmo tempo em que atribuem aos homens com quem convivem, tarefas consideradas femininas, a saber: tomar conta da casa, cuidar dos (as) netos (as) e de questões domésticas. Nesse sentido, as percepções com que me deparei nas narrativas possuem similitudes com aquelas encontradas na pesquisa de Raquel Soihet (1989, p. 11), intitulada “Condição Feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana”, quando esta afirma que as suas interlocutoras se mostraram, em grande parte, não adeptas às características dadas como “universais ao sexo feminino, como submissão, recato, delicadeza, fragilidade, etc. São mulheres que trabalham e muito, em sua maioria não são formalmente casadas, brigam, pronunciam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos que lhes são atribuídos.”

Nessa discussão, Butler se contrapõe a Beauvoir, na medida em que postula que, para além do tornar-se mulher, é preciso compreender que “não há nada em sua explicação [de Beauvoir] que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (2003, p. 27).

Fora isso, há o fato de que, de acordo com essa nova compreensão, as instituições sociais – a exemplo da família, do casamento, da justiça, da política, da escola, das empresas –, de maneira geral, não estão preparadas para lidar com o fenômeno em xeque e, assim, “[...] está em curso o processo de feminização da velhice, em um contexto de forte heterogeneidade

nas formas de gestão da velhice pelos idosos, pelas famílias e pelas instituições públicas.” (NERI, 2008, p. 61)

Assim, de modo mais amplo, a vida das mulheres é profundamente diferente da dos homens, tanto no que diz respeito aos papéis, como nas tarefas comumente desempenhadas: trabalho doméstico, reprodução sexual, nascimento dos (as) filhos (as) e maternidade, regulação da fertilidade através do controle de natalidade, e assim por diante. Segundo Simone de Beauvoir (1990, p. 394), “Biologicamente, os homens levam as maiores desvantagens; socialmente, a condição de objeto erótico desfavorece as mulheres.” Ademais, a vivência dos afetos na velhice abrange uma gama de questões que se complexificam para as mulheres:

Em amor, ela [mulher velha] é geralmente mais narcisista do que ele [homem velho]; nela, o narcisismo visa ao corpo inteiro; através das carícias e do olhar de seu parceiro, ela toma [...] consciência desse corpo como desejável. Se o parceiro continua a desejá-la, ela se adaptará com indulgência à perda de viço de seu corpo. Mas ao primeiro sinal de frieza, sentirá amargamente sua decadência, terá repulsa por sua imagem e não suportará mais expor-se aos olhos de um outro. (IDEM, p. 428 – 429)

Sobre os elementos alusivos à saúde e à sexualidade das mulheres, principalmente para aquelas que vivem sozinhas, as mais velhas e as com piores condições de saúde, a tendência é que se apresentem mais “insatisfeitas com a vida e mais queixosas e tendem a fazer uma avaliação mais negativa de sua saúde do que os homens.” Além do mais, demonstram ter uma autoimagem e imagens da velhice muito “mais negativa do que os idosos, porque a perda da beleza e do vigor físico os onera mais do que a eles.” (NERI, 2008, p. 49)

À vista disso, muito embora a sexualidade da mulher seja menos atingida pela velhice do que a do homem – mesmo após o advento revolucionário do Viagra¹⁰ –, ela tem a possibilidade de

gostar de fazer amor mesmo que não atinja o orgasmo: os “prazeres preliminares” contam ainda mais, para ela, talvez, do que para os homens. A mulher é normalmente menos sensível à aparência de seu parceiro do que o homem, e, conseqüentemente, fica menos incomodada com o envelhecimento dele. Embora seu papel no amor não seja tão passivo quanto se tem por vezes pretendido, ela não tem um enfraquecimento preciso a temer. Nada impede que conserve atividades sexuais até seus últimos dias. (BEAUVOIR, 1990, p. 426)

¹⁰ Segundo a bula do referido medicamento, este tem como substância o citrato de sildenafila e é indicado para “o tratamento da disfunção erétil, que se entende como sendo a incapacidade de obter ou manter uma ereção (rigidez do pênis) suficiente para um desempenho sexual satisfatório.” Esta foi a primeira droga desenvolvida e aprovada nos Estados Unidos para o trato da disfunção erétil e obteve patente no ano de 1996. Assim, a *Food and Drug Administration* (FDA) passou a utilizá-la contra esse tipo de disfunção, em 27 de março de 1998, sendo possível a sua compra em 1999.

A dimensão do afeto e de vivência da sexualidade são intrinsicamente diferentes para a mulher velha, pois ela tem que enfrentar os preconceitos dos (as) filhos (as), parentes e vizinhos (as) em um contexto de cultura predominantemente machista. Em geral, a vergonha e o medo impedem a mulher de vivenciar sua sexualidade, imagine durante a velhice quando “o ordinário dos corpos humanos se acha, por definição [...], submetido à influência geral das sociedades.” (ORY, 2008, p. 155) Logo,

[...] [As mulheres velhas] continuam a ter desejo, ao passo que há muito tempo deixaram de ser desejáveis aos olhos dos homens. Isso equivale a dizer que a mulher é vítima, até o fim, de sua condição de objeto erótico. A castidade não lhe é imposta por um destino psicológico, mas por sua condição de ser relativo. (BEAUVOIR, 1990, p. 428)

A cultura de desigualdade em que se encontram, mesmo hoje, submetidas as mulheres, em destaque aquelas na fase da velhice, pois a tradição e os valores convencionais falam ainda mais alto, é latente. A respeito desse tipo de dominação, Beauvoir (1990, p. 426 – 427) reitera:

É que socialmente o homem, em todas as idades, é sujeito, e a mulher um objeto, um ser relativo. Casada, seu destino é comandado pelo de seu esposo; este tem, em média, quatro anos a mais que ela, e, nele, o desejo decresce. Ou então, se subsiste, dirige-se para mulheres mais jovens. Entretanto, é muito difícil para a mulher idosa ter parceiros extraconjugais. Ela agrada ainda menos aos homens do que os velhos às mulheres. No seu caso, a gerontofilia não existe.

Felizmente, assim como é importante relativizar as transformações apresentadas em nossos corpos – gerando novos riscos e desafios que podem afetá-los e à nossa saúde – a nova velhice também pode fornecer outras possibilidades que permitem escolher novos modos de viver o dia-a-dia e de cuidar da saúde. Nesse sentido,

mesmo que seu [mulher velha] marido ainda a procure, uma preocupação de decência profundamente interiorizada pode levá-la a esquivar-se. As mulheres têm menos acesso que os homens a diversões. Aquelas cuja vida erótica foi muito ativa e muito livre compensam, às vezes, sua abstinência com a crueza do seu vocabulário e a obscenidade de suas falas. [...] Mas, em geral, a repressão também diz respeito à linguagem. A mulher idosa quer ser decente tanto nas conversas, quanto no comportamento. A sexualidade só se traduz, então, por sua maneira de vestir-se, de se enfeitar, por seu gosto pelas presenças masculinas. [...] Os alienistas observaram que, nos asilos, o erotismo dos sujeitos femininos aumenta frequentemente com a idade. (BEAUVOIR, 1990, p. 429)

Os estudos sobre a história da sexualidade feminina na velhice são considerados incipientes; fato é que nem a história nem a literatura deixaram testemunhos válidos sobre a temática. Constatamos, assim, que o assunto é tratado como um tabu ainda mais considerável que

a sexualidade dos homens velhos e que isso representa uma: “[...] mutilação [perda da libido na velhice] [a qual] acarreta outras, uma vez que sexualidade, vitalidade e atividade estão indissoluvelmente ligadas. Por vezes, a própria afetividade se embota quando todo desejo está morto.” (IDEM, p. 430)

As discussões que giram em torno da sexualidade da mulher velha, especificamente, demonstram a necessidade de discussões cada vez mais amplas da ideia de que uma sociedade boa para velhos (as) deve ser, necessariamente, uma sociedade boa para homens e mulheres de todas as idades, isto é, “que oferece a eles e exige deles de acordo com as suas peculiaridades definidas por variáveis biológicas, psicológicas e socioculturais.” (NERI, 2008, p. 62) É a partir dessa compreensão de multiplicidade de variáveis, que se dedica a analisar o próximo e último capítulo desta investigação.

6 GÊNERO, VELHICE E EDUCAÇÃO – O ENTRELAÇAMENTO DAS CATEGORIAS DE ESTUDO: “VAMOS CANTAR O CORO DAS VELHAS?”¹¹

Este capítulo refere-se à análise das categorias teóricas relacionadas às categorias empíricas identificadas na pesquisa de campo. As narrativas trazem muitas significações – as quais reuni em 3 (três) categorias empíricas – sobre o retorno ou acesso pela primeira vez aos estudos: lazer/ sociabilidade, cidadania/ pertença, liberdade/ autonomia. Através dos significados construídos com base nas narrativas das interlocutoras da pesquisa, desenvolvi o capítulo nos seguintes tópicos: 6.1 A Escola como espaço de Lazer e Sociabilidade; 6.2 A Educação como ferramenta de Cidadania e Sentimento de Pertença para Mulheres Velhas; 6.3 O Rompimento das Amarras e da Domesticidade: momento de Liberdade e Autonomia para as Participantes da Pesquisa.

6.1 A Escola como espaço de Lazer e Sociabilidade

Antes de partir para as percepções das interlocutoras sobre a educação em suas vidas, vale salientar que as narrativas devem considerar a análise de seu perfil, ou seja, é preciso considerar que se trata de mulheres, velhas, com poucos anos de estudo, de classe social pobre; assim, esse conjunto de variáveis, quando vistas ao mesmo tempo, requer um olhar que contemple as suas interseccionalidades. Destaco, pois, o estudo interseccional da categoria Gênero, o qual tem adquirido notoriedade junto a estudos mais recentes e novos movimentos sociais. Logo a interseccionalidade, segundo a perspectiva de Hirata (2014, p. 62), propõe a seguinte reflexão:

A problemática da “interseccionalidade” foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir dessa herança do Black Feminism, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs. [...] A interseccionalidade é uma proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade”, embora não tenha a pretensão de “propor uma nova teoria globalizante da identidade” (Idem, ibidem). Crenshaw propõe a subdivisão em duas categorias: a “interseccionalidade estrutural” (a posição das mulheres de cor na intersecção da raça e do gênero e as consequências sobre a experiência da violência conjugal e do estupro, e as formas de resposta a tais violências) e a “interseccionalidade política” (as políticas feministas e as políticas antirracistas que têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor) [...]

¹¹ Trecho da música: “O coro das velhas”, de autoria de Sérgio Godinho e interpretada por Zeca Baleiro – com a participação do compositor – no álbum “Lado Z”, em 2007.

Com o progressivo desenvolvimento da categoria interseccionalidade, na sociedade atual, a sua perspectiva teórica se aproxima do que propõe a autora Sirma Bilge (2009, p. 70):

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, busquei compreender as narrativas das mulheres participantes desta pesquisa a partir de suas múltiplas interseccionalidades, cujos desdobramentos se dão na análise das consequências estruturais e dinâmicas da interação entre “dois ou mais eixos da subordinação”. (CRENSHAW, 2002, p. 177) Ao relacionar o machismo/ o sexismo/ a misoginia com os preconceitos vivenciados pelas pessoas velhas e com os diversos tipos de opressão decorrentes de sua condição social, as mulheres protagonistas deste estudo, as quais experimentaram/ experimentam sistemas discriminatórios multifacetados, podem ser vistas de forma mais aproximada e real.

Um desses sistemas discriminatórios é a escola, a qual, desde o acesso por parte de determinados grupos, até a permanência dos mesmos nesse espaço, vai se revelar, muitas vezes, como uma ferramenta que também contribui para a marginalização e até para a exclusão social. O direito à educação, então, tem sido efetivado de forma muito desigual e pulverizada para o conjunto da população. Para as mulheres participantes da pesquisa, os sentidos da educação partem de olhares diversos, dentre eles, um significado especial apareceu, com pequenas diferenciações, nas narrativas de todas elas: “Eu vou lhe contar uma coisa... ir pro [nome da escola] **é o meu lazer**. [...] O ruim foi só o primeiro dia, mas hoje já to acostumadazinha... não tendo [aula], eu sinto falta...” (sic) (Ana, 60 anos); “**Eu me divirto na sala!** Na hora da aula não que eu gosto de prestar atenção, mas até começar e na hora do recreio, é bom [risos]... A gente conversa, acha graça demais! [fala sorrindo]” (sic) (Maria, 61 anos); “É uma das poucas coisa que tenho na vida hoje que **me dá alegria** [...] sim, estudar, me arrumar pra ir pra lá [Escola], encontrar com as amiga na sala, no recreio...” (sic) (Fátima, 64 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Assim, um dos principais significados sobre a educação encontrados na pesquisa foi quanto ao lazer, o qual surge como uma espécie de sentimento coletivo compartilhado entre as participantes, que entendem a escola onde estudam como um espaço de diversão e

entretenimento. O lazer, da mesma forma que a educação, é um direito social positivado na Constituição Federal de 1988 e, assim como nos resultados encontrados na pesquisa, refere-se a distintos pontos de vista subjetivos, que incluem conotações como: tempo livre, tempo de contemplação, ócio, criação, diversão, prazer, distração, tranquilidade, descanso, relaxamento, dentre outras.

Para as participantes, o fato de ir à escola – atividade entendida para muitos (as) como algo simplório, corriqueiro e até desinteressante – possui uma significação de extrema importância. Essas mulheres, de acordo com as suas próprias narrativas destacadas no decorrer do trabalho, tiveram infâncias e adolescências/ juventudes de muitas privações que, para além da exclusão educacional, mantiveram-nas à margem dos direitos sociais como um todo. Muitas delas começaram a trabalhar – tanto no ambiente doméstico, como fora dele – ainda crianças, fazendo com que o lazer – entendido na infância especialmente como o momento do brincar – fosse suprimido em virtude dos afazeres que elas já se responsabilizavam.

Conforme já sublinhado, a questão de classe que revela a pobreza enfrentada pelas participantes quando crianças e adolescentes/ jovens, é um recorte fundamental para o entendimento do que elas consideram como lazer hoje em suas vidas. Segundo Machado (1999), o lazer é de suma importância na formação da criança, na medida em que é apontado como a primeira configuração de cultura com a qual ela se relaciona. Com a ausência de atividades de lazer, a criança não tem as devidas condições de estabelecer relações com o meio ao qual pertence.

Nesse sentido, resgato a concepção de educação de Paulo Freire (1989) quando teoriza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isto é, o indivíduo, desde a infância, aprende primeiramente a ler o mundo, através da leitura dos diversos signos – que abrangem os objetos, os sinais, as relações e os demais símbolos ao seu redor – para, assim, poder ler a palavra – entendida não apenas no sentido de sua alfabetização, mas da apreensão dos diversos saberes e tipos de conhecimentos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão do contexto em que vivem irá se reportar, portanto, à dinamicidade das relações empreendidas na realidade, as quais irão nortear a capacidade dos sujeitos em dialogar, criticar e decifrar o mundo. Assim, se as crianças não têm acesso ao lazer da forma como deveriam, a busca pelas possibilidades de vivenciá-lo ocorrerá em alguma fase de suas vidas. (MACHADO, 1999) A esse respeito, é errôneo atribuir uma demarcação ao período de lazer, principalmente para as mulheres participantes da pesquisa,

pois o seu tempo de lazer é outro; é como se buscassem recuperar o “tempo perdido”, deleitando-se no momento que vivem no presente como uma forma de compensação pelos anos de trabalho e/ ou ausência de atividades prazerosas.

A fase adulta da vida das interlocutoras apresentou privações de toda ordem, as quais seguem até hoje e que se materializam através da violação de seus direitos sociais básicos. Desse modo, suas vidas foram intensamente marcadas pelo trabalho árduo – seja remunerado ou não –, cujas consequências alijaram-nas de um maior tempo de dedicação a atividades ligadas à diversão e ao prazer.

Em suas narrativas, as palavras-chave relacionadas à educação, como um momento de lazer, encontradas foram: diversão, alegria e riso. A busca por atividades prazerosas e divertidas que se opõem às obrigações profissionais, familiares e sociais, representa a necessidade de satisfação pessoal, destacando o caráter desinteressado da vivência: “não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A ‘disponibilidade de tempo’ significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa” (MARCELLINO, 1996, p. 31).

Retomando as suas falas, considero interessante para a análise realçar a palavra “recreio” utilizada por 2 (duas) das participantes: “[...] Na hora da aula não que eu gosto de prestar atenção, mas até começar e **na hora do recreio**, é bom [risos]... A gente conversa, acha graça demais! [fala sorrindo]” (sic) (Maria, 61 anos); “É uma das poucas coisa que tenho na vida hoje que me dá alegria [...] **encontrar com as amiga na sala, no recreio...**” (sic) (Fátima, 64 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017] O uso do termo “recreio” por elas endossa as suas perspectivas de educação como uma atividade de lazer, pois vem ao encontro literal da palavra “recriação”, a qual originalmente significa *recrear* e cujas percepções remetem à possibilidade de re-criar, criar de novo, dar vida nova, com novo vigor. (MARCELLINO, 1996)

Já quando a interlocutora Ana (60 anos) externa que, para ela, ir à escola se desenha como um momento de lazer, e acrescenta que: “[...] **largo tudo que tiver fazendo pra ir pra minha aula... não falto!**” (sic) [Entrevista realizada em maio de 2017], a função de lazer como atividade na qual o indivíduo se desliga temporariamente de suas obrigações, aparece de forma muito clara. Na mesma linha de pensamento, Dumazedier (1994) afirma que o lazer tem a capacidade de libertar homens e mulheres de suas tarefas rotineiras, oportunizando-os (as) expressar seus sentimentos e emoções.

A educação como lazer também revela as poucas possibilidades das participantes da pesquisa em vivenciarem outras atividades que lhes provoquem a sensação de prazer e

bem-estar no presente momento. Sobre isso, a narrativa de Fátima (64 anos) é sintomática quando declara que ir para a escola “**é uma das poucas coisa que tenho na vida hoje que me dá alegria [...]**” (sic). [Entrevista realizada em maio de 2017] Dentre os fatores que ocasionam a inacessibilidade ao lazer por parte de mulheres velhas e pobres, Bruhns (1997) pontua que estão os valores dispendiosos de ingressos para eventos culturais, a dependência de transportes coletivos para ir a esses locais e a distância considerável de suas casas a centros de lazer.

Logo, a pobreza é um elemento de considerável relevância para se pensar o reducionismo da vivência do lazer ao âmbito escolar, em outras palavras, “a um trabalho empobrecedor está ligado um lazer também empobrecedor e vice-versa. [...]” (MARCELLINO, 1996, p. 15).

Além dos argumentos apontados, atualmente a escola também passou a se apresentar como um espaço de lazer porque, de acordo com os estudos de Rechia (2006), em tempos de incremento às novas tecnologias, as quais propiciaram uma verdadeira revolução no trato das relações sociais, as possibilidades de lazer para quem não está inserido (a) no mundo virtual – aqui com destaque para alguns (mas) velhos (as) – tornaram-se mais dificultadas.

A visão das participantes sobre a educação como lazer também coaduna com a de Camargo (1999, p. 10), quando teoriza que as atividades humanas que apresentam propriedades de lazer, têm a ver com escolha pessoal, constituindo-se, portanto, de uma atividade voluntária, ou seja, “há um grau de liberdade nas escolhas dentro do lazer maior que nas escolhas que se faz no trabalho, no ritual familiar, na vida sociorreligiosa ou sociopolítica”. Essa perspectiva é identificada quando a interlocutora Ana (60 anos) narra seu retorno à escola nessa fase de sua vida como sendo uma decisão particular, motivada por um desejo muito intenso:

Muita gente não botava fé que eu passasse um mês na escola. Eu disse: **eu mostro como eu termino!** Nunca botei uma coisa na cabeça pra não fazer até conseguir. Triste do que eu prometer! Agora, elas [vizinhas] pensava que eu ia dar pra trás porque nunca tinha estudado [...] vamo ver se eu desisto... porque tenho opinião! (sic)
[Entrevista realizada em maio de 2017]

A noção de obrigação está, portanto, apartada do contexto das experiências de lazer, as quais adquirem importância na medida em que se configuram como valor humano – ultrapassando aspectos financeiros e/ ou ganhos materiais – e cuja participação ocorre de forma livre e espontânea. Nesse sentido, destaco o termo “escola”, cuja origem *scholé* na

antiguidade grega, significa “ócio”, ou “lazer” para o homem grego livre. (MARCELLINO, 2000)

Para as interlocutoras, a educação como uma experiência de lazer vem ao encontro do conceito de ludicidade, o qual se refere ao tempo livre, à diversão e ao momento de rir com amigos (as), como sinaliza Maria (61 anos) em sua narrativa: “[...] até começar e na hora do recreio, é bom [risos]... A gente conversa, **acha graça demais!** [fala sorrindo]” (sic) [Entrevista realizada em maio de 2017]

Também pude perceber que, para algumas, existe “[...] **uma espécie de culpa em se divertir, sair de casa e deixar os (as) seus (as)**. É como se a educação – aqui também entendida como lazer para elas – fosse uma **fuga das obrigações e um abandono** do espaço doméstico e de seus (suas) familiares...” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, junho de 2017). Essa percepção se deu ao ouvir as seguintes afirmações por parte de 2 (duas) das interlocutoras: “Eu já deixo tudo pronto [atividades domésticas] pra ir pra Escola. E também **vou num pé e volto no outro** [porque] tenho minhas casa pra cuidar, minhas coisa...” (sic) (Glória, 71 anos);

[...] **vou despreocupada sim [para a Escola]... Assim, mais ou menos porque eu tenho meu neto pra olhar**, que às vezes a mãe dele não pode ficar porque também tem as coisa dela, né?! Mas **quando eu chego eu fico com ele, ajeito a janta dele, faço tudo!** [...] Então não tem muito problema eu ir [para a Escola] não... (sic) (Fátima, 64 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Os (as) autores (as) afirmam que a geração de velhos (as) com a qual a sociedade convive hoje não teve a oportunidade de aprender a atribuir importância ao tempo livre e ao ócio, sendo o trabalho o grande protagonista de suas existências. Alguns (mas) velhos (as) apresentam muitas dificuldades em se adaptar ao tempo livre e ao não-trabalho remunerado adquiridos com a chegada da velhice e com o advento de suas aposentadorias. (FERRARI, 2002)

Ademais, a culpa sentida por elas tem um intrínseco componente de gênero, pois, tudo aquilo que a mulher passe a se dedicar que fuja de seu papel como mãe e esposa, representa um abandono, uma renúncia, uma infidelidade. (ROUDINESCO, 2003) Nesse caso, a figura do amante/ do “outro” é a educação, a qual passa a ocupar um espaço que, via de regra, em uma família heterossexual tradicional, pertence somente ao cônjuge, aos (às) filhos (as) – sendo estendido para netos (as) no caso das participantes da pesquisa – e à casa – no sentido de cuidar das funções domésticas.

Além de não se restringir a um determinado período específico, o lazer para as participantes também não está circunscrito à estrutura física da escola, pois abrange o domínio das relações sociais. A noção do espaço/ lugar transcende, pois, a ideia de lazer institucionalizado e passa a se relacionar ao nível de apropriação do local pelas pessoas, a qual oportuniza a socialização. Esta emerge nas narrativas de praticamente todas as mulheres: “[...] **A gente conversa**, acha graça demais! [fala sorrindo]” (sic) (Maria, 61 anos); “[...] sim, estudar, me arrumar pra ir pra lá [Escola], **encontrar com as amiga...**” (sic) (Fátima, 64 anos);

Eu **fiz amizade na Escola**, poucas, mas fiz. [As colegas] São gente boa demais, a gente se ajuda como pode lá... antigamente, tinha os aniversariantes do mês, que era uma **festinha na última sexta-feira do mês pra comemorar quem tinha feito aniversário naquele mesmo mês**, aí foi deixando de ter, mas a gente vai voltar a fazer! (sic) (Dora, 64 anos)

Ah, eu **tenho umas amiga sim lá [na Escola]**. [...] Tem uma [colega] que guarda até meu canto dentro da sala. Ela gosta é muito de mim! Eu conheço a casa dela, já fui até pra um culto [evangélico] que ela me chamou na casa dela! [...] Ela é divertida que só, gente muito boa! (sic) (Glória, 71 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

A escola enquanto espaço de lazer serve como uma possibilidade de conceber novas amizades, “uma vez que é responsável pela potencialização da rede de sociabilidade, em que grupos se organizam ampliando a rede de troca e sociabilidade e enriquecendo a experiência pessoal e coletiva” (MATOS, 2001, p.123). Nesse entendimento, o lazer é analisado sob um ponto de vista mais amplo, que abrange práticas culturais e sociais, cuja vivência tem como marco definidor a liberdade.

A integração em grupo e o convívio social permitem a troca com o (a) outro (a), a qual pode propiciar a essas mulheres a re-significação e, conseqüentemente, a re-construção de alternativas de participação ativa no meio social em que vivem, atribuindo outros sentidos às suas existências. A fala de Dora (64 anos), quanto à comemoração dos (as) aniversariantes do mês, evidencia o valor atribuído ao ato de confraternizar como um meio privilegiado de fortalecer os vínculos sociais e intergeracionais, além de ser uma ocasião para celebrar a vida e os momentos que experimentam juntos (as).

A escola, então, enquanto espaço oportuno de socialização para as interlocutoras, ganha maior significação pelo fato de elas se encontrarem na fase da velhice. De acordo com o pensamento de Doimo, Derntl e Lago (2008, p. 1140), socializar é ainda mais relevante para os (as) velhos (as) porque, a maioria deles (as), já passaram por muitas perdas – nos diversos âmbitos – em suas vidas e ter a chance de “relacionar-se melhora a qualidade de vida porque

possibilita encontrar naquele com quem se partilha os problemas um estímulo e um referencial de apoio emocional.”

Fora o fato de socializarem com os (as) colegas de sala, as participantes demonstram afeto e uma relação de proximidade e admiração para com a professora, conforme sinalizado, no capítulo deste trabalho sobre Educação, em suas falas: “Ela [professora] **faz o que pode** por nós tudo. Nunca falta. Já vi ela dando aula doente.” (sic) (Ana, 60 anos); “A [nome da professora] **faz de tudo** pra gente prestar atenção. [...] mas **boa vontade eu vejo que ela tem até demais...**” (sic) (Maria, 61 anos); “A professora falta pegar na mão de cada um [pra ajudar no processo de ensino-aprendizagem]. **Ela nunca me botou pra baixo [...]**” (sic) (Fátima, 64 anos); “De vez em quando, quando eu posso, levo uma merendinha pra ela [professora] porque aquela menina **trabalha demais**, viu?! [...] Eu acho ela **boa pra tudim** [alunos (as)], nunca [a] vi fazendo diferença entre nós...” (sic) (Dora, 64 anos); “[...] mesmo com todo **problema que tem na escola**, ela é profissional exemplar [...] nunca que vou esquecer da ajuda dela...” (sic) (Fátima, 64 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

A figura da professora, assim como dos demais vínculos socioafetivos que elas estabeleceram/ estabelecem na escola, motivam o seu engajamento e participação nas aulas. A professora, responsável pela condução das aulas junto à turma, também desperta a admiração de suas alunas devido, segundo mencionado pelas próprias interlocutoras, à efetiva execução de seu papel no processo de ensino-aprendizagem, especialmente evidenciada na narrativa de Fátima (64 anos): “[...] acho que **ela faz o dever dela de ensinar...**” (sic) [Entrevista realizada em maio de 2017]

Ao mesmo tempo, cabe salientar que a relação professor (a)/ aluno (a), nesse contexto, configura-se como um desafio ainda mais delicado, pois é preciso que a professora esteja sensível à análise sobre a permanência dessas mulheres na escola. Em outras palavras, é necessário perceber se as mulheres vão para a aula porque possuem um desejo genuíno de fazê-lo ou até que ponto elas construíram uma relação de dependência e insegurança que as conduzem à escola por apego e/ ou respeito à docente, indo de encontro à sua livre escolha e autonomia. Através de suas narrativas, não encontrei nenhuma informação que denotasse que as interlocutoras frequentem a Escola por algum tipo de dependência em relação à professora, mas julgo indispensável a proposição dessa reflexão, pois, em muitos equipamentos e serviços, é comum o estabelecimento de relações de dependência e até de subserviência dos (as) velhos (as) para com os (as) profissionais.

Por conseguinte, tanto a educação como o lazer contribuem para a autorrealização pessoal, confirmando a teoria de Debert (1999) sobre a “nova velhice”, cujo perfil passa a ser formado por pessoas mais ativas, que respondem criativamente às transformações sociais, que são capazes de re-significar identidades e, sobretudo, que ampliam sua rede de relações sociais.

A relevância atribuída à sociabilidade no espaço escolar pelas interlocutoras participantes também encontra explicação na questão de gênero, pois, sendo elas mulheres, diferentemente dos homens, suas vidas foram dedicadas quase que exclusivamente ao cuidar e ao servir de/ a cônjuges, filhos (as) e, hoje, netos (as) e outros (as) familiares. Assim, seus interesses por ambientes além dos próprios lares, bem como a oportunidade de construir novas relações sociais, reveste-se de singular importância. Da mesma forma, saliento um trecho do meu Diário de Campo (maio de 2017):

Lembro que quando as vi pela primeira vez, estavam praticamente todas **próximas** na sala de aula. Penso que a busca pelos (as) pares é um conforto que nunca deixamos de vislumbrar em quaisquer espaços/ grupos que frequentemos. [...] É notório como elas possuem muitas **afinidades** e o quanto **se identificam** naquele local.

As novas amizades, as conversas e a troca de informações diversas fortalecem a socialização e são importantes agentes impulsionadores da participação das mulheres velhas interlocutoras da pesquisa. Além de motivá-las a frequentarem as aulas, percebi que também estimulam as suas permanência e assiduidade, uma vez que a procura por relações interpessoais são uma necessidade de todo ser humano.

Importa acentuar o fato de que não basta apenas a inserção, por si só, dessas mulheres na escola, mas é válida a análise de como se dá essa participação em uma instituição que, via de regra, propõe-se como radicalmente democrática. Nesse sentido, as participantes demonstram uma inserção qualitativa na escola ao se referirem à ocupação daquele espaço para além do fim a que se destina: aprender. A obtenção de conhecimentos é um fator apontado por elas em suas falas, mas, conforme o exposto neste trabalho e, sobretudo, neste capítulo, a expansão dos vínculos sociais, da mesma maneira que outras satisfações mencionadas, possui grande relevância..

Ainda sobre a inserção delas no ambiente escolar, o qual favorece a socialização, as interlocutoras narram que as relações sociais construídas extrapolam os muros da escola na medida em que elas passam a se encontrar em outros espaços, como asseveram Glória (71 anos): “[...] **Eu conheço a casa dela**, já fui até pra um culto [evangélico] que ela me chamou na casa dela! [...]” (sic) e Dora (64 anos): “São gente boa demais, a gente se ajuda como pode

lá... Quando é pra estudar pras prova, **a minha casa é aberta pra quem quiser ir** [...] quem sabe mais, ensina!” (sic). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

A partir desses encontros extra-classe, também é possível perceber que a socialização estimula o aprendizado, na medida em que promovem encontros para estudarem juntos (as). Destarte, esse encontro de amigos (as) faz do lazer “um veículo privilegiado de educação”, que pode fomentar, através do diálogo e da troca de informações, a passagem de níveis de aprendizado mais simples para níveis mais elaborados e complexos. (MARCELLINO, 1996, p. 50)

Nessa perspectiva, a sociabilidade e o lazer, conforme significados pelas participantes sobre seus processos educativos, caracterizam-se como dispositivos ímpares de educação, os quais potencializam o seu desenvolvimento pessoal e social, estimulando a leitura de mundo proposta por Freire (1989). Desta feita, à medida que os indivíduos têm maior contato com alternativas diversas de lazer, maior é a sua capacidade crítica e compreensão da realidade que os rodeiam.

Assim, a percepção das participantes sobre a educação como lazer e momento de sociabilidade encontra terreno fecundo na literatura especializada do tema, quando atribui a ampliação da sensibilidade pessoal – visão de mundo e dos fenômenos que as cercam – às relações interpessoais. Por conseguinte, o indivíduo, ao participar das atividades relacionadas à educação considerando-as atividades de lazer,

cresce e se desenvolve individual e socialmente como ser humano, condições estas que auxiliam no seu bem-estar e participação mais ativa no atendimento de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária. Portanto, diversas são as medidas a serem adotadas para que o processo educativo para e pelo lazer se efetive. (CHEMIN, 2009, p. 172)

A educação para e pelo lazer encaminha os indivíduos a tomarem consciência da realidade, da qual fazem parte, e das multifacetadas relações que estabelecem no decorrer de suas vidas. A partir de sua inserção consciente no mundo, é possível vislumbrar transformações nos sujeitos que, transformando-se, transformam também a sociedade. (ROLIM, 1989)

Nesse contexto, a escola, para além de sua função educativa, proporciona às mulheres velhas participantes da pesquisa uma maior qualidade de vida, na medida em que propõe, coletivamente, a (re) construção pessoal e comunitária, cujas consequências são, dentre outras, o lazer, a ampliação das amizades, os momentos de distração e diversão, o envolvimento em novas atividades e a obtenção de conhecimentos diversos. A fala de Maria (61 anos) resume essa premissa quando ela afirma que: “Voltar os estudos foi uma coisa boa

demais pra mim. **Aqui [na Escola] eu aprendo, faço amizade, descubro novidade...** eu pensei que não aprendesse mais nada, mas tô gostando, é bom você conhecer as coisa da vida pelos livros também, né?!” (sic) [Entrevista realizada em maio de 2017]

O entendimento da educação como uma forma de experimentar o lazer perpassa, dessa maneira, a conjunção de todos esses elementos, em um processo positivo que supõe a criação de uma nova forma de viver e onde essas mulheres podem subverter a ordem a que lhes fora imposta desde a infância. Trata-se, pois, de um novo momento para elas, em que a educação atribui-lhes novas condições, tais como o status de cidadãs, conforme será tratado no tópico seguinte.

6.2 A Educação como ferramenta de Cidadania e Sentimento de Pertença para Mulheres Velhas

Outro significado atribuído à educação pelas participantes da pesquisa é quanto à cidadania e ao sentimento de pertença. Em suas narrativas, as mulheres deixam claro que o fato de irem para a escola significa um momento rico em vivências que também perpassa a questão da cidadania: “[...] eu acho que por mais que [a gente] não aprenda como devia, alguma coisa fica... e o que fica serve **pra ter umas noçãozinha do mundo!**” (sic) (Ana, 60 anos); “Voltar os estudos foi uma coisa boa demais pra mim. [...] pensei que não aprendesse mais nada, mas tô gostando, **é bom você conhecer as coisa da vida** pelos livros também, né?!” (sic) (Maria, 61 anos); “**Hoje eu entendo por que que dizem que quando a gente aprende a ler é como se a gente passasse a ver as coisa tudo colorida! Hoje eu sei que eu via tudo era preto e branco!** [...] Porque a gente começa a entender, acompanha melhor as coisa...” (sic) (Fátima, 64 anos); “**Antes de eu voltar a estudar, eu me sentia meia deslocada...** não falava, principalmente com quem não tenho muita intimidade. Hoje em dia já tô dando até entrevista pra você! [risos]” (sic) (Dora, 64 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

A concepção de cidadania identificada na fala das participantes também vem ao encontro da perspectiva da educação como libertação apresentada por Freire (1967; 1987; 1989; 1993; 1996) em diversas de suas obras, quando o autor postula que a função precípua desse tipo de educação é a ação que promove a consciência, a desalienação e, por consequência, a humanização dos (as) envolvidos (as).

O conhecimento “sobre o mundo” a que se referem, – “[...] **pra ter umas noçãozinha do mundo!**” (sic) (Ana, 60 anos); “[...] **é bom você conhecer as coisa da vida**

[...]” (sic) (Maria, 61 anos); “[...] **é como se a gente passasse a ver as coisa tudo colorida!** [...]” (sic) (Fátima, 64 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017] – faz parte do processo de libertação, onde o (a) educando (a), através do processo de ensino-aprendizagem, é conduzido (a) a pensar. (FREIRE, 1987)

Nesse sentido, é imprescindível ressaltar que a educação como processo de libertação deve se desenhar a partir do (a) oprimido (a), cujas histórias de vida marcadas por múltiplas privações transformam-se em participação ativa nos espaços que ocupa. A consciência de sua opressão social dá-se pela apropriação do conhecimento, uma vez que permite a clareza de quem é o (a) oprimido (a) e quem é o (a) opressor (a), observadas as correlações de força e suas respectivas relações de poder.

No entanto, as interlocutoras ampliam essa noção de cidadania, adquirida através da educação, quando postulam que, ao (re) iniciar os estudos, tornaram-se mais conscientes de seus direitos e deveres, além de possuírem maior participação na vida comunitária e inclusão em outros espaços da sociedade. Trarei primeiramente o entendimento delas sobre os seus direitos, os quais dividi em 3 (três) vieses principais: direitos das pessoas velhas, direitos das mulheres e direito à educação. Sobre o primeiro direito identificado, as participantes afirmam que: “[...] Aqui [na escola] tem muita senhor e senhora que é muito mais novo que muito jovem por aí [risos] [...] **eu nem sabia que tinha gente idosa na escola!**” (sic) (Ana, 60 anos);

[...] nunca que vou esquecer da ajuda dela [da Professora]... foi ela que me ajudou com o **aposento do meu irmão** [refere-se à orientação que a Professora deu sobre um problema com o BPC de seu irmão!] [...] Se não fosse por ela, até hoje tava rodando atrás disso! Eu tenho é certeza! (sic) (Fátima, 64 anos)

[...] **os cabelo branco têm suas vantagem** [risos] [...] ah, vantagem que eu digo de não ter menino pequeno, eu mesma nunca tive, mas é uma obrigação, não ter que bater ponto em trabalho, essas coisa, **não pagar passagem, não pegar fila...** isso tudo tem no Estatuto do Idoso [...] Já tinha ouvido falar do Estatuto do Idoso nos Bombeiros [refere-se ao grupo de ginástica de que participa com profissionais bombeiros], mas **ver mesmo pra que serve, eu vi na sala [de aula]**. (sic) (Dora, 64 anos)

[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

As participantes da pesquisa revelam, através de suas narrativas, que o conhecimento adquirido na escola é apenas uma das portas para se considerar o ser cidadão (ã). Entretanto, conforme mencionado, para além desse viés burguês-liberal de se pensar a cidadania, as próprias interlocutoras trouxeram a reflexão sobre a educação como mola propulsora para que o sujeito se perceba enquanto detentor de direitos e de deveres/responsabilidades.

Nesse primeiro viés de direitos apontado por elas – direitos das pessoas velhas – as falas de 3 (três) das mulheres concorreram para: o direito à educação em qualquer fase da vida (materializado no acesso ao ensino formal, via EJA), o direito à assistência social (materializado no BPC), e outros direitos sociais (materializados no passe livre e na fila preferencial). Sobre estes últimos, ressalto a importância de a interlocutora Dora (64 anos) ter destacado o Estatuto do Idoso, pois, conforme salientamos no decorrer deste trabalho – inclusive, dedicando um subtópico ao referido Documento –, sua relevância é considerada um marco na luta pelos direitos das pessoas velhas no País.

O fato de o (a) velho (a) reconhecer-se como um sujeito de direitos em seu meio social faz com que a ideia de cidadania seja fortalecida, pois, em um Estado Democrático de Direito, os indivíduos gozam, igualmente, de uma ampla rede de proteção social e esta só pode ser acessada se o (a) mesmo (a) tem conhecimentos suficientes sobre seus equipamentos, serviços e políticas públicas. Segundo a Professora Sandra Carvalho (2006, p. 197), é cada vez mais urgente o investimento em uma

formação permanente de jovens e adultos, revalorizada como instrumento de afirmação das identidades socioculturais das populações, difusão de valores éticos de justiça e solidariedade, superação de preconceitos, promoção de direitos humanos, formação para o exercício da cidadania, incentivo à participação democrática, ao controle cidadão sobre governos e ao desenvolvimento local.

Assim, a reivindicação por direitos garantidos em lei e por novos direitos passa pelo âmbito educacional, sendo este entendido em seu sentido amplo, agregando questões que compõem o cotidiano de seus (suas) participantes e superando uma educação vazia, onde o conhecimento é “repassado” e não “dialogado” na relação aluno (a) x professor (a). A esse tipo de educação, Freire (1987) atribuiu o nome de “educação bancária”, a qual entende o sujeito aprendente como um “recipiente”, cujo “preenchimento” deve ser feito pelo (a) professor (a).

Na contramão desse tipo de educação está a educação libertadora a que me referi anteriormente. Contrária à perspectiva bancária, a educação voltada para a libertação e para a humanização dos (as) envolvidos (as) também se movimenta pelas questões de cidadania, uma vez que propõe a conscientização através da problematização do mundo que os (as) circundam. A tese de educação defendida por Freire (1967; 1987; 1989; 1993; 1996) nega a proposta de o processo de ensino-aprendizagem reduzir-se ao mero “depósito” do conhecimento no sujeito, como se este fosse destituído de qualquer saber e, oprimido, estivesse em uma condição definitiva de dependência a quem julga deter a verdade e o conhecimento absolutos.

Ao transcenderem a ideia legalista de cidadania e de direitos, as narrativas das interlocutoras ganham vivência, pois irão se referir às suas vidas concretas, cuja realidade prescinde de direitos abstratos e formais, mas também dizem respeito “[...] às múltiplas significações sobre a educação em suas trajetórias, as quais ultrapassaram as minhas hipóteses, fazendo da pesquisa um campo rico de possibilidades e encontros [...]” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, JULHO DE 2017)

Sobre os direitos das mulheres, não obstante as interlocutoras tenham narrado aspectos que convergem para o entendimento de uma cultura machista a que suas mães e elas foram submetidas durante grande parte de suas vidas, é possível identificar traços de uma nova visão não apenas da velhice, mas do ser mulher:

A contradição é um elemento muito presente na narrativa das velhas que, ora relatam episódios discriminatórios pelo fato de serem mulheres – inclusive, até justificando-os –, ora trazem novas perspectivas sobre o que é ser mulher, indo de encontro aos valores e normas que lhes foram impostos (as) desde a infância...” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, JULHO DE 2017)

Assim, paradoxalmente, as participantes trazem uma concepção inovadora, embora ainda sutil, sobre o lugar da mulher nos dias atuais: “Sempre fui pau pra toda obra! Sempre tive **vontade de trabalhar, sair de casa, de estudar, conhecer as coisa...**” (sic) (Ana, 60 anos); “Era pequena e ouvia meu pai dizer que mulher que trabalhava fora não era decente. Pois **nunca deixei de trabalhar e sempre fui decente**, nunca fiz vergonha a ninguém! [...]” (sic) (Fátima, 64 anos); “[...] hoje em dia, o **meu cunhado também faz as coisas dentro de casa!** Tem que ajudar, minha filha! Não mora lá também?! **Minhas sobrinha trabalha e estuda, não tem como se ocupar disso não! E outra: minha irmã já trabalhou demais naquela casa [...]**” (sic) (Dora, 64 anos);

As coisa mudou muito... no meu tempo, mulher não podia fazer nada disso [referindo-se a trabalhar fora e a estudar]... e a que fazia era mal vista! Hoje em dia não tem mais isso... eu acho muito é bonito a mulher que ainda trabalha, que estuda [...] que não depende de ninguém, só dela mesmo! (sic) (Glória, 71 anos).

[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

As narrativas comungam para uma visão mais recente de ser mulher, onde a ideia de subjugação feminina ao homem tem cada vez mais perdido centralidade na sociedade atual. Após diversos atos de reivindicação e luta por parte de grupos de mulheres engajados – os quais foram expostos em capítulo anterior –, as mulheres têm cada vez mais sido

reconhecidas em atividades para além do círculo doméstico e familiar a que ficaram historicamente confinadas.

Mesmo com o ranço da discriminação existente, o cenário para a mulher atual é considerado mais favorável que aquele vivido pelas interlocutoras em suas juventudes, por exemplo. Todavia, o despertar das diferenças entre os sexos e das possibilidades de sua superação proporcionaram ganhos que as mulheres mais velhas, bem como as novas gerações, podem experienciar. As participantes da pesquisa apontaram os estudos e o trabalho remunerado como duas atividades de fundamental importância e destacaram as dificuldades de acessá-las pelo fato de serem mulheres. Logo, (re) inserir-se na escola significa a subversão do comportamento feminino que essas mulheres conheceram como um padrão no decorrer de suas vidas.

A fala da interlocutora Glória (71 anos), destacada logo mais acima, vem ao encontro dessa assertiva, pois endossa a relevância do direito à educação como um marco para a vida da mulher. Dessa maneira, o acesso à educação pelas mulheres é empoderador, uma vez que viabiliza a introdução de temas com os quais elas pouco tiveram contato, além de aprofundar os conhecimentos sobre seus direitos enquanto cidadãs.

A compreensão dos direitos por parte das mulheres sobrepuja a apreensão do mero saber formal e legalista, à medida que elas passam a exercitá-los amplamente em seus cotidianos. Nesse sentido, a emancipação feminina, através da educação, interfere diretamente na forma de essas mulheres se portarem na sociedade, compreenderem os fenômenos à sua volta e, acima de tudo, se enxergarem no mundo.

Essa influência repercute nos diversos espaços, públicos e privados, da sociedade brasileira, onde a disputa histórica travada entre dominados (as) e dominantes se revela de forma mais acentuada. As demandas das “minorias sociais”, bem como suas especificidades, emergem da prática cotidiana desses (as) atores (atrizes) sociais, cujos direitos de cidadania entrelaçam-se com o direito de acesso à cidade, visto que esses grupos passam a ocupar espaços até então caracterizados quase que exclusivamente pelo autoritarismo e pela segregação.

Quando Ana (60 anos) realça o mérito de se “[...] **conhecer as coisa...**” (sic) [Entrevista realizada em maio de 2017], ela demonstra que, independente do sexo, o conhecimento é um direito humano através do qual o sujeito pode ter acesso à informação. Para a mulher, esse conhecimento se revela de maior importância, pois, partindo da premissa que saber é poder, sujeitos, que antes eram socialmente discriminados – a exemplo das

mulheres –, têm a oportunidade de lançar luz sobre suas exclusões e, assim, refletir acerca delas e das ações e estratégias que possam superá-las.

No artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a informação está expressa como um direito de todo ser humano: **“Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão.”** (sic) [Grifos meus] Logo, como direito humano, a informação é uma ferramenta fundamental para combater as desigualdades, principalmente aquelas vinculadas à reprodução da discriminação e da violência.

Para além do direito à educação especificamente voltado às pessoas velhas e às mulheres, as interlocutoras participantes da pesquisa referiram-se à importância desse acesso como um bem que deve ser direcionado para todos (as) através da ação do Estado: **“Idoso nenhum devia ter vergonha de estudar [porque] é sempre hora pra aprender alguma coisa na vida! [...] e todo mundo pode aprender e ensinar!”** (sic) (Ana, 60 anos); **“Eu vou lhe dizer uma coisa: voltar a estudar foi uma das melhores coisas que já fiz até essa idade [...]”** (sic) (Fátima, 64 anos); **[...] e tem idade pra ler, pra escrever, pra aprender alguma coisa que preste nessa vida, minha filha?!** (sic) (Glória, 71 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

A importância atribuída à educação, independente das dificuldades decorrentes da idade e das questões de gênero, pode ser amplamente observada nas narrativas das interlocutoras, as quais compreendem, conforme ressaltado, que a escola tem um papel que se sobrepõe à formação intelectual, incluindo valores humanos e éticos, fundamentais para o engajamento do (a) cidadão (ã) crítico (a), participativo (a), envolvido (a) com o seu bem-estar e o de toda a coletividade.

As concepções das participantes da pesquisa encontram respaldo no conceito de educação permanente e/ ou educação ao longo da vida, o qual prevê o desenvolvimento do potencial humano, de saberes e aptidões em todas as fases da vida dos (as) aprendentes. Sob este prisma, o sujeito é visto como um ser inconcluso, cujo crescimento/ aperfeiçoamento são constantes. Para além do desenvolvimento intelectual-cognitivo, a educação permanente contribui para o desenvolvimento humano, onde a construção pessoal evoca o pleno exercício da cidadania e a ampliação da participação na sociedade na qual é integrante. (DELORS, 1996)

Candau (1999, p. 112) acrescenta que a educação entendida como ferramenta de cidadania pressupõe ações que extrapolem o âmbito particular, fazendo com que o indivíduo

se perceba inscrito em um corpo social que o chama para a responsabilidade da “ação político-social [...], educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.”

Essa preocupação ética e cidadã também se encontra na seguinte fala da participante Glória (71 anos): “Minha filha, aqui **[na Escola] o que tá faltando mesmo é só gente que queira aprender**. Esse colégio dá tudo pro aluno estudar. Tá aqui minhas coisas [mostrando o material didático] que não me deixa mentir. [...] eu gosto sim daqui e acho que já melhorou foi muito, viu...” (sic) [Entrevista realizada em maio de 2017]. A assertiva da interlocutora vem ao encontro do pensamento de Libâneo (1998, p. 04 – 05) quando este teoriza sobre a importância do envolvimento dos (as) alunos (as) em seus processos educativos, entendendo a escola como um espaço de “formação para a cidadania crítica e participativa. **As escolas precisam criar espaços de participação dos alunos** dentro e fora da sala de aula em que exercitem a cidadania crítica. [...]” [Grifo meu]

Outro ponto que merece destaque nas narrativas das participantes quanto ao entendimento delas da educação como um direito de todo (a) cidadão (ã) é no que concerne ao papel do (a) professor (a) no processo de ensino-aprendizagem. Conquanto a professora seja uma figura que, de acordo com o que foi exposto anteriormente, suscite sentimentos muito positivos para as velhas, elas não deixam de salientar que compromisso a profissional deve ter junto aos (às) seus (suas) alunos (as), conforme fica nítido nas falas das interlocutoras Fátima (64 anos) e Dora (64 anos), respectivamente: “A professora falta pegar na mão de cada um [pra ajudar no processo de ensino-aprendizagem]. Ela nunca me botou pra baixo [...] **acho que ela faz o dever dela de ensinar...** apesar dos problemas que têm na escola, ela é profissional exemplar [...]” (sic); “[...] **cada vez mais essa escola tá fazendo valer o ensino**. Você vai ver [se referindo a mim] como é que é as coisas aqui!” (sic) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

O entendimento da educação como um direito e não como um favor é um elemento de suma importância para esta discussão, uma vez que “[...] ainda é preciso superar a lógica do favor e da caridade que permeia o contexto das políticas sociais, as quais foram resultado de grandes conquistas históricas, de forma que as interlocutoras se percebam como agentes centrais na busca pela efetivação de seus interesses e necessidades.” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, JULHO DE 2017)

Mesmo com avanços em relação ao entendimento do papel do saber em suas vidas, as velhas participantes da pesquisa demonstram uma perspectiva utilitarista do

conhecimento quando narram: “O problema é que depois de um tempo, você não tem mais coragem de estudar... e **fica se perguntando pra quê ir [para a Escola] se não vai mais trabalhar, nem fazer uma faculdade [...] eu acho que eu não via serventia de ir!**” (sic) (Maria, 61 anos); “**tem uma hora que a gente não tem mais nem graça de estudar porque já passou da idade mesmo!** Eu vou lhe dizer uma coisa: tem que ter muita força de vontade, coragem, pra enfrentar uma sala de aula depois de véi!” (sic) (Dora, 64 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Sob esse ponto de vista, o conhecimento só possui valor e relevância na medida em que se materializa em aplicações práticas na vida dos sujeitos, entendida na lógica produtivista imposta pelo mercado e pelo capital. Historicamente, pois, o uso do saber foi vinculado à resolução imediata de problemas concretos, cuja racionalidade instrumental ou técnica sobrepõe-se à visão do conhecimento como mola propulsora para a emancipação e a autonomia. (SILVA, 1997)

A educação, ancorada em uma perspectiva emancipatória, deve ter como pressuposto a socialização e a formação integral dos sujeitos, cujos objetivos apontam para o aprimoramento da reflexão e da criticidade. A formação humana visa à capacidade de os (as) aprendentes desenvolverem habilidades e valores que levem em consideração a sua formação humana como um todo.

O uso de uma racionalidade meramente instrumental ou técnica do conhecimento faz com que a emancipação se converta em “submissão, na medida em que o progresso da razão instrumental coincide com a regressão do humano à categoria de coisa.” Essa reificação como consequência ético-histórica da prevalência da razão instrumental vincula-se à “alienação dos sujeitos da ação nos seus produtos.” (SILVA, 1997)

Dessa forma, é imprescindível superar a lógica pragmática com que o conhecimento foi forjado, com vistas ao desenvolvimento de uma racionalidade do conhecimento que se volte para a dimensão do humano, onde a cidadania, enquanto espaço democrático, assume-se como

um centro de **direitos e de deveres**. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formado, libertador. É toda escola que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos - educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1996, p. 38). [Grifo meu]

Nessa ótica, as interlocutoras não referem apenas a direitos, mas significam a educação como um despertar para o compromisso ético e cidadão, conforme fica claro nas falas de Maria (61 anos) e Dora (64 anos), respectivamente: “O problema é que os aluno daqui não cuida da Escola [...] joga até lixo no chão! **Nós [alunos (as)] que temos que cuidar da Escola [...]**” (sic); “[...] teve um dia [em evento da escola sobre o meio ambiente] que cada um dos aluno tinha que levar uma mudinha pra plantar. [...] Foi bom porque muita gente, principalmente os mais novo, não liga pro **meio ambiente!**” (sic). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

O chamado para a responsabilidade para com a escola e o meio ambiente estimulado pela educação desperta nos sujeitos envolvidos (as) a sua evolução como ator (atriz) social na atuação e convívio com o (a) outro (a) e com o local em que se vive, bem como o exercício da cidadania, a qual pressupõe, necessariamente, o conceito de “participação, pois que não se concebe a figura do cidadão passivo” (GORCZEWSKI; MARTIN, 2011, p. 207)

Outro aspecto fecundo para o debate acerca da relação que as interlocutoras estabelecem entre a educação e a cidadania, são as suas falas sobre as condições da escola, cujo caráter de denúncia social, que é próprio da História Oral, faz com que os sujeitos possam, finalmente, ter sua história contada por si mesmos, como uma oportunidade para o protesto. Nesse sentido, o ato de falar é “revelador, capaz de condimentar ou recriar a, mensagem revelada não apenas pela voz, mas expressa pelos gestos simbólicos do nosso mundo interior.” (JUCÁ, 2002, p. 108)

Além das queixas sobre as condições da escola que frequentam – que já foram apresentadas anteriormente –, as participantes da pesquisa denunciam a ausência de políticas públicas direcionadas à educação em suas infâncias e adolescências/ juventudes no âmbito rural onde moravam: “**Eu não sabia nem o que era escola!** E fui saber o que era faculdade depois de grande! [risos]” (Maria, 61 anos); “[...] **nossa escola foi a lida no roçado do pai e da mãe...**” (sic) (Dora, 64 anos);

Não tinha escola lá no meu interior. Só filho [referindo-se aos filhos homens] de fazendeiro estudava [...] porque ia pra escola da cidade vizinha. **O governo não dava nada disso que dá hoje [...]** hoje, nós [estudantes] temos tudo pra estudar: livro, lanche... **no meu tempo não tinha nada! Só estudava quem podia** e hoje só não estuda quem não quer! (sic) (Ana, 60 anos).
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

No capítulo deste trabalho especialmente dedicado à reflexão sobre a categoria Educação, resgatei o difícil acesso por parte da população rural ao ensino formal. O entendimento que as mulheres velhas possuem hoje sobre a ausência do Estado naquela época quanto ao provimento de suas demandas educacionais, revela maior clareza sobre as questões políticas e preocupação com a coisa pública, que são o alimento do regime democrático em sua essência.

Ainda sobre a cidadania e as formas encontradas pelas mulheres de vivenciá-la, elas pontuam sugestões para o devido aperfeiçoamento da Escola e, conseqüentemente, maior acesso por parte do conjunto de alunos (as): “A escola é boa, mas é pública, né?! [...] Às vezes, não sinto vontade de vim porque **já faltou até água...** [pausa] **Eu penso que se dessem [o Estado] o valor devido à escola, a gente tinha até mais gosto de vim. Com uma merenda boa, livro... falta muita coisa...**” (sic) (Fátima, 64 anos);

Aqui [na Escola] poderia ser melhor. A gente vem pra cá com medo porque aqui na praça tem os homens [referindo-se ao Raio que possui um ônibus na praça em frente a escola], mas quando chega dentro da escola, a gente vê menino usando droga na cara da gente... quem que vai denunciar um rapaz desse pra depois ele pegar a gente por aí? (sic) (Maria, 61 anos)
[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Ao se colocarem como propositoras de melhorias no ambiente escolar, as participantes denotam que possuem consciência de suas histórias e de sua condição cidadã no mundo. Os fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro podem ser observados a partir do momento em que os valores sociais remetem à ideia de um sujeito engajado social e politicamente quanto aos seus direitos tanto de igualdade como de diferença, pois há a compreensão da importância de condições peculiares que contemplem as suas necessidades singulares.

Para Salgado (1996, p. 65), a base fundamental para a emergência de uma nova cidadania para velhos (as) parte do entendimento que esse debate não pode continuar a ser secundarizado,

nem sendo objeto de políticas tímidas e soluções menores. A existência plena não é propriedade dos jovens, é um direito de todos os que estão vivos. Os velhos têm algumas décadas a mais de cidadania do que os jovens. Se isso não lhes confere a precedência, lhes dá, pelo menos, o direito de lutar por uma melhor qualidade de vida.

Além da ideia de cidadania, através da educação, vinculada à consciência de seus direitos e deveres, as participantes da pesquisa remeteram à noção de pertença, compartilhada

pelo sentimento de encontro no mundo, em um lugar que transcende o ambiente doméstico: “Quando eu cheguei na escola, pensava que era tudo jovem, mas vi que tinha muita gente mais velha que eu que tava estudando. **Tem muita gente da minha idade!** [...]” (sic) (Dora, 64 anos); “**Me sinto em casa lá na escola...** nunca ninguém mexeu comigo, ou me desrespeitou! [...] É bom ir pra lá! [olhos marejados]” (sic) (Glória, 71 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

As narrativas das interlocutoras destacadas me remeteram a “[...] uma cena do Filme Preciosa, em que a professora pergunta à protagonista qual a sensação de, pela primeira vez em sua vida, falar em uma sala de aula, a qual responde: ‘**Isto me faz sentir aqui!**’” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ABRIL DE 2017)

O sentido de comunidade e de fazer parte de um espaço desencadeia uma rede de relacionamentos de suporte mútuo, a ser acessada pelos sujeitos que partilham emoções, objetivos e histórias. Ao se sentir inseridas pela educação, as mulheres participantes da pesquisa demonstram uma sensação de bem estar e satisfação com a vida por fazer parte da escola.

A narrativa da interlocutora Glória (71 anos) quando afirma que não saber ler não é “coisa de gente” demarca a educação como uma ação que humaniza os sujeitos, por isso Brandão (2002, p. 22) ratifica que “[...] cabe também à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas.” A acepção de ser gente por intermédio da educação encontra respaldo na perspectiva de educação como possibilidade de “construir gente”, que consiste na busca permanente, pelo ato educativo, de superação da desumanização de homens e mulheres. (FREIRE, 1987)

O sentimento de pertença também é considerado um encontro com a cidadania, pois sua dimensão subjetiva se estrutura a partir de um sentimento de comunidade, “de um senso de pertencer à determinada coletividade.” (SPINELLI JÚNIOR, 2006, p. 01) O pertencimento a um lugar está imbuído da subjetividade dos sujeitos e, dessa forma, alude ao fortalecimento da cidadania, pois as emoções e a dimensão do afeto podem estimulá-los à transformação de seus cotidianos e ao favorecimento da democracia e da igualdade de direitos. Logo,

o individual espontaneamente se torna social. **As lembranças que guardamos são partilhadas com outras pessoas, revelando aspectos intrínsecos dos grupos sociais nos quais nos envolvemos.** O nascer e o morrer, só, é uma síntese expressa de maneira simplória. Desde as mãos acolhedoras, presentes no nascer, até aquelas que nos acompanharão na caminhada em direção à última morada, a dimensão da

solidão é diluída no caudal das relações sociais de cada dia de nossa existência (JUCÁ, 2002, p. 108) [Grifo meu]

Dessa forma, o sentimento de pertença é concretizado na troca através dos momentos de socialização, cujas atividades exprimem formas de produtividade, porém não necessariamente destinadas a fins mercadológicos. Monteiro (2003) destaca que a sociabilidade reveste-se de singular importância para o (a) velho (a), pois ele (a) perderá até a possibilidade de adquirir conhecimentos se não estiver aberto (a) às experiências em grupo. Essa teoria é preconizada por Maturana (1997) em que afirma que o organismo sempre se relacionará com o ambiente externo enquanto estiver vivo, aprimorando, através da coletividade, a sua autonomia.

A possibilidade de estar em contato com o mundo e com os (as) outros (as) provoca, segundo Monteiro (2003), a sensação de vitalidade. Em outras palavras, é a partir do “corpo externo” que se sente o “corpo interno”; ou, como no dizer de Merleau-Ponty (1971): o corpo é o veículo do “ser-no-mundo”.

A participação em espaços coletivos pode favorecer a vida e a saúde dos (as) velhos (as), proporcionando-lhes a sensação de vigor, bem-estar e, claro, de pertença. (PERRACINE, 2002) É por intermédio do corpo que o mundo do ser humano é construído, logo, se com a chegada da velhice, há a total falta de movimento e pouco contato com os (as) outros (as), o (a) velho (a) deixa de viver e passa a esperar pelo momento de sua morte. Alguns (mas) deles (as), menos engajados (as) em seus projetos, “defendem-se, entretanto, do declínio com energia, por um sentimento de dignidade. Vivem sua última idade como um desafio. É o tema da narrativa de Hemingway *O velho e o mar*.” (BEAUVOIR, 1990, p. 385) [Grifo da autora]

As participantes da pesquisa não aprofundaram – quando solicitei no momento das entrevistas – questões relativas aos direitos que mencionaram ter obtido conhecimento, porém, ao se levar em consideração as histórias vivenciadas por elas, o fato de terem uma visão mais ampla de cidadania é de extrema significância e representa um avanço singular da educação em suas vidas. Esse pressuposto vai ao encontro do conceito de “nova cidadania” fundamentado por Dagnino (1994), no sentido de redefinição quanto à noção dos direitos, cujos (as) agentes reclamam a necessidade de criação de novos direitos, com os quais seja possível responder às demandas por que anseiam. Como exemplo, a referida autora cita o direito ao próprio corpo, em que o sujeito, independente da idade que possua, deve ter suas vontades respeitadas.

A educação, dessa maneira, contribui para o reconhecimento das responsabilidades sociais, as quais se modificam de acordo com o conceito de direitos que determinado grupo possui. Por conseguinte, a cidadania não é um conceito pronto e acabado, pelo contrário, é um construto social gestado pelos sujeitos que possibilita o deslocamento da posição de marginalidade a que estavam submetidos (as) à materialidade de seus direitos sociais. Diante disso, as mulheres podem transcender o espaço da domesticidade, inaugurando um momento de protagonistas de suas vidas, o qual será objeto de reflexão do próximo e último tópico deste capítulo.

6.3 O Rompimento das Amarras e da Domesticidade: momento de Liberdade e Autonomia para as Participantes da Pesquisa

Neste tópico, busco evidenciar a terceira categoria empírica que encontrei como significado para a educação para as participantes da pesquisa, em que elas relatam suas novas possibilidades, onde a velhice é redefinida, passando a ser vista como continuidade, e onde o ser mulher não inviabiliza mais seus objetivos de vida. O enfrentamento dos desafios encontrados por elas lhes obrigam a tecer novas estratégias de se posicionarem no mundo e defenderem os próprios direitos.

As mulheres participantes da pesquisa relatam que a garantia do direito à educação impõe muitas variáveis, as quais inviabilizaram a sua inserção na educação formal anteriormente. Por conseguinte, destaco a narrativa da Fátima (64 anos) que traz diversos elementos importantes para essa discussão:

Só deu certo eu ir pro EJA depois que o finado [nome do marido] se foi [porque] não dava tempo não, minha filha... o [nome do marido] foi um homem bom demais pra mim, eu não tenho do que dizer dele, mas **eu não parava dentro de casa**, tinha que lavar e passar a roupa dele do trabalho, fazer almoço e janta... **e os menino [filhos (as)] eram tudo pequeno**, eu não tinha mãe pra deixar eles com ela porque minha mãe morreu muito cedo de um derrame [...] Tudo era eu!” (sic)
[Entrevista realizada em maio de 2017]

Esse relato vai ao encontro da pesquisa de Debert (1999), a qual assinala que, para a nova velhice, a viuvez é ressignificada, incorporando sentimentos de autonomia e independência, configurando-se como um momento de liberdade para as mulheres. A morte dos cônjuges livram-nas do mando a que foram submetidas durante toda a sua juventude e vida adulta, devido às relações de gênero prevalecentes. Essa libertação de certos controles societários “que [...] a tolheram durante toda a juventude [...] vem, surpreendentemente, entusiasmando as mulheres idosas, a ponto de, por vezes, obscurecer-lhes a percepção de toda

uma gama de preconceitos sociais ainda vigentes em relação aos velhos e às mulheres.” (BRITTO DA MOTTA, 2009, p. 211)

Partindo do pressuposto que um dos compromissos da educação é com relação à autonomia dos sujeitos envolvidos, a LDB (1996) ratifica em seu artigo 35 que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.**” [Grifo meu]. Já a concepção de liberdade entendida neste trabalho, ancora-se na perspectiva freireana que pressupõe um movimento coletivo frente às opressões:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (1987, p. 34)

A quebra da opressão vivenciada pelas interlocutoras da pesquisa, tendo, majoritariamente, um polo masculino como agente principal de autoridade e proibição, acarreta o sentimento de liberdade e autonomia durante a velhice. Com a ausência dessa figura para determinar as suas vidas – seja o pai ou o cônjuge –, as mulheres podem, por elas mesmas, ditar os limites e as possibilidades de atribuírem sentido às suas existências. (LOURO, 1997)

As trajetórias sociais de gênero são, pois, essenciais para determinar os sentimentos de bem-estar, liberdade e autorrealização durante a fase da velhice. Muitas das construções mentais, sociais e culturais dos (as) velhos (as) foram forjadas a partir de suas experiências com o mundo, as quais datam de um outro tempo social e cujas representações e atitudes tecem subjetividades e identidades particulares.

Também percebi que “na casa da Dona Maria (61 anos), as entrevistas foram marcadas quando o seu marido não estava, pois, segundo ela, ‘ele não gosta que ela receba visitas’”. Em conversa informal sobre isso, “a interlocutora, em alguns momentos, referiu-se ao companheiro como ‘chefe da família’ ou ‘dono da casa’, demonstrando o poder do homem – que trabalha e, portanto, é o provedor familiar – em detrimento ao dela e as relações desiguais entre os gêneros dentro da própria casa...” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, JUNHO DE 2017)

Alicerçada no fomento a essa ponderação, a escola pode, paulatinamente, adotar novos padrões de conduta com vistas ao empoderamento de sujeitos que não se enquadram nos padrões normativos impostos, apontando para o descerramento das desigualdades nas

relações escolares e para a relativização dos comportamentos tradicionalmente considerados femininos e masculinos. Desse modo, paradoxalmente, "a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução". (LAURETIS, 1994, p. 209)

Nessa perspectiva de empoderamento, todas as interlocutoras revelaram em suas falas, posicionamentos que indicam uma mudança de atitude após a sua inserção no ensino formal: **“Voltar os estudos foi uma coisa boa demais pra mim. [...] pensei que não aprendesse mais nada, mas tô gostando, é bom você conhecer as coisa da vida pelos livros também, né?! (sic) (Maria, 61 anos);**

[...] Eu me arrependo é de não ter ido antes pra escola, mas também eu não podia, né?! Fui criar meus filho, depois teve o falecimento do meu menino mais velho [fala com muita tristeza desse episódio em que o filho morreu atropelado], tinha casa, marido pra cuidar... não dava pra ir não. Mas eu hoje tô satisfeita, agora que os meninos tão encaminhado na vida [...] eu só tenho esse neto pra me preocupar, ajudo até no dever [de casa passado pela escola] dele [...] agora é a minha vez de ir pra escola! (sic) (Fátima, 64 anos)

Antigamente, eu tinha vergonha de dizer que eu só tinha o 1º grau incompleto [Ensino Fundamental], mas tô bem pertinho de terminar [...] e vou terminar o 2º grau [Ensino Médio] também se Deus quiser! Melhorei em muita coisa [...] antes era difícil pra mim ler as coisa, agora não, leio tudo, pego ônibus sozinha, vou pra todo canto... (sic) (Dora, 64 anos)

[...] Eu hoje quero ler uma bíblia, eu leio; quero ler uma revista, uma coisa, eu vou lá e leio. Antigamente, eu pedia a um e a outro que lesse as coisas pra mim! Isso não é coisa de gente, minha filha! Minha mãe era uma mulher analfabeta porque só assinava o nome dela, mas sempre disse pra nós [ela e os irmãos] que desse valor ao estudo. [...] demorei foi muito pra voltar [a estudar], mas agora deu certo e não vou parar! (sic) (Glória, 71 anos)

[Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Sobre o relato de D. Fátima, o qual escolhi para fazer parte do título desta pesquisa, “[...] agora é a minha vez de ir pra escola!” [Entrevista realizada em maio de 2017], a professora Alda Britto da Motta (1999, p. 211) explica que é como se os velhos, principalmente as velhas, realizassem-se através do sucesso de seus (suas) filhos (as) e netos (as): “Na modernidade ocidental, ser velha é, sobretudo, ter perdido uma importante e não-falada condição social de reprodutora, é colher um pouco dos frutos desta nos filhos – uma compensação afetiva, um apoio ou uma carga, a depender do caso.”

Por isso a condição de gênero é essencial para a compreensão da velhice e dos processos de envelhecimento, uma vez que não aponta somente para o avanço quantitativo de mulheres em relação ao de homens – conforme apresentado através de dados estatísticos em capítulo anterior –, mas também e, sobretudo, porque a história, o cotidiano e a trajetória de vida dos dois sexos desenvolveram-se de forma tão dessemelhante que marcam,

diferencialmente, “certas situações e sentimentos específicos que velhos e velhas vivem hoje.” (BRITTO DA MOTTA, 2005).

As mulheres, ensinadas desde sempre sobre o seu lugar restrito ao âmbito da domesticidade, além da repressão social e sexual que vivenciaram, encontram na velhice – e na viuvez – uma fase de suspensão da dominação e da subordinação. É como se “[...] as mulheres, agora na velhice, tivessem tomado as rédeas de suas próprias vidas, onde, independente dos desafios encontrados para a sua condição de auto-afirmação social, protagonizar suas histórias fosse uma questão de honra!” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, JULHO DE 2017)

Assim, paradoxalmente, a gradativa libertação de certos mecanismos de controle e das imposições sociais de comportamento, converge para o desvelamento de novas formas de ser e se portar no mundo. A consolidação das experiências justifica a libertação de determinadas obrigações, bem como incita a procura por atividades nunca ou pouco experienciadas, como a educação formal. As mulheres encontram na velhice um outro tempo social, que se revela favorável a mudanças de conduta no concernente à liberdade de gênero, muito embora ainda encontrem adversidades nas questões relacionadas à idade e à condição social.

Ainda assim, as mulheres enfrentam preconceitos dentro da própria casa, de pessoas da família ou muito próximas. A sociedade, tendo como parâmetro de organização e de integração social as questões relativas, principalmente, à idade e ao sexo/ gênero, criou, simultaneamente, ideias preconceituosas e excludentes que repercutem em ações discriminatórias e marginalizadoras. Sobre isso, as participantes da pesquisa relatam: “Muita gente não botava fé que eu passasse um mês na escola. [...] Agora, **elas [vizinhas] pensava que eu ia dar pra trás porque nunca tinha estudado** [...]” (sic) (Ana, 60 anos); “[...] meu neto me deu força pra estudar [...], Se não fosse por ele, eu acho que não tinha ido não... [mas] **a minha [filha] mais velha disse que era perca de tempo pra mim...** [...] Eu me arrependo é de não ter ido antes pra escola, mas também eu não podia, né?!” (sic) (Fátima, 64 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

O comportamento da mulher velha passa a ser controlado pela sociedade que, com base na negação da diferença, determina que lugar ela deve e não deve ocupar e que atividades deve ou não deve participar. A partir da construção de noções mais amplas sobre seus direitos sociais, as mulheres podem ocupar outro lugar de poder, rumo a uma sociedade mais equânime em suas relações de gênero e de idade.

Além do desestímulo fomentado por familiares e amigos (as), as interlocutoras relatam que voltar a estudar é um ato que exige coragem: “[...] tem uma hora que a gente não tem mais nem graça de estudar porque já passou da idade mesmo! Eu vou lhe dizer uma coisa: tem que ter muita força de vontade, **coragem**, pra enfrentar uma sala de aula depois de véi!” (sic) (Dora, 64 anos); “O problema é que depois de um tempo, você não tem mais **coragem** de estudar... e fica se perguntando pra quê ir se não vai mais trabalhar, nem fazer uma faculdade [...] eu acho que eu não via serventia de ir!” (sic) (Maria, 61 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Já havia transcrito essas duas falas no capítulo sobre Educação, mas considero pertinente retomar a reflexão no sentido de destacar que a educação para a liberdade é condição para o desenvolvimento de competências e habilidades frente aos desafios que se apresentam e, para tanto, de fato exige coragem dos (as) aprendentes, tanto para modelar/organizar as suas vidas de modo que a educação passe a fazer parte delas, como para romper com os antigos padrões de comportamento.

A educação humanizadora tem compromisso com a transformação da própria vida dos sujeitos, em que a coragem é condição necessária para a ruptura com os preconceitos, entendidos aqui especialmente aqueles advindos das questões geracionais e de gênero. É através da visão crítica da realidade social e da problematização do acesso aos direitos sociais que as mulheres velhas podem desenvolver a autonomia, (re) aprendendo a ser livres para (re) construir suas histórias e, consequentemente, a sociedade. (LOURO, 1997)

A concepção libertadora da educação precisa ser vivenciada na “família, na escola, nas universidades, nos ambientes de trabalho e de lazer, nos grupos de convivência, nas associações, incluindo a transversalidade do envelhecimento como princípio”. (SILVEIRA, 2009, p. 26) Desse modo, a escola configura-se como um dos espaços privilegiados de autonomia e independência para o (a) velho (a), mesmo com a imposição de dificuldades que obstaculizam seu acesso, como o fator da idade apontado por 2 (duas) das participantes da pesquisa: “Idoso nenhum devia ter vergonha de estudar [porque] **é sempre hora pra aprender** alguma coisa na vida! [...] e todo mundo pode aprender e ensinar!” (sic) (Ana, 60 anos); “[...] **e tem idade pra ler, pra escrever, pra aprender alguma coisa que preste nessa vida, minha filha?!**” (sic) (Glória, 71 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Assim, em contrapartida, as mulheres velhas, diariamente, encontram estratégias de resistência, de contra-poder (FOUCAULT, 1988), ao permanecerem indo para a escola. Ao estabelecerem mecanismos de pontos de resistência, essas mulheres conseguem subverter

padrões, colocando em competição, com o padrão de vida hegemônico dominante, modelos alternativos nos arranjos sociais e políticos e, portanto, contra-hegemônicos. (GRAMSCI, 2001)

Com efeito, nos dias atuais – com o avanço da democracia, das noções de “nova cidadania” e de participação (DAGNINO, 1994) –, o poder é ditado pela força, mas não significa dizer que esta seja fomentada pela posse de meios coercitivos e/ou violentos. A força pode ser imposta de maneira que permita influir no comportamento/modo de ser de outras pessoas: “A força é a canalização da potência, é a sua determinação. E é graças a ela que se pode definir potência na ordem das relações sociais ou, mais especificamente, políticas.” (LEBRUN, 1981, p. 04)

O rompimento com a lógica da obediência e do conformismo, que nortearam seus comportamentos, tem ocorrido de forma paulatina. Afinal, quebrar paradigmas é um processo prolongado que envolve resistências e muita luta. A ideia de viver em conformidade aos preceitos estabelecidos socialmente é um mecanismo de defesa do ser humano, cujos papéis institucionalizados são desempenhados de acordo com a fase da vida que o sujeito se encontra.

Assim, mesmo com as adversidades impostas, a (re) inserção das interlocutoras na escola possui uma relação intrínseca com o desenvolvimento de sua autonomia na medida em que adotam uma postura emancipatória, que vai de encontro à ocupação exclusiva do ambiente doméstico, à invisibilidade feminina nos espaços públicos e à subalternidade em relação ao homem.

O relato de Maria (61 anos) quando afirma que voltar aos estudos foi “[...] **uma coisa boa demais pra mim. [...] pensei que não aprendesse mais nada**, mas tô gostando, é bom você conhecer as coisa da vida pelos livros também, né?!” (sic), retrata o valor atribuído à educação. Em uma sociedade marcada pelo fosso das desigualdades de todos os tipos – como classe social, idade, sexo/ gênero, raça/ etnia –, o ato de aprender/ conhecer o mundo imprime especial importância, como enfatiza a interlocutora Fátima (64 anos): “[...] **é como se a gente passasse a ver as coisa tudo colorida!** [...]” (sic) (Fátima, 64 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Essa visão da educação remete à noção ampliada de se pensar o ensino, em que se enfatiza o autoconhecimento, o conhecimento contextualizado da sociedade em que vivemos e sua relação com a realidade global. A partir dessa gama de aprendizagens e conhecimentos, as velhas se situam no mundo, despertadas para o pensamento mais crítico dos fenômenos que as rodeiam e a gradativa conscientização de suas histórias de vida. “O depoimento de D.

Fátima (64 anos) me fez refletir sobre o conhecimento como uma lente de aumento, a qual realça as ‘cores’ da realidade e do mundo ao seu redor!” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, JULHO DE 2017]

Interessante observar que as interlocutoras, ao mesmo tempo em que ponderam sobre a importância da educação formal, não suprimem o valor do senso comum, definido por elas como “saber da vida”: “Voltar os estudos foi uma coisa boa demais pra mim. [...] pensei que não aprendesse mais nada, mas tô gostando, **é bom você conhecer as coisa da vida pelos livros também, né?!**” (sic) (Maria, 61 anos); “Eu acho que a idade é uma coisa boa também [...] [porque] **a gente tem mais experiência de vida, entende a vida melhor...** enquanto eu tiver saúde, eu quero é viver! [...]” (sic) (Maria, 61 anos). [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

A educação, como processo formal vivido nas escolas ou em outros espaços de convivência, deve deixar transparecer seu compromisso de “formar pessoas críticas na infância, na juventude, na idade adulta e, de modo especial, na velhice, concebendo e cuidando do envelhecimento como processo de desenvolvimento da maturidade em busca da felicidade.” (SILVEIRA, 2009, p. 25)

Os padrões engessados por essa ideologia de gênero só poderão ser transformados a partir do deslocamento cultural que distingue as atividades por sexo/ gênero. Atualmente, a construção de diversas velhices femininas contribui para o desnudamento de novos projetos de vida que, na contramão das imposições normativas, concorrem para uma maior autonomia por parte das mulheres velhas, além do gozo de sua “relativa liberdade recém-adquirida” (BRITTO DA MOTTA, 1997).

Além disso, os sentimentos de liberdade e autonomia encontram lugar na independência, na emancipação, no direito de ir e vir das participantes: “[...] **leio tudo, pego ônibus sozinha, vou pra todo canto...**” (sic) (Dora, 64 anos); “[...] Eu hoje quero ler uma bíblia, eu leio; **quero ler uma revista, uma coisa, eu vou lá e leio.** Antigamente, eu pedia a um e a outro que lesse as coisas pra mim! Isso não é coisa de gente, minha filha! [...]” (sic) (Glória, 71 anos) [Entrevistas realizadas em maio de 2017]

Independente dos preconceitos provocados pela idade e pela condição de gênero, as narrativas das interlocutoras colaboram para a desmistificação dos estereótipos de ser mulher e de ser velha. “A impressão que tenho é que o caminho que essas mulheres trilham perpassa várias estruturas mais ou menos rígidas – dentre as quais estão: a família, a escola, o ambiente de trabalho e a sociedade como um todo – e que, em todas elas, houvesse uma

barreira a ser suplantada. Todos os dias, elas enfrentam lutas diferentes...” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, JULHO DE 2017)

A independência feminina é determinante para potencializar a superação dessas barreiras, pois contribui com a ruptura do silenciamento histórico atribuído às mulheres. Assim sendo, a autonomia, enaltecida por intermédio da educação, oportuniza à mulher velha um (re) encontro com os seus desejos mais íntimos, fazendo com que ela passe a participar mais ativamente dos processos decisórios de seu interesse e na condução dos caminhos de sua cidadania e dignidade.

Nesse escopo, o acesso à informação é condição fundamental para que essas mulheres persigam a inclusão social. Desde 1997, a ONU, através de seus relatórios especiais, tem estimulado a promoção à informação por parte do conjunto de mulheres, por acreditar na íntima conexão existente entre o combate à discriminação e violência de gênero e a capacidade de as mulheres tomarem conhecimento de seus direitos e responsabilidades na sociedade.

Em última análise, é somente a partir dessa mudança de pensamento e, conseqüentemente, de paradigma, que a escola pode abraçar, democraticamente, homens e mulheres, de diferentes idades, de pertencimentos de classe os mais diversos, de múltiplas religiões e nacionalidades. Essa desconstrução requer o engajamento de grupos historicamente colocados à margem do direito à educação formal – em especial, para este estudo, as mulheres na fase da velhice –, que, reconhecendo-se como protagonistas desse processo, podem vir a contribuir com a criação de uma nova ordem societária e, isto posto, de uma nova sociabilidade pautada na igualdade de gênero e sem nenhum tipo de preconceito e/ ou discriminação.

Conforme teoriza Arendt (2000), a ação, a palavra e a liberdade não estão prontas e acabadas, muito menos podem ser acessadas sem a sua construção, por parte dos sujeitos em pleno exercício de sua autonomia, na esfera pública. Para a estruturação desses elementos, a educação, entendida como uma dimensão potencializadora da criação, do prazer e da solidariedade em comunidade, possui papel essencial.

Além de a liberdade não estar dada na realidade, é indispensável ressaltar que a quebra da domesticidade a que me refiro não tem ocorrido de forma linear, muito menos em uma linha ascendente; seu movimento é constituído por rupturas e continuidades, idas e vindas, avanços e retrocessos. No decorrer da pesquisa, ao mesmo tempo em que percebi traços de maior liberdade e autonomia por parte das mulheres velhas interlocutoras; também,

em maior ou menor medida, encontrei recuos quanto aos seus processos de empoderamento e liberdade.

Portanto, os significados encontrados foram os mais variados possíveis, mas todos concorrem para o aspecto positivo, salientando a importância de ampliação de espaços educacionais para as mulheres que reconheçam suas demandas singulares no decorrer de todas as fases de suas vidas. Para mim, a pesquisa foi um momento único e enriquecedor, onde o encontro proporcionado com essas mulheres me levou a reflexões múltiplas, a novos sentimentos e emoções e, especialmente, à reafirmação de um compromisso ético, político e acadêmico ainda mais intenso para com a temática e as participantes da pesquisa. Na última parte do meu Diário de Campo (julho de 2017), relato que

Hoje foi o último dia de entrevista com a Dona Fátima, com quem muito me identifiquei... quando me despedi e disse a ela que era a última entrevista e que nos encontraríamos posteriormente para que eu dissesse como foi a finalização do meu trabalho, ela me disse emocionada que foram conversas “muito boas” e que “aprendeu muito comigo”. Confesso que fiquei emocionada e que a retruquei de pronto que quem aprendeu com ela – e com todas as outras interlocutoras –, fui eu! Bebi da fonte de suas experiências, de suas formas de resistência que nem elas imaginavam que empreendiam e da superação que todas foram/ são testemunhas de processos historicamente excludentes para nós, mulheres!

É fato que, a despeito dos avanços evidenciados nas narrativas das mulheres velhas participantes desta pesquisa, ainda hoje, desigualdades entre homens e mulheres podem ser assistidas a olho nu. O fomento à reflexão sobre as questões de gênero atreladas ao desenvolvimento do lazer, da cidadania, e da autonomia femininos, é condição para o empoderamento das mulheres. A educação para a vida supõe que as mulheres velhas superem a visão de inferioridade, submissão e dependência que foram/ são pano de fundo de suas existências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário da educação para as mulheres hoje, apresenta uma nova configuração, cujos desdobramentos se dão no nível mais elevado de escolarização por parte do público feminino, tanto em termos históricos quanto se comparados às taxas de escolarização dos homens. No entanto, mesmo dedicando maior tempo de vida aos estudos, as mulheres, ocupando os mesmos cargos e funções que os homens no mercado de trabalho, seguem ganhando menos que eles. De acordo com as Estatísticas de Gênero apresentadas pelo IBGE (2014), 6,9% das mulheres inseridas no mercado de trabalho ganham de 1 (um) a 3 (três) salários mínimos, enquanto os homens que têm esse salário correspondem a 10,5%. Além disso, ainda de acordo com o levantamento, 73,7% da população masculina se encontram trabalhando, já em relação às mulheres, esse dado cai para 51,2% que estão ativamente inseridas no mercado de trabalho.

Ao interseccionar esses números com aqueles relativos aos aspectos de idade e classe social, as mulheres na fase da velhice enfrentam um perverso processo de múltiplas exclusões, os quais se revelam das mais diferentes formas, conforme evidenciado na pesquisa de campo. Para as mulheres participantes da EJA na Escola estudada, são inúmeros os desafios de retorno ou início aos/ dos estudos, dentre eles destaco: a ausência de políticas públicas de educação desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960 para a zona rural, da qual a maioria advém; a apropriação desigual do saber ocasionada pela diferença de classes, onde as pessoas – principalmente homens – de classes mais abastadas podiam estudar, enquanto aquelas pertencentes à classe trabalhadora, cujas famílias enfrentavam uma diversidade de vulnerabilidades sociais, não tinham o direito à educação garantido; a desigualdade entre os sexos, marca profunda na história da educação brasileira, que permitia o acesso de homens, mas não o de mulheres, ao ensino formal; o casamento e a maternidade precocemente impostos às mulheres do século passado – que também se configuram como um desafio que marca as desigualdades de gênero –, fazendo com que os estudos não fossem uma prioridade para elas.

É válido ressaltar que, além dessas dificuldades de inserção, as mulheres velhas participantes da pesquisa relataram as dificuldades de permanência na escola, onde muitos (as), inclusive maridos, filhos (as) e netos (as) desestimulam-nas quando da continuação de seus estudos. O preconceito aqui se revelou em um duplo aspecto: por ser mulher, à qual cabe apenas a tarefa de cuidar e servir, onde a escola pode ser uma ameaça para essas funções, haja vista o tempo empregado para tal atividade; e por ser velha, fase em que se pressupõe que não

há mais nada a aprender, nem a ensinar, e que esse retorno ou acesso inaugural aos estudos não pode trazer mais nenhuma vantagem a quem já se encontra no final da vida e não utilizará nada do que aprendeu na lógica produtivista do capital e do mercado de trabalho em tempos neoliberais.

Em contrapartida, essas mulheres, diariamente, encontram estratégias de resistência, de contra-poder (FOUCAULT, 1988), ao permanecerem indo para a escola. Ao estabelecerem mecanismos de pontos de resistência, essas mulheres conseguem subverter padrões, colocando em competição, com o padrão de vida hegemônico dominante, modelos alternativos nos arranjos sociais e políticos e, portanto, contra-hegemônicos. (GRAMSCI, 2001)

Com isso, as mulheres velhas que, segundo uma visão estereotipada, deveriam estar como as avós publicizadas pela mídia: em uma cadeira de balanço, fazendo tricô/ crochê e quitutes para a família, podem – também – ocupar espaços públicos, como o da escola, que até então, muitas delas, nunca haviam acessado.

Suas reações emergem como dispositivos transgressores e se constituem como uma espécie de militância, embora muitas vezes solitária, em prol da efetivação de direitos de grupos marginalizados durante a história da humanidade. Logo, seu acesso à educação não se resume à acumulação de conhecimentos, mas transcende seu objetivo conteudista à possibilidade cidadã e democrática de contrapor valores e pôr em xeque ideias pré-concebidas.

Os movimentos sociais, permeados relações de poder, criam e recriam estratégias de reivindicar e de negociar com o poder institucional. No entanto,

eles não se isentam de posições tradicionais de desigualdades de gênero. Nesse sentido, a participação política é um aprendizado coletivo que se redefine no interior dos próprios movimentos. A participação das mulheres nos movimentos sociais é também um espaço de luta, de contestação dos dispositivos de poder que organizam saberes dominantes, mas não deixa de ser uma possibilidade de escapar do controle familiar e de vivenciar outros códigos. A partir do envolvimento em movimentos sociais as mulheres se sentem fortalecidas e começam a produzir seus processos de reação à submissão, passam a reconhecer que possuem um determinado capital específico suficiente para formar um grupo de produção, ter uma renda. Depois de experimentar uma atividade produtiva rentável, as mulheres não são as mesmas, já não se sentem tão prisioneiras, estão mais abertas às multiplicidades do mundo, sonham com liberdade e, assim, contagiam outras mulheres, afetando e sendo afetadas por esses desejos. (SALES, 2007, p. 442)

Sobre os significados, as narrativas – as quais reuni em 3 categorias empíricas – sobre o retorno ou acesso pela primeira vez aos estudos, foram: lazer/ sociabilidade; cidadania/ pertença; liberdade/ autonomia. Assim, os significados foram os mais variados

possíveis, mas todos concorreram para o aspecto positivo, salientando a importância de ampliação de espaços educacionais para as mulheres que reconheçam suas demandas singulares no decorrer de todas as fases de suas vidas.

Esse terreno de tensões que articulam, dialeticamente, opressões e resistências, possibilita o encontro com o (a) outro (a), cuja identificação fortalece os sujeitos. Além disso, o acesso à educação formal oportuniza às mulheres velhas, um (re) encontro com a sua forma de ver o mundo e a vida.

Em última análise, é somente a partir dessa mudança de pensamento e, consequentemente, de paradigma, que a escola pode abraçar, democraticamente, homens e mulheres, de diferentes idades, de pertencimentos de classe os mais diversos, de múltiplas religiões e nacionalidades. Essa desconstrução requer o engajamento de grupos historicamente colocados à margem do direito à educação formal – em especial as mulheres na fase da velhice –, que, reconhecendo-se como protagonistas desse processo, podem vir a contribuir com a criação de uma nova ordem societária e, isto posto, de uma nova sociabilidade pautada na igualdade de gênero e sem nenhum tipo de preconceito e/ ou discriminação.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.
- ALCÂNTARA, Adriana de O. **Velhos institucionalizados e família: entre abafos e desabafos**. Campinas: Átomo/Alínea, 2003.
- ALENCAR, Raimunda S. de. Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idosos. **Estudos Interdisciplinares Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 4, p. 61-83, 2002.
- ALVES, Rubem. **As cores do crepúsculo: a estética do envelhecer**. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. **Os velhos se apaixonarão de novo**. São Paulo 08 agosto 2006. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.net/cronicas/cronica49.htm>>. Acesso em: maio 2016.
- ALVES, Washington L. U. **A história da educação no Brasil: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/888444/a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil--da>>. Acesso em: jun. 2017.
- ANANIAS, Mauricéia; FONSECA, Sônia M.; SECO, Ana Paula. Antecedentes da Administração Escolar até a República. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.54–101, ago. 2006.
- ANDRADE, Carlos D. de. **Os velhos**. In: _____. Boitempo I. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- ANDRADE, E. R. ; MELO, J. P. . **Práticas corporais e velhice: uma relação possível**. Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso), v. 33, p. 88-1005, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- AQUINO, Rubim S. L. de. **História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. São Paulo: Livro Técnico, 2004.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARTURO, Ricardo O. R. El cuestionário. 2001. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1498/1155>>. Acesso em: maio 2017.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine. **Sociologie des générations**. Paris: PUF, 1988.

_____. **Un jeu entre générations.** Informations Sociales, Paris, n° 30, 1993.

_____. **Clubes para pessoas idosas:** nascimento de uma nova força social. Cadernos de Lazer, São Paulo, SESC, n. 3, 1976.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora da UNB, 1963.

BALBINOTTI, Helena B. F. **Adulto maduro:** o pulsar da vida. Porto Alegre: WS Editor, 2003.

BARBOSA, Ana M. T. B. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, Mirian L. de. (Org.) **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte.** Lisboa: Edições 70, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice.** Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A, 1990.

_____. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEDIN, Antonio G.; CITTADINO, Gisele G.; ARAÚJO, Florivaldo D. de. **Poder, cidadania e desenvolvimento no estado democrático de direito.** 2015. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/w8299187/ARu8H4M8AmpZnw1Z.pdf>>. Acesso em: maio 2017.

BELLO, José L. de P. **História da educação no Brasil.** 1998. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/documentos/proeja/panorama_geral_da_eja/historia_da_educacao_no_brasil.doc>. Acesso em: abr. 2017.

BELTRÃO K. I.; ALVES, J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX.** Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais da ABEP, Caxambu, 2004.

BENEVIDES, Marinina G. **Entre ovelha negra e meu guri:** família, pobreza e delinquência. São Paulo: Annablume, 2008.

BENGTSON, Vern. Effets a long term du lien filial. In: ATTIAS-DONFUT, Claudine. (Org.) **Les solidarités entre générations.** Paris: Natha, 1995.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomaz. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia de Letras, 1986.

BERQUÓ, Elza S. Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: NERI, Anita L. & DEBERT, Guita G. **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus. Coleção Vivacidade. 1999.

BERZINS, Marília V; BORGES, Maria Claudia. **Políticas públicas para um país que envelhece**. São Paulo: Martinari, 2011.

BEUREN, Ilse M.; RAUPP, Fabiano M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse M. (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. Tradução de Helena Hirata. **Diogene**, 1 (225): 70-88.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen C. Varriale; Gaetano Lo Mônaco; João Ferreira; Luís Guerreiro Pinto Cacaís; Renzo Dini. 11ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 11 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDÃO, Carlos. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAREN, I. . SÊNECA. **Epístola a Lucílio**. Epístola 41. Letras Clássicas, São Paulo, p. 193-194, 1999.

BRASIL, República Federativa do. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Estatuto Nacional do Idoso**. Brasília, DF, 2003.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social (1993)**. Brasília: 2004.

_____. **Política Nacional do Idoso (1994)**. Brasília: 2004.

_____. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006.

BRECHT, Bertold. O “Ensina-me”. In: _____. **Lendas, parábolas, crônicas, sátiras e outros “poemas”**. Tradução: Paulo Quintela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BRITTO DA MOTTA, Alda. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu** (13) 1999: pp.191-221.

_____. Pesquisa e relações em Campo – Subjetividades de Gênero e de Geração. In: BRITTO DA MOTTA, Alda; AZEVEDO, Eulália L.; GOMES, Márcia. (Orgs.). **Reparando a falta:** dinâmica de gênero em perspectiva geracional. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher, 2005. P. 11-25.

_____. Visão antropológica do envelhecimento. In: PY, L., Freitas, Elizabeth V. (Org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BRUM, Eliane. Me chamem de velha: a velhice sofreu uma cirurgia plástica na linguagem. **Revista Época.** São Paulo, fevereiro/ 2012.

BRUNO, Herliene C. “**Ele é da família, fazer o quê?**” Avanços e desafios das políticas públicas no enfrentamento da violência contra a pessoa idosa. 2009. 156f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

BRUNO, Marta R. P. Cidadania não tem idade. **Serviço Social & Sociedade.** São Paulo, n. 75, setembro/ 2003.

BUENO, Newton P. A crise política do final da era Vargas: uma interpretação sob a ótica da economia política neo-institucionalista. **Estudos Econômicos** vol.36 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2006.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A educação negada.** Introdução ao estudo da educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas (SP): Alínea, 2003.

CAMARANO, Ana A. **Envelhecimento da população brasileira:** uma contribuição demográfica. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

CAMARANO, Ana A.; KANSO, Solange; MELLO, Juliana L. e. Como vive o idoso brasileiro? In: CAMARANO, Ana. A. (Org.) Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CAMARGO, Luiz Octávio de L. **O que é lazer?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CAMARGO, Thais M. C. R. de. **O discurso do feminismo brasileiro sobre o aborto.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARDOSO, Ruth C. L. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina. **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 81-90.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. **A família contemporânea em debate**. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Sandra M. G. de. **Educação do campo: PRONERA**, uma política pública em construção. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3506/1/2006_TESE_SMGCARVALHO.pdf Acesso em: jul. 2017.

CARVALHO, Sandra M. G. de.; BARBOSA, Lia P. A escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de assentamentos rurais no Ceará. **Cadernos Ceru**, série 2, v. 20, n. 2, dezembro de 2009.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Porto Alegre, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003. Poços de Caldas, MG, out. 2003. Conferência proferida na abertura.

CHEMIN, Beatris F. A educação para e pelo lazer no âmbito municipal. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 165-175, maio/ago. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CÍCERO. **A velhice saudável**. São Paulo: Editora Escala, 2006.

_____. **Da velhice e da amizade**. São Paulo: Cultrix, 1964.

_____. **Dos deveres (De officius)**. Lisboa: Ed. 70. 2000.

COELHO, Ruth dos M. **Cidadania na velhice**: estudo sobre as mulheres do Grupo de Convivência CIAPREVI - CE. 2009. 243f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA, Geni de A. Corporeidade, atividade física e envelhecimento: desvelamentos, possibilidades e aprendizagens significativas. In: KACHAR, Vitória. **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Nilson do R. Políticas sociais e crise do Estado: relativizando crenças cognitivas. **Ciênc. saúde coletiva** vol.1 no.1 Rio de Janeiro, 1996.

COSTA, Suely G. Onda, rizoma e sororidade como metáforas: representações de mulheres e dos feminismos. (Paris, Rio de Janeiro: anos 70/80 do século XX). **Revista INTERthesis**, Florianópolis, vol. 6, nº 2, 2009.

COSTA JÚNIOR, J. da. **Vitalidade como coragem de ser**. 2002. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/correlatio/correlatio04/vitalidade-como-coragem-de-ser/>>. Acesso em: fev. 2017.

COTRIM. G. **História Global - Brasil e Geral**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

COUTINHO, Carlos N. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

COUTRIM, Rosa Maria da E. **A velhice invisível**: o cotidiano de idosos que trabalham nas ruas de Belo Horizonte. São Paulo: Annablume, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CUNHA E SILVA, Paulo. **O lugar do corpo**: elementos para uma cartografia fractal. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____. **Anos 90** – política e sociedade no Brasil. Campinas/ SP: Brasiliense, 1994.

DEBERT, Guita G. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. **A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 39-56, 1997.

_____. **Gênero e envelhecimento**. Estudos Feministas, 2(3), 1994.

DEBERT, Guita G.; GOLDSTEIN, Donna M. **Políticas do corpo e o curso da vida**. São Paulo: Sumaré, 2000.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo-a-corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.

DE MASI, Domenico. O trabalho não é tudo. In: _____. **O ócio criativo**: entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de: Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação** – Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – UNESCO – MEC. 6. ed. Brasília/ DF: Editora Cortez, 2010.

DEMARTINI, Zeila de B. F. **Trabalhando com relatos orais**: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. São Paulo: CERU, 1992.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)** – ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília/ DF: Liber Livro, 2004.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

DOIMO, Leonice A.; DERNTL, Alice M.; LAGO, Olival C. do. O uso do tempo no cotidiano de mulheres idosas: um método indicador do estilo de vida de grupos populacionais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 004, p. 1133-1142, jul-ago. 2008.

DOXSEY Jaime R.; DE RIZ, Joelma. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

DUARTE, Afonso. Cabelos brancos. In: _____. **Ossadas**. Lisboa: Edições Seara Nova, 1947.

DUARTE, Ana R. F. Betty. Friedan: morre a feminista que estremeceu a América. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, vol, 14, nº 1Jan/Abr 2006.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

_____. **As regras do método sociológico**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

EISENSTADT, Shmuel N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. São Paulo: Editorial Presença, 1884.

FALEIROS, Vicente P. Cidadania: os idosos e a garantia de seus direitos. In: NERI, Anita L. (Org.). **Idosos no Brasil**: Vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. Edição SESC, 2007.

FERREIRO, Emilia (Org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: ARTMED, 1990.

FERRIGNO, José C. **Co-educação entre gerações**. Petrópolis: Vozes/ SESC-SP, 2003.

FIGUEIRA, D. G. **História - Questões do Enem e de Vestibulares de todo Brasil - Volume único**. 2. ed. São Paulo: Ática. 2005

FIGUEIRA, S. A. O moderno e o arcaico na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: _____. (Org.). **Uma nova família?** O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FORTES, Meyer. Age, generation and social structure. In: KERTZER, D. I.; KEITH, J. (Orgs.). **Age and anthropological theory**. New York: Cornell University, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1979.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, Col. Biblioteca de filosofia e história das ciências, v. 7, 1988.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, vol. 1, 1998.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Elizabete V. de, et al. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

FREITAS, Verlaine. **Adorno & arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FROTA, Maria Helena de P. Igualdade/diferença: o paradoxo da cidadania feminina segundo Joan Scott. **O público e o privado** - Nº 19 - Janeiro/Junho – 2012.

FROTA, Maria Helena de P. & OSTERNE, Maria do Socorro F. (Orgs.) **Família, gênero e geração: temas transversais**. Fortaleza: EdUECE, 2004.

FURTADO, Eliane D. P. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil.**

UNESCO. Disponível em: <

file:///C:/Users/Geraldo%20Menese/Desktop/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil%20(1).pdf> Acesso em: dez. 2016.

FURTADO, Eliane D. P.; LIMA, Kátia R. R. EJA, trabalho e educação na formação profissional: possibilidades e limites. **Revista Educação & Realidade**. 35(1): 187-206 jan/abr 2010.

FURTADO, Eliane D. P.; MOREIRA, Rejane M. Da alfabetização à escolarização: primeiras aproximações ao Programa Fortaleza Alfabetizada. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, nº. 2, 2013.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHIRALDELI Jr. P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIAQUETO, Adriana; SOARES, Nanci. **O trabalhador e o trabalhador idoso**. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000112010000100007&script=sci_arttext> Acesso em: jun. 2016.

GIDDENS, Anthony. Sociologia do corpo: saúde, doença e envelhecimento. In: _____. **Sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 128 – 149.

_____. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Célia. **Ser velho**. Disponível em: <<http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=170743>>. Acesso em: jun. 2017.

GIL, José. O corpo paradoxal. In: GADELHA, Sylvio (Org.). **Nietzsche e Deleuze – que pode o corpo**. Ed. Relume Dumará, Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

_____. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio d'água, 1007.

GIOVANETTI, Maria A. G. de C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leônicio J. G., GIOVANETTI, Maria A. G. de C.; GOMES, N. L.(Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOLDENBERG, Mirian & RAMOS, Marcelo S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **O nu e o vestido**. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **O corpo como capital**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2007.

_____. **Coroas: corpo, envelhecimento, casamento e infidelidade**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

GOMES, Francisco B. Arqueologia e Género(s): de strange bedfellows a um paradigma de leitura crítica do Passado. **Sapiens: História, Património e Arqueologia**. [Em linha]. N.º 5 (Setembro 2011), pp. 6-30

GORCZEWSKI, Clovis; MARTIN, Nuria B. **A necessária revisão do conceito de cidadania**: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/ SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Manual para o uso não sexista da linguagem – o que bem se diz bem se entende**. Rio Grande do Sul, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasileira, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.108-130.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** vol.12 no.35 Rio de Janeiro May/Aug. 2007.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. 2014 **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, pp. 61-73.

HOMET, Raquel. **Los viejos y la vejez en la edad media**: sociedad e imaginario. Rosario: Pontificia Universidad Católica Argentina/ Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. IBGE. **Perfil dos Idosos responsáveis por domicílios no Brasil 2010**. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, n.9, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Conferências Interamericanas de Educação – recomendações (1943 – 1963)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1965.

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

JUCÁ, Gisafran N. M. A polifania urbana expressa na oralidade. **Trajetos. Revista de História UFC**. Fortaleza, vol. 2, nº 3, 2002.

_____. **A oralidade dos velhos na polifania urbana**. Fortaleza: Imprensa Universitária da UECE, 2003.

KACHAR, Vitória. (Org.) **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

KERGOAT, Danièle. "Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais". *Novos Estudos Cebrap*, 86: 93-103. [Em francês, "Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux". In: Dorlin, E. (Org.). **Sexe, race, classe**: pour une épistémologie de la domination. Paris, puf, Actuel Marx Confrontations, 2009, pp. 111-125.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Edição EBooksBrasil.com. Disponível: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/direitopreguica.html>>. Acesso em: maio 2016.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2006.

LANG, Alice Beatriz da S. G. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. (Org.) **Tendências e impasses**. O feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEAL, Ondina F. (Org.). **Corpo e significado**: ensaios de antropologia social. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEBRUN, Gerard. **O que é poder**. Tradução de Renato Janine Ribeiro & Silvia Lara Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 1, p. 1- 22, jan./jun. 1998.

LINS, Tereza R. **Eufemismos e o velho brasileiro**: uma reflexão. Disponível em: <<http://portaldoenvelhecimento.org.br/noticias/artigos/eufemismos-e-o-velho-brasileiro-uma-reflexao.html>>. Acesso em: out. 2016.

LLOYD-SHERLOCK, P. **Ageing, development and social protection**: a research agenda. Madri: UNRISD Meeting on Ageing, Development and Social Protection, 2002.

LORDA, Carlos R. **Recreação na terceira idade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2 ed. 1998.

LOURAU, René. Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918). In: ALTOÉ, S. (Org.). **Analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.

_____. Magistério de 1o grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**. Vol. 14(2), jul/dez 1989.

_____. História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Vol.20 (2), jul/dez. 1995.

_____. Mulheres nas salas de aulas. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. **Rev. Estud.** vol. 14 nº 3 Florianópolis Set./ Dez. 2006.

MACHADO, M. M. **O brinquedo sucata e a criança** – A importância do brincar – Atividades e materiais. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos** (o declínio do individualismo nas sociedades de massa). Rio de Janeiro: Forense, 1995.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empenhamento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. In: _____. **Sociologia do conhecimento**. Porto: Res Editora, [19 - -]. p. 115 - 176. 1 ed. 1928.

MARCELLINO, Nelson C. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas/ SP: Autores Associados, 1996.

MARTINELLI, Maria L. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MASCARO, Sonia de A. **O que é velhice?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MATSUDA, Sandra M.; MATSUDA, Victor K. R.; NETO, Turíbio, L. B. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos. Revista **Brasileira Medicina do Esporte**, vol. 7, nº 1, jan./ fev., 2001.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. In: MAGRO, Cristina et al. (Org.). Belo horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais** – sociologia e antropologia. São Paulo: EPU – EDUSP, 1974.

MEDINA, João P. S. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 1990.

MEIRELES, Cecília. A velhice pede desculpas. In: _____. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1958.

_____. Como se morre de velhice. In: _____. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1958.

MENDES, René & DIAS, Elizabeth C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, 25: 341-9, 1991.

MENEZES, Tarciana N. de ; LOPES, Francisco J. M. ; MARUCCI, Maria de F. N. Estudo domiciliar da população idosa de Fortaleza/CE: aspectos metodológicos e características sócio-demográficas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 10, p. 168-177, 2007.

MENTRÉE, François. **Les générations sociales**. Paris: Bossard, 1920.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 1971.

MILLS, Charles W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.); DESLANDES, Suely F.; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, 1996.

MINAYO, Maria C. de S.; COIMBRA JR, Carlos E. A. **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

MINTO, L. W. Administração Escolar no Contexto da Nova República (1984...). **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, nº. especial, p. 140-165, agosto 2006.

MIRANDA, Regina B. **Política do idoso**: condições das boas práticas de fabricação de alimentos em instituições geriátricas pesquisadas em Fortaleza - CE. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

MOLETTA, Vânia F. & GOIDANICH, Karin L. **Turismo para a terceira idade**. 2 ed. Porto Alegre: SEBRAE/RS, 2000.

MONTAÑO, Carlos E. O serviço social frente ao Neoliberalismo. Mudanças na sua base de sustentação funcional-ocupacional. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 53. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Pedro Paulo. **Espaços internos e externos do corpo**: envelhecimento e autonomia. In: Revista Serviço Social & Sociedade, Nº 75, Cortez, 2003.

_____. Somos velhos porque o tempo não pára. In: CÔRTE, Beltrina et al. **Velhice, Envelhecimento, Compex(Idade)**. São Paulo: ed. Vetor, 2005.

MORAGAS, Ricardo. **Gerontologia social**: envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo: Paulinas, 1997.

MOREIRA, Morvan de M. **O envelhecimento da população brasileira**: intensidade, feminização e dependência. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: CEDEPLAR/ UFMG, 2006.

MORIN, Edgar. **As grandes questões do nosso tempo**. Lisboa: Editorial Notícias, 1981.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **X da questão**: o sujeito à flor da pele. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MOTA, Maria Dolores de B. Mulheres no sindicalismo rural – reconfigurando a política. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História** – Fortaleza, 2009.

_____. Beleza e disciplina – panoptismo, produção e controle do corpo de modelos profissionais. **Iara – Revista de Moda, Cultura e Arte** - São Paulo – V.5 Nº1 maio 2012.

MOTLIS, Jaime. **La vejez y sus multiples caras**. Israel: Aurora, 1988.

NERI, Anita L. **Envelhecer num país de jovens**. Campinas: UNICAMP, 1991.

_____. **Qualidade de vida e idade madura**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. Feminização da velhice. In: _____. (Org.). **Idosos no Brasil**: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC/ SP, 2008.

NERI, Anita L.; DEBERT, Guita G. **Velhice e sociedade**. Campinas, Papirus, 1999.

NERI, Anita L.; YASSUDA, Mônica S. **Velhice bem-sucedida**. Campinas: Papirus, 2005.

NERUDA, Pablo. Velho cego, choravas. In: _____. **Crepusculário**. Tradução: José Eduardo Degrazia. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.

NISKIER, A. **Administração Escolar**. Porto Alegre/ RS: Tabajara, 1969.

NOGALES, A. M. V. **A mortalidade da população idosa no Brasil**. Como vai? População brasileira. Brasília: IPEA, ano III, n. 3, p. 24-32, dez. 1998.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Do fracasso à reforma da reforma do Estado. In: _____. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, D. E. M. B. O Ensino Profissionalizante no Brasil. **V Jornada HISTEDBR**. Sorocaba: UNISO, 2005, V. 5.

OLIVEIRA, Edite C.; NASCIMENTO, Maria V. do. **Introdução à arte-educação**. Fortaleza: RDS Editora, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de Ação Internacional contra o Envelhecimento**. Tradução de Arlene Santos. — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. — 49 p.: 21 cm. — (Série Institucional em Direitos Humanos; v. 1), 2003.

ORY, Pascal. O corpo ordinário. In: COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. **História do corpo**. Tradução e Revisão de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PAIVA, Vilma Maria B. A função do trabalho na idade avançada: tecendo uma compreensão sócio-psicológica. In: PAIVA, Vilma Maria B. et al. **O idoso e a construção do envelhecimento saudável**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2005. p. 15 – 23. Apostila.

_____. Relações intergeracionais. In: PAIVA, Vilma Maria B. et al. **O idoso e a construção do envelhecimento saudável**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2006. p. 73 – 82. Apostila.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v.24, N.1, P.77-98, 2005.

PEETERS, Madre Francisca; COOMAN, Madre Maria Augusta. **Pequena História da Educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

PELBART, Peter P. O corpo do informe. In: GREINER, Christine; AMORIM, Claudia. (Org.). **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003.

PERRACINE, Mônica R. Planejamento e Adaptação do Ambiente para Pessoas Idosas. In: FREITAS, Elizabete V. de, et al. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. Tempo Social; Rev. Social USP, São Paulo, Volume 1 (1), 1990.

PINTO, Céli R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, vol. 18, nº 36, Jun. 2010.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008.

POCAHY, Fernando A. **Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História, n.º 14, São Paulo, 1997.

QUEIROZ, M. I. P. de. (Org.). **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2ª Ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, Elena M. de O. **O velho na sociedade**. Disponível em: <<http://somostodosum.ig.com.br/clube/artigos.asp?id=14726>>. Acesso em: set. 2016.

RECHIA, Simone. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.27, n.2, p.91-104, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, José C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

_____. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

RODRIGUES, Nara C.; RAUTH, Jussara. Os desafios do envelhecimento no Brasil. In: FREITAS, Elizabete V. de, et al. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

RODRIGUES, Olympia S. **O amor na velhice**. Disponível em: <<http://paralerepensar.com.br/coracoralina.htm>>. Acesso em: nov. 2016.

ROLIM, Liz C. **Educação e lazer, a aprendizagem permanente**. São Paulo: Ática, 1989.

ROSENTHAL, D. A. Intergenerational Conflict and Culture: a study of immigrant and nonimmigrant adolescents and their parents. In: **Genetic Psychology Monographs**, 109, 53-75, 1984.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SÁ, Janete L. M. de. **A Universidade da Terceira Idade da PUCCAMP: proposta e ação inicial**. Campinas: Universidade Católica de Campinas, 1991.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALES, Celecina de Maria V. Mulheres rurais: tecendo novas relações e reconhecendo direitos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2): 240, maio-agosto/2007.

SALGADO, Marcelo. **Velhice: uma nova questão social**. São Paulo: Sesc, 1991.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e seguridade social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANT'ANNA, Denise B. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS Cecília MacDowell. Da delegacia da Mulher à Lei Maria da Penha. Absorção/tradução de demandas feministas pelo Estado. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº89, 2010, p. 153-170.

SANTOS, Ruth B. dos. **De volta à cena**: um estudo com idosos que trabalham. 2005. 148f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas/ SP: Autores Associados, 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. 1989. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SENKEVICS, Adriano S. Lavar a louça ou brincar na rua? Gênero, família e escola em camadas populares de São Paulo. **37ª Reunião Nacional da ANPED** – UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOPENHAUER, A. **Aforismos para a sabedoria da vida**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SILVA, Franklin L. e. Conhecimento e razão instrumental. **Psicol. USP** vol. 8 n. 1 São Paulo, 1997.

SILVEIRA, Nadia D. R. **A pessoa idosa**: educação e cidadania. São Paulo: Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social/ Fundação Padre Anchieta, 2009.

SOARES, Carmem. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. Col. Educação Contemporânea.

SOARES, Elydiana de S. **A cadeira de balanços está vazia**: os papéis sociais dos idosos participantes de grupos de convivência na cidade de Fortaleza. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOIHET, Rachel. **Condição Feminina e formas de violência:** mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SPINELLI JÚNIOR, Vamberto. Bauman e a impossibilidade da comunidade. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais – CAOS**. n. 11. p. 01-13. Out. 2006.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.

TILLICH, Paul. **Coragem de ser**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

TONET, Ivo. **Sobre o socialismo**. Curitiba: HD Livros Editora, 2002.

TROTTA, Wellington. O pensamento político de Hegel à luz de sua filosofia do direito. In: **Revista de Sociologia e Política**, v. 17, nº 32, p. 09 – 31, fev. 2009.

TORGA, Miguel. Frustração. In: _____. **Diário XV**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Vega, 1999. Col. Passagens.

VERAS, Renato. **País jovem de cabelos brancos:** a saúde do idoso no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará & UnATI/UERJ, 1994.

VERÍSSIMO, Érico. **Indo**. São Paulo 10 set. 2006. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.net/cronicas/cronica56.htm>>. Acesso em: maio 2016.

VILLAÇA, Nízia. (Org.). **Que corpo é esse?** Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

VILELA, Eugênia. **Do corpo equívoco:** reflexões sobre a verdade e a educação nas narrativas epistemológicas da modernidade. Portugal: Ângelus Novus, 1998.

VIRILIO, Paul. **A arte do motor**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

VON SIMSON, O. R. M. (Org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas, SP: CMU/ UNICAMP, 1996.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horiz. antropol.** vol.15 no.32 Porto Alegre July/Dec. 2009.

WELLER, Wivian. (Org.). **Dossiê: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta:** as organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasileira, 1994.

ZIMERMAN, Guite I. **Velhice:** aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Memórias das mulheres sobre suas experiências com a educação formal
- 2) Motivações que impulsionam a busca pela educação nessa fase de suas vidas
- 3) Desafios que encontraram para se (re) inserirem na educação formal
- 4) Desafios que encontram para suas permanências na educação formal
- 5) Concepções sobre a educação e a velhice
- 6) Concepções sobre a educação e as questões de gênero
- 7) Percepções sobre a Escola
- 8) Percepções sobre a EJA
- 9) Significados do acesso à educação formal
- 10) Visão do mundo e da vida após o contato com a educação formal

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

QUESTÕES/ PSEUDÔNIMOS INTERLOCUTORAS	Ana	Maria	Dora	Fátima	Glória
Nome					
Idade					
Ano Escolar					
Tempo na EJA					
Naturalidade					
Estado Civil					
Trabalho Remunerado anterior					
Ocupação atual					
Renda Mensal familiar					
Fonte de Renda Mensal familiar					
Nº de Filhos (as)					
Nº de Netos (as)					
Tipo de Moradia					
Com quem Mora					

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro, por meio deste Termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada: **“Agora é a minha vez de ir pra escola!”: Os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE**”, desenvolvida por **Kelly Maria Gomes Menezes**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada por **Eliane Dayse Pontes Furtado**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº **(85) 9 8807 5399**. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) do objetivo geral, estritamente acadêmico, do estudo que, em linhas gerais, é **Analisar os significados que as mulheres velhas – participantes de um Programa de EJA em Fortaleza - CE – atribuem à educação**. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa e que minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise das informações obtidas se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (sua) orientador (a). Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Fortaleza, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do (a) pesquisador (a):

Assinatura da testemunha:
