



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC**

ADSON DOS SANTOS BASTOS

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS IDOSAS APOSENTADAS:
Experiências de Vida-Formação-Profissão**

**SALVADOR - BA
Novembro/2021**

ADSON DOS SANTOS BASTOS

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS IDOSAS APOSENTADAS:
Experiências de Vida-Formação-Profissão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Dr. Elizeu Clementino de Souza

SALVADOR - BA

Novembro/2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

B327m

Bastos, Adson dos Santos

Memórias de professoras idosas aposentadas: experiências de vida-
formação-profissão / Adson dos Santos Bastos. - Salvador, 2021.
230 fls : il.

Orientador(a): Prof^o Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamentode
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Professoras aposentadas - Brasil. 2.Memória autobiográfica - professoras.
3.Professoras aposentadas - Identidade. 4.UniversidadeAberta à Terceira Idade.
5.Narrativas pedagógicas - Professoras.

CDD: 376

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS IDOSAS APOSENTADAS: Experiências de Vida-Formação-Profissão

ADSON DOS SANTOS BASTOS

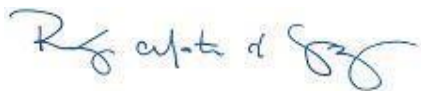
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, em 05 de novembro de 2021, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Elizeu Clementino de Souza - Orientador
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Vera Maria Antonieta Tordinio Brandão
Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC-SP
Doutora em Ciências Sociais/Antropologia
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil



Rodrigo Matos de Souza
Universidade de Brasília - UnB
Doutor em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Mariana Martins de Meireles
Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB
Doutora em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Maria de Lourdes Soares Ornellas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutora em Psicologia
Pontifícia Universidade de São Paulo, PUC/SP, Brasil

Dedico este trabalho às minhas avós Evangelina (*in memoriam*) e Maria (*in memoriam*) por todos os ensinamentos e por terem sido inspiração na vida.

AGRADECIMENTOS

Acredito que uma pesquisa não é desenvolvida sozinha. Creio que, quando temos a ajuda do outro ou a presença do outro, algo é construído de modo mais rico. Chega o momento de agradecer a todas pelas trocas feitas nesse percurso de mais de quatro anos. Assim, agradeço imensamente, com muito carinho e reconhecimento.

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por toda proteção.

Aos meus pais, Antonio e Marlene, pela educação, pelo amor e pelos cuidados incondicionais que sempre tiveram e demonstraram por mim.

Aos meus amados filhos, Allysson, Clara e Lara. Vocês são minhas maiores inspirações. Obrigado pelos cuidados e paciência que tiveram para ouvir meus desabafos. Obrigado também pelas ajudas nas transcrições das narrativas (nesse quesito Lara deu show!); pelos diálogos e pistas para a escrita desta tese, em especial a Clara, minha quase psicóloga. Foi em vocês que busquei forças para continuar e não desistir no meio do caminho.

Ao meu orientador, professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, agradeço imensamente pela confiança, incentivo, orientações e colaborações imprescindíveis para a realização deste trabalho, como também pela paciência com meu tempo de escrita e com meus conflitos, que não foram poucos, durante todo esse período. Obrigado pela compreensão nos momentos em que falhei e, principalmente, obrigado por não desistir de mim e me ensinar a caminhar com confiança. Essa lição levarei para a vida. Elizeu, muito obrigado. Sou só gratidão!

Agradeço de forma especial às colaboradoras da pesquisa, professoras “recordadoras”, Altair Maria, Graça Matos, Neide Santos e Tânia Vargas, que gentilmente doaram seu precioso tempo para que eu pudesse viabilizar este trabalho. Meninas, como foi gratificante a convivência com vocês, foram momentos de muitas reflexões e aprendizados.

À coordenação da UATI/UNEB, professora Sônia Bamberg e professor Antonio Jorge, que me acolheu desde o primeiro momento em que fui apresentar a proposta da pesquisa.

À UNEB, pela liberação para que eu pudesse realizar mais esta etapa de minha formação acadêmico-científica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Não poderei deixar de registrar também a atenção e o cuidado dos integrantes da Secretaria Acadêmica, em especial, Sônia e Aline.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Jane Adriana Rios, Maria de Lourdes Ornelas, Cezar Leiro e Jaci Menezes. Obrigado por todo aprendizado e construção de novos saberes.

Aos parceiros e parceiras do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), coordenado pelo prof. Dr. Elizeu Clementino, pelos diálogos, trocas, críticas respeitadas, mas, acima de tudo, pelas sugestões valiosas para minha pesquisa.

Aos professores doutores que compõem a banca de avaliação. Vera Brandão, agradeço pela leitura cuidadosa da segunda qualificação e pela indicação de referências; Rodrigo Matos, agradeço pelo olhar atento, crítico, cuidadoso e pelas indicações de referências; Mariana Meireles, obrigado pelo aceite de participar dessa banca e tenho certeza que seu olhar e indicações serão para melhorar a qualidade do texto; Jane Adriana Rios, obrigado pelas contribuições no decorrer da pesquisa, especificamente na primeira e segunda qualificações, suas sinalizações foram preciosas; e Maria de Lourdes Ornelas, obrigado, professora, sua presença, avaliação e indicações em forma de poesia nas duas qualificações trouxe leveza para o momento.

À PPG/UNEB pelo apoio e incentivo aos meus estudos através da concessão da Bolsa-PAC durante os quatro anos do curso. Aproveito para registrar meu reconhecimento ao funcionário Marcos Brandão pela presteza e disponibilidade para orientar e tirar todas as dúvidas.

Ao meu companheiro, amigo e parceiro, Alex Ferreira. Obrigado pelos diálogos, cuidados e mimos para que eu ficasse tranquilo para escrever. Essa conquista também é sua.

Aos meus irmãos, Nenga e Neném, e às minhas irmãs, Luci, Marta, Mariza e Siana. Obrigado por todo apoio e torcida.

A Jandira, amiga para toda vida. Obrigado pelas palavras de incentivo e pelas orações, essa conquista também é sua.

A Rute, minha prima e mãe, por ter acreditado em mim, pelos cuidados e incentivos para continuar estudando.

Ao meu amigo Fabrício Silva. Você esteve presente desde o início, me motivando a cursar disciplinas como aluno especial, na leitura do projeto, sugerindo leituras, até na inscrição como aluno regular, você estava a meu lado, mas quero destacar principalmente a sua torcida. Amigo, gratidão!

Aos colegas da turma 2017 do doutoramento, Luciana, Ligia, Edson, Edmilson, Inaiá, Fernanda, Priscila, Francis, Tarcis, Jeanne, Lázaro e, em especial, a Luiz, Antonieta e Rosi, amigos que ganhei no doutorado que levarei para vida.

Às minhas amigas Ivânia Paula e Grasilie Bulhões. Vocês estiveram presentes e na torcida em todos os momentos desse doutoramento. Desde o incentivo para fazer a inscrição, a celebração da aprovação até os diálogos durante a escrita. Meninas, obrigado pelo carinho e cuidado que tiveram e continuam tendo comigo. Vocês são pedras preciosas na minha vida. Gratidão por tudo!

Aos colegas da casa dos professores de Salvador, em especial a: Day, Márcio, Luiz, Antonieta, Priscila, Felipe, Cláudia, Edson, Welton, Andressa, Charles, Fabrício, Deise e Dulina, com os quais eu dividi minhas angústias, sorri e troquei figurinhas de pesquisa.

Às minhas primas Marcela, Ana Rita, Jeane, Denise e Deiane, obrigado pela torcida.

Aos TOPS, a presença de vocês nesse período trouxe mais leveza. Agradeço, especialmente, a Dezia, Marcelle e Marcela. Valeu, meninas!

E, finalmente, a todas e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desse sonho. A minha história de vida é marcada pela importância das pessoas, das aprendizagens construídas e dos sentidos produzidos em tempos vividos. Deixo aqui meus sinceros agradecimentos àqueles e àquelas que participaram de longe ou de perto de mais essa conquista.

Muito obrigado!

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei.*

Almir Eduardo Melke Sater
Renato Teixeira de Oliveira

BASTOS, Adson dos Santos. **Memória de Professoras Idosas Aposentadas: Experiências de Vida-Formação-Profissão**. 230f, 2021. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

O envelhecimento da população é um fenômeno que abrange muitos países do mundo, inclusive o Brasil. Entre os idosos, surge um novo grupo que também está envelhecendo, os idosos mais velhos, e com eles se verifica o aumento das demandas sociais, de saúde e de infraestrutura para comportar e assegurar a qualidade de vida dessas pessoas. Além disso, o número de mulheres idosas é superior ao de homens e o nível educacional também. A pesquisa analisa trajetórias de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas, evidenciando os sentidos que constroem ao narrarem sobre si, seus percursos formativos e profissionais. As colaboradoras da investigação foram quatro professoras idosas e aposentadas que participam do Programa de Extensão Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade do Estado Bahia, no Campus I. A base epistemológica do estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, colocando em evidência as trajetórias de vida-formação-profissão das professoras idosas aposentadas, buscando identificar o sujeito enquanto ativo na construção do conhecimento sobre si próprio e sobre a sua condição de professora. A pesquisa ancora-se na abordagem (auto)biográfica, por facultar a aproximação do objeto de estudo com a epistemologia (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e situacionais consigo mesmo e com aqueles com quem interage. Utilizou como dispositivos de pesquisa a Entrevista Narrativa, a qual foi produzida em um grupo reflexivo no espaço que foi nomeado de Museu da Memória. A partir das narrativas das professoras idosas aposentadas, foi possível identificar como as identidades foram sendo construídas. Nas trajetórias de vida, as experiências mais marcantes estavam relacionadas ao convívio familiar e ao espaço escolar nos processos formativos e profissionais. Foi possível inferir, a partir das memórias das idosas, que as relações familiares, a escola e os caminhos percorridos desde a infância até o momento atual foram responsáveis pela construção da sua identidade, de como ela vê o mundo e como se porta nele. Percebeu-se também que o programa de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade da UNEB vem passando por dificuldades tanto financeira como de pessoal para realização das oficinas. Apesar dessas dificuldades, o programa tem grande relevância para a inserção e socialização dos idosos da capital baiana e da região metropolitana.

Palavras-chave: Memória; Identidade; Narrativa (auto)biográfica; Professora Aposentada; Universidade Aberta à Terceira Idade.

BASTOS, Adson dos Santos. Memory of Retired Elderly Teachers: Life-Training-Profession Experiences. 230f, 2021. Advisor: Elizeu Clementino de Souza. Thesis (Doctorate in Education and Contemporaneity) – Postgraduate Program in Education and Contemporaneity, University of the State of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

Population aging is a phenomenon that encompasses many countries in the world, including Brazil. Among the elderly, there is a new group that is also aging, the older elderly, and with them there is an increase in social, health and infrastructure demands to support and ensure the quality of life of these people. Furthermore, the number of elderly women is higher than the male and their educational level as well. The research analyzes the life-training-profession trajectories of retired elderly teachers, highlighting the meanings they build when they narrate about themselves, their training and professional paths. The collaborators of the investigation were four elderly and retired professors attending the Open University Extension Program for the Elderly of the State University of Bahia, on Campus I. The epistemological basis of the study is based on qualitative research, of an interpretive nature, highlighting the life-training-profession trajectories of retired elderly teachers, seeking to identify the subject as active in the construction of knowledge about himself and about his condition as a teacher. The research is anchored in the (auto)biographical approach, as it allows the approximation of the object of study with the (auto)biographical epistemology, as those who narrate their own life, when narrating, establish temporal and situational relationships with themselves and with those with whom interacts. It used as research devices the Narrative Interview, which were produced in a reflective group in the space I named Museum of Memory. From the narratives of retired elderly teachers, it was possible to verify how identities were being constructed. In life trajectories, the most striking experiences were related to family life and the school space in training and professional processes. It was possible to infer, from the elderly women's memories, that family relationships, school and the paths taken from childhood to the present moment were responsible for the construction of their identity, of how they see the world and how they behave in it. It was also noticed that the UNEB Open University Extension Program for Senior Citizens has been experiencing financial and personnel difficulties to carry out the workshops. E Despite these difficulties, the program has great relevance for the insertion and socialization of the elderly in the capital of Bahia and in the metropolitan region.

Keywords: Memory; Identidade; (auto)biographical narrative; Retired Teacher; University Open to the Third Age.

BASTOS, Adson dos Santos. Memoria de Maestros Ancianos Jubilados: Experiencias de Vida-Formación-Profesión. 230f, 2021. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. Tesis (Doctorado en Educación y Contemporaneidad) - Programa de Postgrado en Educación y Contemporaneidad, Universidad del Estado de Bahía, Salvador, 2021.

RESUMEN

El envejecimiento de la población es un fenómeno que afecta a muchos países del mundo, incluso Brasil. Entre las personas mayores, hay un nuevo grupo que también está envejeciendo, los ancianos mayores, y con ellos se percibe el aumento de las demandas sociales, de salud y de infraestructura para apoyar y asegurar la calidad de vida de estas personas. Además, el número de mujeres mayores es superior al de hombres y también el nivel educativo. La investigación analiza trayectorias de vida-formación-profesión de profesoras mayores jubiladas, evidenciando los sentidos que construyen cuando narran sobre sí mismas, sus trayectorias formativas y profesionales. Las colaboradoras de la investigación fueron cuatro profesoras mayores y jubiladas, frecuentadoras del Programa de Extensión Universidad Abierta a la Tercera Edad, de la Universidad del Estado de Bahía, en el Campus I. La base epistemológica de la pesquisa se fundamenta en una investigación cualitativa, de carácter interpretativo, destacando las trayectorias de vida-formación-profesión de las profesoras mayores jubiladas, buscando identificar al sujeto como activo en la construcción del conocimiento sobre sí mismo y sobre su condición de profesora. La investigación se ancla en el abordaje (auto)biográfico, ya que permite la aproximación del objeto de estudio con la epistemología (auto) biográfica, pues quien narra su propia vida, al narrar, establece relaciones temporales y situacionales consigo mismos y con aquellos con los que interactúa. Utilizó como dispositivos de investigación la entrevista narrativa, que fueron producidas en un grupo reflexivo en el espacio que nombré como Museo de la Memoria. A partir de las narrativas de profesoras mayores jubiladas se pudo constatar cómo se construían las identidades. En las trayectorias de vida, las experiencias más llamativas estuvieron relacionadas con la vida familiar y el espacio escolar en los procesos formativos y profesionales. Fue posible inferir, a partir de las memorias de las professoras mayores, que las relaciones familiares, la escuela y los caminos hechos desde la niñez hasta el momento presente fueron los responsables por la construcción de su identidad, de como ella ve el mundo y cómo se comportan en él. También se notó que el Programa de Extensión Universitaria Abierta a la Tercera Edad, de la UNEB pasa por dificultades financieras y de personal para llevar a cabo los talleres. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, el programa tiene una gran relevancia para la inserción y socialización de las personas mayores de la capital bahiana y de la región metropolitana.

Palabras llave: Memoria; Identidad; Narrativa (auto)biográfica; Profesor Retirado; Universidad Abierta a la Tercera Edad..

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACC	Atividade Curricular Complementar
ASCOM	Assessoria de Comunicação
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CEA	Centro Educacional Atenas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CODEVASF	Companhia Energética do Vale do São Francisco
CONFINTE	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COVID-19	Doença Infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2)
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCTE	Departamento de Ciência e Tecnologia
DCV	Departamento de Ciências da Vida
DEDC	Departamento de Educação
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EI	Estatuto do Idoso
EP	Educação Permanente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMGRAF	Empresarial Gráfica Feirense
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
GTTI	Grupo de Trabalho da Terceira Idade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCTA	Museu de Ciências e Tecnologias Antares
MEC	Ministério da Educação
NETI	Núcleo de Estudos da Terceira Idade
NUATI	Núcleo da Universidade Aberta à Terceira Idade
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNSI	Política Nacional de Saúde do Idoso

PNSPI	Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa
PNI	Política Nacional do Idoso
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPGEFHC	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROMA	Projeto Universidade Aberta à Maturidade
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PUC-CAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUA	Programa Universidade da Maturidade
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SESC	Serviço Social do Comércio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIVASF	Universidade do Vale do São Francisco
UNATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UNEPI	Universidade Estadual do Piauí
UnTI	Universidade de Tempo Livre
UY	Universidade Aberta do Uruguai de Montevideu

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Registro da minha Primeira Comunhão	24
Figura 02: Vó Maria celebrando a minha formatura	28
Figura 03: Nosso último banho de mar	29
Figura 04: Presença da UATI na UNEB	65
Figura 05: Altair Maria	68
Figura 06: Graça Matos	69
Figura 07: Neide Santos	71
Figura 08: Tânia Vargas	72
Figura 09: Evolução da população de homens e mulheres com 60 anos ou mais no período de 2010-2019 no Estado da Bahia	92
Figura 10: Pirâmide etária da população brasileira em 2012-2018	93
Figura 11: Evolução da população brasileira por faixa etária	96
Figura 12: Objetivos dos Programas Universitários para Idosos	109
Figura 13: Logomarca da UATI/UNEB	114
Figura 14: Professora Graça Matos interagindo com natureza no Campus I da UNEB	119
Figura 15: Configuração da UATI na Universidade do Estado da Bahia	126
Figura 16: Altair aguardando para apresentação da Dança Afro em Palmas/TO	134
Figura 17: Interação dos idosos com um artesão: momento de aprendizagens	139
Figura 18: Graça ainda bebê com sua linda mãe	159
Figura 19: Graça no dia da sua Primeira Comunhão	163
Figura 20: Tânia com seus colegas de magistério e sua mãe/professora	167
Figura 21: Tânia em um momento de descontração com uma colega	168
Figura 22: Altair demonstrando como seu pai usava a Palmatória	187
Figura 23: Cartão de agradecimentos recebido por Tânia Vargas dos seus alunos	

detentos – A	190
Figura 24: Cartão de agradecimentos recebido por Tânia Vargas dos seus alunos detentos – B	191
Figura 25: Atividade lúdica em grupo: uma das estratégias da professora Tânia Vargas	192
Figura 26: Registro de uma estratégia adotada pela professora Altair nas turmas de magistério	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil socioprofissional das colaboradoras da pesquisa	67
Quadro 02: Objetivos e características dos modelos francês e inglês da Universidade da Terceira Idade	128
Quadro 03: Número de oficinas da UATI por departamento, UNEB, 2019	129
Quadro 04: Concessão de bolsas de monitoria de extensão Edital 025/UATI/UNEB, 2019	131

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	20
1.1 Da infância no interior à adolescência em uma grande cidade	23
1.2 Trajetória acadêmico-profissional: caminhos trilhados na docência	33
1.3 Contextualização e interesse pelo objeto de pesquisa	39
1.4 Justificativa, objetivos e questões da pesquisa	41
 II. DIÁLOGOS METODOLÓGICOS: dispositivos e perspectiva de análise	45
2.1 Abordagem (auto)biográfica e processo da pesquisa	47
2.2 Narrativas autobiográficas como dispositivo da pesquisa	52
2.3 Visitando o <i>museu da memória</i> através de objetos biográficos	54
2.4 Grupo reflexivo: a reflexão na prática	60
2.5 Proposta de análise	62
2.6 Lócus da pesquisa	64
2.7 Professoras idosas aposentadas: colaboradoras da pesquisa	66
2.7.1 Professora Altair Maria	67
2.7.2 Professora Graças Matos	69
2.7.3 Professora Neide	71
2.7.4 Professora Tânia Vargas	72
 III. GÊNERO, IDOSO E MEMÓRIA: algumas considerações	74
3.1 A invisibilidade da mulher na sociedade patriarcal/contemporânea	75
3.2 Gênero, idoso e memória: um fio entre o passado e o presente	79
 IV. AS MUITAS FACES DO ENVELHECIMENTO: o que apontam as pesquisas	86
4.1 Idoso, velho, velhote, velhice e terceira idade: querem dizer a mesma coisa?	87
4.2 O envelhecimento no Brasil: perspectiva de feminização da velhice	90
4.3 Envelhecimento no século XXI: desafios e conquistas	99
 V. A TERCEIRA IDADE CONQUISTANDO ESPAÇO NAS UNIVERSIDADES	103
5.1 Universidade Aberta à Terceira Idade: espaço de educação permanente para idosos	109

5.2 UATI/UNEB: espaço de acolhimento, formação e socialização para idosos	114
5.2.1 Relação da UATI com pandemia da covid-19	136
VI. FAMÍLIA, INFÂNCIA E ESCOLA: lócus das primeiras recordações	140
6.1 Altair Maria: mulher, negra, descendente de escravos, mas acima de tudo uma vencedora	143
6.2 Neide Santos: de uma infância vigiada e triste a uma velhice livre e feliz	150
6.3 Graça Matos: minha filosofia de vida é ser feliz hoje	159
6.4 Tânia Vargas: filha de peixe, peixinho é	167
VII. HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E PROFISSÃO: temporalidades e narrativas de si	173
7.1 Os enredos das trajetórias, identidade e formação docente	175
7.2 Ouvindo as histórias e experiências das professoras idosas aposentadas	180
7.3 As experiências no cotidiano escolar	189
CONSIDERAÇÕES FINAS	199
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICES E ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A memória guardará o que valer a pena.
A memória sabe de mim mais que eu;
e ela não perde o que merece ser salvo.
(GALEANO, 2001, p. 07)

Início a introdução desta tese inspirando-me em Galeano (2001) ao buscar, na memória, lembranças do que ela sabe e revela quem de fato eu sou. E, por se tratar de uma pesquisa no âmbito das histórias de vida e da memória, desejo começar pela minha própria história e de como ela se entrelaça com o objeto deste trabalho. Assim, inicio minha narrativa lá do começo, do meu nascimento, infância e adolescência em Serra Preta, especialmente na relação com meus familiares (pais e irmãos) e com minha vó paterna na roça.

Também apresento minha relação com a escola e minha mudança para Feira de Santana para trabalhar e estudar, nesse período fui morar com minha avó materna, que era aquela avó que convivia apenas nas datas festivas (Natal, São João, Semana Santa) e nas férias escolares em que geralmente ela nos levava para a praia. Nessa convivência mais de perto, pude estreitar os laços afetivos e desenvolver uma relação de mais intimidade, respeito, amor e muita cumplicidade.

Narro também meus processos de formação, início da docência como estagiário, passo por algumas instituições que contribuíram para a construção da minha identidade docente até chegar à Universidade do Estado da Bahia, onde hoje sou professor. Nas notas introdutórias da obra *História e histórias de vida*, Ferrarotti (2014) sistematiza que escrever a própria vida é uma aventura existencial e essa pode provocar uma refiguração, desfiguração ou transfiguração. Acredito que uma imersão na minha história de vida provocou uma desfiguração e, posteriormente, uma reconfiguração na minha existência. Ampliando essa discussão, afirma o autor:

Escrever a própria vida é uma aventura existencial que transforma uma vida: de figurada, ela passa a se configurar, mas provoca um amplo processo de refiguração, que pode desfigurar ou transfigurar. Não é, portanto, um ato insignificante, superficial, mas histórico, que joga com tempos longos, tempos e contratempos a serem conjugados. (FERRAROTTI, 2014, p. 13)

Nessa aventura de ir ao meu encontro, muitas turbulências aconteceram. Essas sacudidas me tiraram do eixo, porque tive a necessidade de retornar à minha infância para entender quem realmente eu sou. Esse ato de voltar ao passado causou-me, em alguns momentos, tristezas, misturadas com angústias e, em outros, alegrias, carregadas de euforias. Todos levaram-me, porém, a reflexões profundas. Por isso, precisei desfigurar-me para depois reconfigurar-me. E o Adson de hoje é uma pessoa totalmente reconfigurada. O Adson do início da escrita desta tese não existe mais.

No seu texto *A memória e o eu*, Thompson (1998, p. 208) afirma que “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade. Continuar lidando com essa

lembrança pode fortalecer ou recapturar a autoconfiança”. O sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual se imbrica com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si. E, nessa busca do conhecimento de si, Christine Josso afirma que:

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida. (JOSSO, 2009, p. 84)

Assim, o trabalho com histórias de vida leva-nos a uma reconstrução de nós mesmos, isso acontece porque é um ato evocativo, que, quando feito de forma sistemática, como na situação de pesquisa, pode provocar certa desestabilização temporária, principalmente, por causa da intensidade com que as lembranças ocorrem.

Acredito ser importante também refletir sobre minha experiência profissional e, portanto, sobre minha existência, a pessoa a qual me tornei e sobre o campo de possibilidades aberto à minha frente, entendendo isso como uma tarefa importante, pois significa reavaliar minhas escolhas e posicionar-me frente a elas. Penso que as escolhas são motivadas não apenas por uma decisão interna ou por uma vontade, mas são frutos de um contexto. Nesse sentido, concordo com Sartre, quando afirma que o homem “será aquilo que ele fizer de si mesmo” (1987, p. 6). Mas entendo, também, que esse fazer-se a si mesmo está situado a partir da sua existência sócio-histórica no mundo.

Escolho não porque quero, mas porque se faz necessário seguir este ou aquele caminho, o que me leva a refletir sobre o que eu fiz de mim mesmo, pois acredito que “não tomar consciência disto” seria como um barco à deriva, ao sabor das marés do destino e isso seria “não só negar a historicidade, mas, sobretudo, fechar-se à criticidade e, portanto, à racionalidade enquanto possibilidade permanente de um ser aberto ao sentido.” (OLIVEIRA, 1996, p. 217).

Nesse sentido, apresento, nas notas introdutórias, caminhos percorridos desde a infância, na minha cidade natal, narrando percursos seguidos para chegar ao momento de hoje. Nesse movimento, passo pelos meus processos formativos e experiências profissionais que a vida me levou a exercer. Digo que ela foi bastante benevolente comigo porque amo o que faço.

1.1 Da infância no interior à adolescência em uma grande cidade

“Quem não se lembra de onde vem jamais saberá
ao certo para onde está indo”.
(Binjamim Wilkomirski, 1998)

A infância é o período no qual edificamos as bases que sustentarão tudo o que virá depois, chão firme que apoiará todos os passos. É também uma fase mágica, em que o brincar e a imaginação constroem memórias afetivas cheias de significado que irão perdurar por toda a existência.

Nesse sentido, o processo de rememoração nos propicia não apenas o acesso a alguns acontecimentos isoladamente recordados e à ordenação de lembranças, mas, principalmente, de acordo com Motta (2015, p. 43), à “releitura de tais passagens”, afinal de contas “nosso passado é o que nos constitui como sujeitos do presente” (p. 44). E tudo, portanto, que fica guardado em nossa memória influencia, de certa forma, na formação de nossa identidade.

Nessa perspectiva de rememorar, intenciono, nesta seção, narrar os percursos percorridos desde a minha infância em Serra Preta até a adolescência em Feira de Santana. Busquei algum registro fotográfico para ilustrar a primeira fase da minha vida, e essa fotografia da minha primeira comunhão com 11 anos de idade (Figura 01) foi o único registro encontrado. Portanto não tenho registros fotográficos da minha infância. Essa constatação me leva a algumas reflexões sobre o que a falta de registros fotográficos representa para minha vida e, ao mesmo tempo, busco me transportar para os momentos de vivências quando ainda criança. E chego à conclusão de que contar histórias que não são nossas é, por vezes, muito mais interessante e confortável do que contar feitos do nosso próprio passado.

Mesmo com esse desconforto, continuei evocando as recordações e buscando explicações para compreender os fatos, pois acredito que eles sirvam para que eu descubra mais de mim por meio dessas releituras. E, no processo de entender melhor de onde eu vim e como sei que a fotografia iria me ajudar, fui em busca desses registros. Nesse momento, percebi que todos os meus irmãos, tanto os mais velhos como os mais novos, têm fotografias da infância deles, e passei a questionar minha mãe e meu pai, “preciso entender o porquê de só eu não ter fotos do tempo de criança”. Meus pais protelaram e diziam que não tem uma explicação, mas como esse fato mexeu muito comigo, fui à procura de respostas.

Figura 01: Registro da minha Primeira Comunhão



Fonte: Acervo do autor

Uma das mais plausíveis remete-se à minha aparência. Quando criança, não tinha uma aparência muito bonita. Lembrei que meu irmão mais velho me chamava de “niguím feio”. Lembrei também que minha avó paterna, quando já estava muito doente, acamada, sempre me contava uma história. Ela iniciava me perguntando: “Adson, meu filho, você já ouviu dizer de uma mãe que ache um filho feio?”. E eu sempre respondia: “Não, Dindinha!”. E ela retrucava dizendo: “[...] pois, meu filho, tu eras tão feio, mas tão feio que até tua mãe tinha vergonha de sair com você! Mas vou te dizer uma coisa: tu tá ficando é bonito! Tá ficando um rapaz bonito!”. Nesse período, eu tinha uns 17 anos.

Meus pais não assumem que esse foi o motivo, mas, pelas minhas buscas por respostas, acredito que esse seja o motivo maior. Por outro lado, essa situação já não me incomoda mais, mas confesso que, quando cheguei a essa constatação, me incomodou profundamente. Hoje, estou bem, me sinto tranquilo e, o mais importante, me considero uma pessoa linda por dentro e por fora (como uma certa vez disse meu terapeuta). Vale ressaltar, entretanto, que minhas lembranças de convivência com meus pais na infância e na adolescência são sempre regadas a muito amor e carinho.

Meu pai, um homem de aparência forte e séria, passa a imagem de um homem duro e bravo, mas é exatamente o contrário. Tenho um pai extremamente amoroso, cuidadoso e que sempre se preocupou com o bem-estar de todos. Um pai que coloca no colo, que beija e que sempre gostou de paparicar seus filhos. Minha mãe, por outro lado, tem uma aparência leve e meiga, mas no convívio diário sempre foi muito rígida e de pouca conversa. É aquela mãe que cuida, mas carinho nunca foi o forte dela. Então costumo dizer que, na minha família, é diferente, porque, na maioria das famílias, esse lugar do cuidado, do carinho, do agrado fica por conta da mãe, e, na minha, é de meu pai, seu Antônio, popularmente conhecido como Antônio Rô. Meu maior modelo de ser humano. Sempre quis ser para Allysson, Clara e Lara (meus filhos) o pai que seu Antônio Rô foi pra mim.

Nasci no seio de uma família que não tinha muitos recursos financeiros, mas, para as pessoas do distrito onde cresci (Ponto de Serra Preta), éramos considerados filhos de rico. Acredito que isso acontecia porque morávamos em uma casa confortável na praça da matriz e minha mãe, apesar de não conseguir demonstrar afeto (beijar, colocar no colo), era muito cuidadosa, andávamos sempre limpos e arrumados.

Nasci nos confins do sertão baiano, em uma cidade pouco conhecida, Serra Preta. Quando falo seu nome, as pessoas sempre reagem com um questionamento, “Onde?! Fica onde mesmo?!”. E foi nesse lugar que nasci, cresci e iniciei os meus estudos no Grupo Escolar do Ponto de Serra Preta, uma escola pública, pequena e sem muro. Serra Preta¹ é uma cidade que ainda hoje preserva características rurais no modo de ser e viver do seu povo (simples e hospitaleiro) e que retira seu sustento das atividades agropecuárias, com o plantio do milho e feijão e da criação de bovinos e ovinos. Destaco a ausência de muros na escola porque na época achava chique uma escola murada.

No Grupo Escolar do Ponto de Serra Preta, cursei todo o meu primário (do primeiro ano fraco à quarta série, ou seja, do primeiro ao quinto ano) com a mesma professora, Pró Mirianide. Ainda hoje, tenho recordações da sua forma calma de ensinar. Amava ir para a escola, ela ficava a poucos passos da minha casa. Era só abrir o portão dos fundos que já estava praticamente na porta da escola. Não me recordo de ter faltado nenhum dia de aula. Nesse período, era ativo e participava das atividades que ocorriam na escola e a minha maior lembrança é a de sempre me caracterizar de índio no dia do índio, no folclore, no sete de

¹ Município situado a 57 km de Feira de Santana e a 162 km da capital do estado, Salvador. O município faz parte da Bacia do Paraguaçu, possui clima semiárido e faz parte do Polígono das Secas. Sua principal fonte de renda é a agropecuária com criação de bovinos e equinos e do plantio de milho, feijão e mandioca.

setembro. Atribuo ter sido sempre escolhido para representar um índio por causa da minha aparência: moreno, cabelos pretos e lisos.

Passei a infância e a adolescência nesse cenário. Trabalhava na roça ajudando minha mãe na lavoura de milho e feijão e ajudava Dindinha (minha avó paterna) na lida com os animais, separando os bezerros no final da tarde para ordenhar as vacas na manhã seguinte, e nos cuidados e colheita das pinheiras. Por isso, afirmo por onde passo que sou da roça, na verdade nem precisa ser dito, quem olha para minha figura, de primeira, enxerga um homem com cara de matuto, da roça.

Durante a minha graduação na UEFS, sofria bullying, mas nunca me incomodei e hoje estudo e trabalho para poder retornar para a roça, para Serra Preta, cidade que amo. Esse sentimento pode ser traduzido pela poesia de um serra-pretense nato, o poeta Deni Santana² quando ele diz: “Serra Preta, meu berço meu lar, meu pedaço de chão, meu lugar”.

Sou o quarto dos seis filhos de Seu Antônio Rô e Dona Marlene. Ele era motorista; ela, dona de casa e trabalhadora rural. Nasci de um parto normal em casa com o auxílio de uma parteira, que sempre reconheci como minha mãe: “Mãe Gaú”. Minha mãe não utilizava nenhum método contraceptivo, mas os partos aconteciam sempre com diferenças de dois anos entre um filho e outro. Porém, no meu caso, demorou um pouco mais, a diferença entre mim e minha irmã Marta é de cinco anos e, por esse motivo, mamei no peito da minha mãe até quase os cinco anos de idade e tenho uma lembrança de um episódio na casa da minha avó na roça, levantando a blusa da minha mãe para mamar e uma vizinha da minha avó fez o seguinte comentário: “Ele ainda mama? Não acredito! Já está quase namorando, não pode!”. Só sei que mamei até a barriga da minha mãe crescer e, por esse motivo, acredito que sempre fui uma criança saudável, não me recordo de ter ficado doente na minha infância.

Tive uma infância livre, brincado com todos os brinquedos que tinha disponível na natureza, porque os industrializados eram difíceis e, com tantos irmãos, não dava para termos todos os brinquedos que queríamos. Porém, com toda a dificuldade e simplicidade, tínhamos tudo. Meus pais sempre nos presenteavam com brinquedos (bola, carro de plásticos para os meninos e, geralmente, bonecas para as meninas) no dia das crianças e no Natal. Essas datas não podiam passar em branco. E assim fui crescendo.

Aos poucos, fui me reconhecendo como um indivíduo que fazia parte de um coletivo. Minha principal referência era a minha família – meus pais, irmãos, meu tio Benedito, irmão do meu pai, e minha vó paterna. Meu mundo girava em torno dessas pessoas. Jamais

² Poeta, cantor e compositor. Natural da zona rural de Serra Preta e, desde a década de 1970, foi para São Paulo em busca de espaço para sua arte.

esquecerei dos conselhos da minha vó, já bem idosa, e do meu tio para que eu estudasse e nunca desistisse dos meus sonhos. E isso eu fiz. Sempre fui dedicado aos estudos e, por isso, me destacava na escola pelo meu rendimento e entrosamento nas atividades escolares.

Quando fui tomando consciência disso, cheguei à conclusão de que não apenas estava seguindo os conselhos da minha avó, mas também precisava ser bom e me destacar em alguma coisa, pois, em cidades pequenas, onde todos se conhecem, precisamos ser bons em alguma coisa. Meus dois irmãos eram craques no futebol, bonitos e desejados pelas moças da cidade. Minhas irmãs, também lindas, sempre eram escolhidas para serem rainhas ou princesas nos eventos da escola e do local onde morávamos, rainha do milho ou a princesa nas festas juninas, rainha da festa do vaqueiro, e eu, aquele patinho feio, que só tinha cabelos e boca e, para completar, muito magro. Era tão magro que meu maior sonho de criança e adolescência era ser gordo.

Então, com tantos adjetivos não tão agradáveis, decidi seguir os conselhos da minha vó e do meu tio e me dedicava ao máximo para me destacar na escola. Posso confessar que consegui. Por ser um aluno dedicado, educado e estudioso, todos os professores gostavam de mim e, o mais importante, eu era querido pelos colegas da turma. Assim, fui crescendo e escutava de todos que me conheciam que eu poderia ser o que eu quisesse porque eu gostava de estudar.

Quando completei 14 anos, convenci meus pais de que o melhor para mim, naquele momento, era ir morar em Feira de Santana com minha avó materna, vó Maria. Antes de ir morar lá, só tinha contato com vó Maria nas festas comemorativas, como Natal e São João, por isso nossa relação não era de muito afeto. Porém, quando passei a morar com ela, nossa relação virou uma relação de amor. Depois desse momento, estive presente em tudo na vida dela e ela na minha.

Jamais esquecerei quando ela acordava ainda na madrugada para preparar meu almoço para eu levar para a escola, das viagens para praia, pois ela amava banho de mar, dizia que a água do mar curava todas as suas dores. Minha vó foi muito importante no meu processo formativo, mesmo sem saber escrever seu nome, porque era analfabeta, me inspirava e sempre dizia para eu estudar porque ela queria ter a alegria de dizer que tinha um neto formado na universidade já que, com os filhos, ela não conseguiu. E eu tive o prazer e o privilégio de proporcionar esse momento de alegria e emoção na sua vida (Figura 02). Após a solenidade de colação de grau, ela me abraçou forte e disse: “Agora posso morrer, já tenho um neto formado”.

Figura 02: Vó Maria celebrando a minha formatura



Fonte: Acervo do autor

Foram muitos os momentos vividos com ela. Na adolescência, levava-nos, eu e meus irmãos, para os passeios na praia e para as festas, principalmente, a micareta. Ela amava ver Bel do Chiclete com Banana e sempre dizia: “Micareta sem Bel, pra mim não teve micareta”.

Quando envelheceu e já não mais podia sair de casa para fazer suas viagens, para curar das dores nas águas do mar, eu pude proporcionar esses momentos para ela (Figura 03). Nesses últimos anos de sua existência aqui na terra, sempre no mês de janeiro, eu deveria reservar pelo menos uma semana para passarmos na praia e esse é nosso último registro. Nesse dia, conversamos muito, ela gostava de estar por dentro de tudo que estava acontecendo. Queria saber desse curso que eu estava fazendo, se eu estava estudando para ser médico, porque ouviu que eu estava estudando para ser doutor. Com calma, expliquei que depois da conclusão da graduação não paramos de estudar, então, já havia feito especialização, mestrado e agora estava cursando o doutorado. Portanto, seria doutor na minha área (Educação) e não médico.

Lamento profundamente ela não estar mais entre nós para participar do fechamento dessa etapa na minha vida, porque esteve presente em quase tudo. Com 20 dias depois dessa foto, ela veio a óbito, em 19 de fevereiro de 2019. Teve uma passagem linda assim como foi sua trajetória aqui na terra. No dia da sua morte, ela fez tudo como de costume. Após o banho

da tarde, vestiu seu robe, perfumou-se e, logo em seguida, começou a passar mal e seu coração parou. Morreu aos 94 anos e lúcida.

Figura 03: Nosso último banho de mar



Fonte: Acervo do autor

Quando decidi ir para Feira de Santana para estudar e trabalhar, era porque não queria fazer o ensino médio em Serra Preta, porque lá só tinha formação para o magistério e confesso que era uma profissão que não fazia parte dos meus planos. Tinha muito receio de ser professor porque, no final da minha infância e início da minha adolescência, comecei a ficar gago. Quando eu ficava nervoso, as palavras não saíam e, quando eu me imaginava em uma sala de aula gaguejando, entrava em desespero. Poderia ser qualquer coisa, menos professor.

Em Feira de Santana, consegui me matricular no Colégio Estadual General Osório para cursar o curso Técnico em Secretariado no turno noturno e trabalhava durante o dia. Assim, posso dizer que trabalho desde os meus 14 anos de idade. Na época, tio Zé, irmão da minha mãe, estava iniciando sua empresa, uma gráfica, e enxergou em mim potencial para exercer a função de chapista³, uma função exercida por poucos, porque exigia raciocínio rápido, facilidade com cálculos e muita criatividade. Ele me levava para a gráfica para que eu o observasse e aprendesse. Lembro-me do meu esforço para aprender cada detalhe para ser um bom chapista. Eram muitos detalhes para se aprender. Só sei que, com mais ou menos um

³ Chapista tem a função de produzir clichês, ou seja, placas gravadas em relevo, para impressão de imagens e textos por meio de prensa.

mês, já sabia fazer um cartão de visita e, a cada dia, fui me aperfeiçoando e aprendendo um pouco mais.

Em meado do mês de agosto do mesmo ano, os gráficos da cidade de Feira de Santana entraram em greve por melhores salários. Com isso, as gráficas pararam suas atividades e o proprietário de uma grande gráfica, onde meu tio havia exercido a função de chapista, o procurou para que ele desse um socorro para a empresa não parar. Meu tio tinha uma relação muito próxima com os gráficos devido aos vários anos que já atuava na área e não aceitou o pedido. Nesse momento, ele olhou para mim e disse para o empresário: “Tenho esse menino aqui, meu sobrinho. Está aqui comigo aprendendo a profissão, se você quiser, ele pode ir fazer um teste e ver se ajuda em alguma coisa.”. Nesse momento, percebi a reação do empresário em não querer, primeiro pela minha pouca idade e com cara de caipira⁴, depois, porque, na maioria das vezes, os chapistas são pessoas maduras e com mais experiência. Mas, como não teve outra opção, aceitou fazer um teste.

No dia seguinte, ao me dirigir para a empresa, estava morrendo de medo e muito nervoso, tinha receio de não saber fazer nada e envergonhar meu tio. Chegando à empresa, o proprietário de imediato me levou para fazer um teste e me pediu para fazer um cartão de visita. Pensei: “Essa é a minha grande oportunidade”, então, utilizei toda a minha criatividade e fui lembrando dos ensinamentos do meu tio e preparei o cartão. Foi feita uma prova para correção e avaliação do trabalho. Quando ele viu, se surpreendeu com a minha criatividade e foi logo perguntando “O que mais você sabe fazer?”, fui ousado e respondi: “Sei fazer um pouco de cada coisa.”.

Resumindo, a greve terminou e fui contratado como chapista e permaneci na empresa por dois anos. No período em que fiquei com meu tio, não recebia salário, quando ele achava que merecia me dava alguma coisa, uns trocados que dava para uns dois picolés. Na empresa que fui contratado (EMGRAF⁵), o pagamento era quinzenal e, após 15 dias de trabalho, chegou a hora de receber parte do salário. Fui tranquilo na certeza de que receberia uns trocados como acontecia na empresa do meu tio. Ao receber metade do salário, tomei um susto, quando vi o valor que estava recebendo comecei a tremer e perguntei à secretária se ela tinha certeza de que aquele era o valor que eu iria receber. Como ela não soube responder, chamou o proprietário, seu Adebal, e passou para ele o meu questionamento. Ele achou que eu estava achando pouco e olhou para mim e falou: “Adson, sei que tá pouco, mas como você

⁴ É um termo de origem tupi que designa desde os tempos coloniais brasileiros, os moradores da roça. O termo também costuma ser utilizado com mais frequência para se referir à população do interior do estado.

⁵ EMGRAF: Empresarial Gráfica Feirense.

está começando será esse valor, mas deixe as coisas irem se ajeitando que dou um aumento pra você, só não quero que desista e volte para a empresa do seu tio”. Nesse dia, me senti um homem e não sabia o que fazer com tanto dinheiro.

Durante os dois anos em que fiquei na empresa, pude ajudar minha mãe nas despesas da casa e meus irmãos, organizei e financiei a festa de formatura do curso Técnico em Secretariado da minha irmã Luci. Passei a ajudar nas despesas da casa da minha vó, assim, comecei a me sentir uma pessoa com responsabilidades, uma pessoa adulta. Morei com minha vó durante seis anos, e esse período foi muito importante porque estreitei os laços de afeto com ela (até então, minha referência de avó era só Dindinha, como carinhosamente eu a chamava minha avó paterna).

Por causa da relação que tive com Dindinha durante minha infância e início da adolescência, vivia grudado nela, acompanhava-a nas idas para a roça para o plantio de milho, feijão e mandioca. Ajudava na poda e adubação das pinheiras e era minha a responsabilidade de apartar⁶ os bezerros para, no dia seguinte, ordenhar as vacas. Com isso, sempre nutria o desejo de fazer o curso Técnico em Agropecuária, porém a cidade mais próxima que tinha o curso era Catu⁷ e, como não conhecia ninguém nessa cidade, acreditava que era impossível estudar lá.

Para minha surpresa, em março de 1992, foi inaugurada a Escola Agrotécnica de Feira de Santana⁸ e a notícia foi veiculada no jornal local e, como todos sabiam desse meu desejo, minha tia Flor, esposa de tio Zé, comentou comigo: “Adson, foi inaugurada a Agrotécnica de Feira, porque você não vai estudar lá, não é isso que você quer?!”. Respondi para ela que queria, mas não podia porque trabalhava e a escola funcionava o dia inteiro e não tinha como frequentar. Carinhosamente, ela conversou com meu pai e ele, de imediato, procurou-me e fez o seguinte comentário: “Se esse é seu desejo, peça demissão do trabalho e vá estudar.”. Não pensei duas vezes, pedi demissão e me matriculei na Escola Agrotécnica, porém permaneci no Colégio Estadual General Osório, no turno noturno, cursando o curso Técnico em Secretariado. Assim, concluí dois cursos técnicos ao mesmo tempo.

Parecia uma loucura estudar em duas escolas ao mesmo tempo, mas não consegui desistir de nenhuma, acho que uma conseguia suprir a deficiência da outra. No curso de secretariado, só pensava no mercado de trabalho, em ter uma formação e conseguir um

⁶ Técnica usada para separar o bezerro da vaca no fim da tarde para, no dia seguinte, fazer a ordenha.

⁷ O município de Catu está localizado às margens da BR 110, no Km 354, fica a 78 Km de Salvador, 32 km de Alagoinhas e 110 km de Feira de Santana. Catu está inserida no Território do Litoral Norte e Agreste Baiano.

⁸ Escola Agrotécnica Dr. Francisco Martins da Silva, situada em Pedra Ferrada, Distrito de Maria Quitéria, no município de Feira de Santana, BA.

emprego no comércio. Porém a Escola Agrotécnica apresentou-me outras possibilidades que nunca haviam passado pela minha cabeça. Formamos grupos de estudos para fazer o vestibular, estudávamos bastante. Por isso, estudar na Escola Agrotécnica foi um divisor de águas na minha vida.

Confesso que estudava, mas tinha certeza de que jamais passaria no vestibular, era algo muito distante da minha realidade. Primeiro que, na minha família, tanto materna quanto paterna, ninguém tinha nível superior. Mas me dediquei e prestei meu primeiro vestibular. Como não queria ser professor e amo os animais, queria ser médico veterinário. Então, eu com meus problemas de autoestima (hoje tenho consciência) não fiz a inscrição para Medicina Veterinária, e sim Agronomia na Universidade Federal da Bahia, achava que tinha mais chances de ser aprovado por causa da concorrência. Também fiz a inscrição na Universidade Estadual de Feira de Santana para Licenciatura em Ciências Biológicas porque era o curso que mais se aproximava de Medicina Veterinária. E, para a minha surpresa, fui aprovado nos dois cursos e com a nota que consegui na UFBA seria aprovado em Medicina Veterinária. Optei por cursar Biologia na UEFS.

Iniciei o curso de Biologia com a perspectiva de, no ano seguinte, tentar Veterinária. Não queria cursar Biologia porque era uma licenciatura e não me via como professor. Precisava de alguma renda e não conseguia emprego por conta do tempo e não sabia mais depender dos meus pais, por isso passei por muitas dificuldades financeiras para fazer o curso, passei até fome. Foi, então, que encontrei o diretor da Escola Agrotécnica que me perguntou o que eu estava fazendo. Disse que estava cursando Ciências Biológicas na UEFS, ele ficou muito feliz e me convidou para dar aula na escola. De início, fiquei assustado e com muito medo, mas aceitei, precisava ganhar dinheiro para me manter. Esse foi o meu primeiro contato com a docência.

Marcamos o dia de ir à escola para que me passasse os programas das disciplinas e ver o horário. Quando cheguei à escola bateu aquela saudade do tempo em que convivi naquele espaço como estudante, porém estava voltando como professor, o que era muita responsabilidade. Confesso que tive certo orgulho de mim. Fui para casa pensando em como preparar a aula, precisava fazer algo interessante.

Não dormi estudando para a aula. Inspirei-me em muitos professores que passaram pela minha vida. Antes de sair de casa, pensei positivo e fui. Tentei ao máximo esconder o nervosismo e fui para a primeira turma, três aulas seguidas e pensava: “Será que vou dar conta?!”. Ao final, senti que os estudantes gostaram e se identificaram com a minha

metodologia. Com isso, fui a cada dia me aperfeiçoando e, quando menos esperava, já não conseguia me ver atuando em outro espaço que não fosse a sala de aula. Descobri que nasci para ser professor. E, como afirma Tardif (1991), a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente. Os saberes da formação, do currículo, da disciplina de ensino e da experiência são mobilizados e construídos na ação. Então, o sonho de ser médico veterinário foi abortado, e, hoje, sou Professor, graças a Deus!

1.2 Trajetória acadêmico-profissional: caminhos trilhados na docência

A consciência de ser sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar. (JOSSO, 2007, p. 423)

Inspiro-me nas reflexões propostas por Josso (2007) com o objetivo de descrever alguns aspectos da minha trajetória de vida-formação e profissionalização, mediante memórias, histórias e lembranças que me constituem como pessoa e profissional. Afirma a autora que “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida [...]” (JOSSO, 2007, p. 413) possibilita-me revisitar minhas memórias e lembrar episódios que me constituem, marcando escolhas e caminhos trilhados para chegar até aqui. Foram muitos os desafios enfrentados para conseguir, inicialmente, adentrar uma universidade pública e, mais desafiador ainda, foi concluir o curso, enfrentando as adversidades que um estudante oriundo de escola pública enfrenta. Acredito que a maior dificuldade foi me manter financeiramente. No meu caso, a coisa foi complicada porque, logo cedo, como já mencionei anteriormente, iniciei a vida no mercado de trabalho aos 14 anos. Com isso, passei a não depender mais financeiramente dos meus pais, muito pelo contrário, já conseguia ajudá-los em algumas despesas em casa.

Após a conclusão do curso Técnico em Agropecuária, prestei vestibular, mas não obtive êxito, o que me fez ir para o mercado de trabalho, comecei a trabalhar como vendedor em uma loja de materiais de construção. Com a posterior entrada na UEFS, entretanto, tive que renunciar ao trabalho para me dedicar aos estudos, pois o curso de Ciências Biológicas era diurno. Nos primeiros meses foi tranquilo, ainda tinha algumas reservas guardadas, porém

logo se esgotou. Nesse momento, começa a labuta e dúvidas sobre a quem recorrer? O que posso fazer? Bateu o desespero!

Precisava recorrer a meus pais, mas o orgulho não me permitia, hoje tenho consciência de que foi orgulho, afinal de contas, há muitos anos, não dependia mais deles. Só passava pela minha cabeça que eles deveriam saber que eu não tinha de onde tirar dinheiro e tinha que suprir essas necessidades. O pior é que os dias se passavam e nada, de nenhum lado vinha ajuda. Então precisei logo cedo buscar um emprego para me manter no curso e tive a oportunidade de iniciar a docência.

Iniciei minha graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1995, concluindo o curso no segundo semestre de 1999. Apesar das dificuldades financeiras para permanecer no curso que me obrigaram a buscar trabalho para ter uma renda, só atrasei um semestre. Era uma loucura conciliar estudos e trabalho.

Durante os cinco anos que permaneci na graduação da UEFS, apesar de trabalhar, vivi o curso com intensidade. Dediquei-me ao estudo dos conteúdos das diversas disciplinas ofertadas, atuei na iniciação científica como voluntário nos laboratórios de Zoologia e Parasitologia, fui monitor em vários eventos que aconteceram na UEFS na área da Biologia e, paralelo a isso, exercia a docência. Iniciei a docência já no segundo semestre como professor de Ciências em turmas do Ensino Fundamental II, hoje, séries finais do Ensino Fundamental, na Escola Agrotécnica de Feira de Santana, onde permaneci até dezembro de 1996. Em 1997, assumi as turmas da EJA do Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Artur Vieira, na cidade de Anguera. Esse período foi difícil porque tinha que viajar três noites para Anguera e retornar no dia seguinte. A minha situação financeira não estava boa e, nesse período, ficou ainda mais difícil, porque contrai mais uma despesa, passagens de ida e volta. Não gastava com alimentação porque me alimentava na escola com o lanche que era ofertado aos estudantes. Apesar das dificuldades, esse período em que trabalhei no Colégio Artur Vieira foi de grande aprendizado por ter sido minha primeira experiência na EJA. Além disso, foi o período no qual amizades foram construídas, muitas das quais permanecem até hoje.

No ano de 1998, atuei no Colégio Estadual Godofredo Filho e, em 1999, no Colégio Estadual Georgina Erismann. Com exceção do Colégio Estadual Artur Viera, que se situa na cidade de Anguera, todos os demais se situam em Feira de Santana. Por essas aulas, recebia uma bolsa que, em reais, era aproximadamente 40% de um salário-mínimo. Esses estágios eram vinculados à Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). Além dessas escolas,

passei a ministrar aulas no Colégio Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho, na cidade de Serra Preta, como hora extra no cadastro de algum professor da instituição. Vale ressaltar que só recebia o valor pelas aulas ministradas a partir do mês de outubro. Portanto, apesar de trabalhar passava praticamente o ano inteiro sem receber, o que não me ajudava muito, mas, mesmo assim, não desistia e trabalhava com dedicação.

Em todas as escolas, lecionei a disciplina Ciências e essas escolas eram públicas e faziam parte da rede estadual de ensino. Porém, em março de 1998, iniciei uma nova experiência em uma escola particular na cidade de Conceição do Jacuípe, no Centro Educacional Atenas (CEA). Meus colegas na época não entendiam o meu corre-corre. Assistia à aula e corria para alguma escola para ministrar aulas ou chegava correndo porque estava em alguma escola. Todo esse esforço tinha uma justificativa: em abril de 1996, me tornei pai, nasceu Allysson, meu primeiro filho. Não convivi com a mãe dele, mas assumi a responsabilidade de pai.

A chegada de Allysson foi um misto de alegria e desespero. Alegria de me tornar pai e desespero porque não saía dos meus pensamentos a seguinte situação: “Meu Deus, não estou conseguindo assumir as minhas despesas, como irei assumir as de Allysson?!” Só sei que enfrentei todas as dificuldades e continuei. Quando batia o desespero, o cansaço, a vontade de desistir, eu pensava: “Agora eu tenho mais um motivo para não desistir e concluir o curso.”.

Nasci para ser professor e ser pai, porque, ainda durante a graduação, nasceu Maria Clara, minha segunda filha de outro relacionamento. A chegada de Clara foi mais tranquila, pois já estava encaminhando o curso para o final e tinha uma renda fixa. Estava trabalhando no CEA e recebia quase dois salários-mínimos. Além disso, a mãe de Clara, Jandira, já era professora concursada da rede estadual de ensino do estado da Bahia e tinha, de certa maneira, independência financeira e plano de saúde, essas condições me deixavam mais tranquilo. Com Jandira, me casei e tive mais uma filha, Ana Lara. Por isso que digo que nasci para ser pai. Amo exercer esse papel!

Retornando à discussão da docência, no CEA, foi onde iniciei as minhas primeiras reflexões sobre ser professor de Ciências, os desafios, as possibilidades, a teoria e a prática. Lá, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as discussões pedagógicas nos encontros com a coordenação. Por isso, digo que minha aproximação com a docência se efetivou, de fato, quando comecei a ministrar aulas nessa escola no ano de 1998. Permaneci nessa instituição de ensino privado por cinco anos e só saí porque não estava mais conseguindo conciliar 40 horas semanais na rede estadual, 20 horas semanais na rede

municipal de Feira de Santana e 20 horas semanais no Colégio Simétrico (rede privada) também em Feira de Santana.

Na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, as disciplinas pedagógicas só apareceram no final do curso⁹ e as discussões eram rasas e não proporcionavam grandes reflexões para ter um novo entendimento sobre a docência, já que nele o enfoque maior era para os conteúdos específicos, ficando os pedagógicos em segundo plano. Diante disso, diversos colegas e eu não tínhamos a pretensão de sermos professores, queríamos ser pesquisadores nas áreas da Botânica, Zoologia, Microbiologia, Parasitologia, Genética e tantas outras possibilidades que o curso de Ciências Biológicas nos oferecia, menos ser professores. Ah! Ser professor ninguém queria, mas, antes do final do curso, eu não tinha mais dúvidas de qual profissão exercer.

No Colégio Atenas, descobri o prazer de ser professor e a necessidade de buscar uma formação na área pedagógica. Foi então que, no ano de 2004, iniciei a minha primeira Pós-graduação *lato sensu* pela UNEB, em Política do Planejamento Pedagógico. Concluir essa pós foi um desafio, uma tarefa não muito fácil, porque foi um curso voltado para pedagogos e, na turma de 30 alunos, eu era o único que não era pedagogo. Foram dois anos de muitas reflexões que me fizeram compreender melhor o espaço da sala de aula e percebê-la como um espaço fértil para a pesquisa.

Com a conclusão da pós em Política do Planejamento Pedagógico, concorri em outubro de 2005 a uma vaga para Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação, Campus VII, em Senhor do Bonfim, para ministrar os componentes curriculares: Estágio Supervisionado de Ciências e Estágio Supervisionado de Biologia. Fui selecionado e, em dezembro do mesmo ano, assumi as atividades como docente nessa instituição. Atuei como Professor Substituto até julho de 2009, quando completei os quatro anos que o contrato permitia. No DEDC7, além das disciplinas de Estágio Supervisionado, também ministrei os componentes Prática Pedagógica III e Prática Pedagógica IV no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o componente Metodologia do Ensino de Ciências Naturais no curso de Pedagogia.

⁹ Hoje, a carga horária destinada às práticas pedagógicas aumentou e essas práticas aparecem desde o primeiro semestre. Os estágios supervisionados começam já na metade do curso de acordo com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui duração e carga horária das licenciaturas. O Art. 1º diz que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais.

Em 2006, iniciei a minha segunda especialização, agora em Educação Ambiental para a Sustentabilidade na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). As motivações para fazer essa segunda pós-graduação surgiram durante as aulas de Estágio Supervisionado, quando discutíamos as questões ambientais e senti a necessidade de entender melhor as discussões em torno da temática.

Durante os quatro anos em que permaneci no departamento na condição de Professor Substituto, participei ativamente das atividades científicas e administrativas. Fui membro de várias comissões para avaliar projetos de pesquisa e extensão, ACC, membro da comissão de Estágio Supervisionado. Além disso, orientei diversos trabalhos de conclusão de curso (TCC) e participei de bancas de conclusão de curso, tanto na graduação como na pós-graduação.

Em julho de 2009, meu contato como Professor Substituto venceu e precisei encerrar as atividades no Departamento de Educação, Campus VII, porém, no mesmo ano, fiz uma nova seleção para o mesmo cargo, só que agora para Universidade Estadual de Feira de Santana, na qual também fui selecionado e nomeado. Assumi na UEFS, mais especificamente no Departamento de Educação, em agosto de 2009. Lá, atuei nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, ministrando os componentes curriculares: Prática Pedagógica III e IV, Estágio Supervisionado I e II, Metodologia e Didática de Ciências e Biologia e Docência em Ciências: saber científico/saber escolar II e, no curso de Pedagogia, ministrei os componentes: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências e Pluralidade Cultural.

Em meados do ano de 2010, a Universidade do Estado da Bahia, lança edital para preenchimento de vagas para Professor Auxiliar, Assistente e Adjunto. Fiz a inscrição para uma das vagas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológica no Departamento de Educação, Campus VII, em Senhor do Bonfim. Mais uma vez obtive êxito e fui aprovado em primeiro lugar, sendo nomeado em agosto do mesmo ano. Após a nomeação, pedi exoneração da UEFS e assumi as atividades, agora como professor efetivo na UNEB.

No ano de 2012, concorri a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC), programa que funciona por meio de uma parceria entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Estadual de Feira de Santana. Fui selecionado com um projeto para discutir o Potencial Pedagógico do Museu Antares na divulgação dos conhecimentos científicos, porém, na primeira conversa com meu orientador, Professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, decidimos trocar o público-alvo da pesquisa, que inicialmente seriam estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, por um público que fosse menos contemplado nas pesquisas em Educação em Museus.

Fiz alguns levantamentos e decidi trabalhar com idosos em vez de estudantes porque percebi que esse era um público pouco contemplado nas pesquisas em Educação em Museus. Meu orientador aceitou e iniciamos o desafio. De fato, foi um desafio porque o trabalho é um dos primeiros que aborda as percepções dos idosos em visita a Museus de Ciências. A pesquisa foi realizada no Museu de Ciência e Tecnologia Antares (MCTA) e no Museu Casa do Sertão (MCS), ambos localizados na cidade de Feira de Santana e vinculados à UEFS.

Vale salientar que tive alguns percalços no caminho. No segundo ano do curso, especificamente, uma semana antes de qualificar a pesquisa, meu orientador sofreu um AVC e precisou ficar afastado das atividades por quase oito meses. Nesse período, a pesquisa ficou parada porque os membros da banca já haviam recebido as cópias para qualificação. Eu precisava saber se estava no caminho certo. E, depois de oito meses, meu orientador retomou suas atividades, só que de forma sutil, por recomendações médicas. Em junho de 2014, enfim, meu texto foi qualificado e bastante elogiado pela banca, precisando apenas de alguns ajustes para concluí-lo. Porém, de forma inesperada, fiquei doente e, também, por recomendações médicas, precisava me afastar da escrita e só em outubro de 2015 é que a dissertação foi concluída de fato, acontecendo a defesa no dia 09 de dezembro de 2015.

A dissertação adquiriu um formato que não era o esperado. Inicialmente, não pretendia abordar memória e gênero, porém, com a realização do grupo focal, tais categorias emergiram e as narrativas foram ganhando corpo na pesquisa, que ficou com o seguinte título: “Memória, Sertão, Ciências e Tecnologia: narrativas do público idoso em visita ao museu” (BASTOS, 2015). Com o objetivo de entender melhor as narrativas como uma abordagem metodológica, matriculei-me no semestre 2015.2, na condição de aluno especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) para cursar o componente: Educação, narrativas biográficas e ruralidades. Ter cursado esse componente foi de fundamental importância, pois consegui me aproximar do programa e compreender, de forma mais consistente e clara, as especificidades da pesquisa (auto)biográfica e, com isso, escrever o projeto para concorrer a uma vaga como aluno regular no programa.

Com o andamento da disciplina, das discussões em sala de aula e com as leituras sugeridas, a metodologia foi aos poucos sendo compreendida. Com isso, me senti preparado para concorrer a uma vaga na turma de 2016. Fiquei muito feliz porque meu projeto foi aceito. Para mim, foi um sinal de que estava no caminho certo. Fui até a última etapa do processo de seleção, porém não fui selecionado. De início, fiquei um pouco abatido porque foi grande o sacrifício de estar toda semana em Salvador para cursar a disciplina. Falo em

sacrifício porque estava atuando na cidade de Senhor do Bonfim como professor da UNEB e na Educação Básica, e a cidade de Senhor do Bonfim está a 470 Km de Salvador. Então, era chegar, correr para sala de aula e, no mesmo dia, retornar para Senhor do Bonfim, pois no dia seguinte tinha uma disciplina sob a minha responsabilidade na UNEB. Além disso, estava assumindo a coordenação do colegiado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Levantei a cabeça e decidi continuar na batalha, porém cheguei à conclusão de que deveria reduzir minha carga de trabalho e solicitei, de imediato, a dispensa da coordenação do colegiado. Com a saída do colegiado, minha vida ficou mais tranquila. Foi, então, que surgiu a oportunidade de cursar mais um componente como aluno especial no programa que versava sobre a abordagem (auto)biográfica. Eu me inscrevi e fui selecionado para cursar, no semestre de 2016.1, o componente Pesquisa (auto)Biográfica: perspectivas metodológicas. Essa disciplina contribuiu para o meu entendimento da referida metodologia. Logo no início do curso, foram disponibilizados vários livros, capítulos de livros, artigos que versavam sobre a metodologia. Com esses novos conhecimentos, ampliei e adequiei o projeto e me inscrevi na seleção de aluno regular para a turma de 2017. Dessa vez, deu tudo certo e fui selecionado.

1.3 Contextualização e interesse pelo objeto de pesquisa

Essa lembrança que nos vem

Essa lembrança que nos vem às vezes
folha súbita que tomba
abrindo na memória a flor silenciosa
de mil e uma pétala concêntrica.
Essa lembrança [...] mas de onde? de quem?
(QUINTANA, 2009, p. 65)

É inicialmente na relação com minhas avós e depois na minha história como professor da UNEB, Campus VII, que recorro à memória para lembrar de onde vem o desejo de pensar, refletir e escrever esta tese. Assim, dialogando com Quintana (2009), apreendo que “Essa lembrança que nos vem” me inspira a abrir a memória como “pétala concêntrica” e dizer que foi desse/nesse lugar que iniciei e ampliei o meu projeto de estudo no mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS. Naquele projeto, intencionava discutir as potencialidades do museu como um centro de formação, visto como espaço não formal para estudantes da Educação Básica. Porém, verifiquei que já

existiam muitos trabalhos científicos que tratavam do objeto. Essa foi uma espécie de “folha súbita” para que eu percebesse outras possibilidades de/na pesquisa.

A “folha súbita” foi fecunda para que, nos diálogos com o meu orientador, vislumbra-se as possibilidades de constituir, como colaboradoras da pesquisa, mulheres idosas que frequentavam regularmente as atividades da UATI e que, nesse cenário, visitavam museus como espaço de reconhecimento de suas identidades e subjetividades. Foi, portanto, nessa nova entrada da pesquisa do mestrado, que pude perceber a singularidade das narrativas como elemento estruturante das histórias de vida e formação, como desveladoras de memórias e lembranças do passado através de relações com os processos de escolarização e formação vividos e experienciados por cada uma dessas mulheres.

A pesquisa evidenciou que havia um significativo número de professoras aposentadas, que voltam ao programa como forma de manterem-se ativas e, que, portanto, têm muitas histórias a nos contar, bem como a serem compreendidas por elas mesmas no processo de sua formação. Daí, julguei extremamente pertinente no doutoramento estudar a constituição das professoras idosas aposentadas a partir de suas memórias sobre os seus processos de escolarização, formação e profissão, produzindo momentos reflexivos para esses sujeitos, numa dupla dimensão de oportunidades: a) de que cada sujeito da pesquisa possa narrar e compreender a si no âmbito de seus processos formativos na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI); b) de que o estudo sirva para que se compreenda a constituição do sujeito em sua história de vida e formação, num tempo relativo à fase da Terceira Idade, que não deixa, por isso, de tornar o professor alguém que se reinventa a cada momento.

As narrativas das experiências vividas e experienciadas, desde a infância até a velhice, podem ser abordadas de forma reflexiva, fornecendo elementos que dizem respeito aos sentimentos do que já foi feito, ao tempo em que estabelece vínculos entre as memórias individuais e coletivas. Assim, compreender as narrativas das professoras idosas implica, necessariamente, (res)significar as lembranças de mulheres que percorreram diversos caminhos, acumulando vivências, experiências e que hoje rememoram releituras de uma temporalidade passada que se mistura com o presente (BOSI, 1995).

Ao estabelecer uma relação entre memória e identidade, Pollack (1992) afirma que a memória é um fenômeno coletivo. Dessa forma, evidencia-se a ligação entre “memória e sentimento de identidade como a criação de sentido da imagem de si, para si e para os outros” (POLLACK, 1992, p. 204). Sendo assim, a memória é um fenômeno social, uma construção derivada das relações sociais estabelecidas pelos atores sociais, o que transcende o aspecto

individual. Nessa perspectiva, Rousso (2002) sistematiza que a memória é a presença do passado e, ao mesmo tempo, do presente, pois é o momento atual que lança ao passado as indagações em busca de compreensão, possibilitando uma reconstrução constante do indivíduo e do universo em que habita.

Rousso (2002) entende a memória como reconstrução psíquica e intelectual ao ativar uma representação seletiva do passado, o qual não é apenas daquele que recorda, mas também do coletivo no qual o narrador fez/faz parte. Nesse sentido, as memórias são componentes necessários na formação das identidades dos sujeitos, das percepções de si e dos outros, daqueles com os quais conviveram ao longo de suas vivências e experiências em contextos sociais distintos.

1.4 Justificativa, objetivos e questões da pesquisa

Souza (2006) trata sobre histórias de vida e formação como arte de contar e trocar experiências, estabelecendo relações entre as histórias de vida do professor e as histórias de vida do pesquisador na medida em que se confrontam, negam-se, confirmam-se, convergem-se histórias e disposições de formação ao longo da vida. Na verdade, é apenas uma troca de experiência assentada em memórias e histórias que constituem os sujeitos, as quais configuram-se como um campo para a pesquisa educacional. Nesse sentido, afirma que:

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si. (SOUZA, 2006, p. 25)

Para o autor, o pensamento reflexivo, os saberes da experiência, o autoconhecimento e a autorreflexão são elementos indispensáveis nas narrativas pessoais de professores, esclarecendo que, nas histórias de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o próprio sujeito, a quem cabe o “dizível” da sua história, a subjetividade e os percursos de sua vida.

Um dos papéis atribuídos ao idoso em algumas sociedades é o de ser a memória coletiva de seu grupo social, transmitindo um legado cultural. Portanto, essa é uma categoria que precisa ser compreendida, mesmo porque as memórias, as experiências e as trajetórias de vida e formação das professoras idosas aposentadas no âmbito da UATI são pouco conhecidas

por meio de produção científica, tendo em vista que essa é uma categoria ainda pouco pesquisada. As raras pesquisas existentes¹⁰ tratam de temáticas relativas à saúde, a condições de vida, à qualidade de vida dos idosos e à sua inserção na sociedade. Contudo são raras pesquisas¹¹ no Brasil que discutem aspectos relacionados às trajetórias de vida e formação de professoras idosas. No caso específico da UATI, são ainda mais infrequentes.

De fato, o que se encontra na literatura sobre a temática do idoso na UATI tem centralidade na análise de práticas formativas que o próprio programa oportuniza, valorizando as ações que estão previstas na constituição ou na essência do que seja a UATI e em seus objetivos. Trata-se de uma valorização política das ações que o referido programa pode desenvolver para garantir qualidade de vida ao idoso, ancorada nas dimensões de que as atividades educativas tornam o idoso um sujeito ativo, não esquecido socialmente.

É preciso compreender o processo de formação e de constituição desse idoso num cenário de sua personalidade e subjetividade. Está nele, em sua memória, toda uma riqueza cultural que é disseminada nas ações que a UATI proporciona. Apesar disso, aspectos correlatos à constituição desse sujeito pela evocação de suas lembranças, de sua escolarização e de sua formação não são tomados como categoria de estudo.

Defendo a concepção de que, em torno dessa questão, há uma problemática que dá sentido e permite fluir o estudo. Assim, apresento, como objeto da pesquisa, estudar as memórias em torno da Formação-Profissão presentes na história de vida das professoras idosas aposentadas, no âmbito da UATI, o que significa oportunizar a cada professora uma perspectiva de reconstituir momentos e sentidos vividos no contexto do percurso de vida e formação.

Nesse cenário, proponho, como objetivo geral, conhecer os sentidos experienciados nas trajetórias de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas que frequentam a UATI/UNEB/Campus I. Para melhor compreender essa relação, acrescento outros objetivos mais específicos: 1. Identificar marcas constitutivas das identidades de idosas que estudam na UATI/UNEB/Campus I, no que se refere as suas trajetórias de escolarização/formação; 2. Conhecer histórias de vida-formação-profissão das professoras aposentadas no contexto das experiências formativas da UATI; 3. Analisar memórias de/sobre a escola de idosas aposentadas que estudam na UATI/UNEB/Campus I; 4. Discutir significados da UATI/UNEB no processo de socialização de idosos aposentados.

¹⁰ Refiro-me aos estudos de Lopes (2006), Peixoto e Clavairolle (2005); Peixoto (1997; 1998); Veras, (1997) e Mota (1998).

¹¹ Sobre essa questão, consultar o trabalho de Palmas (2000).

Os objetivos descritos acima me fizeram pensar em algumas questões de pesquisa, quais sejam: Como as professoras idosas constroem sentidos sobre a escola em relação às suas trajetórias de vida-formação? Quais significados são empreendidos pelas professoras idosas aposentadas sobre suas trajetórias de vida-formação-profissão e a UATI/UNEB? Que lugar ocupa as memórias e experiências na vida das idosas sobre as trajetórias de escolarização-formação e profissão?

Para efeito de organização este estudo foi dividido em seis capítulos. No capítulo *Diálogos metodológicos: dispositivos e perspectiva de análise*, apresento a proposta metodológica e os dispositivos de produção dos dados, de modo a demonstrar a relevância da pesquisa (auto)biográfica no estudo das histórias de vida, formação e profissão de professoras idosas aposentadas.

No capítulo *Gênero, Idoso e Memória: algumas considerações*, discuto questões relacionadas às construções sócio-históricas acerca da velhice e o percurso da sua significação enquanto objeto de estudo na academia.

No capítulo *As muitas faces do Envelhecimento: o que apontam as pesquisas*, intento apresentar que o envelhecimento é um processo complexo de sequencialidade e transformações ao longo da vida, convocando reestruturações fisiológicas, bioquímicas e fisiológicas. Apesar de o envelhecimento indicar a universalidade de um fenômeno físico, há a singularidade de cada um, ponto em que dedico mais atenção na presente pesquisa.

No capítulo *A Terceira Idade conquistando espaço nas Universidades*, apresento o surgimento e expansão das Universidades para a Terceira Idade no mundo e no Brasil, destaco a origem e as atividades realizadas na UATI /UNEB e a importância do programa para a promoção da socialização e da reinserção do idoso na sociedade.

No capítulo *História de Vida, Formação e Profissão: temporalidades e narrativa de si*, apresento as narrativas (auto)biográficas das professoras idosas aposentadas em seus contextos de vida-formação-profissão, ancoradas nas lembranças e memórias estimuladas com objetos biográficos no espaço do *museu da memória* e discutidas no grupo reflexivo.

No capítulo *Família, Infância e Escola: lócus das primeiras recordações*, apresento algumas reflexões das memórias da infância, do convívio familiar (especialmente com seus pais) e da relação com o espaço escolar nos processos formativos e posteriormente como professoras. Destaco nessa sessão algumas narrativas porque julgo que elas dizem muito de cada uma das colaboradoras.

Por fim, nas considerações finais apresento questões e reflexões relacionadas às trajetórias de vida-formação-profissão das professoras idosas aposentadas, assim como a importância do programa Universidade Abertas à Terceira Idade da Universidade do Estado da Bahia para a população idosa da capital e região metropolitana.

As narrativas apresentadas pelas professoras idosas são oriundas de um processo de seleção e reconstrução realizada no presente, delimitadas pelas relações sociais estabelecidas durante toda a sua vida. Assim, defendo nesta tese que as memórias das professoras idosas são portadoras de referências sociais que reforçam a sua identidade, existência e reconhecimento através das transformações vividas com a passagem do tempo. E, a partir das memórias trazidas nas narrativas, percebe-se como as identidades de cada uma foram sendo construídas, sendo a memória familiar imprescindível para a reconstituição do passado e construção de suas identidades.

II. DIÁLOGOS METODOLÓGICOS: dispositivos e perspectiva de análise

Seguir viagem, tirar os pés do chão
Outros ares...sete mares...voar...mergulhar
O que nos dá coragem
Não é o mar nem o abismo
É a margem, o limite ...
Humberto Gessinger (Engenheiros do Hawaii)

Seguindo a viagem, rumo ao desconhecido, passando por outros ares e mares, voando e mergulhando, foi assim que fui traçando o percurso metodológico da pesquisa. Não tem sido uma *viagem* fácil, procuro, muitas vezes, encontrar a margem e o limite que me encorajem e que me assegurem estar no caminho certo.

Ao empreender um estudo sistemático do objeto em questão, utilizo princípios do método (auto)biográfico (SOUZA, 2008; 2006), especialmente no que se refere ao processo de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2016; 2012) e às experiências na escrita de si (SOUZA, 2006). Assim, a abordagem (auto)biográfica se utiliza de alguns dispositivos, como relatos orais ou escritos acerca das experiências formativas vivenciadas ao longo da vida no contexto da história de escolarização e da prática profissional. Opto, contudo, pela utilização das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007; FERRAROTI, 1988) sobre a atuação das professoras idosas frequentadoras da UATI/UNEB/Campus I, utilizando elementos teóricos e metodológicos que embasam o referido método para além de uma mera concepção de técnica e de procedimento para produção de conhecimentos relativos à formação das professoras idosas.

O estudo, portanto, desenvolve-se considerando a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, que coloca em primeiro plano o estudo das histórias de vida, formação e profissão das professoras idosas, buscando identificar esses sujeitos enquanto ativos na construção do conhecimento sobre si próprios e sobre a suas condições de professoras idosas aposentadas.

Para Guba e Lincoln (1994), na pesquisa que adota o método qualitativo, o *corpus* fazem referência ao contexto, além de fornecerem uma visão rica do comportamento humano. Além disso, esse método permite-me compreender os sujeitos participantes como seres históricos, além de analisar e caracterizar as condições nas quais ocorre o processo investigativo e, não somente, seus resultados e possíveis produtos (TRIVIÑOS, 2007).

Esse tipo de método possibilita o contato mais próximo com os sujeitos e com o ambiente no qual ocorre a pesquisa, permitindo ao pesquisador conhecer a aprendizagem produzida nesse espaço e apreender compreensões que esses indivíduos têm quanto às questões levantadas, como forma de análise, numa perspectiva interpretativa-compreensiva, sentidos e significados das histórias narradas.

2.1 Abordagem (auto)biográfica e processo da pesquisa

Na pesquisa educacional, o método (auto)biográfico é utilizado como dispositivo investigativo e formativo tanto na formação inicial e continuada de professores, quanto nas pesquisas que estudam as memórias e (auto)biografias de educadores (SOUZA, 2006). A pesquisa toma como centralidade disposições da memória e narrativas (auto)biográficas das professoras idosas aposentadas que frequentam o programa UATI/UNEB.

A abordagem (auto)biográfica possibilitou aos professores se posicionarem frente às suas trajetórias, sobre o que conhecem e fazem, o que fizeram e podem vir a fazer. Seu potencial gira em torno dessa compreensão do passado que dialoga com as situações do presente projetado (NÓVOA; FINGER, 1988). Assim, ouvindo as professoras idosas aposentadas que hoje frequentam a UATI, foi possível conhecer processos de escolarização e de vida-profissão dessas mulheres que percorreram diversos caminhos e, hoje, por meio da pesquisa (auto)biográfica, tiveram a oportunidade de revisitar seu *museu da memória*.

É a partir da ideia de querer compreender como as experiências podem ser analisadas à luz da constituição que o sujeito faz de si, que adoto a opção de aprofundar o estudo teórico e metodológico de estudos centrados nas histórias de vida e (auto)biografias, compreendendo como exercem um “caráter formativo do método”. Para Bueno (2002), o sujeito, ao reconstruir seu itinerário de vida, realiza uma reflexão quando rememora o seu passado e, a partir disso, toma consciência de si, portanto, o caráter formativo do método reside nessa tomada de consciência, em que suas experiências, sejam elas negativas ou positivas, possibilitam rever certos pontos de atuação enquanto sujeito e docente.

Além disso, a opção pela pesquisa (auto)biográfica possibilitou que as professoras idosas aposentadas que frequentam a UATI atualizassem suas histórias de escolarização e de vida-profissão na perspectiva de revelar que a docência continua viva em suas lembranças. Com isso, ao revisitarem seus passados, revirando e remexendo as suas memórias, o sujeito se constitui e reconstitui, através de sentimentos e de experiências, que estabelecem relações com o mundo, consigo próprio, com os outros e com suas memórias e histórias. Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica está diretamente relacionada a uma concepção de educação construída ao longo da vida, valorizando o processo de formação e os sentidos que se constroem pelas trajetórias de formação.

Assim, a (auto)biografia revelou-se como um método de dimensões pertinentes para a realização desta pesquisa, pois lida com as histórias de vida e de formação do sujeito a partir

de vários dispositivos que permitem fluir as subjetividades pelas experiências que desenvolvem na relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se, portanto, de uma abordagem que coloca o sujeito no centro da questão, ao passo que desloca, também, o pesquisador, o qual assume papel participante no cenário da pesquisa, por também ser um sujeito de experiências ao colocar-se na dimensão de compreender o outro pela sua própria condição formativa.

Sendo assim, os estudos (auto)biográficos foram extremamente pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando-me compreender como a trajetória de vida, a formação e a profissão das educadoras foram sendo tecidas ao longo do tempo. E, isso é possível, exatamente, por ser esse um método de base qualitativa, que propõe analisar as histórias de vida e de formação, centrando a investigação nos sentidos que o próprio sujeito imprime ao ato de ter se tornado educador, num movimento demarcado pelas suas histórias de vida, cujas experiências constituem, através da linguagem, um jogo dialético que entrecruza histórias, memórias, lembranças e acontecimentos que demarcam a identidade docente.

Nesse contexto, a literatura disponível sobre histórias de vida, principalmente os relatos de pesquisas no campo da formação de professores, aponta-nos a (auto)biografia como um método que possibilita uma reflexão sobre as histórias de vida e de formação, a qual se efetiva através da rememoração e da tomada de consciência de si (JOSSO, 1999). Ao discutir sobre sentidos e significados das memórias de escolarização e suas potencialidades para o campo da formação, Souza (2006) afirma que:

A potencialidade da mediação pedagógica da experiência de si, revelada através das narrativas de formação, permite ao sujeito construir e reconstruir um conjunto de práticas reflexivas sobre si mesmo, na medida em que aprende dimensões de sua memória de escolarização e dos dispositivos vividos na escolarização. (SOUZA, 2006, p. 219)

Conforme sistematiza o autor, as memórias da infância e do processo de escolarização carregam em si marcas das aprendizagens construídas ao longo da vida. Os estudos centrados em histórias de vida possibilitam partilhas de experiências e práticas educativas, as quais, ao serem narradas através das narrativas (auto)biografias, constituem-se como fecundas para a reflexão de outros professores. Além disso, para Bastos e Souza (2017), as narrativas com histórias de vida de professoras aposentadas desvelam que:

Experiências vividas, desde a infância até a velhice, numa perspectiva reflexiva, ao narrarem sentimentos sobre o vivido, ao tempo em que estabelecem vínculos entre as memórias individuais e coletivas, suas

aprendizagens contextuais, familiares, escolar, profissional e, mais ainda, sobre as marcas do tempo, com o avançar da idade. (BASTOS; SOUZA, 2017, p. 47)

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes dos professores, quase sempre, foram considerados como saberes de segunda ordem, ou seja, não foram devidamente apropriados pela academia para os processos de formação de novos profissionais. Entretanto pesquisas sobre biografias educativas, conhecimentos e saberes docentes¹², desde o final dos anos 80 do século passado, têm contribuído para deslocar a formação para as dimensões pessoais e profissionais em articulação com os conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional docente.

Em diálogo com pesquisas realizadas por Nóvoa (1992), Nóvoa e Popkewitz (1992), Schön (2008), Pérez-Gómez (1992) e Garcia (1992), apreendi, de forma singular, a importância de se refletir sobre formação através de articulações entre histórias de vida de professores idosos aposentados e os conhecimentos e saberes profissionais como fundamentais para uma nova epistemologia da formação docente (SOUZA, 2005).

Ao optar pelo método (auto)biográfico, por considerar modos como aborda questões de identidade, implicando o sujeito a falar de si, colocando-o em contato consigo mesmo, (des)velando sentidos de suas próprias experiências (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000). As autoras destacam que as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos nas experiências da vida prática, na maioria das vezes, nas relações de interações com os outros. Para as autoras, esses outros são “referências imprescindíveis das nossas lembranças.” (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 168).

Sendo assim, esta pesquisa se propõe a conhecer os sentidos experienciados nas trajetórias de vida-formação-profissão de Altair Maria, Graça Matos, Neide Santos e Tânia Vargas, professoras idosas aposentadas que frequentam a UATI/UNEB/Campus I. Nessa concepção, tem sido recorrente o fato de que o conteúdo das proposições de muitos pesquisadores, como Souza (2006), Josso (2004), Delory-Momberger (2014), que desenvolvem trabalhos ancorados no método (auto)biográfico, sempre apontam para a constituição de singularidades do sujeito, que se revela a partir da memória que produz ao longo da vida.

Trabalhar com a pesquisa (auto)biográfica, por sua vez, permite entender a ideia de que houve, em determinado percurso formativo da vida do sujeito, demarcado por suas

¹² Refiro-me aos trabalhos de Souza (2006), Bragança (2016), Josso (2004), Tardif (2002), Veiga (2002).

experiências de vida e de formação, uma certa ressignificação dos processos de escolarização, a qual permite que reconheça algum tipo de identificação com os elementos dos diversos processos de escolarização. Afinal, parece razoável conceber que pelas narrativas das professoras idosas surjam “novos processos de escolarização”, que as identificam e dão sentido à sua vida socialmente construída pela memória.

Para Souza, “a narrativa (auto)biográfica, ou mais especificamente, a narrativa de formação, oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização” (2006, p. 101). Continua afirmando o autor que a narrativa (auto)biográfica configura-se pelo escrito da própria vida, possibilitando ao sujeito deslocar-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências.

Para Souza (2006), a (auto)biografia caracteriza-se como método de investigação

[...] porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação e como um instrumento de formação, uma vez que parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história [...]. (SOUZA, 2006, p. 26)

Nas pesquisas educacionais, o método (auto)biográfico é utilizado como dispositivo investigativo e formativo tanto na formação inicial e continuada de professores, quanto nas pesquisas que estudam as memórias e (auto)biografias de educadores (SOUZA, 2006), foco desta pesquisa.

O trabalho com narrativas e memórias, centrado na reconstrução de histórias, tem propiciado a reflexão sobre as histórias de vida, de formação, de profissão, bem como sobre as histórias e culturas dos lugares, tendo em vista que tempo, memória, espaço e história caminham juntos e têm se revelado como importantes recursos para a descoberta de si. Isso promove a apropriação de trajetórias pessoais, constituindo um exercício para que as experiências de vida, de profissão e de formação sejam refletidas no processo de formação docente. Essa longa busca de si torna-se fundamental num contexto que exige forte consistência pessoal (DOMINICÉ, 1988), além de favorecer a descoberta dos sentidos do que se viveu e o reconhecimento de valores e projetos que promovam desenvolvimento e realização pessoal.

Pesquisadores, como Pineau (2006), Josso (2004), Nóvoa (1988), Mignot (2008), Schon (2000), Dominicé, (1988), Souza (2008), afirmam que o trabalho com os conceitos

ligados à reflexão sobre a prática profissional tornou-se um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilita aos profissionais da educação a (re)significação de saberes e práticas.

Josso (2004) salienta que a escrita da narrativa funciona, num primeiro plano, na perspectiva das competências verbais e intelectuais por fazer o sujeito entrar em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências” que estejam implicadas com o tema conhecimento de si e formação, fazendo com que esse revele o que “aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p. 31). Para Souza (2008, p. 39):

As ideias de biografia, trabalho biográfico, biografização e aprendizagem biográfica emergem e enraízam-se no curso da vida, como uma maneira que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura.

Assim sendo, o método (auto)biográfico é coerente com o objeto da pesquisa, pois possibilitou ao pesquisador interagir com o contexto social pesquisado, analisando-o, construindo novos saberes e refletindo criticamente sobre suas ações a partir do que se pode apreender das narrativas. Sua base empírica exige uma relação estreita com os sujeitos envolvidos de uma forma participativa, cooperativa e colaborativa.

Dessa forma, fez-se necessária uma ação planejada de caráter social e educacional, no sentido de tornar a pesquisa exequível, considerando o caráter histórico e transitório dos fenômenos sociais, bem como as especificidades do grupo pesquisado. Para tanto, foi utilizada, como dispositivo para a produção do corpus da pesquisa, a Entrevista Narrativa, tendo em vista que esse dispositivo fornece condições necessárias para compreender, nas histórias de vida das professoras idosas, o lugar e os significados de seus processos de escolarização e vida-profissão, presentes em suas experiências e memórias.

Este dispositivo de pesquisa evidencia-se na medida em que a construção da experiência se centra na singularidade/subjetividade do sujeito e na proximidade entre pesquisador e colaboradores da pesquisa. Na concepção de Nóvoa, “[...] urge por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (1995, p. 25). Dessa forma, pesquisas ancoradas na abordagem (auto)biográfica que utilizam como método as histórias de vida revelam que “essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação [...]” (BERTAUX,

2010, p. 27). Sendo assim, foram utilizadas narrativas autobiográficas¹³ num grupo reflexivo como dispositivo para produção do corpus da presente pesquisa.

2.2 Narrativas autobiográficas como dispositivo da pesquisa

Para Novóia (1992), os termos autobiografias, biografias, relatos, narrativas, histórias orais, depoimentos orais, histórias de vida, narrativas de formação, narrativas autobiográficas, compõem o rol de expressões polissêmicas da abordagem biográfica.

Nesta tese, adoto a expressão narrativa autobiográfica, pois considero que ela seja a que mais se aproxima dos objetivos propostos neste trabalho dentro das possibilidades de estudos da abordagem autobiográfica, uma vez que pressupõe o que Ferrarotti (2010) nominou de “material primário”, isto é, um material em que a subjetividade e a historicidade do sujeito são denunciadas por meio de uma “comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.” (FERRAROTTI, 2010, p. 43).

Sendo assim, o uso da expressão narrativa autobiográfica se relaciona à proposta deste trabalho na medida em que as narrativas são construídas por meio de uma comunicação oral entre pesquisador e sujeito e dirigida pelo primeiro, ainda que os elementos narrados da vida pessoal e profissional sejam decididos pelos colaboradores de pesquisa.

As narrativas autobiográficas configuram-se, na abordagem (auto)biográfica, como um dispositivo que nos permite depreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de sua trajetória de vida-formação-profissão. Elas constituem-se como um material biográfico primário, uma vez que são informações recolhidas diretamente pelo pesquisador-entrevistador com o entrevistado. (FERRAROTTI, 1988).

Além disso, favorecem a sequenciação das experiências pelo sujeito, ou seja, pelo próprio entrevistado. Buscando explicar os acontecimentos que demarcam suas vivências pessoais, na dimensão da vida social, justifico a escolha deste dispositivo, pelo fato de que ele permite compreender como as professoras idosas aposentadas abordam os sentidos das suas trajetórias de vida-formação-profissão. Nesse contexto, Souza afirma que elas:

Demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma

¹³ As narrativas autobiográficas às quais que me refiro ao longo do trabalho são as narrativas orais, isto é, aquelas gravadas e posteriormente transcritas (ainda que se possa trabalhar com narrativas escritas pelo próprio professor).

autorreflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida [...]. (2008, p. 91)

Assim, as narrativas não se configuram apenas como uma listagem de acontecimentos, mas também como uma tentativa de ligá-los tanto no tempo quanto em relação aos sentidos atribuídos às histórias dos próprios sujeitos. No âmbito da pesquisa (auto)biográfica, as narrativas possibilitam ao sujeito narrador uma reflexão sobre a vida, as itinerâncias de formação e as situações experienciadas nos percursos do vir a ser, do tornar-se professor.

Nesse sentido, através das narrativas, as professoras aposentadas, colaboradoras desta pesquisa, tiveram a oportunidade de socializar, com o pesquisador e com as demais colaboradoras, lembranças dos seus percursos formativos e de profissão. Para Jovchelovitch e Bauer (2007, p. 91), “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Além disso, a narrativa favorece a ordenação e a sequenciação das experiências pelo sujeito, buscando demarcar os acontecimentos que justificam suas vivências pessoais, na dimensão da vida social. Justifico, ainda, a escolha desse dispositivo, pelo fato de que permite perceber como os sujeitos abordam suas trajetórias de escolarização, de vida e de profissão pelas quais passam. Destaco a sua pertinência pelo fato de que, nas narrativas autobiográficas, a:

[...] coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27)

Vejo, portanto, como pertinente, o fato de que esse dispositivo possibilita a combinação de diferentes histórias formativas, relacionando-as com as próprias histórias de vida e de profissão por meio das quais as professoras idosas aposentadas poderão perceber como a sua trajetória formativa foi se delineando ao longo do tempo, tendo pistas para seguir novas direções e tomar decisões como forma de superar as dificuldades encontradas pelo caminho.

Para seleção das colaboradoras, cabe destacar que alguns critérios foram necessários para orientar o processo de seleção, a saber: 1) Ser professora aposentada; 2) Estar regularmente matriculada na UATI; 3) Residir em Salvador ou Região Metropolitana; 4) Interessar-se em participar da pesquisa. Com esses critérios definidos, iniciei a procura das

colaboradoras e, para essa tarefa, contei com a ajuda da Professora Sônia Barberg (Coordenadora da UATI), que, gentilmente, estava sempre solícita para ajudar e me acompanhar nas visitas às salas de aulas e oficinais, para falar do projeto e dos objetivos da pesquisa.

Após a seleção das colaboradoras, as entrevistas ocorreram com todas as participantes em um espaço previamente organizado, o qual denominei de *museu da memória*. Nesse espaço, a professora, com seu objeto biográfico¹⁴ em mãos, iniciava sua narrativa. Ao fim das narrativas de cada colaboradora, aconteceram discussões acompanhadas de algumas reflexões geradas das narrativas individuais e dos modos como cada uma das professoras se viam nos relatos das colegas. Realizamos três encontros para produzir as narrativas. Cada narrativa deveria versar sobre um eixo, o primeiro foi sobre as histórias de vida, o segundo voltou-se para os processos de escolarização-formação e o terceiro sobre o exercício da docência. Na seção seguinte, descrevo os dispositivos utilizados na pesquisa.

2.3 Visitando o *museu da memória* através de objetos biográficos

Nesta tese, as narrativas foram produzidas em um espaço cuidadosamente organizado com fotografias e objetos das professoras idosas aposentadas que denomino de *museu da memória*. A escolha do nome justifica-se porque os museus são espaços nos quais se preserva aquilo que possui algum valor cultural, histórico, social ou político. Configuram-se, então, como lugares para preservar a memória e retratar a produção de saberes em determinado período, carregando em si um conjunto de objeto que, na verdade, são símbolos que demarcam um tempo.

Para Santos (2004), os museus, na contemporaneidade, são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. São pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Assim, são múltiplas as capacidades e as possibilidades dos museus para um enriquecimento geral no conhecimento, na qualidade de vida, na formação da consciência política e social da população, entre uma infinidade de outros benefícios.

Partindo dessa concepção de museu, foram solicitadas às colaboradoras da pesquisa que pensassem em objetos que, de alguma forma, fizeram ou ainda fazem parte de suas vidas.

¹⁴ Objetos biográficos, de acordo com Bosi (2003), são objetos que, de alguma forma, envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida representando uma experiência vivida.

Esses objetos iriam compor o museu, porém foi necessário mais de um objeto, sendo pelo menos um para cada museu. No primeiro museu, o objeto deveria ter uma relação com a sua história de vida. No segundo, com o seu processo de escolarização-formação, e, no terceiro museu, com sua trajetória profissional, o ser professora. Bosi denomina esses objetos como objetos biográficos, quando afirma que:

Envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante... Cada um desses objetos representa uma experiência vivida. (BOSI, 2003, p. 26)

Com essa estratégia, busquei me aproximar das histórias de vida, das lembranças e das imagens do vivido, como mobilizador de um trabalho com a memória, acionando sentidos e significados produzidos na experiência formadora. Nessa experiência, as colaboradoras trouxeram objetos, como uma palmatória, fotografias, planejamentos, trabalhos de estudantes e demais registros que relembassem a sua história de vida, a sua formação e o seu exercício da docência. A experiência formadora, segundo Josso (2004, p. 39):

É uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

E, ainda, de acordo com a autora, a experiência formadora é uma vivência refletida sobre o que é vivido. A partir dessa vivência, pude participar de aprendizagens coletivas, visitei lugares e me aproximei dos sentidos, dos saberes e dos sabores que cada professora produziu e produz em suas histórias de vida, bem como a partir da subjetividade, da ludicidade e da criatividade que cada uma atribui à sua trajetória pessoal, formativa e profissional.

Foi muito prazeroso experimentar das peripécias de Tânia Vargas¹⁵, a qual se define como um “moleque macho”, ao recordar do seu tempo de criança e adolescência quando estava em Dias D’Ávila¹⁶ e, com seus primos, subia em pés de árvores, andava sobre os

¹⁵ As colaboradoras da pesquisa foram quatro professoras idosas aposentadas que frequentam as atividades da UATI/UNEB/Campus I e, tendo em vista as questões de ética e rigor que envolvem as pesquisas com humanos, nesta investigação, o uso dos nomes reais, bem como as fotografias e outros materiais produzidos foram autorizados por elas, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Autorização de Uso de Imagem e entrevista, que constam nos apêndices deste trabalho.

¹⁶ É um município brasileiro do estado da Bahia. Nele se encontra as melhores fontes de água do estado, fato que lhe dá o apelido de “Cidade das Águas”. Pertencente à RMS (Região Metropolitana de Salvador) e vizinha do Polo industrial de Camaçari, a cidade é habitada por uma grande massa de trabalhadores que se mudaram para

muros das casas e tomava muito banho de rio. Para ela, estar nesse lugar era a coisa mais aguardada de sua vida, porque só estava em Dias D'Ávila nas férias. Durante todo o ano, sua vida era Queimadas¹⁷ e lá era de casa para escola e da escola para casa.

Pude também me aventurar nas leituras de Graça com seu pai, para ela sua maior inspiração. Por outro lado, foi angustiante ouvir as narrativas de Neide e Altair. Ouvir aquelas vozes trêmulas, carregadas de dor e ressentimentos de seus pais. As duas não têm boas lembranças das suas infâncias e adolescências por causa da relação difícil que tiveram com seus pais. Para elas, foi um período de muito sofrimento.

Na construção dos museus, foi solicitado que as professoras trouxessem objetos, lembranças, fotografias, enfim, subjetividades que rememorassem suas histórias de vida, sua formação e o exercício da docência. Então, reuni as professoras em um espaço cuidadosamente organizado para que elas se sentissem à vontade para falarem de si, de suas lembranças, de seus esquecimentos, dos sentidos e significados ancorados em suas “recordações-referências” (JOSSO, 2004, p. 29).

Para melhor elucidar o termo “recordações-referências”, qualificando-as enquanto experiências formadoras, apresento o entendimento da referida autora, pois elas significam o que foi apreendido, refletido, bem como são formas diferentes das professoras idosas aposentadas falarem de si, de suas identidades. Em outras palavras, as “recordações-referências”, de acordo com Josso (2004, p. 40), “significam, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores”.

Como precisava de um espaço tranquilo, onde a execução da atividade ocorresse sem interferência, inicialmente, foi pensado realizar os três encontros na sala de aula teórica da UATI. Escolhi esse espaço porque elas já estão acostumadas e pela comodidade de nos reunirmos. Porém, para o primeiro encontro foi inviável, estavam acontecendo atividades e o barulho poderia atrapalhar, posto que as narrativas seriam gravadas e qualquer barulho poderia interferir na compreensão. Sendo assim, o primeiro *museu* aconteceu na sala 04 do

lá após a implantação e ampliação do Polo Petroquímico de Camaçari (cidade vizinha). Até 1985, a cidade era apenas uma estância, um distrito da cidade de Camaçari. Após a implantação do Polo Petroquímico, nos anos de 1980, e com o significativo incremento demográfico, já não somente de veranistas, mas também de moradores, formando uma população estável, houve a luta por sua emancipação.

¹⁷ É um município brasileiro do estado da Bahia. Localiza-se a uma distância aproximada de 300 km da capital do estado, Salvador. Está situada no Polígono das Secas, à margem direita do Rio Itapicuru-açu. O município de Queimadas surgiu de duas fazendas pertencentes a D. Isabel Guedes de Brito. A denominação das fazendas surge porque ali se faziam grandes queimadas de caatingas para botar roçados, hábito esse praticado pelos índios e seguido pelos colonizadores.

prédio do PPGEduc. Os outros dois puderam acontecer na sala de aula teórica da UATI. Vale ressaltar que cada *museu* aconteceu em dias diferentes.

Para garantir uma melhor compreensão das narrativas, todas foram gravadas e filmadas com autorização das colaboradoras (Apêndice B). Adotei a filmagem como estratégia de produção, apenas para auxiliar no entendimento das narrativas, isso se justifica porque gestos, mudanças de expressões não são possíveis de captar na narrativa apenas pela gravação em áudio.

A maior dificuldade foi conseguir um dia em que todas as colaboradoras pudessem participar dos encontros. Após o primeiro levantamento sobre as professoras idosas aposentadas que frequentam a UATI/UNEB junto à coordenação, foram identificadas mais de 20. Com os nomes dessas professoras em mãos, fui mantendo contato individual com cada uma. Nesse contato, apresentei a proposta da pesquisa e, no final, era perguntado a cada uma se tinha interesse em participar. Das contactadas, 15 professoras manifestaram interesse, assim a proposta da pesquisa seria realizar entrevistas individuais com elas.

Esse primeiro contato aconteceu no período de julho a dezembro de 2017. No ano seguinte, retorno à UATI com o objetivo de manter contato com essas professoras para iniciar as entrevistas, porém percebi que algumas estavam relutando em participar. Então, dei uma parada no andamento da pesquisa e fiz algumas reflexões. Daí percebi que precisava me aproximar mais das idosas para conquistar a confiança uma vez que essas pessoas estão em uma fase da vida que só fazem aquilo que é interessante e agradável e a proposta parecia ser mais um trabalho para elas, essa foi a minha percepção.

A partir dessa constatação, passei a estar mais presente na UATI para que elas me conhecessem e, com isso, pudesse conquistar a confiança delas. Nesse período, percebi que poderia contribuir com a UATI e ao mesmo tempo me aproximar do grupo. Foi aí que, em reunião com a coordenação, fiz a proposta de ministrar uma oficina, a qual foi aceita imediatamente. Propus a oficina de *Educação Ambiental: uma discussão urgente*. Escolhi essa oficina porque já trabalho com esse tema há mais de 10 anos e, no momento, meu objetivo maior era me aproximar das professoras idosas aposentadas e conquistar a confiança ao mesmo tempo que despertava nos participantes da oficina algumas reflexões sobre as questões ambientais.

A turma foi composta por 25 idosos, sendo 2 homens e 23 mulheres, destas 5 eram professoras idosas aposentadas, que já faziam parte do grupo das professoras pré-selecionadas para participar da pesquisa, porém uma delas não se sentiu à vontade para participar e, como

esse foi o principal critério para ser uma colaboradora, ela foi desvinculada. Assim, inicialmente quatro professoras que estavam na oficina seriam colaboradoras. Tivemos algumas reuniões para falar do projeto, de como eles iriam participar, para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de Autorização do Uso de Imagens e para organizar os encontros para a realização dos *museus*. No dia anterior à execução do primeiro *museu*, foi informado que uma colaboradora sofreu um acidente e estava impossibilitada de participar. Com isso, três das colaboradoras fizeram parte da oficina de Educação Ambiental. A quarta foi a professora Altair Maria, a primeira idosa que teve contato na UATI para falar da proposta da pesquisa, ela sempre se mostrou interessada em participar.

A oficina acontecia às quintas-feiras, das 9h50 às 11h30, no período de maio a dezembro de 2019. Estar na UATI toda semana foi muito importante, consegui uma maior aproximação com todos os idosos, inclusive com aqueles que não estavam matriculados na oficina. Por isso, hoje posso dizer que todos que frequentam a UATI conhecem ou já ouviram falar do professor Adson. Nos dias das oficinas, chegava sempre mais cedo para observar, interagir com os idosos e estreitar os laços. Assim, pude notar a relação afetiva que estabelecem uns com ou outros e com a UATI.

Após a emissão do parecer substanciado do CEP/UNEB¹⁸ todas as participantes foram informadas dos objetivos do trabalho, consultadas sobre a disponibilidade para participar do estudo e asseguradas do sigilo das informações individuais. Os instrumentos escolhidos para a produção dos dados são validados para a cultura brasileira e amplamente utilizados no meio acadêmico-científico. Foi assegurado ao participante, a qualquer momento durante a coleta de dados, o direito de interromper sua participação sem compromisso de justificativa.

Antes dos encontros para a produção do corpus da pesquisa, me reuni com as colaboradoras na sala de aula teórica da UATI. Nessa reunião, foi explicado como iria acontecer a produção do *museu*, fizemos um agendamento para os encontros e foi orientado que elas deveriam levar objetos para compor o *museu*, objetos esses que funcionassem como um gatilho para motivar as suas lembranças e que permitissem a produção da narrativa. Vale salientar que, para cada encontro, elas deveriam levar objetos, os quais chamei de objetos biográficos, inspirado em Bosi (2003).

Os encontros com o grupo aconteceram no turno vespertino nos dias 28/11/2019, 05/12/2019 e 12/12/2019, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (Apêndice D). Os

¹⁸ Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS, o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

encontros individuais aconteceram no período de 16 a 20/12/2019, de acordo a disponibilidade de cada colaboradora. Ouvi as narrativas dessas professoras idosas, suas recordações, lembranças e referências foi uma aprendizagem que levarei para a vida, possibilitando-me analisar as entrevistas e as narrativas partilhadas no *museu* como corpus central da pesquisa.

Para Josso, “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhe ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (2004, p. 43). Para reconstruir as imagens vivenciadas pelos professores, a memória passa a ser um substrato teórico e a perceber, assim como Bosi (1994), não como sonho, mas como trabalho. Trabalho esse que reconstrói imagens do passado por fios das experiências do presente, tentando viver esse tempo através de uma relação que pode ser criativa e transformadora. Nesse sentido, Guedes-Pinto (2008) também parte das contribuições de Bosi, referindo-se à memória como trabalho, pois:

A memória é um refazer das experiências passadas exigindo com isso devotamento e trabalho por parte daqueles que se voltam às lembranças de um tempo longínquo e que, com a ajuda dos materiais presentes em seu entorno atual, esforçam-se em um trabalho consciente de rememoração. (GUEDES-PINTO, 2008, p. 41-42)

Nessa perspectiva, o trabalho da memória na vivência foi individual, mas também coletivo, pois a investigação acionou na memória docente as significações ocorridas nas trajetórias formativas e algumas (res)significações dos saberes construídos na formação inicial e nas experiências profissionais vividas nos grupos sociais aos quais pertencem.

A memória individual pode ser compreendida como um ponto de convergência de diferentes influências sociais e como uma forma particular de articulação. Já a memória coletiva refere-se a uma atividade realizada por um determinado grupo social, cujas lembranças são comuns a todos ou à maioria.

Halbwachs (2006) apresenta uma importante contribuição quando discute sobre memória individual e memória coletiva. E me reporto a essa reflexão quando as professoras, apesar de terem objetos, lembranças, imagens e materiais diferentes, identificam-se com os materiais das outras, de modo que uma lembrança que era individual tornou-se coletiva. Isso, segundo o autor, é porque elas tiveram lembranças em comum. Ou seja, “quando as imagens se fundem muito estreitamente com as lembranças e parecem tomar sua substância emprestada a estas, é porque a nossa memória não estava com uma tábula rasa [...]” (HALBWACHS, 2006, p. 32).

Para o autor, boa parte das lembranças de um indivíduo é relativa a momentos compartilhados com outros, seja no ambiente familiar, no trabalho, na escola ou numa escala maior, em um bairro, cidade, ou até país. Dessa forma, pode-se dizer que a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Por outro lado, quando há uma lembrança que foi vivida por uma pessoa, ou repassada para ela e que diz respeito a uma comunidade ou grupo, essa lembrança vai se tornando um patrimônio daquela comunidade. Assim, essas lembranças vão sendo repassadas de pessoa a pessoa, possibilitando a constituição da identidade de um determinado lugar ou grupo. Essa memória coletiva, geralmente, tenderá a idealizar o passado e, na maioria das vezes, estará vinculada a um acontecimento pontual, que será considerado relevante para aquela comunidade.

2.4 Grupo Reflexivo: a reflexão na prática

Não tinha a intenção de trabalhar com grupo reflexivo, o dispositivo metodológico seria a organização do espaço no *museu*, com os objetos das colaboradoras e, em seguida, uma por vez pegava seu objeto e iniciava sua narrativa. Porém, ao fim de cada narrativa, aconteceu, por iniciativa das idosas, um momento de discussão e reflexão. As discussões foram bastante ricas e interessantes porque promoveram reflexões não só na professora idosa que fez a narrativa, como também nas demais colaboradoras. Por isso, incorporei à pesquisa o grupo reflexivo dentro do *museu da memória*.

Recorro a Passeggi (2011) para compreender melhor a utilização do grupo reflexivo. Para a autora, nessa técnica, o que se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas do grupo que aprende com a história do outro. Além disso, propõe partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outros como sujeitos históricos. Dessa forma, a autora afirma que:

O processo de reflexão biográfica em grupos reflexivos situa o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia). (PASSEGGI, 2011, p. 153)

O grupo deve ser realizado em contexto institucional e acompanhado por um formador na função de pesquisador, mediador, “que zela pelos princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica” (PASSEGGI, 2011, p. 150). Esses princípios éticos são

inspirados na Carta¹⁹ da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF)²⁰.

A partir dessas orientações, o grupo foi realizado, e as reflexões que ocorreram após a conclusão da primeira narrativa influenciaram as narrativas seguintes. A cada momento de discussão e reflexões, as narrativas seguintes ganharam a riqueza dos detalhes relatados. Isso foi perceptível quando a narradora fazia menção a detalhes da narrativa da colega e das discussões. Porém o maior ganho do grupo reflexivo foi proporcionar reflexões para o entendimento das idosas sobre suas histórias de vida. Nesse sentido, para Passeggi (2011, p. 151), o papel do grupo é ajudar o outro a encontrar nexos entre experiências e “espaços sociais, entre a temporalidade subjetiva e o tempo histórico, para compreender sentimentos de (in)adequação social ou intelectual face às tradições do seu grupo familiar, institucional e social”.

Após as discussões, algumas idosas perceberam detalhes das suas histórias de vida que antes eram imperceptíveis. Acredito que a riqueza das discussões aconteceu porque, dentre as colaboradoras, tem uma que é psicóloga e o traquejo que tem com essas questões permitiu aprofundamento reflexivo na narrativa. Esse ganho foi identificado no momento de leitura das narrativas, quando algumas colaboradoras sentiram necessidade de apresentar mais detalhes, principalmente, nas relações familiares e com seus pais. Afinal de contas, “ao narrar e refletir sobre o que foi significativo para sua vida, a pessoa não muda os fatos, mas pode melhor situá-los historicamente e lhe dá uma nova interpretação” (PASSEGGI e GASPAR, 2013, p. 68).

A vivência, segundo Josso (2010), adquire o status de experiência formadora em função do saber que resulta dessa reflexão sobre nosso modo de simbolizar o que nos aconteceu e como a experiência nos afetou. Para Passeggi (2011), as reflexões com o grupo sobre as experiências vividas permitem experienciar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural.

O compromisso de cada um no grupo e do grupo com todos é ajudar(se) a compreender a si mesmo em processo de (trans)formação, permanecendo atento ao modo como o ato de narrar ressignifica sua experiência e como, uma vez ressignificada, incide sobre a reinvenção de si. (PASSEGGI, 2011, p. 151)

¹⁹ Disponível em: <http://www.asihvif.com/901/11801.html>.

²⁰ A ASIHVIF tem por objetivo desenvolver as práticas das histórias de vida no âmbito da pesquisa, da formação e da intervenção desde a sua criação no início dos anos 90.

O grupo reflexivo tem alguns princípios para sua execução. O primeiro princípio é o da liberdade para falar, ou não, de si, permanecer, ou não, no grupo. Para Pineau e Le Grand (2007), trata-se de um princípio epistemopolítico uma vez que visa evitar o uso indevido das escritas de si por instâncias mais preocupadas com o processo de (con)formação dos participantes do que com a sua emancipação. O segundo princípio é o de convivibilidade, o qual se baseia na ajuda mútua, ancorada na adoção de uma atitude de simpatia tanto pela experiência do outro, quanto por suas próprias experiências, com o objetivo de melhor compreender a si mesmo e ao outro, evitando-se qualquer atitude de julgamento. O terceiro princípio é o de confidencialidade, sobre o qual não precisamos nos deter, apenas firma-se um pacto ético de sigilo quanto ao que é dito no grupo. O quarto princípio é o de autenticidade nos relatos e na escrita de si. Para Passeggi (2011), o grupo não busca uma verdade escondida, já que, desde o início, sabe-se que não há história antes de ser narrada.

É um espaço-tempo de construção de conhecimentos constituído por pessoas que pertencem a um mesmo grupo social (nesta pesquisa, professoras idosas aposentadas que estudam na UATI) e que se reúnem com o objetivo de refletir sobre suas experiências a fim de melhor compreender a historicidade de suas aprendizagens e modificar as relações consigo mesmo e com o outro, percebendo-se enquanto sujeitos históricos (PASSEGGI; GASPAR, 2013).

2.5 Proposta de análise

De acordo com Souza, (2014, p. 42) “são diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biografias, memoriais e com escritas em processo de formação”. O autor destaca as contribuições teóricas construídas por Poirier et. al (1999), sobre possibilidades diversas de análise interpretativa e compreensiva das histórias de vida. Ainda segundo o autor, as narrativas (auto)biográficas:

Construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si. (SOUZA, 2014, p. 43)

Sendo assim, nesta pesquisa, analisei as narrativas inspirado no modelo compreensivo-interpretativo de Ricoeur (1996). Nessa perspectiva, a análise das narrativas procura tornar

clara a relação existente entre o objeto e as análises das narrativas das trajetórias de vida, de formação e de profissão, de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação. Souza (2014, p. 43) diz que:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

A ideia é tornar evidentes as regularidades e as irregularidades de um conjunto de narrativas, buscando construir uma compreensão que se obterá dos sentidos que cada narrativa promove. Para tanto, a análise levou em consideração as peculiaridades de cada história, bem como das experiências formativas e profissionais. Esse modelo se fundamenta na hermenêutica, pois a hermenêutica vê as narrativas como um produto das experiências, crenças e julgamentos de um sujeito. Assim sendo, para dar conta do feito, segui as etapas do processo de análise proposta por Souza (2006) disposta em três tempos:

Tempo I (*pré-análise*): busquei identificar e traçar o perfil do grupo investigado (nome, gênero, cidade de nascimento, idade, formação, início da docência, tempo de atuação na docência, área de atuação).

Tempo II (*leitura temática*): nessa fase, ocupei-me de evidenciar regularidades e irregularidades, particularidades e subjetividades baseadas na interpretação e compreensão das entrevistas narrativas. Debrucei-me também na identificação e na produção das unidades de análise temática que emergiram do campo.

Tempo III (*leitura interpretativa-compreensiva do corpus*): realizei leituras e releituras das narrativas que envolveram a subjetividade e a intersubjetividade a fim de analisar cada história ou “fatia de vida”, revelando, assim, o objeto de pesquisa e cumprindo os objetivos da investigação.

Essas etapas me permitiram realizar a análise compreensivo-interpretativa das narrativas constituídas no processo da pesquisa, implicando revelar e desvelar modos como as professoras idosas aposentadas contam suas histórias de vida-formação-profissão.

A compreensão das narrativas é um ato complexo, pois não se dá de modo aleatório ou simplesmente a partir das concepções do pesquisador. Por isso, os paradigmas que fundamentam a abordagem escolhida estão ancorados no campo hermenêutico através da leitura interpretativa-compreensiva. No que diz respeito à hermenêutica, posso vê-la a partir

de Ricoeur (1978, p. 7) como a “disciplina que se propõe a compreender um texto a partir de sua intenção, baseando-se no fundamento daquilo que ele pretende dizer”. Pode-se dizer que trata da ciência da interpretação de saberes legítimos, da produção de sentidos que o pesquisador emite a partir dos seus conhecimentos prévios que vão se distanciando, transformando e renovando ao longo do movimento na relação de contato com as colaboradoras e os dados produzidos.

Apresentada a hermenêutica desse trabalho (a base epistemológica), destaco que o meu movimento também se deu no ato de tentar me distanciar ao máximo das minhas convicções e pressupostos desde os primeiros contatos com as colaboradoras, e não somente na hora da produção das entrevistas narrativas, para que assim permitisse que a essência do sujeito, cada vez mais genuína e refinada, manifestasse-se.

2.6 Locus da pesquisa

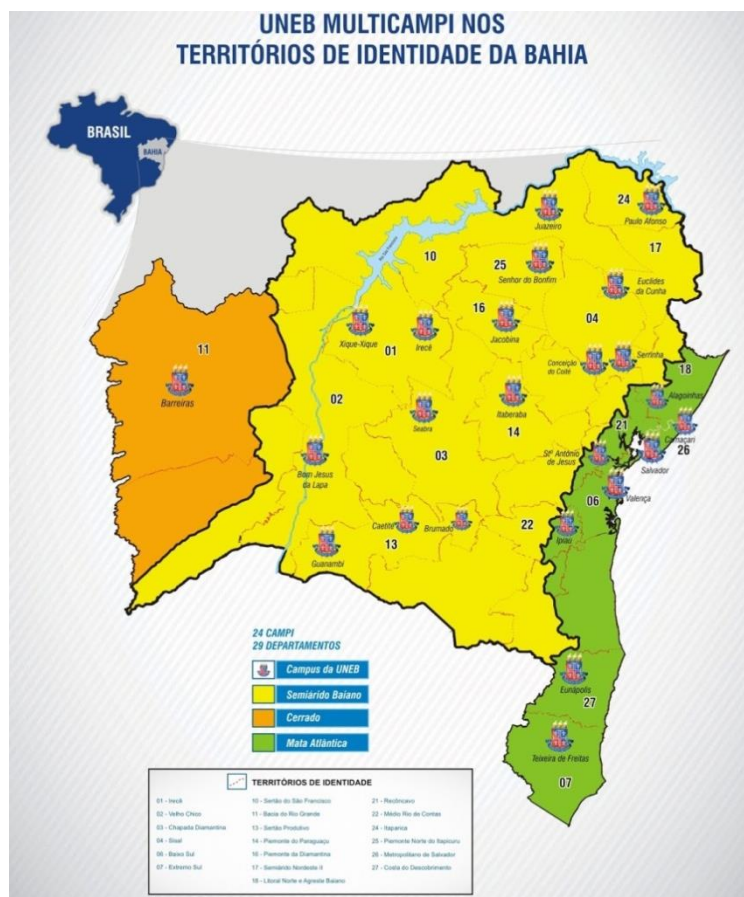
A pesquisa realizou-se na cidade de Salvador, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, mais precisamente no Núcleo da Universidade Aberta à Terceira Idade (NUATI), no Campus I. De acordo com Souza Filho (2019), a Universidade do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983, e sua autorização de funcionamento deu-se através do Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986. É a maior instituição pública de educação superior da Bahia, mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), constitui-se em uma entidade autárquica presente em 19 territórios de identidade da Bahia, possuindo 29 Departamentos instalados em 24 campi, deste apenas um não tem o Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (Figura 04).

O Campus I da UNEB está localizado no bairro do Cabula e conta com os Departamentos de Educação (DEDC), de Ciências Exatas e da Terra (DCET), de Ciências Humanas (DCH) e de Ciências da Vida (DCV). Foi o primeiro a ser implantado pela instituição para o cumprimento da missão de produzir, difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber.

O bairro do Cabula é considerado um espaço de herança quilombola. De acordo com Mota e Freitas (2014), o processo de ocupação do Cabula vem desde o período colonial, momento em que os povos negros foragidos do poder dominante e opressor colonialista passaram a habitar nesse espaço predominado pela Mata Atlântica, onde se refugiaram e se esconderam, criando formas de resistência as quais foram denominadas quilombos.

Por isso, de acordo com os autores, na época, chamou-se de Cabula todos os grupos quilombolas situados na região. Eles resistiam fortemente ao processo de dominação e se espalharam por várias áreas do miolo de Salvador, onde, geograficamente, situam-se, na atualidade, os bairros do entorno do Cabula.

Figura 04: Presença da UATI na UNEB



Fonte: ASCOM/UNEB, 2020.

Atualmente, todos esses bairros juntos continuam sendo uma área de grande concentração de negros e, para Beiru (2007), podem ser considerados quilombos urbanos, pois essas áreas ainda preservam muitas tradições herdadas daqueles guerreiros africanos. E não é à toa que, nessa parte da cidade, há uma grande concentração de terreiros de candomblé.

Segundo Fernandes (2003), a área é de ocupação antiga desde o período colonial em que se instalaram as comunidades quilombolas, período que deu origem ao nome do bairro do Cabula, palavra de origem do idioma banto, falado entre os países do Congo e Angola, que significa mistério, culto religioso secreto, atribuído à área, como já mencionado, em virtude dos quilombos aí existentes.

2.7 Professoras idosas aposentadas: colaboradoras a pesquisa

Maria, Maria

“Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria”.

Milton Nascimento, Fernando Brant (1978).

Faço a abertura desta sessão de apresentação das colaboradoras da pesquisa com a música Maria, Maria de Milton Nascimento e Fernando Brant porque ela traduz a essência das quatro mulheres dessa pesquisa, que, mesmo diante de tantas dificuldades, não desistiram dos sonhos, estudaram e trabalharam na profissão que desejavam. São mulheres que me fizeram refletir em muitos momentos durante a escrita desta tese e, o mais importante, são *fontes* de inspiração para que eu aproveite melhor a vida e me torne um ser humano melhor.

Apresento, a seguir, algumas características dessas quatro mulheres, uma breve síntese do perfil biográfico, por considerar que esses elementos me ajudam a conhecer melhor essas pessoas, acrescentando algumas informações que, de algum modo, atravessam as compreensões que elas têm sobre si mesmas e seus processos de escolarização-formação-profissão. Para apresentar melhor as colaboradoras, inicio com uma narrativa para, em seguida, sistematizar o perfil biográfico de cada uma.

Dentre as professoras aposentadas que mantive contato, selecionei inicialmente 20. Com elas, realizei a primeira reunião para falar do projeto e da participação na pesquisa. Dessas 20, 10 permaneceram, porém apenas cinco demonstraram, de fato, interesse em participar da pesquisa. Por uma fatalidade, uma delas ficou impossibilitada de ser uma colaboradora.

Quadro 01: Perfil socioprofissional das colaboradoras da pesquisa

Nome	Idade	Formação	Atuação	Início da docência	Idade da aposentadoria
Altair Maria	77 anos	- Magistério - Educação Física	- Docência - Coordenadora de área - Vice-diretora	20 anos	62 anos
Graça Matos	72 anos	- Magistério - Pedagogia - Psicologia - Direito	- Docência - Orientadora Educacional - Coordenadora de projetos na SEC para leigos e do Ensino do 2º grau	17 anos	54 anos
Neide Santos	75 anos	- Magistério - Pedagogia	- Docência - Vice-diretora - Diretora	20 anos	55 anos
Tânia Vargas	64 anos	- Magistério - Pedagogia	- Docência	18 anos	61 anos

Fonte: Caderno de campo do pesquisador, 2019.

Após discutir questões relacionadas à escolha das colaboradoras, à descrição dos dispositivos de pesquisa e à perspectiva de análise, apresento o perfil biográfico de cada colaboradora: Altair Maria, Graça Matos, Neide Santos e Tânia Vargas.

A força dessas mulheres e a singularidade de suas histórias marcam modos próprios e dimensões que possibilitam apreender aspectos concernentes às suas trajetórias de escolarização, processo de formação e profissionalização, com ênfase nos modos como aprenderam a ser professoras e como ensinavam em determinado momento e contexto histórico.

2.7.1 Professora Altair Maria

Hoje tenho muito orgulho de dizer que sou filha de uma mãe negra e analfabeta e de um pai negro e estivador que mal sabia escrever seu nome. Enfrentei todas as adversidades que uma mulher negra e pobre enfrenta, mas estudei, fiz o Magistério e depois Educação Física, só não sou doutora porque, na minha época, essas coisas não tinham por aqui. (Altair Maria, Narrativa, 2019)

Figura 05: Altair Maria



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Altair, natural da cidade de Nazaré das Farinhas, Bahia. Nasceu no dia 17 de agosto de 1942, portanto está hoje com 79 anos de idade. É mãe de um único filho e tem uma neta, por isso considera a família dela pequena. Muito preocupada com o seu português, porque ela é professora e precisa dar o exemplo, gosta sempre que pronuncie o final do seu nome “Altair” com “R”, porque se disser “Altaí” fica parecendo que tem um acento agudo e seu nome não tem acento agudo. É a quarta de nove irmãos e, desde criança, sempre gostou de estudar. Relata que estudar para ela é um vício, sempre foi fissurada pelo conhecimento. Dos nove irmãos, foi a primeira a concluir o ensino médio e depois o superior, fez uma pós-graduação e afirma que só não fez mestrado e doutorado porque era difícil aqui na Bahia, mas se fosse nos dias atuais já seria doutora.

Narra sobre sua relação de muito amor com sua mãe, que, para ela, foi uma guerreira, sempre a motivou a estudar. Por outro lado, as lembranças do seu pai são carregadas de angústias e sofrimentos. Diz que apanhou muito, que seu pai era muito violento. A foto utilizada para abrir seu perfil biográfico é composta por ela segurando uma palmeira, que faz questão de guardar para nunca esquecer o quão violento foi seu pai. Afirma também que herdou as duas palmeiras utilizadas por seu pai e trouxe para compor o *museu* essa que ela

segura numa demonstração de como seu pai utilizava para aplicar os “bolos de palmatória”; a outra, que segundo ela é maior, está bem guardada em casa.

Altair iniciou a docência com 19 anos de idade, lecionando em turmas de Educação Física no Ensino Fundamental na cidade de Santo Estevão, no interior da Bahia. A professora narra que, aqui na Bahia, não era ofertado o curso de Educação Física, então, todos os professores aprovados em uma prova teórica e prática foram para Recife-PE fazer a Licenciatura curta, que teve duração de dois anos no PREMEM-PE e as aulas aconteceram nos recessos do meio e final de ano.

Permaneceu no Colégio Polivalente, em Santo Estevão, por cinco anos e foi removida para o Colégio Serra Vale, em Salvador, onde trabalhou até o dia da sua aposentadoria. Nesta escola, ela assumiu várias funções, foi vice-diretora, coordenadora de área, mas a sua paixão mesmo era a sala de aula, especialmente nas turmas de Magistério.

2.7.2 Professora Graças Matos

Figura 06: Graça Matos



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Educar, ensinar faz parte da minha história de vida, então eu não tenho saudade nenhuma do tempo de professora porque continuo dando aula. Eu coordeno um grupo espiritualista, quem ministra as aulas sou eu, quem coordena sou eu, eu não deixei de fazer o que sei fazer, e não deixei de fazer

o que gosto de fazer, que é o mais importante. (Graça Matos, Narrativa, 2019)

Graça Matos nasceu na cidade de Salvador, portanto é soteropolitana, mas passou sua infância na cidade de Ilhéus onde seus pais moravam. Diz que foi um presente de Deus morar em Ilhéus, que é uma cidade bonita, agradável e tem praias lindíssimas. Sua mãe teve complicações no parto e, por isso, precisou viajar de Ilhéus para Salvador. Em Salvador, sua mãe ficou internada durante 14 dias aguardando o seu nascimento, quando o médico conversou com a família e falou da necessidade de uma cesariana, que, para a época, era novidade. Como era algo raro, foi solicitado autorização da família para que médicos residentes assistissem ao parto. A chegada de Graça foi um acontecimento.

Mãe de quatro filhos, duas mulheres e dois homens. Três são filhos biológicos e um adotivo. Para ela, ser mãe sempre foi prioridade na sua vida. Hoje, vive o prazer de ser avó, tem sete netos. Graça narra que sempre se inspirou em seu pai, seu ídolo maior. Um homem intelectual e que gostava muito de ler, aos cinco anos de idade ela já sabia ler. Aprendeu a ler porque o pai, todas as noites, sentava-se para ler o jornal e ela, sempre curiosa, fazia perguntas e ele explicava e lia as manchetes para ela. Algum tempo depois, ela já estava alfabetizada.

Uma apaixonada pela escola desde criança. Amava o espaço, tudo na escola chamava sua atenção, por isso participava de tudo na escola. Até nas férias escolares, ela ia para escola, ajudava em alguma coisa, pois sempre queria estar naquele espaço. Hoje, tem consciência de que esse desejo de estar naquele espaço já era sua vocação falando, “é nesse espaço que quero atuar!”

Graça é do tipo de pessoa que gosta de aprender, por isso, além de Pedagoga, ela é bacharel em Psicologia e Direito. Essas duas formações entraram na sua vida porque queria entender mais para ser uma boa professora. A Psicologia, ela exerce, mas, do Direito, tem só o diploma, pois o seu maior prazer era a sala de aula e não renunciava disso.

Durante os mais de 35 anos de serviços prestados à educação no estado da Bahia, foi professora, vice-diretora, diretora e atuou por mais de dez anos como professora formadora de professores leigos junto à SEC-BA. Só se aposentou porque existe uma lei que diz qual a idade máxima, porque se não fosse essa lei, ela diz que ainda estaria em sala de aula. Ela nasceu para ser mãe e professora.

A professora Graça se considera uma mulher autêntica e sempre foi assim desde criança. Sempre lutou para realizar seus sonhos e, na jornada da sua vida, o principal era fazer

o que ela gostava e queria, e não o que os outros queriam que ela fizesse. Por isso, ela afirma que é professora por vocação e amor e diz que poderia ser o que ela quisesse, mas seu maior desejo, desde criança era ser professora. E deixa claro que seguiu o magistério por amor, e não porque é uma profissão para mulheres.

2.7.3 Professora Neide Santos

Figura 07: Neide Santos



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Quando terminei o ginásio, queria me matricular em uma escola que tivesse o pedagógico (magistério), mas meu pai disse que quem faz o pedagógico são as filhas de empregadas domésticas e que filha dele ia ser doutora. Eu queria me formar no pedagógico porque achava bonito ser professor, dar aulas. Gostava tanto que o enfrentei e, do meu jeito, fiz o pedagógico e me tornei professora e exerci o magistério por 32 anos, até o dia da minha aposentadoria. (Neide Santos, Narrativa, 2019)

Neide, uma soteropolitana nata, nasceu e se criou no Nordeste de Amaralina, tem 76 anos de idade, é professora e pedagoga, essa é a forma como ela gosta de se apresentar. Hoje se considera uma mulher feliz e realizada, mãe de dois filhos e dois netos. Teve infância e adolescência marcadas por muita dor e sofrimento por causa dos conflitos na relação com seu pai, que era um homem de posses e, por isso, sentia-se o todo poderoso.

Não foi criada por sua mãe, um trauma que ela carregou por muitos anos, até entender que não foi abandonada, foi tomada pelo seu pai após a separação. Teve uma infância

solitária, sem amigos, não podia ficar na rua e até na escola não podia fazer amizades. Seu pai não dava folga, fazia questão de levar e ir buscá-la na escola para não correr o risco de ela fazer amizades. Por conta de todo sofrimento, Neide casou-se com um homem sem amor para poder se livrar do seu pai. Com seu marido, teve seus dois filhos.

No casamento, tinha mais liberdade, mas, mesmo assim, não era a vida que sonhava, então decidiu pedir a separação. A partir desse dia, relata sobre o seu renascimento, passando a viver e fazer tudo que sempre quis e se tornou a mulher realizada e feliz que é hoje. Pôde cursar Pedagogia, que era um dos seus sonhos.

Atuou por 32 anos na rede municipal da cidade de Salvador. Foi professora e diretora, mas confessa que seu amor mesmo era a sala de aula, a convivência diária com os pequenos. Amava o trabalho com crianças de cinco até sete anos.

2.7.4 Professora Tânia Vargas

Figura 08: Tânia Vargas



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Sou uma pessoa que fiz tudo que podia fazer. Curti muito e aproveitei meu tempo de infância, montei a cavalo, corria, subia nos pés de eucaliptos, pintei tudo que pude pintar e até hoje faço, mesmo quando dizem que não tenho idade, faço mesmo assim. (Tânia Vargas, Narrativa, 2019)

Tânia, a primeira de cinco irmãos, nasceu em Salvador, mas passou sua infância e adolescência na cidade de Queimadas-BA, onde estudou até se formar no magistério. Filha de mãe professora e pai comerciante, casou-se aos 15 anos de idade e, desse casamento, teve seus quatro filhos, dois homens e duas mulheres. Após 12 anos de casada, decidiu se separar e passou um período como mulher separada e solteira. Esse período não durou muito tempo, porque, depois de quatro anos, conheceu um novo amor, casou-se novamente e já se passaram 33 anos, e continuam firmes, fortes e felizes.

Em sua vida, sempre priorizou a educação dos filhos. Por isso, só fez o curso de Pedagogia depois que os quatro filhos já estavam encaminhados na vida. Tânia sempre foi uma pessoa curiosa e não conseguia ficar parada, sempre fez muitos cursos e conseguiu iniciar a docência logo após a conclusão do magistério.

Sua primeira experiência na docência aconteceu em uma escola que só atendia pessoas adultas de uma empresa privada na cidade de Paulo Afonso-BA, cidade que foi morar acompanhando seu marido. Após a separação, veio para Salvador e começou a exercer a docência na rede estadual de ensino, onde permaneceu por quase 30 anos. Na rede estadual, exerceu a docência em algumas escolas em Salvador, porém sua maior experiência foi com pessoas com privação de liberdade. Atuou com menores infratores, depois com mulheres em privação de liberdade e depois com homens detentos na Penitenciária Lemos de Brito. Nesses espaços, nunca sentiu medo e insegurança, muito pelo contrário, sentia-se segura e protegida pelos alunos.

III. GÊNERO, IDOSO E MEMÓRIA:

algumas considerações

O mundo dos velhos, de todos os velhos,
é de modo mais ou menos intenso,
o mundo da memória.
(BOBBIO, 1997, p. 30)

3.1 A invisibilidade da mulher na sociedade patriarcal/contemporânea

Esta tese trata das histórias de vida, de formação e de profissão de professora idosas aposentadas e questões referentes à discussão de gênero perpassam toda a pesquisa de forma transversal, portanto a discussão da categoria gênero merece algumas reflexões que irei pontuar, focando, principalmente, as relações patriarcais e como essas mulheres conviveram e como se apresentam hoje.

Muitas mulheres, na velhice, experimentariam uma situação de dupla vulnerabilidade com o peso somado de dois tipos de discriminação enquanto mulher e enquanto idosa. De acordo com Menezes (2012), em quase todas as sociedades, as mulheres são valorizadas exclusivamente por seu papel reprodutivo e pelo cuidado com as crianças. Na velhice, essa passagem, antes de ser contada pela referência cronológica, seria marcada por uma série de eventos associados a perdas como o abandono dos filhos adultos, a viuvez ou o conjunto de transformações físicas trazidas pelo avanço da idade. Além disso, em muitas situações nas sociedades ocidentais contemporâneas, a esse conjunto de perdas devem se somar o subemprego, os baixos salários, o isolamento e a dependência que caracterizariam a condição das mulheres de mais idade.

Por outro lado, nota-se também um olhar com mais otimismo em relação ao envelhecimento feminino. Para Menezes (2012), a velhice feminina seria mais suave do que a masculina na medida em que a mulher não experimenta uma ruptura em relação ao trabalho tão violenta quanto a dos homens na aposentadoria. Além disso, na maioria dos casos, os vínculos afetivos entre filhos e mães são mais intensos e, por isso, os filhos estão mais dispostos a cuidar delas do que de seus pais idosos. E essas questões precisam ser melhor compreendidas através dos estudos de gêneros.

Esses estudos nascem junto ao movimento feminista nos anos 1970, nos Estados Unidos e na Europa, inquirindo os lugares sociais considerados comuns para as mulheres e reclassificando a ordem das coisas. Britto da Motta diz que a categoria analítica *gênero* constitui-se de:

[...] um certo gesto político, no conter, por definição, a negação da existência de uma “natureza” feminina e outra masculina. [...] postula ainda expressar a existência de um sistema de relações em que o homem está mais diretamente incluído, num movimento que expressei como de “recomposição da totalidade”. (MOTA, 1999, p. 201)

À mulher, durante séculos, foi negado o direito de ser protagonista de sua própria história. Por isso, o ser mulher era, e ainda continua sendo em muitos contextos, sinônimo de docilidade e submissão. No caso das colaboradoras dessa pesquisa, constato que elas conseguiram conquistar seu espaço e se tornar protagonistas, não cabendo a elas apenas a atuação na esfera privada, onde se concentram as atividades domésticas e de reprodução, tais como o cuidado com o lar, o marido, os filhos e as atividades exercidas não por méritos próprios, antes por generosidade dos homens, fazendo assim dela copartícipe, de maneira invisibilizada, das atividades (RIOS; BASTOS; BARROS, 2015).

Ainda de acordo com os autores, se analisarmos o processo histórico das civilizações, a mulher não se autorrepresentava, para isso era necessário a figura do macho, sendo representado no patriarcado²¹ pela figura do pai, por meio do direito paterno (PATEMAN, 1995), o que foi ampliado, no capitalismo, para a figura masculina, na qual se inclui a dominação do pai, dos irmãos, dos maridos, dos chefes e do Estado sempre representado pela virilidade masculina. Prevalece, assim, a teoria de Weber (1977), que defende a hierarquização da sociedade, legitimando o sistema patriarcal por meio de uma “autoridade que sempre existiu”.

Dentre as colaboradoras, as professoras Altair, Neide e Tânia Vargas foram as que mais sentiram o poder do patriarcado, durante a infância e adolescência, pois quem ditava as normas eram seus pais.

Nunca tive direito de fazer o que queria muito menos escolher, tudo era determinado por meu pai. A mim só cabia acatar. (Neide Santos, narrativa, 2019)

Na minha casa, meu pai sempre foi o centro, quando ele chegava todos os filhos tinham que permanecer calados até na hora de sentar na mesa para fazer as refeições, mas meus irmãos tiveram o direito de escolher onde estudar porque eram homens e eu, como era mulher, não podia sair de casa e tive que fazer o magistério em Queimadas. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

Meu pai era um homem de poucas palavras e violento quando sua vontade e desejo eram contrariados. Na minha infância e adolescência, tinha até medo de olhar para ele e apanhar. Minha mãe, por ser submissa, permanecia calada. (Altair Maria, narrativa 2019)

²¹ No sentido literal, o patriarcado significa governo do pai, ou direito paterno. Patriarcado é uma palavra derivada do grego *pater* e se refere a um território ou jurisdição governado por um patriarca. O uso do termo no sentido de orientação masculina da organização social aparece pela primeira vez entre os hebreus, no século IV, para qualificar o líder de uma sociedade judaica; o termo seria originário do grego helenístico para denominar um líder de comunidade (SAFFIOTI, 2004).

Assim, fica evidente que essas mulheres fazem parte de uma geração em que não tinham o direito de questionar e deveriam ser dóceis e “respeitosas” com seus pais. Além disso, deveriam ser amorosas e prendadas para poder casar, jamais serem protagonistas.

Por outro lado, com o advento do Movimento Feminista no final da década de 60, do século XX, tendo sua efervescência nas duas décadas seguintes, refletiu-se sobre a necessidade de assegurar às mulheres o direito de serem elas mesmas protagonistas dos processos históricos individuais e também coletivos e, garantindo, conseqüentemente, uma escrita da história comprometida com a necessidade de re/pensar as relações sociais em sua multiplicidade. Para Rios, Bastos e Barros (2015), isso implica uma problematização da própria história ao tempo em que se exige a historicização dos elementos conceituais que têm servido como instrumentos na feitura de um processo histórico que submete as mulheres como meros sujeitos e objetos da prática histórica.

Perrot (1992, p. 49), ao afirmar que “da História, muitas vezes a mulher é excluída”, emerge, com isso, uma preocupação que há muito envolve os/as intelectuais que estudam as questões relacionadas às mulheres, no caso particular desta pesquisa, mulheres idosas. Simone de Beauvoir, em sua obra “*O segundo sexo*”, reafirma que a história estava incompleta, mesmo que ela se pretendesse universal, na realidade, desconsiderava uma metade importante da humanidade, as mulheres (BEAUVOIR, 1949).

Nesse sentido, Gonçalves (2006) afirma que não era de se estranhar a predominância na narrativa histórica de preocupações com o público e com o político, as quais narravam os homens em suas façanhas heroicas, excluindo, quase que por completo, as mulheres enquanto protagonistas e produtoras da história.

Sendo assim, nota-se que, ao longo da história, a trajetória das mulheres tem sido marcada por processos descontínuos e fragmentados, resultante de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, vivenciados pela sociedade. De acordo com Monteiro (2007), com o nascimento do positivismo, a sociedade começou a questionar a ordem natural das coisas ao tempo em que questiona sobre o porquê delas.

Durante milênios, tanto no Ocidente como no Oriente, as mulheres têm sido consideradas cidadãs de segunda classe, ou apenas as outras, elas não são para si mesmas, são para os outros: pai, marido, irmãos, filhos, menos para elas. Porém, com as análises das narrativas que apresentarei nos capítulos posteriores, notaremos que essas mulheres, hoje professoras idosas aposentadas, apresentam, de certa forma, mudanças nos papéis exercidos

por elas. Essas mulheres foram filhas, esposas e mães, porém sempre lutaram para conquistar suas liberdades, para poder fazer suas escolhas e desfrutar da vida com prazer.

De acordo com Rios, Bastos e Barros (2015), alguns acontecimentos históricos contribuíram para despertar a sociedade acerca das questões das mulheres. Um exemplo para ilustrar foi o que aconteceu na Europa, no século XVIII, a partir dos ideais de justiça e fraternidade aflorados pós-revolução Francesa, momento no qual homens e mulheres começaram a perceber que a igualdade ou era para todos os indivíduos ou não era para ninguém. Os autores afirmam também que, com a Revolução Industrial, em meados do século XIX, a forma de vida familiar tradicional passa a sofrer grandes transformações. De acordo com Fischer (2006), anteriormente a esse período, o trabalho das mulheres se concentrava apenas no espaço privado. É também nesse período que, pela primeira vez, a mulher começa a ser considerada um problema social.

Monteiro (2007) afirma que, por isso, a mulher passou a ser uma incógnita da existência, um mistério a ser decifrado em termos científicos, uma vez que começa a sair da invisibilidade. Nessa mesma perspectiva, Scott (1992) vai dizer que a história das mulheres surge como campo definível principalmente a partir da década de 60 do século XX. Os estudos feministas nascem influenciados pelo movimento dos direitos civis. Nesse período, as colaboradoras desta pesquisa estavam entrando na adolescência e já deveriam ouvir ou até participar de movimentos no espaço escolar, como a professora Graça Matos narra:

Sempre fui muito atuante na escola, estava lá de janeiro a janeiro. Nas férias, que não tinha aulas, estava lá para contribuir de alguma forma, o que queria era estar na escola e, por ser muito ativa, participava de quase tudo. Participei do grêmio estudantil, das oficinas de dança, da escola de arco e flecha. Não queria saber se era uma atividade voltada para as moças ou rapazes, só sei que queria participar e participava. E, na Universidade, fui uma militante ferrenha pela igualdade de direitos, na minha cabeça, não era admissível não participar de determinadas atividades só porque era mulher e até hoje penso e ajo assim. (Graça Matos, narrativa, 2019)

A professora Graça sempre teve relação aberta com seu pai, que ela define como um comunista para a época. Ele era um devorador de livros, principalmente dos que tratavam de temas políticos, e ela, sempre curiosa, perguntava sobre o que o pai estava lendo, e ele sempre explicava e, por isso, ela afirma que sempre foi fissurada pela leitura. Além disso, ela cresceu ouvindo dele que ela poderia ser o que ela quisesse, porém tinha que estudar. Infelizmente, essa atitude do pai da professora Graça ainda não é uma regra nos dias atuais, apesar dos avanços.

Nesse sentido, para Rios, Bastos e Barros (2015), torna-se necessário historicizar o termo gênero enquanto categoria de análise social. O conceito surgiu entre as feministas norte-americanas na década de 1970, enfatizando a dimensão fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Segundo Scott (1990, p. 09), “A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico, implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou diferença sexual”. Tal conceito propõe repensar e romper com a rigidez dicotômica entre os sexos, de forma que seja possível organizar as análises históricas socioculturais a partir de bases plurais que definem e constroem tanto o feminino quanto o masculino, de maneira a se contemplar os conflitos e as complicitades que permeiam a dinâmica social, produzindo construções e desconstruções em suas relações.

É particularmente a partir do emergir do conceito de gênero que homens e mulheres passaram a se pensar de maneira multifacetada, ou seja, como constituídos e construídos não apenas pelo gênero, mas também pela raça, etnia, classe, geração e sexualidade, dentre outros. Considerando esses fatores, Rios, Bastos e Barros (2015, p. 4) afirmam que:

O poder deixa de ser compreendido como um movimento meramente hierárquico e linear. Desse modo, o conceito de gênero investe, de maneira contundente, contra a lógica naturalista que concebe mulher e homem de maneira universal e a-histórica.

Portanto, nas últimas décadas, os estudos de gênero vêm utilizando de criatividade, sensibilidade e imaginação, procurando transpor o silêncio e a invisibilidade à que estavam relegadas as mulheres e os homens e suas relações, trouxeram à tona um grande acervo documental, que perpassa desde a legislação repressiva, fontes policiais, ocorrências, até canções, provérbios, literatura, cronistas e folcloristas, além das memórias, manifestos, diários, fontes eclesiásticas e médicas. Os estudos de gênero têm se mostrado como um campo multidisciplinar, com uma pluralidade de influências, na tentativa de reconstituir experiências excluídas.

3.2 Gênero, Idoso e Memória: um fio entre o passado e o presente

O envelhecimento vem passando por significativas modificações ao longo dos últimos 60 anos, que podem ser refletidas em continuidades e rupturas com o antigo modo de ver a mulher e seu envelhecimento na sociedade ocidental. De acordo com Beltrão e Camarano (2002), estamos acompanhando mudanças em relação à concepção do próprio indivíduo idoso

e sobre a velhice²², uma vez que a categoria Idoso, assim como qualquer outra, possui demandas específicas, sendo construída a partir de marcadores sociais e culturais.

A velhice só passa a ser uma preocupação social no final do século passado. A categoria, enquanto objeto de estudos, adentra a academia e passa a ser alvo de políticas públicas (PEIXOTO, 2006) e o termo idoso passa a ser utilizado em textos oficiais em substituição aos termos *velho* e *velhote*, bem como as pessoas envelhecidas passam a ser olhadas com maior respeito. De acordo com a autora, um momento importante para o estudo da velhice no Brasil aconteceu no final da década de 1960, quando se adotou, a exemplo dos países europeus, a expressão *idoso*, substituindo, assim, a expressão *velho*, já que essa expressão tem uma conotação pejorativa.

Historicamente, as sociedades humanas definem padrões de comportamentos e, dessa forma, vão se consolidando formas de se olhar para o/a idoso/a, estabelecendo-se *naturalmente* regras que indicam a estes/as como vivenciar essa etapa da vida. Envelhecer, contudo, extrapola as barreiras de um processo social, econômico e relacional.

Antes, envelhecer dizia respeito às experiências subjetivas e singulares de cada indivíduo. Caracterizava-se por situações vivenciadas em alguns momentos de forma homogênea e, em outros, marcados pela diferença de acordo com o gênero e a classe social dos indivíduos. Segundo Motta:

A vida social é estruturada em conjuntos de relações que em interface, ou articuladas dinamicamente, lhe dão sentido [...] os mais determinantes desses sistemas de relações são as classes sociais, os gêneros, as idades/gerações e as raças/etnias. (1999, p. 193)

Para a autora, cada conjunto é explicativo de um aspecto da vida social, porém incapaz de dar conta de maneira isolada de toda a complexidade que permeia o tecido social mesmo porque “são aspectos co-extensivos, isto é, recobrem-se parcialmente um ao outro” (MOTTA, 1999, p. 193).

Sob a ótica das relações de gênero, a trajetória de vida de homens e mulheres enquanto seres que são constituídos socialmente “vem determinando diferentes representações e atitudes em relação à condição de velho/a” (MOTTA, 1999, p. 207). Assim, o gênero e a idade aparecem como fundamentos da vida social desses sujeitos, expressando relações

²² Usa-se aqui o termo *velhice* no sentido técnico do termo, ou seja, para referir-se à fase na qual se encontra o adulto-idoso com 60 ou mais anos de vida. Toma-se a idade de 60 anos por base de delimitação desta fase a partir do Estatuto do Idoso, instituído em outubro de 2003.

básicas que tecem identidades. A compreensão do lugar social do velho implica o entendimento de diferenças que se expressam por meio das categorias de gênero e classe social.

Sendo assim, a velhice é vivenciada de maneira diferente por homens e mulheres idosos. Nessa perspectiva, para Baltes (1997), a velhice é percebida como fenômeno biológico e cultural, único e ao mesmo tempo universal, durante o qual o ser humano confronta-se com problemas e limitações de ordem biológica, econômica e sociocultural que o levam a busca por adaptações, visto que cada um desses aspectos interage com todos os outros e é por eles afetado, singularizando o processo de envelhecimento, sendo esse processo mais tranquilo para as mulheres idosas que para os homens.

Ao discutir sobre o processo de envelhecimento e diferenças de gênero, Pereira (2005) afirma que muitas mulheres idosas experienciam a velhice de modo alternativo e atuante, fazendo-se valer de estratégias de enfrentamento através das quais selecionam metas, aperfeiçoam os recursos disponíveis para, assim, compensarem possíveis perdas ou manterem os ganhos. Elas conseguem manter preservados sentimentos de autocompetência, bem-estar psicológico e crescimento pessoal, enquanto muitos homens idosos, apesar das condições favoráveis para a vivência satisfatória da velhice, não conseguem se desvincular dos estigmas negativos ligados a essa fase da vida.

Partindo desses pressupostos, o gênero configura a vida individual de homens e mulheres na busca por realizações, mudanças e melhores condições de vida, ou seja, sua atuação no mundo será de acordo com os significados que esses indivíduos concebem ao seu gênero e suas complexidades. Para Motta (1999), ainda que esse conceito passe despercebido no cotidiano das pessoas, atua de modo significativo nas suas vidas, pois o gênero, enquanto aspecto biológico construído sócio-historicamente, determina as relações sociais de poder na sociedade e por ele perpassam identidades, subjetividades e histórias de vida.

Dessa forma, a diferença de gênero se configura como um dos fatores determinantes na vida de mulheres e homens idosos envolvidos na dinâmica do contexto sociocultural e político mais amplo do Brasil que, por sua vez, estão associados aos fatores socioculturais específicos e individuais.

Nesse sentido, para Teixeira (2006), o envelhecimento é uma fase do desenvolvimento humano que envolve alterações biológicas, sociais e psicológicas, associadas a determinantes culturais, econômicas e funcionais. Nessa perspectiva, Debert (2004) diz que o envelhecimento pode se referir ao declínio físico e fisiobiológico, às mudanças de papéis

sociais, às expectativas da sociedade em relação ao idoso, aos preconceitos e estereótipos da velhice, à necessidade de cuidadores para suprir suas necessidades, à perda do poder aquisitivo e à redução da contribuição em produção para a sociedade, ao declínio ou perda das funções cognitivas, aos sintomas depressivos, de ansiedade, da autoestima rebaixada, dentre outros aspectos cognitivos e emocionais. Deve-se ressaltar que esses aspectos não ocorrem de modo separado, eles são interinfluenciáveis.

Na cultura ocidental, a velhice ainda é vista como algo assustador, beirando quase o repúdio. A ideia de envelhecer nos causa temores e, muitas vezes, angústias profundas. Assim, o processo de envelhecimento surge como um problema sociológico de difícil aceitação. Não queremos envelhecer, não queremos ser idosos/as, muito embora tal situação ocorra à nossa revelia.

Envelhecer é mais um aspecto da dialética do mesmo e do outro na tensão entre vida e morte, entre o desejo da permanência e a inexorabilidade da destruição. O signo dessa tensão é a finitude que se reconhece no existir humano, na dialética da facticidade e da transcendência. O fato experimentado do envelhecer nos confronta diretamente com nossos limites. (ZUBEN, 2003 p. 160)

Assim, a sociedade, nos diferentes contextos históricos, atribui ao idoso, determinados papéis que julga adequados à sua idade e este, na maioria das vezes, incorpora-os, legitimando o processo que o submete, muitas vezes, ao isolamento.

De acordo com Motta (1999), as idades têm papel preponderante no que diz respeito à organização social e, dessa maneira, fica evidente que, entre as mulheres, a identidade de gênero é também constitutiva da identidade de velhas. A autora ainda nos alerta para o fato de que a idade passou a ser um fenômeno universal e quase que exclusivamente feminino. A autora constata que é notório o crescimento etário das mulheres no Brasil, o que é ainda mais perceptível nos grupos de convivência de *terceira idade*, como, por exemplo, o grupo da Universidade Aberta à Terceira Idade da UNEB/Campus I, público-alvo desta pesquisa.

O universo que envolve a velhice é habitado por várias simbologias, ora ligadas ao gênero, ora ao tempo e ao contexto em que se inserem esses sujeitos. O mundo masculino encontra referência num passado de virilidade, beleza e poder. Já a mulher idosa associa o seu papel à reprodução, juventude e beleza. Ambos sonham, porém, com o tempo da juventude eterna e talvez com a imortalidade.

As representações sociais em torno da velhice sinalizam quais são os níveis de relações estabelecidas entre idosos e os interesses dessa coletividade no que se refere ao seu destino. De acordo com Beauvoir, isso implicaria dizer que:

É o sentido que os homens conferem à sua existência, é seu sistema global de valores que define o sentido e o valor da velhice. Inversamente: através da maneira pela qual uma sociedade se comporta com seus velhos, ela desvela sem equívoco a verdade – muitas vezes cuidadosamente mascarada – de seus princípios e de seus fins. (BEAUVOIR, 1990, p. 108)

Dessa maneira, envelhecer é um processo inerente à própria existência. A velhice estaria, intrinsecamente, relacionada a um dado momento, a uma condição, não contemplando o processo mais amplo e inerente aos seres humanos desde o seu nascimento, processo esse que estaria definido no termo envelhecimento: “o envelhecimento é um processo que se inscreve na temporalidade do indivíduo, do começo ao fim da vida. É feito de uma sucessão de perdas e aquisições” (BRUNO, 2000, p. 19). É nessa perspectiva que Bosi (1995) afirma que a memória deve ser entendida como um fenômeno social.

Para a autora, as narrativas das experiências desde a infância até a velhice, podem ser abordadas de forma contrastiva, como reflexão, fornecendo elementos que dizem respeito aos sentimentos do que já foi feito ao tempo em que estabelece vínculos entre as memórias individuais e coletivas. Assim, escutar as narrativas dessas professoras idosas aposentadas que frequentam a UATI/UNEB/Campus I implica, necessariamente, ouvir as lembranças de mulheres que percorreram múltiplos caminhos, acumulando vivências e hoje narram releituras de uma temporalidade passada, mas que se mistura com o presente.

Através das memórias, busquei entender como essas mulheres constroem uma representação de si e de suas experiências de vida, formação e profissão. Afinal, é importante ressaltar que o tempo “é um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro.” (DELGADO, 2003, p. 6).

A palavra memória é, atualmente, uma das mais evocadas, seja na área das ciências humanas e sociais ou em falas comuns, implicando diferentes posicionamentos em face das alternativas que ela traduz. Esse movimento de evocar a memória nas ciências sociais e humanas é extremamente importante, afinal de contas, é do vínculo com o passado que se extrai a força para formação de identidade, principalmente, conforme teoriza Bosi (2013), quando se fala da memória-experiência, da memória vivida nos diferentes tempos da vida. A

memória, nesse sentido, permite acessar experiências do passado, daquilo que permaneceu desprezado e silenciado sob o peso das reconstruções historiográficas dominantes ou que tenha sido considerado insignificante por elas.

A memória e a lembrança apareceram, pois, subsumidas nesse processo de definição de identidade, de reafirmação do sujeito num universo de profundas alterações, cujo ritmo vertiginoso desafia a permanência de valores e representações sobre o mundo do vivido, num contexto de rápida desintegração dos liames que unem os sujeitos ao passado. Portanto, escutar memórias e reviver lembranças foi o fio condutor desta pesquisa desenvolvida no período de 2017-2019 na Universidade do Estado da Bahia, Campus I, mais especificamente na Universidade Aberta à Terceira Idade.

Para Halbwachs (2006), ainda que o ato de lembrar seja individual, são os grupos sociais pelos quais o indivíduo transitou e transita que determinam o que é memorável ou não, já que a memória é uma construção feita no presente que seleciona fatos do passado a partir dos quadros sociais da memória. Portanto, a memória individual está ancorada na memória dos grupos que determinam aquilo que será memorável. Para Marinho (2016), o sujeito não reconstrói o seu passado sozinho, já que suas recordações estão necessariamente relacionadas às recordações do grupo, e, sendo assim, são coletivas.

Para Halbwachs (2006), a memória não é um fenômeno meramente individual, que pertence somente à pessoa, pertence a um grupo e, quanto mais o indivíduo está inserido nos grupos sociais, mais condição terá para acessar suas memórias uma vez que ninguém pode lembrar-se de alguma experiência ou acontecimento fora do âmbito da sociedade, pois a evocação de recordações é sempre feita recorrendo aos outros, ou demais grupos. Assim, a memória se completa, se fortalece com o testemunho de outros.

Nessa perspectiva, a memória pode ser compreendida em seus aspectos interativo e social. É essa inter-relação entre o individual e o social que se estende para a constituição do que Halbwachs (2006) denomina de “memória coletiva”. A memória individual existe a partir de uma memória coletiva, ao mesmo tempo em que a memória coletiva é composta pelas recordações individuais. É sobre a relação entre o ser individual e o coletivo que as recordações se organizam.

Quando se trata do idoso, Bosi (1994) diz que a memória, por mais que seja individual, é coletiva, na medida em que traduz experiências e representações produzidas a partir de seu contato com diferentes grupos e instituições. Ademais, ao lembrar, o idoso

reconstrói os acontecimentos não “tal como foram”, mas a partir das referências que possui do momento presente.

Para Camargo (1994), nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro o ontem, porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como recém-nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado e ele se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo.

E, para estabelecer uma relação entre gênero, velhice e memória, é necessário enxergar as mulheres idosas sob outro ângulo. É despi-las de inúmeros preconceitos enraizados em seu processo de construção histórica que foram assumidos como natural. É provocar essas mulheres para que saiam do espaço privado e adentrem o espaço público. Sobre essa questão, Perrot (1992, p. 49) afirma que “da História, muitas vezes a mulher é excluída”, e essa exclusão fez emergir uma preocupação nos intelectuais que estudam as questões relacionadas às mulheres.

IV. AS MUITAS FACES DO ENVELHECIMENTO: o que apontam as pesquisas

Apesar de todo movimento a respeito do envelhecimento, percebemos que essa população ainda é invisível e sem voz ativa na sociedade.
(GOLDSTEIN, 2019).

4.1 Idoso, velho, velhote, velhice e terceira idade: querem dizer a mesma coisa?

Apresento como título deste tópico uma interrogação, porque, apesar do entendimento que se tem sobre essa parcela da população, percebo que essa dúvida ainda permeia os questionamentos de muitas pessoas. Para início de conversa, o termo idoso substitui o termo velho que apresenta uma conotação de feio, inaceitável, ruim, dependente, improdutivo. Camarano (2004) acredita que o indivíduo idoso não pode ser reconhecido, simplesmente, devido ao processo de desenvolvimento do organismo, pois se deve também ao curso de vida social, sendo necessária uma classificação em que os indivíduos sejam considerados por diversas esferas da vida, como o trabalho e a família.

Com os atuais estudos e regulamentação dos direitos dessa faixa etária, como a Política Nacional do Idoso (PNI), Lei 8.842/94, o sentido antes depreciativo passa a ter outra conotação que agrega valores e novas possibilidades. Diante desse novo cenário, o termo idoso deu significado diferente ao termo velho, apresentando à sociedade o indivíduo de forma digna. Para Peixoto (1998), logo que o termo idoso foi acolhido, o significado de “problemas dos velhos” passou a ser visto como “necessidades dos idosos”.

Nesse sentido, Neri e Freire (2000) afirmam que “velho” ou “idoso” é adjetivo atribuído a pessoas idosas que estão em torno de 60 anos, “velhice” corresponde à última fase da existência humana e “envelhecimento” é vinculada às mudanças físicas, psicológicas e sociais, sendo este considerado o processo de envelhecer. De acordo com Herdy (2020), existe uma nuance nos conceitos de velhice, velho, idoso e terceira idade que apresenta modificações que se mostram pelas novas perspectivas de vida e pelos estudos e pesquisas que surgem, trazendo uma visão diferenciada do indivíduo que vivencia a experiência de muitos anos.

É preciso ter cuidado para não relacionar a definição de idoso a um indivíduo isoladamente, e sim associar esse conceito à sociedade como um todo. “Os valores que referendam esse juízo dependem de características específicas do ambiente onde os indivíduos vivem” (CAMARANO, 2004, p. 13). Para a autora, corre-se o risco de afirmar que pessoas de diferentes lugares e épocas são homogêneas quando se diz que a idade cronológica é o critério universal de classificação para a categoria de idoso.

Existem vários critérios que definem o ser *idoso*. O mais comum baseia-se no limite etário, como é o caso, por exemplo, da definição da Política Nacional do Idoso (Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994), que é endossada pelo Estatuto do Idoso (Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003). Por outro lado, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera como idosas as

peessoas com 60 anos ou mais se elas residem em países em desenvolvimento, e, com 65 anos ou mais, se residem em países desenvolvidos, o que reforça a importância de pensar o sujeito no mundo, ou seja, não é algo apenas biológico, mas tem a ver com a concepção de saúde discutida, na VIII Conferência, como resultado das condições de vida.

Essas definições partem do princípio de que o envelhecimento de um indivíduo está associado a um processo biológico de declínio das capacidades físicas. Diogo, Neri e Cachioni (2004) defendem que o envelhecimento é considerado um processo dinâmico e progressivo em que há modificações tanto morfológicas quanto fisiológicas, bioquímicas e psicológicas, determinando a gradativa perda da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente e ocasionando maior vulnerabilidade e incidência de processos patológicos.

Já para Santos (2002), o envelhecimento é entendido como um processo complexo de sequencialidade e transformações ao longo da vida, com reorganizações de caráter funcional e estrutural, influenciado pelos fatores sociais e comportamentais. Para a autora, essas mudanças são classificadas como biológicas, psicológicas e sociais: biológicas no sentido da função de determinado órgão ou sistema; psicológicas, referindo-se à capacidade de adaptação do indivíduo perante tarefas cotidianas; e sociais, levando-se em consideração o perfil do indivíduo em relação às expectativas da sociedade.

Langlois (1992) caracteriza o envelhecimento através de quatro indicadores: *universalidade*, em que todos os indivíduos da espécie devem experimentar esse fenômeno – sendo essa uma das características que distinguem o envelhecimento da enfermidade, especialmente daquelas enfermidades que estão associadas à velhice. *Irreversibilidade*, indicando que as mudanças produzidas não retrocedem e não desaparecem, ou seja, o processo de envelhecimento pode sim acelerar ou retardar, porém não é possível alterar as mudanças produzidas por ele. *Cumulatividade*, referindo-se à soma das consequências do processo, umas às outras no tempo até atingir o efeito final. Por fim, a *sequencialidade*, na qual os fatos atuais são consequências do que ocorreu no passado e a causa do que virá no futuro.

O envelhecimento também é classificado em três padrões: primário, secundário e terciário. O primário refere-se às mudanças que são irreversíveis, progressivas e universais ao indivíduo, porém não são patológicas (surgimento de fios de cabelos brancos, aparecimento de rugas e declínio das qualidades físicas e cognitivas). O secundário, também chamado de envelhecimento patológico, diz respeito às mudanças causadas por doenças que são dependentes da idade, ou seja, à medida que o indivíduo envelhece há o aumento da

probabilidade de exposição a fatores de riscos (doenças cerebrais e cardíacas, e depressão originada por diversos motivos). O terciário reflete o declínio terminal caracterizado pelo aumento das perdas em um período curto direcionando o indivíduo à morte (NERI; CACHIONI, 1999).

A partir desses entendimentos do envelhecimento, compreendo que o estar saudável deixa de ser relacionado com a idade cronológica e passa a ser entendido como a capacidade do organismo de responder às necessidades da vida cotidiana, a capacidade e a motivação física e psicológica para continuar na busca de objetivos e de novas conquistas pessoais e familiares. Nesse sentido, envelhecer ou envelhecimento faz parte do processo natural do desenvolvimento humano e promove alterações no organismo entendidas como consequências normais para quem alcança essa fase. Por outro lado, a velhice pode-se dizer que são as consequências do envelhecimento ou o estado de velho.

Independente do limite etário instituído pelos organismos internacionais, percebe-se que o envelhecimento não deve ser visto de forma engessada, sendo considerado como um processo idêntico e linear para todos os indivíduos. Para Minayo e Coimbra, “cada pessoa vivencia essa fase da vida de uma forma, considerando sua história particular e todos os aspectos estruturais (classe, gênero e etnia) a ela relacionados, como saúde, educação e condições econômicas” (2002, p. 14).

Para Debert (2004), as pessoas com 60 anos ou mais que têm saúde e, de certa forma, sentem-se participando do cotidiano não se consideram velhas, não se vêm enquadradas nesse modelo que para elas é cruel. Por outro lado, reconhecem que a velhice existe, mas não é aquilo que está nelas, velho é sempre o outro. Ou seja, a velhice chega primeiro pelos olhos do outro. Assim, “a velhice transpõe o estatuto de processo biológico para o de uma construção social atravessada, atualmente, por uma ideologia da terceira idade que atua postulando uma nova dinamicidade para o envelhecimento e o ser velho” (FERREIRA, 1998, p. 208).

Com isso, o aumento da esperança de vida e as mudanças nos papéis dos indivíduos com mais idade na sociedade colocam em discussão o próprio conceito de *idoso*. Santos (2005) afirma que o envelhecimento biológico é inerente à natureza humana. O autor afirma ainda que a passagem para a velhice não se resume apenas em transformações biológicas, mas também em uma série de mudanças que variam conforme o desenvolvimento psicossocial de cada indivíduo.

Para Ricardo (1997), a pessoa idosa é a que tem muita idade, velha é a pessoa que

perdeu a jovialidade. A idade causa a degenerescência das células, a velhice causa a degenerescência do espírito. Por isso, nem todo idoso é velho e há velho que ainda nem chegou a ser idoso. O autor apresenta algumas características que diferenciam o idoso do velho, ao afirmar que:

É idoso quando pergunta se vale a pena; você é velho quando sem pensar responde que não. Você é idoso quando está pronto a correr riscos; você é velho quando procura correr dos riscos. Você é idoso quando sonha; você é velho quando apenas dorme. Você é idoso quando ainda aprende; você é velho quando já nem ensina. Você é idoso quando pratica esportes ou de alguma outra forma se exercita; você é velho quando apenas descansa. Você é idoso quando ainda sente AMOR; você é velho quando só sente ciúmes e possessividade. Você é idoso quando o dia de hoje é o primeiro do resto de sua vida; você é velho quando todos os dias parecem o último da longa jornada. Você é idoso quando seu calendário tem amanhãs; você é velho quando seu calendário só tem ontens. (RICARDO, 1997, p. 243)

A partir dessa descrição, considero Neide, Graça, Altair e Tânia, colaboradoras desta pesquisa, como sendo mulheres idosas. Com o convívio, conheci quatro mulheres fortes e com altivez, as quais estão dispostas a enfrentarem os desafios que a vida lhes apresenta com sabedoria, determinação e, acima de tudo, com muita alegria. Essas são mulheres aguerridas que jamais se entregam aos problemas que a vida lhes tem apresentado. Essas são mulheres que fazem parte de uma geração que revela novas formas de envelhecer e um estilo de vida diferenciado.

Por outro lado, em pleno século XXI, encontra-se significativa resistência de alguns indivíduos tanto para o encontro com a aposentadoria como para deparar-se com o processo de envelhecimento, e não é incomum encontrar pessoas confundindo aposentadoria com velhice, face aos conceitos mais antigos dessa fase da vida. Sobre essa questão, afirma Beauvoir que “o momento em que começa a velhice é mal definido, varia de acordo com as épocas e lugares. Não se encontram em parte alguma ‘ritos de passagem’ que estabeleçam um novo estatuto.” (BEAUVOIR, 1970, p. 9).

Tanto um como outro são momentos delicados nas passagens da vida e, de acordo com Herdy (2020), suas consequências podem alcançar aqueles que atingem a maturidade e chegam à faixa etária de conquistar a aposentadoria, quando vinculados a um trabalho formal, seja como autônomos ou como assalariados, tanto de uma instituição estatal ou privada.

4.2 O envelhecimento no Brasil: perspectivas de feminização da velhice

As últimas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010; 2012; 2017; 2020) mostram um aumento significativo da faixa etária acima de 60 anos no Brasil, o que significa não ser mais considerado um país tão jovem. A população brasileira manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos e ganhou 4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) realizada em 2019.

Em 2012, a população com 60 anos ou mais era de 25,4 milhões. Os 4,8 milhões de novos idosos em cinco anos correspondem a um crescimento de 18% desse grupo etário, que tem se tornado cada vez mais representativo no Brasil. As mulheres são maioria expressiva nesse grupo, com 16,9 milhões (56% dos idosos), enquanto os homens idosos são 13,3 milhões (44% do grupo).

Não só no Brasil, mas também no mundo todo, vem se observando essa tendência de envelhecimento da população nos últimos anos. Ela decorre tanto do aumento da expectativa de vida pela melhoria nas condições de saúde quanto pela questão da taxa de fecundidade, pois o número médio de filhos por mulher vem caindo.

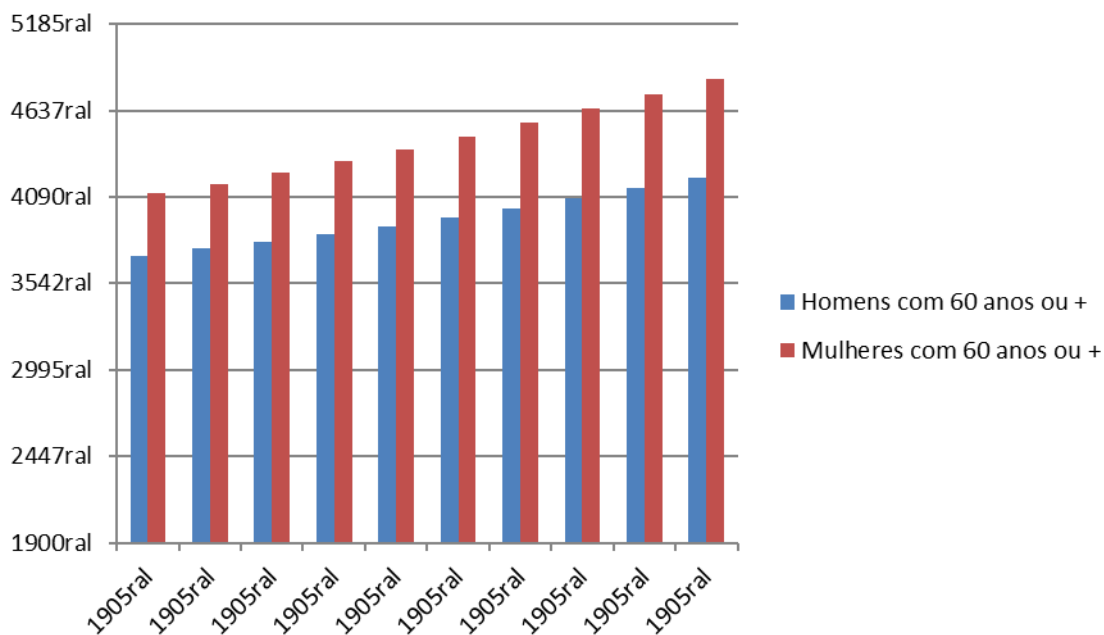
Entre 2012 e 2017, a quantidade de idosos cresceu em todas as unidades da federação, sendo os estados com maior proporção de idosos o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, ambos com 18,6% de suas populações dentro do grupo de 60 anos ou mais. O Amapá, por sua vez, é o estado com menor percentual de idosos, com apenas 7,2% da população (IBGE, 2020).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua divulgada em maio de 2020, em 2019, as pessoas de 60 anos ou mais de idade somavam 2,3 milhões e representavam 15,3% da população baiana, estimada em 14,9 milhões. Em 2018, os idosos eram 14,4% dos moradores do estado; em 2012, eram 11,9%. Essa mesma pesquisa aponta que as mulheres são maioria na população baiana (51,6%), e a presença aumenta entre os idosos (Figura 09). Elas representam 55,3% das pessoas de 60 ou mais de idade, e o índice chega a 61,3% no grupo de 80 anos ou mais. Essa tendência mundial já vem ocorrendo há muitos anos no Brasil e a Bahia não foge à regra.

De acordo com Veras e Oliveira (2018), esse fenômeno do alongamento do tempo de vida ocorreu inicialmente em países desenvolvidos, porém, mais recentemente, é nos países em desenvolvimento que o envelhecimento da população tem ocorrido de forma mais acentuada. A maior sobrevivência das mulheres justifica-se porque os homens morrem mais cedo devido a um estilo de vida associado a fatores de risco, além disso, as mulheres ainda se

beneficiariam dos efeitos protetores de hormônios e das diferenças de metabolismo associados às lipoproteínas.

Figura 09: Evolução da população de homens e mulheres com 60 anos ou mais no período de 2010-2019 no estado da Bahia



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020.

Esse processo, de acordo com Sugahara (2005), tem se caracterizado pela formação de um grande contingente de mulheres viúvas, com pouca ou nenhuma experiência de trabalho no mercado formal e menos escolarizada. De modo geral, a proporção de idosos vivendo sozinhos tem aumentado, mas as mulheres idosas apresentam, em geral, tendência maior de viverem só. Para o autor, a viuvez e a proporção crescente na condição de separadas, desquitadas e divorciadas são os fatores apontados como os principais elementos que influem sobre essa dinâmica.

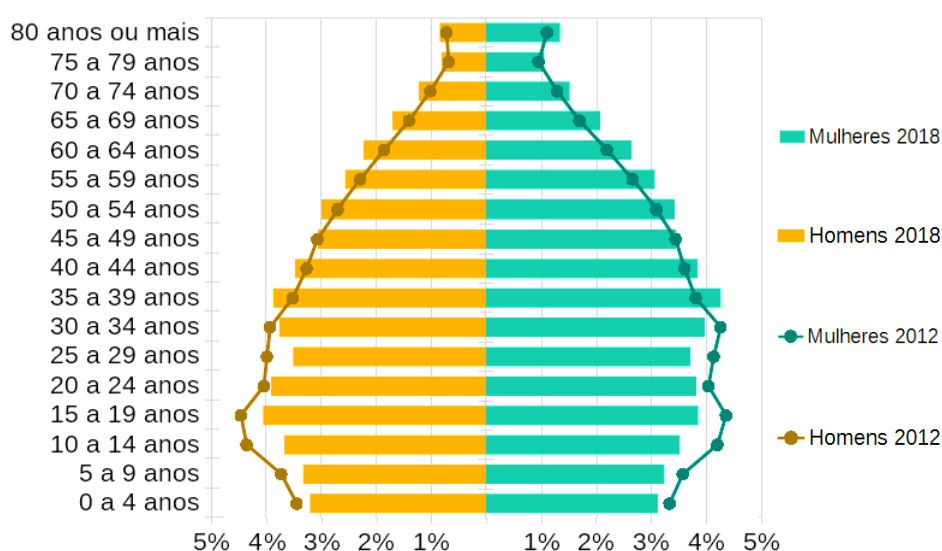
Até o ano 2000, as mulheres idosas, aquelas nascidas antes de 1940, tinham nível educacional, em média, menor do que o dos homens, refletindo a discriminação de gênero existente na educação brasileira do passado. Porém o novo contingente de mulheres com mais de 60 anos tem revertido a desigualdade de gênero, fazendo com que o nível de escolaridade do sexo feminino, atualmente, seja maior do que o do sexo masculino também entre a população idosa. Ou seja, as mulheres têm dado uma grande contribuição para elevar o nível educacional do conjunto das pessoas do topo da pirâmide populacional.

Apesar de todas as conquistas das mulheres, ainda se verifica, na sociedade atual, uma diferente visão da mulher idosa e do homem idoso. De acordo com Negreiros (2004), o homem, ao envelhecer, torna-se, apesar de em menor número, valorizado pelas suas conquistas no plano socioeconômico, enquanto que a mulher mais velha, mesmo tendo alcançado conquistas idênticas no mesmo plano, ainda é desvalorizada pela perda da sua beleza física, fator mais enaltecido pela sociedade quando se trata de avaliar o sexo feminino.

A estimativa populacional apresentada no censo realizado pelo IBGE em 2010 apresenta resultado de um percentual relevante de pessoas que em 2050 terão mais que 65 anos. Essa pesquisa comprova as anteriores que já previam a elevação do crescimento populacional brasileiro com maior concentração nas faixas etárias de mais idade: “o alargamento do topo da pirâmide etária pode ser observado pelo crescimento da participação relativa da população com 60 anos ou mais (Figura 10), que era de 4,8% em 1991, passando 7,4% em 2010” (IBGE, 2010).

Apesar de nascerem mais homens do que mulheres, os diferenciais de mortalidade por sexo favorecem as mulheres desde os primeiros anos de vida, tendo como resultado uma proporção de mulheres superior em todos os grupos etários após a infância, diferença que tende a se ampliar nos grupos etários de idosos mais velhos, levando a um processo feminização da velhice.

Figura 10: Pirâmide etária da população brasileira em 2012-2018



Fonte: adaptado do IBGE (2020)

Um dos desafios do processo de feminização do envelhecimento é possibilitar a criação de espaços de convivência com o objetivo de motivar a participação das mulheres idosas no convívio social, evitando o isolamento e fortalecendo a autoestima e a autonomia feminina. A sociedade brasileira precisa saber aproveitar o potencial dessas mulheres. Muitas possuem altos níveis educacionais e ricas experiências de trabalho e de vida. Os idosos e, em especial, as idosas podem se transformar em fonte de sabedoria e difusão de conhecimentos para toda a sociedade.

Para Camarano, Kanso e Melo (2004), o envelhecimento da população é, hoje, um proeminente fenômeno mundial. De acordo com pesquisas realizadas por Beltrão e Camarano (2002), o país da América Latina com o maior percentual de idosos é o Uruguai (16%), em seguida vem a Argentina (13,2%), depois Cuba (13%) e o Chile (10%). Dos 21 países da América Latina, o Brasil (9,6%) está em quinto lugar e ocupa o décimo terceiro lugar no mundo.

No caso do Brasil, em particular, pode ser exemplificado por um aumento da participação da população com mais de 60 anos no total da população nacional: de 4% em 1940 para 8,6% em 2000. Nos últimos 60 anos, o número absoluto de pessoas com mais de 60 anos aumentou nove vezes. Em 1940, era de 1,7 milhão e, em 2000, de 14,5 milhões. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), hoje são mais de 30 milhões de idosos e, no ano de 2025, segundo estimativas do instituto, serão mais de 34 milhões, representando 15% da população²³ (IBGE, 2020). Conforme dados do Ministério da Saúde, seremos a sexta maior população mundial de indivíduos nessa faixa etária. Já podemos notar esse aumento, pois o percentual passou de 9,1%, em 1999, para 11,3%, em 2009.

De acordo com projeções do IBGE em 2010, era esperado que, até 2020, a população idosa no país aumentasse aproximadamente 175%, o que representaria, em valores absolutos, uma população de aproximadamente 28 milhões de pessoas, porém, segundo dados do IBGE, em 2018, a população de idosos no Brasil já ultrapassava 30,2 milhões. Veloz, Schulze e Camargo (1999) afirmam que o envelhecimento populacional constitui uma das maiores conquistas do século XXI. Poder chegar a uma idade avançada já não é mais privilégio de poucas pessoas.

Para tanto, faz-se necessário compreender as mudanças que ocorrem na vida dessas pessoas de mais de 60 anos. Bobbio (1997), em um texto autobiográfico, no qual pede

²³ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil continuará crescendo progressivamente até 2050 e a estimativa é de que a expectativa de vida chegue aos 81,9 anos, equiparando a países como Japão e China.

autorização ao leitor para falar como um homem velho e não como professor, afirma que

Hoje um sexagenário está velho apenas no sentido burocrático, porque chegou à idade em que geralmente tem direito a uma pensão. O octogenário, salvo exceções, era considerado um velho decrépito, de quem não valia à pena se ocupar. Hoje, ao contrário, a velhice, não burocrática, mas fisiológica, começa quando nos aproximamos dos oitenta, que é afinal a idade média da vida. (BOBBIO, 1997, p. 18)

O que estamos assistindo, entretanto, é a um aumento da população “mais idosa”, ou seja, a de 80 anos ou mais, alterando a composição etária dentro do próprio grupo. Isso quer dizer que a população considerada idosa também está envelhecendo. No ano de 2000, esse segmento foi responsável por 12,6% do total da população idosa. Tais alterações levam a uma heterogeneidade do segmento populacional chamado idoso. Por exemplo, esse grupo etário abrange um intervalo de aproximadamente 30 anos. Para Camarano, Kanso e Melo (2004), estão nesse grupo pessoas na faixa de 60 anos, que, pelos avanços tecnológicos da medicina, podem estar em pleno vigor físico e mental, bem como pessoas na faixa de 90 anos, que devem se encontrar em situações de maior vulnerabilidade.

Estamos vivendo, portanto, a *era do envelhecimento* e esse crescimento se deve a alguns fatores determinantes, quais sejam: redução da mortalidade infantil, melhorias nas condições de saneamento e os avanços da tecnologia e da ciência médica. Por outro lado, no transcorrer da história do nosso país, houve um período em que o Brasil era conhecido como um país de jovens. Com isso, as políticas sociais ofertavam pouca atenção aos idosos. Para Veras e Oliveira (2018), chegar à velhice, que antes era privilégio de poucos, hoje passa a ser a norma mesmo nos países mais pobres. Essa conquista maior do século XX se transformou, no entanto, no grande desafio para o século atual. Afinal de contas:

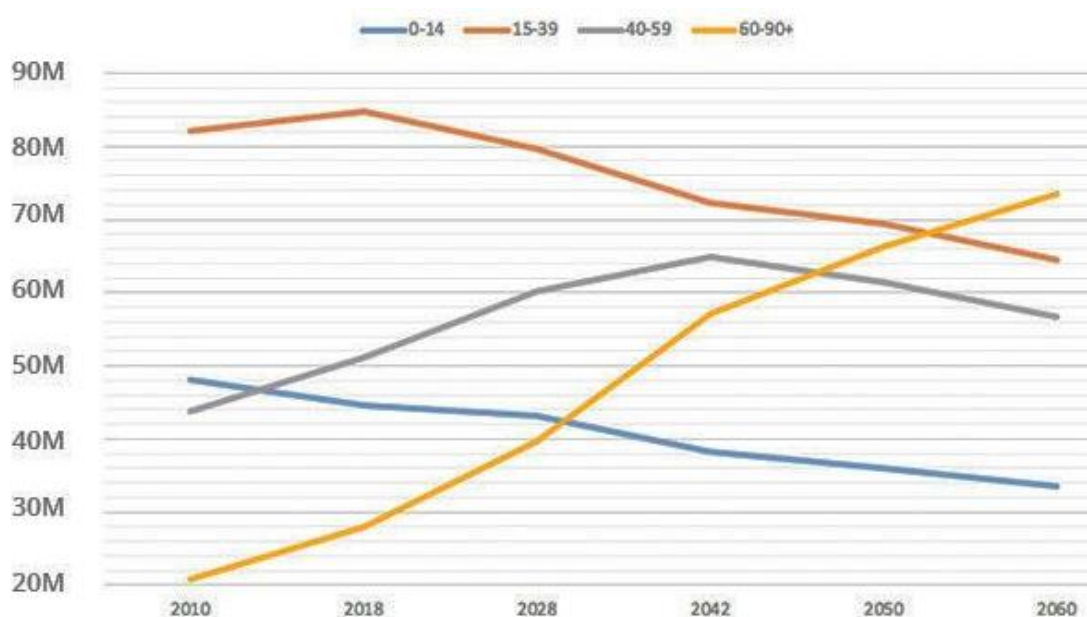
Viver mais é importante desde que se consiga agregar qualidade aos anos adicionais de vida. Este fenômeno, do alongamento do tempo de vida, ocorreu inicialmente em países desenvolvidos, porém, mais recentemente, é nos países em desenvolvimento que o envelhecimento da população tem ocorrido de forma mais acentuada. (VERAS; OLIVEIRA, 2018, p. 1930)

De acordo com projeções do IBGE, a população idosa (acima de 60 anos) deve dobrar no Brasil até o ano de 2042 na comparação com os números de 2017. De acordo com o levantamento, o país tinha 28 milhões de idosos em 2017, ou 13,5% do total da população. Em dez anos, chegará a 38,5 milhões (17,4% do total de habitantes) (Figura 11).

Em 2042, a projeção do IBGE é de que a população brasileira atinja 232,5 milhões de habitantes, sendo 57 milhões de idosos (24,5%). Em 2031, o número de idosos (43,2 milhões)

vai superar pela primeira vez o número de crianças e adolescentes, de 0 a 14 anos (42,3 milhões). Antes de 2050, os idosos já serão um grupo maior do que a parcela da população com idade entre 40 e 59 anos. Constatou-se também que a população idosa brasileira cresceu a uma média de 1 milhão por ano de 2012 a 2017, de acordo com a mostra da PNAD Contínua.

Figura 11: Evolução da população brasileira por faixa etária



Fonte: IBGE (2017)

De 2012 a 2017, a população com 60 anos ou mais subiu de 25,4 milhões para 30,2 milhões, alta de 18,8%. A maior concentração de idosos foi registrada nas regiões Sul e Sudeste, com 16,5% e 16%, respectivamente. No Brasil, essa faixa etária representa 14,6%. Já as regiões com menor percentual de idosos são Norte (9,7%) e Centro-Oeste (12,7%). O Nordeste, região das colaboradoras dessa pesquisa, registrou 13,6% de habitantes acima de 60 anos, de acordo com o levantamento (IBGE, 2018). A OMS considera um país envelhecido quando 14% da sua população possui mais de 65 anos. Na França, por exemplo, esse processo levou 115 anos. Na Suécia, 85. No Brasil, levará pouco mais de duas décadas, sendo considerado um país velho em 2032, quando 32,5 milhões dos mais de 226 milhões de brasileiros terão 65 anos ou mais (IBGE, 2019).

O número de idosos na Bahia cresceu quase 10% em um ano, de 2017 a 2018. A população idosa chegou 2,1 milhões em 2018, o que corresponde a 14,4% da população do estado. Eram 11,9% em 2012. Em comparação, o total de moradores com 60 anos ou mais de

idade no estado cresceu apenas 0,4% de 2017 para 2018. O crescimento na Bahia é um reflexo do que vem acontecendo no Brasil e nas outras unidades da federação.

A cidade de Salvador é a cidade do estado da Bahia em que o envelhecimento é mais intenso. Em 2019, a população de idosos foi de 489 mil, chegando a 17% dos 2,872 milhões de moradores. As mulheres idosas com 60 anos de idade ou mais também são maioria. Para cada grupo de 10 idosos, 06 são mulheres (IBGE, 2020).

Devido a esse aumento da população idosa em Salvador, na Bahia e no Brasil, é preciso desenvolver políticas voltadas para a saúde dessa população, assim como redes de apoio social. Essas pessoas vão precisar de quem cuide delas e é necessário estar de olho para que eles não apenas vivam mais, mas vivam com qualidade de saúde e lazer de forma geral.

Com esse cenário, as questões relativas ao processo de envelhecimento e da velhice, nos diferentes aspectos, têm suscitado estudos e investigações científicas para atender às necessidades e exigências dessa parcela da população, como também a aprovação de leis, dentre elas a Lei nº 8.842/1994 e a Lei nº 10.741/2003.

A Lei 8.842/1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso (PNI), estabelece que “a família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos de cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem estar e o direito à vida” (BRASIL, 1994). No art. 10, Inciso III, sugere competências para os órgãos e entidades públicas. Na área da educação apresenta como caminhos:

a- adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados aos idosos; b- inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto; c- incluir a gerontologia e a geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores; d- desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento; e- desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequando às condições do idoso; f- apoiar a criação de universidades abertas para a terceira idade, bem como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber. (BRASIL, 1994)

Entre as ações específicas do Ministério da Educação, recomendam:

Apoio à criação de centros de referências na universidade, integrados aos sistemas de saúde; viabilização da criação de universidades abertas à terceira idade, bem como apoio às instituições de ensino superior que mantenham tais programas; apoio a estudos e pesquisas voltados para os aspectos prioritários de envelhecimento; desenvolvimento de programas educativos

voltados a profissionais de diversas áreas, ao idoso, família e comunidade, sob diversas formas: cursos, palestras, seminários, etc. (BRASIL, 1994)

Já a Lei 10.741/2003, o Estatuto do Idoso (EI), no seu capítulo V, define que o idoso tem direito “à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2003). Este documento, em seu art. 1º, resgata os princípios constitucionais e dá mais um passo em direção à ampliação dos direitos da pessoa idosa. O estatuto surge, em parte, como reflexo da não implementação da PNI e, por isso mesmo, reitera vários de seus dispositivos com o intuito de “regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos”.

Regulamenta que o poder público criará oportunidades de acesso do idoso à educação e apoiará a criação de universidades abertas para as pessoas idosas. Apesar disso, cabe ressaltar que muitos dos artigos ainda estão distantes da realidade da maioria da população idosa brasileira. Assim, apesar do vasto arcabouço legal, constata-se “que existe um hiato entre essas leis e a garantia dos direitos sociais das pessoas idosas, embora as temáticas da educação e da participação social tenham sido contempladas nos diferentes textos” (ASSIS; DIAS; NECHA, 2016, p. 201).

Para as autoras, a participação das pessoas idosas em equipamentos sociais, grupos e universidades para a terceira idade, ainda que de maneira heterogênea entre a população das diferentes regiões brasileiras, vem aumentando. Nesse sentido, a universidade voltada para o segmento idoso precisa ser considerada um cenário privilegiado para estimular a participação social, ampliar as discussões sobre as demandas de políticas públicas, e resgatar a dignidade e a cidadania da pessoa idosa.

Ainda para Assis, Dias e Necha (2016), a proliferação das Universidades Abertas à Terceira Idade no país, em universidades públicas e privadas, não tem garantido um acesso igualitário e universal. E, embora tenham contribuído para ampliar o protagonismo dessa faixa etária, mesmo que de modo tímido e limitado se consideradas as dimensões continentais do país, demandam ainda muito investimento e reflexões. Os autores relatam que:

O envolvimento da pessoa idosa como protagonista do processo de envelhecimento, ocupando os espaços já existentes e criando outros que englobem a diversidade desse processo, apesar de presente nos dispositivos legais, ainda está longe de ser efetivo. (ASSIS; DIAS; NECHA, 2016, p. 202)

Ressalta-se, também, a ausência de qualquer referência ao envelhecimento ou à Universidade Aberta à Terceira Idade no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Porém, se

a educação dos mais velhos é condição *sine qua non* para a promoção do seu protagonismo e da sua participação na sociedade, como mudar o atual cenário nacional? Eis a questão!

A participação dos idosos também está presente em outras políticas, como nas referentes à área da saúde. Como parte dos desdobramentos da PNI, foi promulgada pela Portaria no 1.395, de 10 de dezembro de 1999, a Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI), que foi posteriormente atualizada pela Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006, que instituiu a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI). Esta política apresenta como finalidade “recuperar, manter e promover a autonomia e a independência dos indivíduos idosos, direcionando medidas coletivas e individuais de saúde para esse fim, em consonância com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2006).

A PNSPI tem como desafio a articulação do complexo sistema de saúde pública com as necessidades da população idosa, numa realidade assinalada pela iniquidade social. Entre as diretrizes dessa política, ressalta-se a promoção do envelhecimento ativo e saudável, que enfatiza a necessidade de facilitar a participação das pessoas idosas em espaços sociais, bem como em grupos de terceira idade, em que possam praticar atividade física. É indicado também que os idosos tenham espaço nos conselhos de saúde locais e nos conselhos comunitários, nos quais eles possam ser ouvidos e possam apresentar suas demandas e prioridades.

De acordo com Oliveira, Oliveira e Scortegagna (2004), embora a Política Nacional do Idoso tenha contribuído para colocar a pessoa idosa na pauta das políticas públicas, cabe ressaltar que falta muito para que essa política seja de fato implementada. Especificamente em relação ao acesso das pessoas idosas às formas de saber, muito investimento é necessário para suprir a carência acumulada ao longo de várias décadas.

4.3 Envelhecer no século XXI: desafios e conquistas

O envelhecimento populacional ou alongamento da vida vem sendo considerado um proeminente fenômeno mundial. No caso brasileiro, pode ser comprovado por um aumento da participação da população com 60 anos ou mais no total da população nacional. Segundo Camarano, Kanso e Mello (2004), nos anos 40 do século XX, a população idosa, com mais de 60 anos, representava 4%, já no ano 2000, essa população aumentou nove vezes.

De acordo com as autoras, alguns elementos, como uma cultura de saúde, apoiada pelos avanços na medicina preventiva e curativa e nos hábitos de vida da população, criaram

condições para o surgimento e expansão de um grupo de indivíduos idosos que não é caracterizado por uma saúde debilitada, pela pauperização e nem pela exclusão das diversas esferas da vida social. As autoras destacam também que esse fenômeno é mais facilmente observado em países desenvolvidos.

Há evidências de sua ocorrência também em países em desenvolvimento. Debert (1999), por exemplo, mostra que o idoso brasileiro, especialmente a partir da década de 1980, passou a ser cada vez mais visível na sociedade, ocupando espaço na mídia e despertando o interesse da indústria do consumo, do turismo e do lazer. Essa nova forma de ver o idoso não corresponde à ideia da última fase da vida em que eles estão excluídos da vida pública. Hoje, independente da classe social, os idosos são vistos como o grupo de indivíduos que apresenta maior disponibilidade para o consumo.

O autor supracitado destaca que os idosos são incentivados a exercer uma vigilância constante do corpo e destaca também que são estimulados a reconhecer que são responsáveis pela própria saúde, por isso devem evitar abusos de bebidas alcoólicas, de tabaco e, por outro lado, devem realizar algum tipo de atividade física. Essa nova forma de ver o idoso é incentivada pelas políticas públicas de saúde com o objetivo de reduzir custos com tratamentos.

Pesquisas realizadas nos últimos anos apontam o crescimento do número de pessoas idosas que buscam uma nova profissão mesmo depois da aposentadoria, sendo que as carreiras mais procuradas são Turismo, Psicologia, Informática, Literatura e Artes. De acordo com Bergo *et al.* (2001), a socialização do idoso é prática fundamental para a preservação de sua saúde física e mental uma vez que o processo de envelhecimento implica alterações funcionais e comportamentais, as quais afetam os seres humanos de maneiras diferenciadas.

Para Lorda e Sanches (1998), é um equívoco afirmar que os idosos não são criativos, afinal de contas muitos artistas, músicos, escritores e até cientistas produziram grandes obras após os 70 (setenta) anos, dentre eles podemos destacar na música, Bethoven, na pintura, Picasso, e tantos outros. Nesse sentido, afirmamos que a idade cronológica não determina, por si só, a criatividade e a capacidade de aprender. Os autores afirmam também que a ideia de que os idosos não são produtivos emergiu na sociedade capitalista, que valoriza o indivíduo sob o critério da produção material. A cada dia, entretanto, reconhece-se que os idosos ainda têm muito para oferecer e contribuir com a sociedade. Nesse sentido, eles passam a ser reconhecidos como indivíduos atuantes que contribuem com a família, com a sociedade e com o desenvolvimento econômico do país.

Apesar das melhorias na situação econômica do Brasil, muitos filhos adultos ainda são dependentes, de alguma maneira, dos recursos de seus pais idosos. Nesses casos, a casa própria do idoso ou mesmo seus rendimentos de trabalho, pensão ou aposentadoria estão se transformando em fonte importante de suporte familiar.

Portanto, estereótipos associados ao envelhecimento estão sendo revistos. Novas terminologias e novos conceitos vêm surgindo para tentar classificar os indivíduos na última fase da vida, até recentemente categorizados como na terceira idade. Sendo assim, as políticas públicas devem tanto responder às demandas dos indivíduos que buscam o envelhecimento ativo como, também, tentar atender às necessidades daqueles em situação de vulnerabilidade trazida pela idade avançada.

Idosos e idosas do século XXI vivenciaram grandes transformações, como a queda da mortalidade materna, e experimentam, agora, a queda da mortalidade nas idades avançadas. São os sobreviventes da alta mortalidade infantil por doenças infectocontagiosas, por neoplasias malignas e doenças cardiovasculares na meia idade. Entretanto, vale salientar que essa sobrevivência ocorreu de forma diferenciada no território brasileiro, entre grupos sociais e raciais.

Nesse sentido, a população idosa brasileira constitui um grupo heterogêneo e complexo. Além das diferenças sociais e raciais, é composto por pessoas cujo intervalo de idade extrapola 30 anos e que experimentaram trajetórias de vida muito diferenciadas. Por isso, para Oliveira e Oliveira (2011), o idoso deve ser reconhecido como prioridade nas áreas da saúde, educação, política, economia, previdência social, cultura, lazer, comunicação e direito.

Pensar a velhice na sociedade brasileira que começa a dar os primeiros sinais de envelhecimento é um desafio, pois requer especial sutileza, uma vez que implica lidar com valores culturais que mudaram o seu envelhecer, quais sejam, a liberdade, a emancipação feminina, a descoberta da pílula anticoncepcional, as revoluções tecnológicas e as novas formas de envelhecer. (BOURDIEU, 2008, p. 243)

A educação assume papel importante para auxiliar os idosos na superação de situações de vulnerabilidade com que se defrontam. Nesse sentido, a educação para o idoso deve superar os estereótipos negativos atribuídos à velhice, questionando preconceitos como inutilidade, incapacidade para aprender, doença, improdutividade etc. Propicia-se, com isso, a valorização do idoso para que ele desenvolva autonomia e possa exercer novos papéis sociais, favorecendo, assim, maior inserção e participação social. Nessa perspectiva, o

envelhecimento conduz a uma mudança significativa nos papéis sociais, os quais precisam de uma ressignificação tanto em nível micro, a família, como em nível macro, a sociedade.

V- A TERCEIRA IDADE CONQUISTANDO ESPAÇO NAS UNIVERSIDADES

Os programas Universidade Aberta à Terceira Idade, pela sua aceitação social, por serem uma experiência relativamente nova, podem tornar-se um lócus privilegiado, através da relação aberta de pessoas de diferentes idades, de construção de um novo espaço em que educação, trabalho e lazer possam caminhar juntos, sem barreira para entrada, saída e participação.

(PACHECO, 2006, p. 248).

Neste capítulo, situo questões históricas relacionadas ao surgimento da Universidade da Terceira Idade²⁴, destacando os programas existentes nas universidades públicas baianas, em especial a Universidade do Estado da Bahia, instituição onde se encontra a UATI, lócus desta pesquisa.

O surgimento das Universidades da Terceira Idade não foi planejado e muito menos imediato, foi um processo de construção, sofrendo alterações históricas, culturais e, principalmente, sociais. Segundo Peterson (1990), temos como início desse processo o século XVIII, período no qual eram oferecidos programas de educação continuada para adultos nos Estados Unidos, pois seus líderes governamentais acreditavam que a democracia tinha suas bases na educação de cidadãos.

Esses programas ainda eram os destinados aos adultos e não especificamente aos idosos. O surgimento de programas específicos a essa população surgiu diante da existência de programas para adultos e do crescente aumento da população idosa, o que tornava latente a necessidade de maior atenção à pessoa que envelhecia.

A palavra Terceira Idade surgiu na França, em 1962, a partir da política de integração da velhice. Com essa nova política, a imagem das pessoas envelhecidas foi modificada, principalmente com o aumento dos aposentados da classe média assalariada, os quais se tornaram sinônimos da arte do bem viver. Foi necessário criar um novo vocábulo para designar mais respeitosamente esses “jovens aposentados”, surgindo, desse modo, o termo que representava o envelhecimento ativo e independente. Para Peixoto (1997, p. 45), a Terceira Idade:

Inscreve-se numa organização da vida em três etapas: uma primeira idade, de dependência e imaturidade, da educação e socialização; uma segunda idade, da independência, maturidade, responsabilidades familiares e profissionais, de produção econômica e familiar; uma terceira idade, também de independência e maturidade, mas cujas funções sociais não são mais as mesmas: é o tempo de usufruir e ele é consagrado à realização de si.

Nesse contexto, a autora diz que, a partir dessa nova concepção da velhice ligada ao

²⁴ De acordo com Cachioni (2002), são exemplos das denominações encontradas no Brasil: Universidade da Terceira Idade; Universidade Aberta à Terceira Idade; Universidade na Idade Adulta; Universidade para a Terceira Idade; Universidade com a Terceira Idade; Universidade da Maturidade; Universidade Alternativa; Universidade Sem Limites; Universidade Sem Fronteiras; Faculdade da Terceira Idade; Faculdade de Atualização Permanente; Faculdade da Maturidade; Núcleo de Estudos e Pesquisas na Terceira Idade; Núcleo Integrado de Apoio à Terceira Idade; Centro regional de Estudos e Atividades da Terceira Idade; Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade; Programa da Terceira Idade; Programa de Participação Permanente; Projeto Sênior; Atividade Física para a Terceira Idade; Curso de Extensão para a Terceira Idade; Grupo de Convivência da Terceira Idade; Grupo de Trabalho da Terceira Idade; Encontros para a Terceira Idade; Educação Continuada e Terceira Idade.

dinamismo, à atividade, ao lazer, os velhos começam a invadir, cada vez mais, os espaços públicos, criando estratégias de sociabilidade que lhes permitem tecer novas relações sociais e fugir do isolamento. Ainda de acordo com a autora, a frequência de idosos em lugares públicos induz a sua participação em novas atividades suscitando, assim, o sentimento de pertencimento a um espaço e a um grupo, caracterizado pela vontade de envelhecer ativamente, criando um novo emprego do tempo livre. Sobre essa questão, Camarano afirma:

[...] que se vive um momento de redefinição de papéis para todas as gerações: a ideia de que a velhice traz perdas está sendo substituída [...] esta é uma fase de preenchimento. Um momento em que se pode fazer coisas que não podiam fazer ao longo da vida porque tinha que cuidar de filhos, tinha que trabalhar pra ganhar dinheiro, etc. (2012, p. 32)

Partindo desse entendimento, constata-se que o idoso do século XXI, felizmente, já mostra uma nova cara, na medida em que se integra a grupos de convivência, como é o caso do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade da UNEB, retoma os estudos e procura atividades educativas em seu cotidiano. Paiva (2005) diz que muitos deles justificam 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.

Assim, a Universidade Aberta à Terceira Idade se apresenta como um espaço fértil para receber esses novos idosos e proporcioná-los atividades que garantam uma maior integração social e aquisição de conhecimentos para poder cuidar melhor da sua saúde física e mental e, principalmente, melhorar a autoestima.

Cabe aqui esclarecer que as primeiras iniciativas tiveram início na França na década de 60. Diante do quadro caótico de indigência social ao qual foi submetida a população idosa, viu-se a necessidade de ações como forma de política pública em atenção ao idoso.

Dessa forma, em 1968, o governo francês legislou ser de responsabilidade das universidades a educação ao longo da vida. Vellas (1997) tinha em mente um novo tipo de empreendimento educacional para os idosos: uma iniciativa que aumentaria a qualidade de vida e fortaleceria os laços intergeracionais ao mesmo tempo em que promoveria a pesquisa no campo da gerontologia.

Foi na França, portanto, país com longa tradição em experiências anteriores de educação de adultos, especialmente nas áreas de educação para saúde, alfabetização e preparação para o trabalho, que, na década de 1960, mesmo sem a preocupação com Programas de Educação Permanente (EP), criaram-se as Universidades de Tempo Livre

(precursoras das UnTI) para preencher o tempo livre de uma população cada vez mais longeva com atividades ocupacionais e lúdicas.

A UNESCO introduziu a Educação Permanente pelo Relatório “Aprender a ser” no ano de 1972. Nesse relatório, foram lançados seus fundamentos, norteando-se pelo princípio de que “o homem aprende desde que nasce até que morre.” (CACHIONI *et al.*, 2015, p. 84).

Pacheco (2006) diz que foi em 1973, em Toulouse, na França, que Pirre Vellas, professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais, fundou a primeira Universidade Aberta à Terceira Idade (UnTI). Para a primeira turma, só se inscreveram 40 idosos, porém a imprensa local e internacional noticiou e fez tamanho alarde sobre a novidade que, seis meses mais tarde, em setembro de 1973, foram mais de mil inscritos²⁵. Nesta tese, assume-se que a UnTI de Toulouse é pioneira visto que a “Universidade do Tempo Livre” tinha um cunho mais lúdico do que educacional, e compreende-se o caráter educacional como basilar nos Programas de UnTI.

As UnTI nasceram do movimento que ocorreu no país na busca de melhores condições de vida para os idosos franceses. Cachione (1999) destaca que esse movimento também acontecia, simultaneamente, em todos os países europeus, além dos Estados Unidos e Canadá, criando, ao longo do tempo, dois modelos básicos: o francês e o inglês.

De acordo com Pacheco (2006), o modelo proposto por Vellas teve como objetivo tirar os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem perante a sociedade. Esse modelo tem suas bases no sistema tradicional universitário daquele país e privilegia o segmento mais velho da população sem, contudo, fechar-se às outras faixas etárias preocupadas com o envelhecimento ou em busca de oportunidades de educação continuada.

Ainda conforme o autor supracitado, os cursos, as oficinas de trabalho, os grupos de estudo e outras modalidades oferecidas são diversificadas e abertas, compostas de conteúdos e metodologias próprias, centradas no modelo da educação continuada daquele país. Soma-se a elas, o acesso aberto e disponível a diferentes cursos universitários, especialmente nas áreas de ciências humanas, sociais, artes e saúde.

²⁵ Na rotina da Universidade da Terceira Idade, misturava-se a grade curricular com atividades episódicas, tais como: palestras, debates, cursos de idiomas, expressão artística, caminhadas, esportes, viagens, passeios, mesas redondas sobre temas de saúde, concertos, mostra de dança, eventos culturais abertos, debates sobre problemas da atualidade e reuniões literárias. A partir de 1974, a Universidade da Terceira Idade de Toulouse transformou-se num programa regular com cursos que duravam o ano inteiro. Vellas criou unidades satélites da universidade em estações de verão (Terapêuticas termais) e de inverno (esqui na neve) para preencher a lacuna das férias acadêmicas. Na mesma época, ele fundou a “Universidade Radiofônica da Terceira Idade” para diminuir o isolamento dos idosos que ficavam em casa (CACHIONI, 2002).

Para Palmas (2000), as dificuldades geradas pela idade podem ser compensadas através de novas possibilidades em um programa de vida social, atividades físicas, culturais e da medicina preventiva. Para a autora, em síntese, a UnTI foi criada para:

Promover o protagonismo das pessoas idosas na tomada de decisões sobre seus problemas coletivos e pessoais, assim como lhes oferecer alternativas que melhorem sua qualidade de vida; Colocar infraestrutura e ambientes universitários a serviço do coletivo que era e ainda é chamado de terceira idade para diminuir sua marginalização, dando-lhes maior participação na vida social sem discriminação pelos seus muitos anos; Aprofundar as pesquisas gerontológicas em tarefas interdisciplinares nas quais participem os idosos como investigadores e como investigados (PALMA, 2000, p. 53).

Com esse programa, as UATIs entram na segunda geração²⁶ oferecendo possibilidades de atividades educacionais centradas na participação e na preparação dos idosos para que se (re)insiram na sociedade e, se necessário, intervenham em seus problemas. De acordo com Palmas (2000), devido à grande aceitação popular, as universidades da terceira idade europeias abriram também as portas para pessoas com idade acima de 45 anos que soubessem, no mínimo, ler e escrever, enquanto outras decidiram atender somente a pessoas acima de 60 anos com qualquer grau de escolaridade.

Gomes, Loures e Alencar (2004) relatam que, em 1975, foi criada a Associação Internacional da Terceira Idade e, na década de 1980, a terceira geração²⁷ dessas universidades. No ano seguinte, as UnTIs já chegavam ao número de 59 só no território francês, tornando-se uma alternativa eficaz para a população já aposentada (PEIXOTO, 1997). Cachioni (2003) afirma que, no início dos anos 1980, o programa UnTI chegava à América Latina por meio da Universidade Aberta do Uruguai de Montevideu (UY), em 1983. Ela alicerçou-se no modelo francês e as suas ações se ampliaram aos demais países da América do Sul, inclusive o Brasil.

Nesse mesmo período, em 1981, no Reino Unido, na Universidade de Cambridge,

²⁶ Nas Universidades do Tempo Livre, na década de 60, aparece a primeira geração de universidades, sendo relacionada a serviços pautados no convívio cultural e relações sociais entre os participantes, mas sem a formação de nível universitário. A segunda geração, da década de 70, tinha como objetivo a melhoria do bem-estar psíquico do idoso, com atividades culturais e promoção da capacidade de intervenção social dos idosos, com debates e conferências de professores ou seus pares, não se revestindo “de características especificamente universitárias”, podendo “perfeitamente estar a cargo de uma associação literária ou de um clube social.” (PINTO, 2003, p. 475).

²⁷ A terceira geração das universidades francesas da terceira idade emergiu na década de 1980 com currículo voltado às pessoas que se aposentavam cada vez mais cedo. Por possuírem um nível de escolaridade maior, saíam da condição de ouvinte e participavam regularmente em créditos e disciplinas acadêmicas. Três eram os eixos que fundamentavam a programação dessas UTAs: participação, autonomia e integração. Os participantes deixam a posição de simples consumidores para serem produtores de conhecimento na medida em que participam das pesquisas universitárias (PALMA, 2000, p. 58).

nasce o modelo inglês. Esse modelo é baseado no ideal de autoajuda. Para Pacheco (2006), a certeza de que todos os especialistas de todas as áreas envelhecem e se aposentam norteou a criação de um espaço de troca, dentro das universidades, entre os mais velhos e os mais jovens. Essa interação de conhecimentos das pessoas envolvidas no projeto aumentaria as relações interpessoais, através do contato com seus semelhantes, e levaria a uma ação integrada dos profissionais mais velhos com os mais jovens.

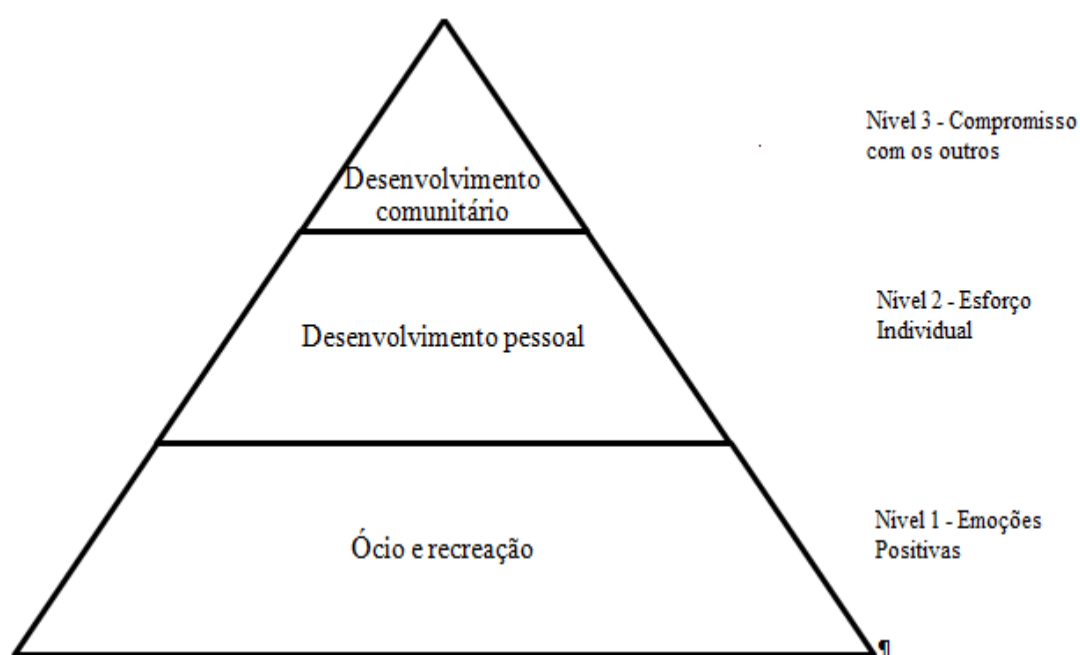
Vale salientar que, na década de 1980, os participantes tornaram-se mais exigentes quanto aos conteúdos e cursos oferecidos, pois buscavam ampliar e atualizar seus conhecimentos, o que exigiu novas reformulações curriculares do programa (TAAM, 2008). Assim, para Veras e Caldas (2004), no projeto das demais UATIs, buscou-se ofertar serviços de qualidade, preocupando-se com que as atividades fossem de relevância social e de interesse para a vida dos idosos, não sendo, portanto, um projeto com finalidade apenas de ocupação do tempo, como na sua gênese, e sim um projeto de qualidade de vida, formação e qualificação.

Esses programas têm suas bases no sistema universitário, podendo variar na apresentação, formato e conteúdo, ou seja, são adaptados conforme as necessidades dos alunos, e, na maioria das vezes, são oferecidos pelas áreas de Humanas e Artes e pelos cursos da área da saúde. Segundo Finato (2003, p. 76), “a metodologia variada inclui: aulas, cursos abertos, com livre acesso inclusive para cursos superiores, oferecendo grupos de estudos, oficinas de trabalhos, excursões e programas de saúde.”. Para Pacheco (2006), a maioria dos programas universitários brasileiros destinados à terceira idade segue o modelo francês e centra suas atividades, preferencialmente, em programas de educação permanente, tornando-se um espaço em que os idosos podem relacionar-se, utilizar criativamente seu tempo, estudar e atualizar-se em cursos regulares ou organizados de acordo com seu perfil.

Posadas (2016) distingue as atividades educativas para idosos nas UnTIs em três níveis, de acordo com seu principal objetivo. No primeiro, programas relacionados a atividades lúdicas, que ajudam os idosos a se manterem ativos e na socialização. O segundo nível, que oferece aos idosos novas habilidades e conhecimentos que ultrapassam a dimensão de satisfação, acrescenta a grandeza do crescimento pessoal como processo, ou seja, há um elemento de compromisso do participante idoso. No terceiro nível, estão os programas que objetivam “[...] desenvolver competências que capacitem os idosos para contribuir aos contextos sociais em que participam”, como as dimensões: satisfação, crescimento pessoal e comunitário (POSADAS, 2016, p. 50). Os três níveis são representados na Figura 12.

Posada (2016) chama atenção para o fato de que cada nível da pirâmide pode envolver e atrair distintos estilos de participantes por haver diferentes características de pessoas pelas regiões do Brasil. Para o autor, os programas deveriam aproveitar os recursos e a experiência das universidades, estando simultaneamente ligados às organizações da comunidade para disponibilizar conteúdos educativos que capacitem “[...] as pessoas para aplicá-los em atividades e contextos reais e significativos.” (POSADAS, 2016, p. 49).

Figura 12: Objetivos dos Programas Universitários para Idosos



Fonte: Posada (2016).

Sendo assim, os idosos ou, segundo Peixoto (1997), “universitários da terceira idade”, devem ser direcionados a seguir os eixos da participação, autonomia e integração, passando de alunos que buscam conhecimento para fontes de conhecimento através das pesquisas realizadas com eles. Nesse sentido, o programa UATI auxilia os discentes idosos a terem uma nova concepção de vida, de sociedade e de velhice para que possam viver plenamente na sociedade em que estão inseridos (VELLAS, 2009). Os programas educacionais voltados aos idosos, portanto, estão apoiados no princípio da Educação Permanente (EP) (TAAM, 2008).

5.1 Universidade Aberta à Terceira Idade: espaço de educação permanente para idosos

A educação ao longo da vida deve fazer com que cada

indivíduo saiba conduzir o seu destino e garanta o exercício de uma cidadania ativa. (LIMA, 2000, p. 47)

Defendo que é através da educação que iremos garantir ao idoso o pleno exercício da cidadania, fazendo com que sinta a necessidade de mudanças, esteja aberto a se unir e criar espaços para tornar visíveis suas verdadeiras necessidades, as soluções para os problemas e que essas propostas partam dos próprios idosos. Porém essa realidade só se torna possível se esse idoso estiver inserido em grupos de convivências como a Universidade Aberta à Terceira Idade, que é um programa que defende o direito da educação ao longo da vida.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), que aconteceu em 1997, resultou na Declaração de Hamburgo. Nesse documento, a Educação Permanente é definida como sendo a “[...] educação ao longo da vida, que busca o desenvolvimento de habilidades, enriquecimento cultural e aperfeiçoamento profissional” (TAAM, 2008, p. 49). Para Mariúza Pelloso, a educação permanente não poderá:

Basear-se em princípios conservadores, mas terá que ser uma educação transformadora, socializadora, capaz de conscientizar o idoso da complexidade do momento mundial atual e torná-lo capaz de construir o seu conhecimento, reelaborando os conhecimentos que recebe, posicionando-se como um sujeito, capaz de provocar mudanças, compartilhando com o outro. (LIMA, 2000, p.48)

Para Oliveira e Oliveira (2008), a ideia de Educação Permanente na terceira idade acontece devido à necessidade de ampliação da participação dos idosos na sociedade, com o intuito de melhorar a qualidade de vida, as relações humanas e a visão de futuro. Para Cachioni (2003), a Educação Permanente parte do princípio de que o ser humano aprende desde o nascimento até a morte, ou seja, é um processo contínuo de aprendizagem, que acontece durante todo o ciclo vital. Nesse sentido, Freitas e Ferretti (2019, p.112) afirmam que a educação na terceira idade:

Deixa evidente que, independente dos anos de vida e do grau de escolaridade, o indivíduo pode aprender a viver de forma ativa, desfrutando de sua autonomia, independência e liberdade, podendo este acompanhar a evolução da sociedade, resgatar e trabalhar com suas reminiscências e aprender novas habilidades.

Esse aprendizado não ocorre somente no espaço escolar, mas também em outras instituições sociais ou educacionais, ou seja, a Educação Permanente acontece em todos os

âmbitos da vida. Ela não está apenas atrás dos muros da escola ou de outras instituições que contemplem a educação formal. A UATI, portanto, pauta-se em uma Educação Permanente e Não Formal. À vista disso, Oliveira (2012, p. 2) diz que:

As Universidades Abertas para a Terceira Idade surgem como possibilidade de inserção do idoso num espaço educacional não formal, que visa a integração social, aquisição de conhecimentos, elevação da autoestima, valorização pessoal, conhecimento dos direitos, deveres e exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a Educação Permanente apresenta-se como uma possibilidade de ampliar a participação dos indivíduos idosos na vida social e cultural, visando à melhoria nas relações interpessoais e na qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança de futuro.

Segundo Oliveira, “pela Educação Permanente, o idoso volta a estudar, reflete sobre a sua vida, desenvolve e amplia suas habilidades, elabora novos objetivos e traça estratégias para alcançá-los” (2009, p. 232). Assim, a Educação Permanente assume uma nova concepção de vida humana, cujo princípio central é aprender a ser, principalmente viver para aprender, interagindo com quem está ao seu redor independentemente da idade.

De acordo com a Constituição brasileira, a educação é garantida como um direito de todos (independe da idade), sendo considerada como dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada em conjunto com a sociedade na busca do desenvolvimento e do exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

O Brasil, um país que ainda busca consolidar sua experiência universitária se comparado aos países desenvolvidos²⁸, também traz, no bojo de sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), as linhas estratégicas que tratam da construção e reprodução do saber, voltados ao bem-estar e ao desenvolvimento humano. Assim, a universidade brasileira, como instituição pluridisciplinar, deve integrar o trinômio ensino-pesquisa-extensão para a consecução de seus objetivos.

Nesse sentido, Pacheco (2006) explica que a universidade, como instituição humana, é influenciada pelas ideologias vigentes, e, talvez por essa razão, é que apenas recentemente a instituição iniciou a reflexão sobre o processo de envelhecimento e a inserção dos idosos em

²⁸ A história da criação de universidades no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja por parte de Portugal (como reflexo de sua política de colonização), seja por parte de brasileiros nativos que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACIR, 1973).

programas educacionais, a maioria na extensão universitária, função concebida tendo em vista a interação da universidade e a sociedade na qual está inserida, considerando o compromisso social universitário de modo mais amplo, mas que ainda precisa avançar nas universidades, tendo em vista os espaços em que ela ainda não foi normatizada.

No caso específico do envelhecimento humano, a lei que define a Política Nacional do Idoso (PNI), de 1994, anterior à atual LDB, Lei 9.394/96, aponta com clareza a necessidade de se formar pessoal de nível superior para atendimento às demandas dos idosos, de se produzirem conhecimentos sobre os processos de envelhecimento e de se criarem Universidades Abertas à Terceira Idade. Para Pacheco (2006, p. 227), esses programas:

Além dos tradicionais objetivos de ensino, pesquisa e extensão que se impõem a uma universidade, há um outro que poderia ser somado aos demais: o da convivência entre gerações. A universidade é um espaço plural no qual convivem pessoas de gerações diferentes, construindo conhecimento, graduando-se, pós-graduando-se, prestando serviços. Nela, tradicionalmente, sempre houve a convivência de jovens e adultos maduros, por força da relação professor-aluno nos seus cursos regulares.

Para o autor, no caso dos programas para idosos, alguns fatores dificultaram ou retardaram a tomada de consciência pelas instituições universitárias, assim como por outras instituições humanas, de que a educação deveria ser um processo contínuo e aberto a todas as idades, inclusive aos velhos, sem barreiras de acesso, participação ou saída. Muitos alegam que o envelhecimento da população é um fenômeno recente na história e que as universidades sempre estiveram abertas a todas as pessoas.

Não se pode negar, entretanto, que pessoas idosas sempre existiram, mesmo que num percentual menor se comparado com o global da população, e as universidades sempre foram vistas como espaços dos jovens, o futuro da nação. E “as dificuldades das instituições ocidentais em reconhecer formalmente o segmento idoso da população apenas reflete o pensamento excludente dessa mesma sociedade em relação às pessoas mais velhas.” (PACHECO, 2006, p. 229).

Por outro lado, a história nos mostra que as Universidades Abertas à Terceira Idade defendem a concepção de que a capacidade de interagir socialmente é fundamental para o idoso. Por meio dela, conquistam-se e mantêm-se redes de apoio social. Acredita-se que essa seja a base a partir da qual se pode incrementar a qualidade de vida na velhice. Para Vera e Caldas (2004, p. 432):

As universidades, em particular, podem oferecer, dentro da concepção de microuniversidades temáticas, um modelo de centro de convivência ampliado como nas UATI [...] um campo de experimentação e assistência integralmente voltado para os desafios da terceira idade.

Palmas (2000) afirma que as políticas educacionais voltadas para o público idoso no Brasil são relativamente recentes. O primeiro programa voltado à Terceira Idade data do ano de 1974 e aconteceu no estado de São Paulo através do SESC (Serviço Social do Comércio), que é considerado pioneiro em realizar trabalhos educacionais com adultos maduros e idosos.

Dentro das universidades, a pioneira, de acordo com Cachione (1999), foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, em 1982, criou o NETI – Núcleo de Estudos da Terceira Idade. Foi o primeiro programa universitário brasileiro concebido com o objetivo de realizar estudos, divulgar conhecimentos técnico-científicos do envelhecimento humano, formar recursos humanos e promover o cidadão idoso.

A partir dessa experiência, segundo Pacheco (2006), muitos outros programas começaram a ser implantados, gerando novas experiências adaptadas às necessidades e aos recursos disponíveis nas diversas regiões do país, especialmente nas cidades de grande porte, que já contavam com uma rede universitária instalada.

Foi no ano de 1990 que a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP) abriu um programa que replicou o modelo francês com os objetivos de promover a educação permanente e de estimular a reinserção social dos idosos. Cachioni (1999) diz que a experiência da PUC-Campinas tem sido um marco importante na consolidação de um modelo para a criação de outras experiências destinadas às pessoas idosas, além de ser um espaço aberto aos pesquisadores, pós-graduandos e estudiosos interessados no envelhecimento humano.

Nas décadas seguintes, as UATIs foram se multiplicando de norte a sul do país. Taam (2008) afirma que, durante a década de 1990, houve a proliferação do Programa UATI pelo território brasileiro, principalmente na região Sul e Sudeste. Cachioni (2003, p. 53) relata a propagação das UATI no Brasil, dizendo que:

Foi na década de 1990 que a expansão universitária voltada à terceira idade conheceu seu apogeu com a multiplicação dos programas voltados para adultos maduros e idosos nas universidades brasileiras. [...] Essa expansão ocorreu a partir da criação da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em agosto de 1990.

O autor supracitado afirma também que, entre os anos 1990 e 1999, o número de

programas educacionais voltados ao idoso no Brasil passou de seis para 140, atingindo 18 estados, destacando-se: São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Bahia.

Na Bahia, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi a primeira a adotar o projeto, em 1992, seguida da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1995. A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 2004, e a Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) também adotaram o projeto (SODRÉ, FONSECA, BRAGA, 2009). Mais recentemente, as universidades federais. Em 2015, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e a Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) implantaram o Projeto Universidade Aberta à Maturidade (PROMA) e, em 2016, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), o Programa Universidade da Maturidade (PUA).

5.2 UATI/UNEB: Espaço de acolhimento, formação e socialização para idosos

Figura 13: Logomarca da UATI/UNEB



Fonte: NUATI/UNEB (2020)

Início este tópico apresentando a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade do Estado da Bahia, lócus desta pesquisa. Esse lócus, entre outras características, é escolhido em função de ser um espaço de acolhimento, formação e socialização. E essas qualidades me levaram a eleger esse espaço como potente para realização desta pesquisa, afinal de contas, a UATI/UNEB vem se expandindo e acolhendo idosos dos quatro cantos do estado da Bahia. Além disso, a minha relação com o programa teve início em 2007, quando ainda era lotado com Campus VII, na cidade de Senhor do

Bonfim. Na ocasião, fui convidado para ministrar uma palestra sobre a saúde do idoso e não consegui mais me desligar desse universo chamado Universidade Aberta à Terceira Idade. Nesse universo, realizei a pesquisa de mestrado intitulada: “MEMÓRIA, SERTÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA: Narrativas do público idoso em visita ao museu” (BASTOS, 2015).

No programa, no Campus VII, atuei como palestrante; professor, ministrando oficinas; pesquisador, desenvolvendo projetos de iniciação científica e extensão com estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia e, assumi a coordenação do programa no período de março de 2012 a dezembro de 2014. Em 2017, fui removido para o Departamento de Educação – Campus I, na cidade de Salvador – e, nesse mesmo ano, busquei a coordenação local com o objetivo de promover uma aproximação e me coloquei à disposição para contribuir.

Essa relação com o programa, especialmente com as professoras idosas, despertou em mim o interesse de pesquisar as histórias de vida-formação-profissão, pois acredito que suas lembranças e memórias nos levarão a conhecer histórias de lugares, de modos, estilos e atitudes que essas mulheres percorreram até chegar ao momento presente, como também dos seus processos formativos e do exercício da docência. Além disso, essa é uma oportunidade de conhecer a relação dessas mulheres com a UATI e a importância do programa para a vida delas. Assim, a professora Graça fala da sua impressão de quando chegou na UATI e suas expectativas.

Quando cheguei na UATI, eu achei interessante a ideia de estar no espaço com gente um pouco menos e um pouco mais da minha faixa etária. E a ideia de voltar a ser aluna e não está na frente, como professora, podendo ouvir coisas, tinha um quê de brincadeira, mas tinha um quê de atualização mental, um quê de socialização em um outro ambiente e de volta à universidade. (Graça Matos, narrativa, 2019)

A professora Altair também destaca essas características quando diz:

Gosto do ambiente, gosto das pessoas, gosto da diversidade. Pessoas de classes sociais diferentes, de crenças diferentes, gostos diferentes, mas convivemos bem. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Para as Professoras, a UATI é um espaço de encontro entre os iguais, mas também entre os diferentes e esse ar de diversidade deixa o espaço ainda mais atrativo. E esse é o

sentido de existir do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade. Um espaço de convivência com a diversidade com o objetivo de promover uma educação humanizada.

Portanto, o objetivo do programa é possibilitar que pessoas a partir de 60 anos tenham informações para o envelhecimento saudável com qualidade. Não é formar no sentido que está posto na educação formal, mas sim que os participantes se apropriem do conhecimento, que sejam agentes multiplicadores desse conhecimento, e que esse conhecimento possa transformar a vida deles e a vida daqueles que eles conseguem contagiar com essa concepção de envelhecer, de viver o envelhecimento e a velhice da forma mais positiva possível.

Nesse contexto, Toni (2006) diz que a educação pensada para esse espaço deve ser entendida como um processo de humanização e de estímulo do indivíduo em sociedade e, com isso, contribuir para a qualificação da velhice, mediante a busca de elementos que deem sentido ao viver e ao conviver.

Afinal de contas, estamos imersos em uma sociedade que valoriza a juventude e a produção, e a vida não produtiva representada pela aposentadoria, que é a realidade da maioria das idosas e idosos que buscam acessar o programa, é fortemente associada à velhice. Dessa forma, justifica-se a existência do programa na Universidade do Estado da Bahia que tem o propósito de “transformá-los”, de modo que possam vivenciar novas experiências, conceber novos projetos de vida, conviver em grupos com indivíduos da mesma faixa etária e, como a professora Graça salienta, “um pouco mais e um pouco menos”, para que vivam uma velhice ativa e produtiva.

Nessa mesma perspectiva, Toni (2006) afirma que a aprendizagem nesses espaços é concebida como um processo de (re)construção e (re)apropriação de conhecimentos, habilidades e de atitudes que conduz a um novo significado da própria experiência vivida e a uma transformação pessoal, tendo repercussões no comportamento diante de novos modos de pensar, sentir e agir.

De acordo com Neto (1998), a criação das Universidades Abertas à Terceira Idade, dentro de uma sociedade que ainda marginaliza as pessoas que vão envelhecendo, representa a oportunidade dos idosos de se reencontrarem, redescobrirem seu potencial e se perceberem como seres ativos e participantes, mostrando, assim, à sociedade, sua capacidade de lutar pela conquista de seu legítimo espaço social. Além disso, de acordo com o autor, as UATIs são espaços de negação do envelhecimento na sua concepção antiga como etapa de perdas, falta de perspectivas, e os idosos que se engajam nesse processo realizam potencialidades e melhoram a imagem social da velhice. Portanto, para Ordonez e Cachioni (2009, p. 84),

Aprender é um processo contínuo e interminável, é algo natural; logo, é uma necessidade. Pensar que por envelhecermos perdemos a capacidade de aprender é um erro. Desse modo, programas educativos que desenvolvam ao máximo a potencialidade de aprendizado dos seres humanos, não apenas na sua juventude, mas ao longo da vida, e que, ao mesmo tempo, estimulem o contato social são bem-vindos.

Nessa perspectiva, Cachioni (2003) afirma que as oportunidades educacionais são apontadas como importantes antecedentes de ganhos evolutivos na velhice, justamente por intensificarem os contatos sociais, a troca de vivências e de conhecimentos e por promoverem o aperfeiçoamento pessoal. Tendo como pressuposto a noção de que atividades intelectuais, físicas e sociais promovem saúde, bem-estar psicológico e social, Ordonez e Cachioni (2011) afirmam que as universidades têm oferecido programas voltados para a educação permanente de idosos, normalmente denominados Universidades Aberta à Terceira Idade. Ou seja, criaram-se oportunidades para que as pessoas usufruam da educação na última fase do ciclo vital: a velhice.

A presença dos idosos nas Universidades propicia a visibilidade deles ao poder público, adquirindo, portanto, força política. No plano coletivo, representa um lócus, onde o bem-estar com a vida e com a idade passa a ser vivido coletivamente, além de favorecer o fortalecimento de vínculos, o aprendizado mútuo, a conquista de novas amizades e a formação de redes de apoio.

Sendo assim, a maioria dos idosos que buscam acessar o programa não está apenas querendo ocupar o tempo livre, mas, principalmente, aprender e, quem sabe, ensinar, pois os anos vividos refletem experiências acumuladas, e esses idosos têm muito a nos contar, afinal de contas, falar de idosos:

É falar sobre o tempo, história, memória e valores. Assim, é relevante às sociedades e aos grupos humanos valer-se da imagem dos idosos e da velhice para representar a continuidade e realçar a necessidade de preservar e transmitir valores culturais básicos. (NERI, 2006, p. 21)

O envelhecimento da população é um assunto que deveria estar na ordem do dia em todas as instituições de ensino superior, haja vista que sua importância é uma constatação mundial e que, apesar de ser uma conquista social, apresenta desafios ao preparar a sociedade para essa realidade. Para Pousadas (2016), a instituição universidade no Brasil, como formadora e produtora de conhecimentos, já teve um papel importante nas conquistas dos direitos sociais junto aos idosos e pode contribuir de forma mais significativa se organizar sua

estrutura também para essa faixa etária, seguindo a ótica de que uma sociedade receptiva aos idosos é preparada para todas as idades.

Portanto, é preciso que as universidades, especialmente as públicas, incluam os idosos nos seus programas educacionais, pois eles podem ser uma importante fonte de apoio para o enfrentamento de mais uma etapa do ciclo vital. Dessa maneira, o estímulo e o fortalecimento de parcerias entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento podem minimizar as dificuldades de se oferecer atividades significativas, prazerosas e de qualidade para os idosos. Esse deve ser um dos principais desafios do programa na UNEB.

O programa Universidade Aberta à Terceira Idade, na UNEB, está sediado no Campus I, acolhe idosos dos quatro cantos da cidade de Salvador e da Região Metropolitana, tais como: Águas Claras; Amaralina; Boca do Rio; Brotas; Cabula; Cajazeiras; Costa Azul; Cosme de Farias, Don Avelar, Doron, Fazenda Coutos; Federação, Imbuí; Itapuã; Luiz Anselmo; Mares; Matatú; Ondina; Patamares; Pernambuco; Piatã; Pirajá; Pituba; Roma; Ribeira; Rio Vermelho; São Gonçalo; STIEP; Vila Laura, dentre outros; bem como as pessoas idosas das cidades da Região Metropolitana de Salvador, a exemplo de Camaçari, Lauro de Freitas e Simões Filho.

O projeto funciona nas dependências do Campus I da Universidade do Estado da Bahia e, nesse espaço, circulam pessoas de várias idades, o que o faz, portanto, um local de encontro entre gerações. Nesse sentido, a professora Graça Matos fala do seu sentimento de estar naquele espaço, de sua relação com o espaço físico, com as plantas e com as pessoas que por ali circulam.

Gosto de estar na UATI, na UNEB, gosto do físico, gosto das plantas, de caminhar, sentar no banco e ficar olhando as pessoas que passam. Me divirto com conversas, muitas totalmente fora de propósito, outras tem propósito lindo. Então eu disse: vou voltar para a universidade como aluna, ou coisa boa e graças a Deus eu consegui me matricular em duas disciplinas, porque é muito complicado conseguir uma vaga. (Graça Matos, narrativa, 2019)

A professora traduz, com muito prazer, sua presença no espaço físico e sua relação com as pessoas. Nessa perspectiva, o espaço é rico em situações que envolvem as três dimensões que influenciam a formação de um indivíduo: o Eu, os outros e o ambiente, ou seja, a formação acontece a partir das relações do sujeito consigo mesmo (auto), com o outro (hetero) e com as circunstâncias geradas pelo ambiente (eco), como propõe Gastón Pineau (2006), a Autoformação, a Heteroformação e a Ecoformação.

A relação com o físico, com as plantas (Figura 14), para Pineau se caracteriza como a ecoformação, ou seja, é a natureza, é ambiente, e isso forma. Então, um dos aspectos das temporalidades formativas que se revelam na narrativa da professora Graça me leva a perceber, assim como defende Pineau, nas temporalidades da formação. Uma formação que se dá com o ambiente, com a natureza (estar, sentar, viver, caminhar, olhar, cheirar). O ambiente da UNEB é um ambiente acolhedor-formador. Junto a isso, tem o movimento de estar numa perspectiva autorreflexiva, pensando seu processo formativo, de estar de volta à universidade como aluna, o que, para Pineau (2006), caracteriza-se como autoformação. Para o autor, a autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional, seja da vida pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, tornando-se sujeito.

Figura 14: Professora Graça Matos interagindo com a natureza no Campus I da UNEB



Fonte: Bastos, 2019.

O simples fato de estar na UATI leva esses idosos a aprender. Aprender com os outros, com o meio, na formação que se dá, portanto, na ambiência, nos aspectos da ecoformação. Na reflexividade que o sujeito faz de si, autoformação, e aprender com os pares, na horizontalidade, heteroformação. Na narrativa da professora Graça, identifico a Autoformação e a Ecoformação enquanto que a professora Tânia Vargas apresenta, de forma contundente, a Heteroformação na sua narrativa, quando ela afirma:

É muito bom estar na UATI. Eu fico contando as horas para chegar os dias das minhas atividades, onde eu encontro as pessoas, troco figurinhas, troco informações e pretendo continuar, não penso jamais em sair. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

Para Tânia, estar na UATI transcende o espaço físico, a natureza e ganha centralidade na relação com o outro. A UATI é um espaço de socialização, um espaço com sentido de existência, do gosto pela vida, é a socialização experiencial, uma socialização tecida na experiência do vivido. Nesse sentido, esse espaço se consagra como um espaço potente que convoca, portanto, a ambiência, a reflexividade, que leva os idosos frequentadores a perceberem o sentido da vida, que é a de que somos eternos aprendizes. Para Natume, Pillotto, Strapazzon (2018, p. 226), somos aprendizes por que:

Aprender não é apenas uma questão ou um direito de uma só idade, pois nós, humanos, estamos em constante formação. O pensamento de que o idoso, ao se aposentar da vida profissional, deva ficar ocioso, acomodado já não faz parte da ‘nova geração’ da terceira idade.

Para Silva (2017), somos aprendizes porque somos atravessados por uma temporalidade que ele define como sendo Cairós, é a temporalidade da subjetividade, é o tempo de aprender e que o relógio (Cronos) não marca. A centralidade de parar, de sentar, de admirar a paisagem, de ver as pessoas caminharem, é o tempo desse sujeito, é o elemento da subjetividade da professora Graça. Cada pessoa tem um modo próprio de viver essa aprendizagem, de escutar o corpo, de falar para o outro. Então, o Cairós atravessa e faz o sentido da vida, é o tempo da vivência, da produção, da experiência e, como afirma Larrosa (2015), é aquilo que me toca que me transforma.

Esse espaço de encontros e aprendizagens apresenta, além dos tradicionais objetivos de ensino, pesquisa e extensão que se impõe a uma universidade, outro, que, de acordo com Pacheco (2006), poderia ser somado aos demais: o da convivência de gerações. Isso porque a universidade é um espaço plural, no qual convivem pessoas de gerações diferentes, construindo conhecimento, graduando-se, pós-graduando-se, prestando serviço. O autor afirma ainda que “não se pode negar a validade do processo no modelo de idades diferenciadas, para uma categoria que até pouco tempo estava excluída da preocupação dos projetos de educação permanente.” (PACHECO, 2006, p. 233).

A presença dos idosos na vida universitária produz tensões benéficas à formação profissional e a mudanças de mentalidades uma vez que essas são favorecidas por questionamentos e revisões permanentes. Para Silva et. al. (2015, p. 31), “a participação de idosos na universidade vem se constituindo em importante parceria na elaboração do conhecimento científico e produção nas relações sociais na sociedade”.

Essa nova mentalidade, que até pouco tempo estava ausente nas discussões da academia, já faz parte da realidade de muitas universidades brasileiras. Por esse motivo, estamos acompanhando a disseminação desse projeto por várias universidades, tanto públicas como privadas, espalhadas por todo o território brasileiro, mas a proposta de agregar gerações ainda está longe do desejável, porque muitas universidades ainda não conseguem inserir a participação desse público nas suas atividades tanto acadêmicas como culturais, o que entra em contradição com papel da universidade, que é de ser um espaço plural que deve acolher pessoas de diferentes idades que, juntas, estariam tecendo uma nova forma de convivência, onde os mais velhos poderiam se renovar, quando necessário, e os mais jovens aprender com a experiência dos mais velhos.

Na UNEB, a Universidade Aberta à Terceira Idade vem caminhando com esforço, com o objetivo de promover agregação geracional, porém está sendo uma tarefa difícil, porque ainda se encontra resistência para acolher o projeto tanto pelos discentes como pelos docentes da instituição, bem como redução dos recursos financeiros e humano para execução das oficinas. Não há reconhecimento da universidade como um todo da urgência da reflexão sobre o envelhecimento populacional em nossa sociedade, nem políticas institucionais para inclusão na universidade da faixa etária que mais cresce no Brasil e no mundo.

Para Oliveira e Scortegagna (2016, p.17), “há necessidade de se pensar em políticas públicas para a educação na terceira idade, refletindo sobre questões de educação permanente e de uma formação contínua”. Silva (2016), no entanto, entende que já há definição dos direitos sociais dos idosos, mas eles ainda não são cumpridos. Infelizmente, essa também é a realidade do programa na Universidade do Estado da Bahia.

Oliveira e Scortegagna (2016) defendem a adoção de políticas públicas para a educação do idoso, já que a LDB atual (Lei 9.394/96) não faz sequer menção à pessoa idosa e não existe uma política formal específica para a UATI. Concordando com a defesa das autoras supracitadas, Silva (2016) diz que é pertinente, já que a PNI e o Estatuto do Idoso são legislações que contemplam a educação, mas os direitos estabelecidos a partir destas leis não são cumpridos em sua plenitude. No Art. 25 do Estatuto do Idoso, é legislado que o Poder

Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso (BRASIL, 2003, s/p.).

Apesar de todas as adversidades que o programa UATI/UNEB vem enfrentando, ele está, na medida do possível, cumprindo seu papel de acolher, formar e agregar os idosos. Podemos constatar isso nessa declaração de amor à UATI presente na narrativa da professora Altair.

A UATI faz parte da minha vida. A UATI é o meu grande amor. Eu não me vejo sem a UATI. Ela não pode acabar enquanto eu estiver viva. Porque aqui já participei de quase tudo, mas o que mais gosto, são as oficinas de dança, me encontrei na dança! Já fiz dança moderna, dança contemporânea, samba de roda, dança junina, dança afro e acho que deve ter mais. (Altair Maria, narrativa 2019)

A experiência de estar participando das atividades do programa proporciona à professora aposentada uma sensação de amor e apreço, sua relação é tão intensa que ela diz que a UATI não pode acabar enquanto ela estiver viva. Essa narrativa vai ao encontro do que Larrosa (2015) defende, quando afirma que a experiência é algo da paixão, é aquilo que me toca. Altair deixou-se ser tocada pelas experiências da dança moderna, da dança contemporânea, do samba de roda, da dança junina, da dança afro, logo, Altair deixou-se ser tocada pela experiência de estar na UATI. Para Larrosa (2015, p.18): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Nas oficinas de dança, ela aprende, mas também ensina na relação com o outro, logo que, ao dançar, ela dança com o outro. Esse outro só é sentido em sua verdade se nos permitirmos e a professora se permitiu. Nessa mesma perspectiva, a professora Tânia Vargas fala da sua relação com a Universidade Aberta à Terceira Idade.

Gosto de fazer amizades, de conhecer pessoas e fazer coisas novas e a UATI me proporciona tudo isso. Atualmente estou participando das oficinas de danças populares, danças sociais e de educação ambiental. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

As narrativas das professoras comprovam que a UATI desempenha papel importante na vida dos idosos, principalmente no que tange ao resgate da autoestima, socialização e integração. Por meio delas, pode-se perceber que Universidade Aberta à Terceira Idade

constitui-se em um espaço de afetividade, conhecimento, valorização humana e muita alegria, contribuindo significativamente na vida dos idosos que dela participam.

Sabemos da importância das relações sociais, sobretudo, quando o indivíduo atinge uma idade que está acima da média daqueles que estão mais próximos, principalmente na relação familiar, e da necessidade de estar entre os seus pares, relacionando-se de forma ativa, desenvolvendo atividades físicas, culturais e intelectuais num espaço harmonioso e com fortes laços afetivos. Isso se torna um chamado para uma nova vida, uma vida de inúmeras possibilidades, longe da solidão e da tristeza. É nesse ambiente, harmônico e caloroso que a UATI/UNEB/Campus I vem desenvolvendo suas atividades.

As professoras revelam que a UATI não se constitui simplesmente em um espaço aonde elas vão para preencherem seu tempo livre, mais que isso, constitui-se em um lugar onde se descobre aptidões e prazeres, muitos já adormecidos, além de reencontrarem velhos amigos, fazerem novas amizades, trocarem experiências, e, nesse sentido, os laços afetivos são consolidados todos os dias, em todos os encontros.

Sendo assim, uma das características da Universidade Aberta à Terceira Idade na UNEB, Campus I, é a formação de diferentes práticas de sociabilidade²⁹. Para Peixoto (1997, 73), “pensar a Universidade Aberta à Terceira Idade sem as práticas de sociabilidade é o mesmo que fundar uma escola sem dispor de professores”. Posso dizer que nesse espaço se criam, no encontro com o outro, comportamentos, atitudes e hábitos que levam a múltiplas formas de sociabilidade. Essas ações se concretizam nas oficinas de dança, de música, de ginástica, nas festas, nas visitas técnicas, nos passeios e viagens, nos teatros, na participação em eventos no Campus I como em outras instituições até fora do estado, entre outros.

À vista disso, a UATI busca resgatar o idoso para integração e convívio social por meio da valorização e da melhoria da qualidade de vida através de disciplinas teóricas, práticas, palestras que o colocam dentro de seu papel de destaque na sociedade. Para tanto, situa-os como autores e protagonistas de suas histórias de vida e não meros coadjuvantes de uma sociedade fragmentada e marcada pela ridicularização e espetacularização das diferenças.

A narrativa da professora Altair e a da professora Tânia trazem a participação nas oficinas de dança e exaltam suas satisfações em estar fazendo parte da UATI/UNEB e poderem participar dessas oficinas. Peixoto (1994) diz que, de um modo geral, as pessoas de mais idade não encontram na vida cotidiana a grande diversidade de práticas sociais, a gama

²⁹ Entendo sociabilidade a partir de Peixoto (1997) como o conjunto das relações sociais tecidas pelos indivíduos e as formas como são estabelecidas. Essa noção pode ser aplicada a todas as situações sociais em que um indivíduo mantém relação com outro.

de sentimentos e sensações que ainda desejam viver. É por isso que invadem certos espaços públicos como praças, praias, assim como voltam aos bancos da escola em projetos em que eles se sintam acolhidos e agregados, como é o caso do programa UATI/UNEB.

Altair diz que já participou de praticamente todas as oficinas que o projeto oferece e destaca sua inclinação pela oficina de dança, assim como a professora Tânia. Nas oficinas de dança, elas se sentem livres para se movimentar sem medo de errar, de sair do ritmo, porque o que elas mais querem é sentir o prazer de dançar e aproveitar para movimentar o corpo numa atividade física.

Para Todaro e Jacobi Filho (2004), a dança promove melhorias na qualidade de vida da pessoa idosa. Melhoria quanto aos ganhos físicos, psicológicos e sociais, além de promover melhoras na autonomia. A dança é um elemento de expressões que mistura ritmos, movimentos do corpo, agregando emoções e sensações, trabalhando a mobilidade e facilitando as atividades diárias. Para os autores, um estilo de vida fisicamente ativo pode servir de motivação para esses indivíduos, levando a melhoras no bem-estar psicológico, diminuindo os escores de raiva e depressão e causando melhoras no grau de ansiedade.

A dança é considerada uma atividade de exercícios físicos moderados e Ferreira (2005) aponta o papel do exercício físico moderado como um dos elementos decisivos para a aquisição e manutenção da saúde, da aptidão física e do bem-estar, como indicadores de uma boa qualidade de vida em pessoas idosas. Para Saba (2011), a atividade física proporciona o bem-estar por meio de sensação de conforto físico, mental, alívio, leveza, dever cumprido, originado pelo prazer e pela satisfação pessoal de realização. Lorda (2011), por sua vez, considera a atividade física como fator multidimensional, pois envolve bem-estar, felicidade, sonhos, dignidade, cidadania. Ambos os autores tratam atividade física como uma sensação positiva e de entusiasmo pela vida, sem a fadiga das atividades rotineiras do idoso.

Desse modo, são muitos os benefícios relacionados à prática de exercício físico na terceira idade, porém essa prática deve ser devidamente planejada e acompanhada por um profissional da área. Esse cuidado o programa tem, pois os editais, quando são publicados para preenchimento das vagas para ministrar oficinas, apresentam os pré-requisitos para concorrer à vaga.

Portanto, o exercício físico, quando bem orientado e monitorado, só traz benefícios. Além disso, a prática de exercício físico previne e trata algumas doenças³⁰, ajuda a sair do sedentarismo e contribui para uma longevidade mais produtiva e saudável. Sendo assim,

³⁰ Dentre as doenças que podem ser prevenidas ou tratadas, destaco obesidade, hipertensão arterial, diabetes, acidente vascular cerebral (AVC), aterosclerose, osteoporose, depressão, como também diversos tipos de câncer.

quanto mais ativo for o idoso, maior é a sua chance de um envelhecimento bem sucedido. Todaro e Jacobi Filho (2004) destacam que:

A dança utiliza o que se pode chamar de linguagens sonora, visual e tátil. E como, ao dançar, fundem-se essas percepções, pode-se dizer que este tipo de atividade física é também uma forma de criação e expressão. Assim sendo, é lícito dizer que, na dança, movimenta-se o corpo para que a alma se expresse. (TODARO; JACOBI FILHO, 2004, p. 202)

Por outro lado, o declínio de atividades físicas e mentais na velhice determina o advento de doenças psicológicas. Além disso, a ênfase que se dá à importância das interações sociais como determinantes do autoconceito dos idosos sugere que os papéis perdidos no processo de envelhecimento podem e devem ser substituídos por novos papéis sociais. Além das oficinas de dança, o programa, que é vinculado a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), também disponibiliza para os idosos, como irei detalhar melhor mais à frente, as oficinas de teatro, canto, coral, artesanato dentre outras.

A UATI/UNEB é um Programa de Extensão Universitária que se caracteriza como um programa de educação permanente e não formal. Atende idosos de ambos os sexos, de qualquer nível socioeducacional, cuja faixa etária seja igual ou superior a 60 anos. Embora Oliveira e Scortegagna (2015) reconheçam a inexistência de um padrão definido para estruturação das UATI, apontam que elas se estruturam como ações extensionistas com o objetivo de melhorar o nível de qualidade de vida e relacional do idoso como cidadão e em diversos âmbitos.

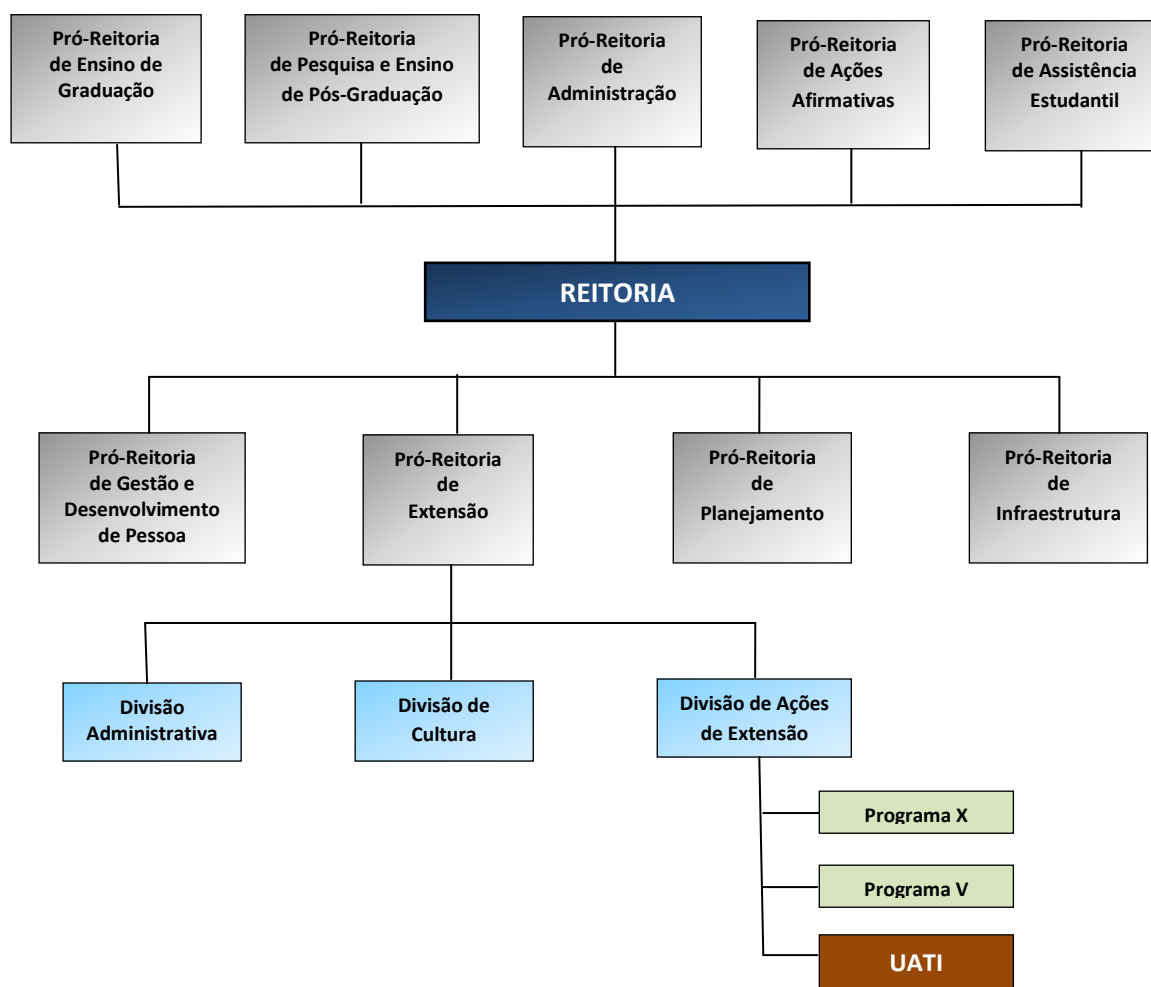
Silva (2017), no entanto, reconhece a importância desses programas, mas questiona o posicionamento estrutural dessas ações na extensão universitária (Figura 15). Para a autora, apesar de a extensão ser importante ponte com a comunidade, o compromisso da universidade, o reconhecimento da universidade em relação ao debate e às ações mediante a terceira idade, deve ser consolidado por meio de políticas institucionais, ultrapassando a ação extensionista, até porque, um programa de extensão pode apresentar algumas restrições na alocação dos recursos dentro da universidade.

Para a autora, a institucionalização de uma UATI pode demandar algo maior que um programa de extensão uma vez que não é possível alocar servidores nesses programas. Ainda de acordo com ela, tais programas devem seguir os trâmites de todas as demais ações de extensão universitária, haja vista que a maioria não possui um regimento que atenda a suas especificidades. Além disso, o programa UATI nem sequer está no organograma da

instituição, faz parte somente das estatísticas das ações da Pró-Reitoria de Extensão e, caso aparecesse, seria apenas mais um programa dentro dos diversos da Pró-Reitoria.

Ainda de acordo com a autora, essa é uma realidade não só na UNEB, mas em todas as instituições públicas que têm o programa. É notório que a maioria das universidades públicas brasileiras tem projetos voltados para a terceira idade, mas ainda de forma díspar e nebulosa do ponto de vista de gestão, com estrutura precária, com falta de foco interdisciplinar voltado ao ensino, pesquisa e extensão, pois não há apoio suficiente para manter uma equipe de trabalho permanente e sólida das diversas unidades da universidade, parecendo, muitas vezes, que a universidade ainda tem uma postura assistencialista.

Figura 15: Configuração da UATI na Universidade do Estado da Bahia



Fonte: Adaptado de Silva (2017).

Para March (2008), ao não direcionar os recursos necessários para o desenvolvimento autônomo desses programas, as universidades se restringem a uma atitude assistencialista de

dar o que sobra e não uma atitude de transformação, uma postura de investir recursos, de fornecer a estrutura que os programas necessitam e, dessa forma, gerar capacidade transformadora.

Ao regulamentar a PNI, o Decreto nº. 1.948 (BRASIL, 1996) elenca que o MEC é o órgão ao qual compete viabilizar programas educacionais voltados à pessoa idosa junto a órgãos de educação municipais, estaduais e federais. Entretanto, de acordo com Silva (2017), ainda não se tem conhecimento de ações específicas do MEC para institucionalizar programas universitários para idosos, e mesmo a inserção de conteúdo voltado ao processo de envelhecimento nos currículos, ponto posto na PNI (BRASIL, 1994), é algo não concretizado na maioria dos cursos das universidades brasileiras.

Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2015, p. 119) consideram que, não obstante as iniciativas e as estratégias realizadas para a efetivação do Programa, há limitações, em especial, referentes “[...] à estrutura destinada, aos investimentos e aos financiamentos para o desenvolvimento do Programa”. Para que ocorra a institucionalização e o estabelecimento de políticas mais concretas, algumas diretrizes devem ser adotadas, sem a ideia de engessar tais programas, que necessitam de flexibilidade. Ainda que se saiba que uma UATI não é uma universidade propriamente dita, alguns pontos da estrutura universitária como um todo e sua legislação podem ser utilizados para a presente reflexão. Um ponto é a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, trazidos pelo Art. 207 da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), que deve ser pensado na estrutura de um programa universitário para idosos.

No Programa UATI/UNEB/Campus I, o maior percentual de participantes pertence ao sexo feminino, representando aproximadamente 85% das pessoas idosas que frequentam regularmente a projeto e 15% do sexo masculino, não fugindo da proporcionalidade entre homens e mulheres presentes nas oficinas. Não obstante ao contingente populacional de mulheres no mundo, vale destacar que o maior número de mulheres na UATI advém de alguns fatores como: a ascensão social com os avanços conquistados pela questão de gênero; maior presença no mundo público; a busca pelo direito antes negado; a quebra do estereótipo da mulher do lar; o desejo de realizar um curso; além disso, as questões que envolvem as perdas por separação e morte dos seus entes queridos. Para Ordonez e Cachioni (2011, p. 470):

A proporção de mulheres idosas em relação aos homens idosos é elevada, uma vez que os homens procuram menos esse tipo de participação em programas de educação permanente. Várias são as explicações para esse fato: as mulheres ficam viúvas e mais solitárias na terceira idade; já os homens tendem a outro casamento; tradicionalmente, os homens resistem a engajar-se em atividades de cunho mais cultural, educacional e lúdico. Portanto, ações destinadas à população idosa devem considerar o universo feminino na terceira idade e suas peculiaridades.

Outra justificativa é a de que as mulheres vivenciam intensamente a terceira idade como uma nova etapa da vida, o que não ocorreria com os homens. Para Sant’anna (1997, p. 81), “a proposta dos programas e universidades voltados para a terceira idade é exatamente a celebração desta fase da vida, talvez isto os torne tão atrativos para as mulheres”, o que reforça a necessidade de tratar a terceira idade também como uma questão de gênero.

A UATI objetiva a reinserção psicossocial para o pleno exercício da cidadania e desenvolve ações educativas de caráter permanente. Tem o propósito de, sob a ótica da Pedagogia Social, estimular a reflexão sobre as diversas concepções de velhice no cenário da contemporaneidade. Vale destacar que a UATI/UNEB segue um modelo misto, articulando características dos modelos inglês e francês (Quadro 02). Porém, na maioria das universidades brasileiras, o modelo seguido é o francês, como afirma Pacheco (2006, p. 225):

Atualmente, a grande maioria dos programas universitários brasileiros destinados à terceira idade segue o modelo francês e centra suas atividades, preferencialmente, em programas de educação permanente, tornando-se um espaço em que os idosos podem relacionar-se, utilizar criativamente seu tempo, estudar e atualizar-se em cursos regulares ou organizados de acordo com seu perfil.

Quadro 02: Objetivos e características dos modelos francês e inglês da Universidade da Terceira Idade

Modelo Francês	Modelo Inglês
Objetivos	Objetivos
Atualização da cultura; Possibilitar a instrumentalização; Desenvolvimento de pesquisa; Organizar atividades de interesse popular.	Compartilhar experiências intergeracionais; Desenvolver projetos comuns com a colaboração profissional de especialistas idosos e jovens; Integração da universidade com a sociedade; Realizar a manutenção das competências.
Características	Características
Baseado no modelo universitário francês; Desenvolve cursos e oficinas de trabalho e grupos; Realiza cursos diversificados e abertos; Adota metodologia e conteúdos próprios centrados	Tem como base o modelo da autoajuda; Adota ação intergeracional de profissionais jovens e idosos; Possibilita os alunos participarem de pesquisas;

no modelo de educação continuada; Adota uma linguagem compatível com o nível cognitivo considerados de “modelos velhos”.	Cria espaço para os participantes manterem as suas competências e o sentimento de autoavaliação.
---	--

Fonte: Adaptado de Oliveira; Scortegagna; Oliveira (2016).

Vale destacar que, segundo Ordonez e Cachioni (2011, p. 472), “aprender é um anseio inerente ao ser humano, um processo contínuo e interminável, é algo natural; assim sendo, é uma necessidade”. Pensar que só porque envelhecemos perdemos a capacidade de aprender é um erro. Desse modo, espera-se que programas educativos, como a UATI/UNEB, que desenvolvem ao máximo a potencialidade de aprendizado dos seres humanos na terceira idade, ao mesmo tempo que estimulam o contato social, sejam bem-vindos nas Instituições de Ensino Superior.

O programa foi implantado na Universidade do Estado da Bahia, em agosto de 1995, na forma de Grupo de Trabalho da Terceira Idade (GTTI). Ele atendia, inicialmente, 60 idosos. Em 1998, ampliou sua atuação e se transformou em Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). O programa desenvolvido inicialmente no Campus I – Salvador e, posteriormente, no Campus X – Teixeira de Freitas, avançou, e hoje é uma realidade nos campi de Euclides da Cunha, Conceição do Coité, Alagoinhas, Itaberaba, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Jacobina, Brumado, Santo Antônio de Jesus, Guanambi, Ipiaú, Senhor do Bonfim, Caetité, Paulo Afonso, Xique-Xique, Juazeiro, Serrinha, Seabra, Eunápolis, Barreiras, Valença e, mais recentemente, em Camaçari. Atendendo nas 17 oficinas, 800 idosos em Salvador e 3.162 nas 60 oficinas distribuídas no total no ano de 2019 (Quadro 03).

Quadro 03: Número de oficinas da UATI por departamento, UNEB, 2019.

CAMPUS	Nº DE OFICINAS	Nº DE PARTICIPANTES	STATUS
Salvador	17	800	Finalizado
Alagoinhas	4	170	Finalizado
Juazeiro	2	86	Finalizado
Jacobina	2	250	Finalizado
Santo Antônio de Jesus	2	105	Finalizado
Caetité	2	77	Finalizado
Senhor do Bonfim	1	35	Finalizado
Paulo Afonso	2	80	Finalizado
Teixeira de Freitas	2	148	Finalizado
Serrinha	2	90	Finalizado

Itaberaba	2	190	Finalizado
Conceição do Coité	4	350	Finalizado
Valença	3	75	Finalizado
Ituberá (Núcleo Avançado de Valença)	2	70	Finalizado
Bom Jesus da Lapa	2	220	Finalizado
Eunápolis	1	40	Finalizado
Brumado	1	65	Finalizado
Ipiaú	1	35	Finalizado
Euclides da Cunha	2	120	Finalizado
Campus Avançado de Canudos	3	30	Finalizado
Seabra	1	56	Finalizado
Xique-Xique	2	70	Finalizado
Total	60	3.162	

Fonte: Relatório PROEX/UNEB de atividades das ações programáticas, 2019.

Por esse serviço prestado à sociedade baiana, espalhada pelos quatros cantos do estado, a UATI/UNEB tornou-se a Universidade de maior abrangência/raio de ação de Universidades Abertas à Terceira Idade no Brasil (SOUZA FILHO, 2019). Importante salientar que, cada vez mais, há uma busca considerável pela participação dos projetos da UATI, porém, infelizmente, nem todos são acolhidos por falta de vaga³¹. Por isso, em todos os departamentos onde o programa existe, tem uma lista de espera. Esses idosos que procuram o programa vão em busca de novos conhecimentos, da possibilidade de ampliação de laços sociais e da ocupação do tempo livre e da melhoria da qualidade de vida.

Para melhor oferecer oficinas e ações para os idosos, no início de cada ano, é publicado um edital de seleção pública, no qual há vagas em diversas áreas para contratação de instrutores das oficinas em regime de prestação de serviço temporário, como também de contratação de estudantes com bolsas de monitoria de extensão para atender a capital e o interior do estado, onde tem a UATI implantada (Quadro 04). Apesar disso, a UATI atua, principalmente nos campi do interior, com voluntários tanto da comunidade interna, como alunos da graduação, técnicos e professores do quadro da universidade, bem como voluntários da comunidade externa para a realização das atividades.

³¹ As oficinas oferecidas pela UATI/UNEB têm número limitado de vagas e, para permitir a participação de todos/as nas oficinas que funcionam de março a dezembro, a coordenação faz uma pré-matrícula e, em seguida, uma seleção priorizando a ordem de inscrição e os idosos que ainda não participaram da referida oficina. Outra medida adotada pela coordenação é fazer a matrícula em outra oficina se as indicadas pelo candidato não tiver mais vaga. Essa medida é feita para garantir a permanência do idoso/a no projeto. Se não fizer a matrícula em pelo menos uma oficina, será desligado do projeto.

**Quadro 04: Concessão de bolsas de monitoria de extensão
Edital 025/UATI/UNEB, 2019.**

DEPARTAMENTO	MUNICÍPIO	COTA INICIAL DE BOLSISTAS
DCV-I	Salvador	04
DEDC-I	Salvador	02
DCH-I	Salvador	02
DCET-I	Salvador	02
DEDC-II	Alagoinhas	04
DTCS-III	Juazeiro	02
DCH-IV	Jacobina	02
DCH-V	Santo Antônio de Jesus	02
DCH-VI	Caetité	02
DEDC-VII	Senhor do Bonfim	02
DEDC-VIII	Paulo Afonso	02
DCH-IX	Barreiras	02
DEDC-X	Teixeira de Freitas	02
DEDC-XI	Serrinha	02
DEDC-XII	Guanambi	02
DEDC-XIII	Itaberaba	02
DEDC-XIV	Conceição do Coité	04
DEDC-XV	Valença	03
DCHT-XVI	Irecê	02
DCHT-XVII	Bom Jesus da Lapa	02
DCHT-XVIII	Eunápolis	02
DCHT-XIX	Camaçari	02
DCHT-XX	Brumado	02
DCHT-XXI	Ipiaú	02
DCHT-XXII	Euclides da Cunha	02
DCHT-XXII	Canudos	03
DCHT-XXIII	Seabra	02
DCHT-XXIV	Xique-Xique	02
TOTAL		64

Fonte: Relatório PROEX/UNEB de atividades das ações programáticas, 2019.

No ano de 2020, a NUATI já estava com edital publicado para seleção de monitoria de extensão em todos os departamentos da UNEB onde tem o projeto, e o processo de matrícula nas oficinas já estava planejado com os dias e horários, porém, por conta da pandemia³², não

³² Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou como uma pandemia o que começou como surto de uma nova doença causada por coronavírus, a covid-19, devido à velocidade e escala de sua transmissão. Certas populações, como as pessoas idosas, com deficiência e pessoas com alguma morbidade,

ocorreu a seleção dos monitores e as matrículas não foram realizadas. Como a UATI atende o grupo que, desde o início da pandemia, foi definido como o mais vulnerável, que são os idosos, os programas da Universidade do Estado da Bahia foram os primeiros a suspender suas atividades como medida de prevenção da covid-19³³.

Todos os núcleos estão vinculados à Pró-Reitoria de Extensão e embasados no estatuto e planejamento estratégico da UNEB no que se refere, principalmente, ao seu compromisso institucional em relação à sociedade e às realidades locais e regionais onde está inserida.

A exemplo do que já fizeram outras instituições do país, ela segue a linha das políticas governamentais voltadas para a questão do idoso e tem o compromisso de intensificar ações que valorizem os saberes, desenvolvam competências e cultivem a heterogeneidades de ideias, incentivando, desse modo, o sentimento de identidade e pertencimento. Por isso, a UATI/UNEB é formada por uma equipe multidisciplinar de profissionais que vai desde alunos da graduação, técnicos e professores do quadro da universidade até voluntários para a realização das atividades pedagógicas. São profissionais das áreas de Pedagogia, Direito, Biologia, Psicologia, Nutrição, Enfermagem, Medicina, entre outros.

O modelo pedagógico e organizacional da UATI adotado foi fruto de um processo participativo e construído de maneira interativa e dialógica com os próprios idosos, sendo as oficinas teóricas de caráter obrigatório e as oficinas práticas de caráter optativo. Nesse sentido, o seu projeto pedagógico, embasado nos pressupostos da Pedagogia Social, é operacionalizado através de oficinas e vivências corporais e socioeducativas no período de março a dezembro. Essas oficinas encontram-se distribuídas em quatro núcleos:

O *Núcleo Teórico* tem por objetivo levar o aluno a refletir criticamente sobre a realidade do Brasil e do mundo, analisando conceitos sobre cultura e meio ambiente, sistematizando, agregando e produzindo conhecimentos, descobrindo-se como participante ativo na construção da cidadania. Esse núcleo é composto pelas seguintes oficinas: Saúde na

podem ser mais afetadas pela covid-19. Esse impacto pode ser mitigado se os principais atores envolvidos tomarem ações e medidas de proteção simples.

³³ De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por covid-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a covid-19 e ficar gravemente doente (OMS, 2020, s/p).

Terceira Idade, Educação de Adultos, Caminhos da Bahia, Identidade e Memória, Nutrição na Terceira Idade, Educação Ambiental e Meio Ambiente, Francês, Psicologia do Envelhecimento, Homem, Espaço e Sociedade, Linguagem e Cultura, Inglês, Espanhol, Valorização do Idoso, Fitoterapia e Literatura Viva.

Já o *Núcleo de Vivências Corporais* busca desenvolver a prática do movimento e do lazer, objetivando a melhoria das condições físico-morfológicas, psicológicas e sociais e o desenvolvimento de potencialidades e talentos. São oficinas desse núcleo: Lazer e Qualidade de Vida, Dança de Salão, Coral, Dança Flamenca, Dança Moderna, Danças Regionais Brasileiras, Yoga, Expressão Corporal, Tai Chi Chuan, Danças do Ventre e Cigana.

No *Núcleo de Trabalhos Manuais*, o objetivo é desenvolver habilidades, despertar a criatividade, aguçar o senso estético e a sociabilidade. Fazem parte desse núcleo, as oficinas de Artesanato Regional, Artes Plásticas, Embalagem, Pintura em Gesso e Madeira.

O *Núcleo de Tecnologia e Informação* objetiva desenvolver habilidades e familiarizar o idoso com as novas linguagens tecnológicas e visuais do mundo contemporâneo. Compõem esse núcleo, as oficinas de Informática e Artes Visuais (Fotografia e Vídeo).

De modo geral, as oficinas respeitam a realidade e as especificidades locais de cada campi da UNEB de acordo com a estrutura, a organização e a capacidade instalada em cada departamento, sempre tendo como referência os quatro eixos temáticos da grade curricular.

Além das oficinas, é desenvolvida uma série de atividades complementares no decorrer do ano letivo, envolvendo a participação ativa dos alunos e professores da UATI: datas comemorativas, visitas técnicas, passeios e viagens, excursões culturais, participação em congressos, seminários, simpósios, workshop, rodas de conversa, estudos e pesquisa. A professora Altair fala do quanto ela é ativa e assídua na participação das atividades proposta pelo programa. Ela fala que já participou de praticamente todas as oficinas, participa das palestras, das festas e viagens, com destaque para sua participação no Fórum que aconteceu na Capital do Tocantins, Palmas³⁴.

Para a professora, estar nesse espaço é a possibilidade de continuar ativa e não ficar em casa esperando o tempo passar. Ela diz que o programa proporciona momentos que ela não viveria se não fizesse parte e destaca sua participação nos congressos que sempre participa e apresenta algo. Nesse de Palmas, ela, com suas colegas, apresentou uma dança, resultado da oficina de dança afro da qual participava.

³⁴ Participação da UATI/UNEB em 2015 no Fórum Nacional de Estudantes e Professores de Instituições de Ensino Superior que trabalha com a Terceira Idade.

Na UATI, já participei de muitas atividades, muitas festas e viagens. Guardo essa foto com muito carinho. É a lembrança de uma viagem que fiz com alguns colegas e professores para um congresso da terceira idade em Palmas, TO. Aqui eu estava aguardando para apresentação da dança afro. (Altair Maria, narrativa, 2019)

A participação em congressos e encontros da Terceira Idade é importante para os idosos porque, nesses espaços, são criadas as chamadas relações culturais em que a pessoa idosa irá se expressar. No caso da professora Altair, nessa atividade, ela se expressou por meio da dança, mas poderia ser de tantas outras maneiras. Também é uma oportunidade para conhecer outras culturas, o que contribui diretamente para integrar grupos e aumentar seus conhecimentos.

Além disso, esses momentos também contribuem para o bem-estar da pessoa idosa e possuem um papel cognitivo muito importante, pois estimulam a mente do indivíduo e desenvolvem a potencialidade, refletindo diretamente na sua qualidade de vida. Nessa mesma perspectiva, Glidden et al. (2019, p. 275) acrescentam que “o envolvimento do idoso em atividades sociais contribui de modo positivo também para a cognição, longevidade, funcionalidade e, principalmente, para a manutenção da sua rede social, possibilitando trocas, auxílios e a noção de pertencimento”.

Figura 16: Altair aguardando a apresentação da Dança Afro em Palmas /TO



Fonte: acervo de Altair Maria

O Programa Universidade Aberta à Terceira Idade na UNEB desenvolve também o projeto Idoso Companheiro, que leva, através dos seus alunos, as atividades das oficinas a idosos, crianças e adolescentes institucionalizados. Esse Projeto tem o seu objetivo voltado para o caráter solidário na medida em que leva até essas pessoas a oportunidade de vivenciar e socializar novas experiências, saberes e conhecimentos, além de proporcionar a interação entre eles através dos relatos de histórias de vida tão díspares e enriquecedoras, reduzindo o isolamento em que se encontra a pessoa institucionalizada e auxiliando o reconhecimento da sua identidade como cidadão.

Paralelamente, são realizados seminários, encontros e palestras abordando temáticas da contemporaneidade, bem como atividades artístico-culturais e de lazer, para que os idosos possam, a partir de suas histórias, tornarem-se produtores e protagonistas das suas práticas de vida, gerando novas etapas de reflexão e produção de conhecimentos, valores e atitudes.

A consolidação do Núcleo da Universidade Aberta à Terceira Idade resultou de um processo de luta desgastante e dolorosa daqueles que estiveram à frente desde o início da sua criação – repercutindo nos dias atuais – em busca dos espaços físicos adequados para instalação da estrutura administrativa e das oficinas, de pessoal qualificado e de equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades nas oficinas. Vencidas as primeiras dificuldades, continuam desafiados para manter o programa e a luta por novas conquistas e avanços nos processos educativos e formativos.

Diante desse contexto, enquanto espaço de formação, o NUATI apresenta, em seu site, as informações que visam esclarecer ao público o seu papel social, abrindo com questionamento, sequenciando com resposta e justificativa. Lá, encontramos informações sobre a UATI, apresentada como um programa de extensão universitária que atende a pessoas de ambos os sexos, de qualquer nível socioeducacional, cuja faixa etária seja igual ou superior a 60 anos.

Nesse mesmo espaço, estão listados os principais objetivos da UATI³⁵, assim descritos:

Proporcionar ao público-alvo a oportunidade de frequentar a Universidade em atividades de extensão com vistas à sua formação continuada; oferecer aos idosos espaços para o exercício da livre expressão de suas potencialidades artísticas e culturais; desenvolver atividades que estimulem a atuação social dos idosos; preparar os alunos-idosos para assumirem seu processo de envelhecimento, resgatando a autoconfiança e autoestima, através da formação teórica e prática. (UATI, s/p)

³⁵ Site da UATI / UNEB. <http://www.nuati.uneb.br/>

A UATI/UNEB/Campus I é um local importante no contexto social da cidade soteropolitana. Localizado nas dependências da maior instituição pública de ensino superior da Bahia, no perímetro da região Quilombola do bairro do Cabula, historicamente caracterizado como “*locus* de resistência”.

5.2.1 As estratégias da UATI durante a pandemia da covid-19

Não é objetivo desta pesquisa discutir questões referentes à saúde pública, porém, a humanidade vem passando por uma pandemia provocada pelo SARS-Cov-2 (Coronavírus-19), que influencia diretamente a vida de todos os cidadãos e cidadãs. Esse vírus afetou a saúde, o emprego, a economia e, por causar uma doença que a ciência pouca conhecia, foi necessário que a população se isolasse para evitar a sua proliferação e, consequentemente, a transmissão da covid-19.

A covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2 que afeta principalmente o sistema respiratório. As manifestações mais comuns são: tosse, febre, coriza, dor de garganta e dificuldade para respirar. Para o Ministério da Saúde (2020), a transmissão se dá por perdigotos disseminados por espirro, tosse, fala e secreções, além do contato com objetos ou superfícies contaminadas. A maioria dos pacientes com covid-19 (cerca de 80%) pode ser assintomática e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e, desses casos, aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).

De acordo com Barbosa et al., (2021), os dados da covid-19 apontam para uma maior taxa de mortalidade entre as pessoas idosas com 80 anos ou mais, em que 14,8% dos infectados morreram, comparados a 8,0% entre as pessoas idosas de 70 a 79 anos e 8,8% entre aqueles de 60 a 69 anos (taxa 3,82 vezes maior que a média geral), reforçando as apreensões com a população idosa, público-alvo dessa pesquisa e frequentadora da Universidade Aberta à Terceira Idade da UNEB. De acordo com Gomes et al. (2020, p. 12):

A população idosa é a mais vulnerável para adquirir a forma grave da COVID-19, principalmente naqueles portadores de doenças crônicas (hipertensão, diabetes, doenças renais, doenças pulmonares, entre outras), que aumentam a gravidade da infecção e suas complicações.

Ainda de acordo com os autores, as pessoas idosas também são as mais ameaçadas pela covid-19 por conta de suas necessidades de cuidado ou por viverem em ambientes de alto risco. Há preocupação particular com idosos que já são excluídos socialmente, muitos vivendo na pobreza em espaços confinados. Essa exclusão social é exacerbada pelas medidas de distanciamento social, como o impedimento da entrada de familiares e amigos em seus domicílios.

Entretanto essas recomendações de isolamento social e domiciliar seguem as orientações divulgadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela literatura científica, sendo importante medida para reduzir o avanço da covid-19 na população idosa. Com a adoção do isolamento social, diversos problemas, tanto individual, como familiar, comunitário e social, podem ser agravados. Sendo assim, o isolamento pode ser mais doloroso para alguns idosos, reduzindo a capacidade de adaptação e reação, produzindo respostas fisiológicas e emocionais que impactam o sistema imunológico e a condição de equilíbrio mental.

Por conta dessas orientações de isolamento social, a UATI foi o primeiro setor da Universidade do Estado da Bahia a suspender suas atividades e, literalmente, fechou as portas com a perspectiva de logo retornar à normalidade. A pandemia foi deflagrada no momento em que a Pró-Reitoria de Extensão estava preparando o edital para contratação de profissionais para ministrar as oficinas e a coordenação organizando as matrículas. Os dias foram passando e os números de infectados e mortos só aumentavam sem nenhuma perspectiva de vacina. Com esse cenário, foi necessário traçar estratégias para continuar atendendo os participantes do programa, mantê-los ativos e acolhidos na medida do possível.

Diante desse quadro, todas as propostas que foram surgindo deveriam ser executadas a distância, através de lives, apresentação de vídeos e ligações telefônicas. A coordenação tinha consciência de que essa estratégia não iria contemplar todos os idosos participantes do programa, mas alguma ação deveria ser feita. A primeira iniciativa foi em parceria com docentes que ministraram oficinas no ano de 2019, já que tinham contato com os participantes das oficinas.

A partir do segundo semestre de 2020, chegou-se à conclusão de que a pandemia estava grave, fora de controle e ainda sem nenhuma perspectiva de aplicação de vacinas, mesmo já tendo vacinas com eficácia comprovada e com autorização da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), portanto, sem previsão para retorno presencial. Continuou-se, então, com os trabalhos remotos e passou-se a traçar estratégias em parceria com todos os

coordenadores dos demais programas Universidade Aberta à Terceira Idade dos departamentos do interior da UNEB para uma maior integração e aumento das ofertas de atividades e, conseqüentemente, da participação dos idosos. Assim que a atividade que fosse realizada na capital era compartilhada com os programas do interior e vice-versa.

Com esse contato mais próximo com todos os coordenadores, percebeu-se a necessidade de desenvolver alguma atividade para melhor acolher os idosos, principalmente por causa da depressão que o isolamento social poderia provocar, já que eles relatavam a falta e a saudade que a UATI estava causando em suas vidas.

Para solucionar essa demanda, o programa teve o suporte de professores e estudantes do curso de Psicologia do Campus I da UNEB com atendimentos de terapia comunitária por meio de lives e atendimentos individualizados, por telefonemas para ouvi-los e acolhê-los nesse momento crítico. Essa estratégia foi avaliada como positiva pelos idosos tanto da capital como do interior.

No primeiro semestre de 2021, continuou-se com as estratégias adotadas no segundo semestre de 2020, logo que o número de casos e óbitos continuava alto em todo território nacional. Com isso, foi reforçado o compartilhamento das atividades entre os programas para poder atender o máximo de estudantes.

Outra estratégia foi adotada em parceria com a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) da Universidade Estadual do Piauí (UNEPI) com a realização de desafios para os alunos nessa quarentena. O objetivo da proposta foi continuar mantendo os idosos ativos e realizando atividades benéficas que privilegiassem a promoção da saúde deles. Na proposta, os estudantes foram preparados e estimulados pelo professor da oficina de artes visuais da UATI/UNEB para produzirem vídeos falando como estão lidando com o isolamento e a pandemia e destacando a importância do programa UATI em suas vidas. Foram produzidos vídeos com depoimentos lindíssimos.

O pontapé inicial aconteceu com a apresentação de dois vídeos com relatos de duas estudantes do programa UATI/UNEB, no qual elas narravam suas relações com a UATI e a importância do programa em suas vidas. Inicialmente, os coordenadores dos dois programas ficaram receosos sobre a aceitação e adesão dos idosos ao projeto, porém foram surpreendidos. A integração entre as duas instituições proporcionou também mais interação entre os idosos. Com essa integração, os idosos aumentaram o ciclo de amizade.

O vice-coordenador da UATI/UNEB, professor Antônio Jorge, relata que a aproximação com a UESPI começou no Fórum Nacional dos Estudantes da Terceira Idade,

em Sergipe, no ano de 2019. Em virtude da pandemia, ele e o coordenador da UNATI/UESPI, professor Moisés, propuseram unir os grupos por meio de dinâmicas. O professor Antônio Jorge afirma que essa parceria foi benéfica para todos os idosos participantes, principalmente nesse período de isolamento social. Ele destaca ainda que essa parceria visa estreitar as relações entre a UNATI do Piauí e UATI da Bahia com vídeos realizados em conjunto com desafios de tarefas para os estudantes das duas instituições.

Outra atividade que está sendo desenvolvida com resultados positivos são os encontros todas as sextas-feiras, à tarde, para “resenhar as visitas técnicas”. As viagens e visitas técnicas são duas atividades que têm grande aceitação pelos idosos e, por conta da pandemia, não estão podendo acontecer, então surgiu a proposta de realizar lives com apresentação de fotos para que os estudantes que participaram da visita pudessem contar suas narrativas estimuladas por fotografias do dia da visita. Como estas da visita aos oleiros em Maragogipinho.

**Figura 17: Interação dos idosos com um artesão:
momento de aprendizagens**



Fonte: Acervo do NUATI

A convivência com uma pessoa idosa é muito importante, a pessoa idosa carrega consigo um *caminhão* cheio de conhecimento, quanto mais idade, mais conhecimento e esses conhecimentos são compartilhados a cada conversa, recheada de muita ternura, afeto e, sobretudo, acolhimento. “Se cada pessoa jovem pudesse aproveitar esses ensinamentos, usufruindo da companhia em casa de seus pais, seus avós e até seus bisavôs, seria maravilhoso!”, destacou professor Antônio Jorge.

VI: FAMÍLIA, INFÂNCIA E ESCOLA: lôcus das primeiras recordações

A memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido [...].

(WALTER BENJAMIN, 1978, p. 214)

O idoso, ao revisitar suas memórias, conversa com o passado, fazendo emergir lembranças múltiplas de suas experiências, memórias que exigem uma volta ao passado mais longínquo. Levarei em consideração para análise neste capítulo, as lembranças que se encontram na infância, na escola e na família. Muitas sem sequência lógica e confusas, outras, porém, com histórias ricas em detalhes de momentos felizes e prazerosos, como também de acontecimentos angustiantes e tristes que deixaram marcas em suas vidas.

Para Natume, Pillotto e Strapazzon (2018), a experiência do passado, portanto, não é um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio para adquirir conhecimentos sobre o que aconteceu ou o acontecido. E, para Larrosa (2015, p. 135), “a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”.

As lembranças, na maioria das vezes, são despertadas quando provocadas em situações nas quais o sujeito é chamado a contar um caso, ou a história da família ou mesmo para ajudar a relembrar e confirmar fatos passados. Dessa forma, de acordo com Correa e Justo (2010), a memória sempre se recompõe, o passado se atualiza e se presentifica na relação que se estabelece ao se narrar uma história. Nesse sentido, para Ecléa Bosi:

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência [...] na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje as experiências do passado. (BOSI, 1994 p. 54)

Conforme a autora, recordar é fundamental para nossos sentimentos de identificação, a memória permite a relação com o outro e a relação do presente com o passado. O passado das colaboradoras, a infância, a família e as experiências escolares apareceram com tamanha intensidade em suas narrativas que exigiram uma análise especial que apresentarei neste capítulo, esses achados revelam características das identidades individuais, assim como do grupo pesquisado.

Ao acionarem suas recordações, as professoras idosas também reconstróem a si mesmas através da permanente interação entre as experiências vividas e as aprendidas, como também entre as vividas e as transmitidas, de forma que “o que está em jogo na memória é também o sentido de identidade individual e de grupo” (POLLAK, 1989, p. 9). Portanto, a partir de suas recordações e lembranças, o indivíduo passa a definir a si mesmo, se reconhecer na sua própria experiência e se expressar a respeito da sua trajetória de vida. Ao narrar suas experiências de vida, o sujeito tem a possibilidade de se reconstruir, pois, segundo Chauí

(2012, p. 20), “lembrar não é reviver, é refazer”. Nessa mesma perspectiva, Valença e Reis (2015, p. 275) afirmam que:

Ao rememorar sua trajetória de vida, os idosos podem avaliar e interpretar os fatos vivenciados por meio de um processo de constante comparação entre o passado e o presente. Realiza assim, um vai-e-vem no tempo, visto que as lembranças não vivem no passado, mas precisam do tempo presente para serem reconstruídas e refletidas.

Para as autoras, a compreensão da memória e as recordações da pessoa idosa podem servir não apenas para o conhecimento do indivíduo, logo que essas recordações, as experiências narradas, a história de sua vida, que defendo nesta tese, “podem ajudar para que outras pessoas possam ser influenciadas e estimuladas pelos fatos narrados”. Isso porque a contribuição dos relatos dos idosos não se limita ao aspecto particular, individual, mas também se expande para o coletivo e o social. Assim, as experiências e seus sentidos, ao serem narrados e expostos pelos idosos, podem ser transmitidos ao longo das gerações, influenciando o conhecimento e o entendimento do contexto atual.

A importância dada à primeira infância, à esfera familiar e ao lócus escolar se entrecruza em um emaranhado de saberes que tenta dar conta da complexidade da existência humana, e, sobretudo, dos modos particulares como cada um consegue significar o que é ser e estar no mundo (VIGOTSKI, 2009). Nesse ínterim, o sujeito é afetado, indissociavelmente, por engrenagens sociais, culturais, biológicas, psíquicas, subjetivas, espirituais, dentre tantas outras. É justamente frente à riqueza dessas narrativas que não poderia esquivar de dimensões tão significativas.

Nesta sessão, intento refletir acerca das memórias da infância, do convívio familiar e da relação com a escola dessas mulheres, mães, avós e, hoje, professoras aposentadas. Entendendo que toda lembrança é modificada pela reflexão, Bosi (2007) nos alerta que trabalhar com a memória exige atenção, pois, o que é relatado é tão somente o passado recriado no presente, ou, ainda, a reinvenção do passado pelo presente. Nessa perspectiva, o embate entre lembrar e esquecer, falar e silenciar coloca na fronteira o passado, que pode vir à tona ou permanecer no esquecimento.

6.1 Altair Maria: mulher, negra, descendente de pessoas escravizadas, mas, acima de tudo, uma vencedora

A professora Altair Maria Gomes, dentre as colaboradoras deste estudo, é considerada a mais velha ou a mais idosa se compararmos pela faixa etária. É natural da cidade de Nazaré das Farinhas/BA, a quarta de nove irmãos e se considera fissurada pelo conhecimento desde criança. Iniciou seus estudos antes de completar sete anos, que era a idade de começar a frequentar a escola na época. Desse período, ela lembra principalmente da professora, não pela competência, mas por ser violenta como seu pai. Ela inicia sua narrativa se apresentando e, como uma boa professora, preocupada com a pronúncia das palavras, destaca a forma correta de falar seu nome.

Meu nome é Altair Maria Gomes, eu gosto sempre que pronuncie o final do meu nome "Altair" com "R" porque se disser "Altaí" fica parecendo que tem um acento agudo e meu nome não tem acento agudo. Eu nasci no dia 17 de agosto de 1942, portanto estou hoje com 77 anos mais ou menos bem vividos. Nasci na cidade de Nazaré das Farinhas e sou a quarta filha de nove que minha mãe e meu pai tiveram. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Altair se considera uma pessoa muito exigente, principalmente com ela mesma. Afirma que sempre teve o cuidado com as palavras, mesmo não sendo da área de linguagem. Para a ela, *“Todo professor tem por obrigação ler, escrever e falar corretamente. Afinal de contas, somos professores, somos formadores. Eu sou dessa época!”*. E, ao relatar suas experiências de vida, em diversos momentos, a professora enfatiza alguns acontecimentos, atribuindo maior relevância àqueles ligados às memórias das experiências vivenciadas com a família e na escola. Fica evidente, nas narrativas, uma maior ênfase ao ingresso na educação formal e às dificuldades de frequentar a escola.

Ela relata que praticamente não tem lembranças da época que morou em Nazaré das Farinhas. Lembra-se do local onde ficava sua casa, que era próxima à linha do trem, e atribui essa ausência de lembranças ao fato de ter tomado muitos bolos de palmatória que o pai dava nela e nos irmãos por qualquer motivo. Ela afirma que, por esse motivo, tem poucas lembranças da sua cidade natal e diz: *“Brincávamos mais dentro de casa porque tínhamos muito medo do nosso pai”*. Para Bosi (1994, p. 435), *“o espaço da primeira infância pode não transpor os limites da casa materna, do quintal, de um pedaço de rua.”*

Altair apresenta, nas suas narrativas, a figura de um pai pouco amoroso e violento, mas que não deixava faltar nada em casa; e uma mãe calma, amorosa, cuidadosa e muito preocupada com o futuro dos filhos.

Não tenho muitas lembranças da minha infância em Nazaré das Farinhas. Lembro que morávamos próximo à linha do trem e um dia meus irmãos mais velhos foram brincar lá e um vizinho falou para meu pai que havia visto os filhos dele brincando próximo da linha. Quando ele chegou em casa, não queria saber quem estava lá, e pedia para meu irmão mais velho pegar a palmatória³⁶ e ficarmos em fila. De um por um, ia tomando bolo³⁷ e não era só um. O primeiro doía muito, mas os demais já nem sentia, acho que a mão ficava anestesiada! Lá em casa era assim. Acho que por isso não tenho boas lembranças da minha infância. (Altair Maria, narrativa, 2019)

O uso da palmatória foi introduzido no Brasil pelos Jesuítas como forma de disciplinar os indígenas resistentes à aculturação. De acordo com Freyre (2006), essa prática foi perpetuada pela escravidão africana, os senhores a utilizavam como um dos muitos castigos aplicados aos negros desobedientes e fujões. E, no século XIX, quando a educação dava seus primeiros passos em nosso país, a palmatória migrou para a escola.

A professora aposentada afirma que tem mais lembranças da época de escola e atribui essas lembranças ao fato de que, desde pequena, gosta de estudar, mas afirma também que sua primeira experiência não foi em uma escola formal, foi na casa de uma professora leiga que recebia as crianças para ensinar as primeiras letras. A colaboradora afirma que tomou muitos bolos de palmatória dessa professora.

Desde pequena que gostava de estudar. Mas a palmatória também me perseguiu na escola. Antes de completar sete anos, como não tinha idade para frequentar a escola, estudei com uma professora na casa dela, e até hoje lembro o nome dela, era Ditinha, e, assim como meu pai, ela era violeta, por qualquer motivo tomava bolo. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Altair ainda hoje mantém viva as lembranças dos “bolos de palmatória” que recebeu do seu pai e da professora Ditinha. Para Cunha (2017, p.114), “o corpo castigado não se esquece do sofrido, mesmo que o ato não promova algum tipo de lesão visível, fica na memória do corpo, a lembrança na carne e na alma”. Portanto, os registros de determinadas lembranças, assim como o esquecimento de outras, em nós, seres humanos, apresentam-se

³⁶Espécie de régua de madeira, com uma das extremidades em forma circular, geralmente marcada por cinco furos em cruz, com a qual antigamente pais e professores castigavam as crianças, batendo-lhes com ela na palma da mão.

³⁷Levar um *bolo de palmatória* era uma das piores notícias que um aluno do século retrasado e início do século passado poderia receber.

como algo, relativamente, impreciso. Nas palavras de Le Goff (1997), isso implica afirmar que a nossa memória é “seletiva” e nos faz lembrar acontecimentos que, de alguma forma ou por alguma razão, foram significativos e marcaram nossa existência num determinado momento, de alguma forma.

Na narrativa da professora, a oportunidade de frequentar a escola deu-se mesmo antes da idade de frequentar a escola regular. Por isso, sua mãe pagava uma moça das proximidades, que tinha formação (sabia ler e escrever), para ensinar as primeiras letras para seus filhos.

Altair é filha de mãe analfabeta e pai semianalfabeto e, por esse motivo, ela acredita que especialmente sua mãe, pensava no futuro dos filhos e via a escola como uma possibilidade de melhores oportunidades de vida do que a que ela teve. Essa crença de vida melhor é creditada à passagem pelo domínio de conhecimentos cuja responsabilidade de produção/reprodução perpassa a educação escolar.

Para a mãe de Altair, a escola significava um espaço de aprendizagem de conceitos e conhecimentos que não poderiam ser ensinados em casa pela família, principalmente porque ela que era analfabeta e não tinha como ensinar. Além disso, ela via na escola a possibilidade de mudança de vida, aprendizagem de uma profissão e quem sabe, ascensão social. Por esses motivos e para garantir o estudo dos filhos antes de completar a idade de frequentar a escola regular, ela se sacrificava para pagar alguém para desempenhar esse papel. A professora Altair começou a frequentar a escola regular aos sete anos quando sua família mudou da cidade de Nazaré das Farinhas para Salvador.

Quando eu estava com sete anos, mudamos para Salvador e fomos morar na Rua Vera Cruz, na Avenida Barros Reis. [...] Aqui em Salvador, estudei na Escola Classe³⁸ e lá cursei todo o meu primário [...] Após a conclusão do primário, fiz a prova de admissão³⁹ e tive a dádiva de ser aprovada. Depois de aprovada na admissão, meu pai se mostrou mais interessado pelos meus estudos, então fui estudar no ICEA⁴⁰ e lá cursei todo o meu ginásio. Já o magistério, cursei no Colégio Central da Bahia e tive a honra de ser a primeira da família a concluir um curso mais avançado. (Altair Maria, narrativa, 2019)

³⁸ Instituição educacional idealizada por Anísio Teixeira, de educação primária, cujo principal objetivo era dar às crianças uma educação integral. Constituído de vários pavilhões: o da Escola-Parque e os das Escolas-Classe. A Escola-Parque é destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Nas Escolas-Classe, desenvolvem-se as atividades normais ou convencionais das demais escolas: ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética.

³⁹ A obrigatoriedade legal da aplicação dos Exames de Admissão ao Ginásio ocorreu de 1931 a 1971.

⁴⁰ Instituto Central de Educação Isaias Alves.

Altair, como se denomina uma fissurada pelo conhecimento, sempre sonhou em concluir seus estudos e ser professora e, para realizar esse sonho, enfrentou todas as adversidades, foi persistente e teve força de vontade, não se perdeu no caminho, ao contrário de muitos dos que vinham de contexto como o dela: negra, filha de pais negros, com baixo nível de escolaridade e de renda. Altair faz parte do grupo das pessoas que, apesar das dificuldades, buscam estímulos para continuar no caminho sem perder o foco e o objetivo da caminhada. Assim ela diz:

Meus estudos foram com muitas dificuldades. Mas as dificuldades só me davam certeza que eu não podia parar, porque esse era o único caminho para ter uma vida com condições melhores. [...] Quando eu estudava no primário, no meu tempo não tinha ferro elétrico, era ferro de carvão, e quando chovia era um dilema, porque o vestido de ir para a escola molhava e eu não tinha farda, só ele. Então, quando isso acontecia, eu colocava brasa no ferro para esquentar e secava o vestido para ir pra escola no outro dia toda bonita, parecendo que eu tinha um bocado de roupa, toda perfumada e de cabelos penteados. [...] Hoje olho para trás e vejo que Deus me ajudou porque consegui concluir meus estudos e já tive o prazer de comprar uma roupa e não usar porque eu não estava gostando, afinal de contas o dinheiro era meu, eu trabalhava. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Altair, desde criança, vem superando obstáculos para concluir seus estudos. Ainda no primário, quando ela possuía apenas um vestido para ir para a escola e muitas vezes precisava secar com ferro a brasa para não faltar no dia seguinte. Para muitas pessoas, esse era um motivo para desistir, mas, para Altair, as dificuldades serviram de estímulos para continuar. Com essa postura, infelizmente ela é considerada uma exceção, porque o que se espera de pessoas que vivem nessas condições é que jamais conseguissem escapar do seu destino, continuando na mesma vida.

Estudo realizado pela psicóloga Emmy Werner com crianças que viviam na ilha de Kauai, no Havaí, expostas à miséria, ao álcool, às drogas e à prostituição apontou que aproximadamente um terço dessas crianças era considerado forte e conseguiria superar as adversidades, estudar e ter um bom emprego, contrariando as estatísticas de que essas crianças viveriam a fase adulta reproduzindo a vida dos seus familiares. Para Berndt (2018),

As crianças fortes de Kauai tinham algo que todas as outras que acabaram se afundando no álcool não tinham: tinham pelo menos uma pessoa de referência íntima, que cuidou delas com muito amor e reagiu às suas necessidades, que impôs limites e ofereceu orientação. (BERNDT, 2018, p. 63)

Na vida da professora Altair, foi sua mãe quem assumiu esse papel: antes mesmo antes de a filha ter idade de frequentar a escola, ela contratou uma pessoa para ensinar as primeiras letras e, como não podia ajudar ensinando nas atividades, fazia questão de ficar a seu lado fazendo companhia até mesmo quando Altair precisava estudar até mais tarde. Além disso, tinha todo o cuidado de arrumá-la para ir para a escola. As atitudes da mãe de Altair ratificam os estudos apontados por Berndt (2018), os quais comprovam que um único laço íntimo já é o bastante para compensar muitos fatores negativos.

A professora se considera uma vencedora porque hoje ela tem a dignidade de usar a roupa que ela quer, diferente da época da sua infância na qual ela tinha apenas um vestido para ir para a escola e orgulhosamente narra: *“Tive o prazer de comprar uma roupa e não usar porque eu não estava gostando, afinal de contas o dinheiro era meu, eu trabalhava.”*

Por outro lado, ela afirma que tem uma área da sua vida que ficou uma lacuna e, por isso, ela se sente frustrada, em muitos momentos revoltada com seu pai e com ela mesma por não ter tido a coragem de enfrentá-lo e fazer muitas coisas que tinha vontade e que não fez. Ela destaca, na sua narrativa, a coragem que a professora Graça Matos teve. Essa narrativa é resultado do grupo reflexivo, porque todas tiveram a oportunidade de ouvir as narrativas das outras e discutir ao final da fala de cada uma. Para Passeggi (2011), nessa técnica, o que se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas do grupo que aprende com a história do outro. Além disso, propõe partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outros como sujeitos históricos. Assim, Altair destaca:

Eu consegui estudar e me formar. Trabalhei com dignidade até o dia da minha aposentadoria, mas me arrependo de não ter feito muitas coisas que Graça fez para namorar, porque eu tinha muito medo do meu pai. Por isso, só tive um namorado na vida e foi depois de velha, tudo por causa dele.
(Altair Maria, narrativa, 2019)

Pollak (1989) chama atenção para o fato de que, quando narramos nossas memórias do vivido, há, no conjunto delas, algumas que são íntimas: aquelas que são envergonhadas, reprimidas e silenciadas. Na narrativa da professora Altair, fica evidente a repressão que sofreu por parte do seu pai, que era um homem violento e autoritário, por isso ela tinha medo e jamais o enfrentou. Assim, deixou de fazer muitas coisas que tinha vontade e, até hoje, ao lembrar, sente-se revoltada com seu pai e com ela mesma por não ter tido a coragem de enfrentá-lo.

Como ela já afirmou que nunca desistiu de trilhar o caminho do conhecimento, principalmente porque esse era o único caminho para mudar de vida, ter uma vida mais digna,

após a conclusão do curso de magistério no Colégio Central da Bahia, fez concurso para rede estadual de ensino do estado da Bahia e foi selecionada. No período, não se exigia curso superior, apenas o magistério.

A professora afirma que sempre gostou de atividades físicas e esportes, e, como ela poderia escolher em qual disciplina lecionar, ela optou por Educação Física, fez a prova escrita e a prova prática e também foi selecionada. Foram selecionados 40 professores que foram cursar Licenciatura Curta em Recife, com toda despesa custeada pelo governo do estado da Bahia, na Escola Superior de Educação Física de Pernambuco. Altair diz que foi a realização de um sonho além do que ela sonhava e batalhava. O magistério já foi uma grande conquista para ela e para sua família, posto que ela foi a primeira da família a concluir o ensino médio. Assim, a professora revela, em sua trajetória, as marcas da formação e as instituições onde estudou para ser professora.

A oportunidade de fazer um curso de nível superior na área de que gostava fez com que ela se preparasse para enfrentar todas as adversidades e fosse para Recife. O período em que ficou em Recife foi excelente de aprendizados. Conheceu pessoas de várias partes do Brasil, aproveitou ao máximo o curso e destacou que ela era a única mulher negra dentre todos os professores que estavam estudando e havia um colega negro, também da Bahia, por quem ela tem carinho e ainda hoje sente saudades de suas conversas e diz: “*O nome dele é Durval Perencio Bento, tínhamos muitas coisas em comum*”.

Logo após a conclusão do magistério, fiz o concurso para professor da rede estadual da Bahia e tive êxito. [...] Fui convocada e fiz uma prova escrita e uma prática para assumir a disciplina de Educação Física e fui selecionada. Naquela época, na Bahia, não tinha curso superior para Educação Física, então o governo do estado fez um convênio com a Escola Superior de Educação Física de Pernambuco, na cidade do Recife. [...] ficamos hospedados em uma casa alugada pelo governo do estado da Bahia e recebíamos uma bolsa para ajuda de custo. (Altair Maria, narrativa, 2019)

A sua estada em Recife foi marcada não só por aprendizagens na área de Educação Física e nas amizades que foram construídas, mas também por episódios de racismo, dentre eles, a professora narra dois.

Já fazendo o curso em Recife, aconteceu um episódio que marcou minha vida. Tivemos uma aula de natação na Associação Atlética Banco do Brasil e, antes da aula, tivemos que passar por uma inspeção corporal para verificar se tínhamos algum problema (doença) de pele. Estava no banheiro feminino me arrumando para a aula (colocando o maiô) quando fui abordada por uma moça que me perguntou: você vai entrar na piscina? Respondi prontamente que sim e completei dizendo que teríamos uma aula.

Ela ficou indignada e disse: vou conversar com meu pai que é o presidente do clube e avisar que não venho mais para cá. Jamais vou entrar na água que uma negra entrou. Eu calmamente falei pra ela: pode conversar, não posso fazer nada por você. E fui linda e maravilhosa para minha aula. Sempre fui ousada, não abaixava a cabeça pra ninguém se estivesse na minha razão! (Altair Maria, narrativa, 2019)

E continua narrando mais um episódio de racismo que vivenciou quando estudava em Recife.

Outro episódio de racismo que também marcou minha vida durante o curso foi em um evento que estava ocorrendo na cidade. Se não me engano estava ocorrendo jogos em comemoração à Independência do Brasil e teríamos que participar e, ao final, fazer um relatório para apresentar ao professor em relação à modalidade esportiva. E, em uma dessas aulas, teve um jogo entre a seleção do Recife e o time de outro país, que no momento não me recordo qual era. No ginásio, nós, estudantes da Bahia, ficamos todos juntos, e quando o time adversário fazia um ponto, eu pulava, eu gritava, eu batia palmas. De repente, começo a ouvir gritos dizendo: urubu vai tomar porrada, urubu vai tomar porrada. Na hora, tratei de sair de fininho antes que o jogo terminasse para não tomar essa coça. Confesso que fiquei morrendo de medo. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Para Souza (1990), frente à violência de um ideal brancocêntrico, a reação do pensamento negro é de se autorrestringir, isto é, ao deparar-se com uma representação negativa de sua imagem corporal, afasta-se da possibilidade de pensar e refletir sobre a própria identidade e afirmá-la, pois esse pensamento parece ser sempre uma dor. De fato, esses episódios de racismo sofridos pela professora lhe causavam dor e sofrimento, mas, como ela bem disse na sua narrativa, não abaixava a cabeça e seguia firme e forte. A descoberta do ser negra é mais que uma constatação do óbvio.

É viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas também a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1990, p. 17)

As memórias e as histórias da professora revelam o racismo presente na sociedade e nos cotidianos escolares. Para Altair, o racismo ela sente na pele desde criança, na rua, no ônibus, na escola, como estudante e depois como professora. Confessa que alguns a colocaram para baixo, mas, logo em seguida, ela levantava a cabeça e não se deixava abater. Assim, apesar do racismo, das injustiças e das desigualdades sociais sofridas no curso da sua vida, ela se considera uma pessoa feliz e vencedora. E acrescenta: “*Apesar de me considerar*

uma vencedora, ainda sinto e enxergo, com os olhos de hoje, as várias formas de racismo que já sofri.”.

A considero uma pessoa resistente, pois, diante das adversidades, não abaixou a cabeça, pelo contrário, identificava o problema que estava diante dela e mobilizava recursos para superá-lo e seguir em frente. Concorro com Berndt (2019, p. 16) quando ela diz que pessoas resistentes, como Altair, “não se veem como vítimas, mas assumem a responsabilidade por seu próprio destino” e foi isso que a professora fez e faz. Lutou e luta cotidianamente para quebrar paradigmas e estereótipos que menosprezam a imagem da mulher negra na sociedade.

6.2 Neide dos Santos: de uma infância vigiada e triste a uma velhice livre e feliz

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

Parto da contribuição de Simone de Beauvoir (1967) para pensar o lugar de existência dessa mulher na sociedade, início um caminho de reconhecimento desse lugar, alicerçado em uma história de vida que possui como herança um passado triste e angustiante. A autora, no segundo volume da obra *O segundo Sexo*, salienta que esse passado é marcado por uma tradição que condiciona a mulher a ser educada por mulheres que têm no casamento e na subordinação ao homem seu destino, demarcando uma infância de menina reprimida e mutilada. No caso da professora Neide, ela foi educada pela avó e por uma tia paterna, porém sob o olhar atento e rigoroso do seu pai.

Neide, diferente de muitas meninas da sua geração, não foi criada para o casamento, e sim para se tornar doutora para elevar o ego e realizar o sonho do seu pai, porém ela, desde criança, sonhava em ser professora e essa profissão não estava nos planos do seu pai. Então, já na adolescência, ela vislumbra no casamento sua única chance de se libertar da vigilância do seu pai, um homem autoritário.

Para a professora, com o casamento, ela conseguiria a liberdade que ela tanto sonhava para ir em busca da tão almejada felicidade. Assim, ao casar-se, ela adquiriria sua liberdade e dignidade social integral. Para Beauvoir (1967), ela se libertará do lar paterno e abrirá o futuro para si. Para a autora, essa não é uma conquista ativa, e sim uma entrega passiva e dócil nas

mãos de um novo senhor. Porém, no caso da professora Neide, o casamento foi uma conquista dela, que traçou e executou cada estratégia para que o casamento acontecesse.

Ao rememorar e lembrar-se da sua história de vida, especialmente no seio familiar, ela constata que não viveu a infância como gostaria porque foi privada de se relacionar com outras crianças, até mesmo na escola e dentro de casa. A professora narra que essa privação a acompanhou até o dia em que conseguiu casar e sair de casa. Para Bosi (2009, p. 55), “Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideia de hoje, as experiências do passado”. Assim, ela se lembra dessa fase da sua vida e diz:

Sempre fui muito presa, meu pai me prendia, ele me levava para escola, me buscava na escola. Eu não tinha amiga, eu não tinha ninguém e, por ser filha única, eu vivia isolada. Tinha duas primas, e nem com elas, ele queria que eu tivesse contato. [...] Certo dia, eu já adolescente, decidi ir para o cinema e retornar antes de ele chegar, mas, quando ele chegou, eu não estava lá como de costume. Esqueci completamente do horário. [...] não me bateu, mas me deixou presa no quarto, não podia sair pra lugar nenhum. [...] Em outra vez, minhas primas me chamaram para ir com elas na noite de Santo Antônio e, como era uma sexta-feira e normalmente nesse dia meu pai não dormia em casa porque tinha suas namoradas, eu aceitei o convite e fui. Não sei o porquê, mas ele retornou pra casa e me procurou e eu estava na festa de Santo Antônio. Nesse dia ele me bateu. Apanhei do Santo Antônio até chegar em casa, você calculou que vergonha, duas ruas eu passei apanhando?! Ele me batendo e dizendo, bora safada. Quando cheguei em casa, ele me trancou no quarto e disse que eu podia fazer tudo dentro de casa, mas que dali eu não podia sair para nada, e como eu fui muito criada desse jeito, eu não queria mais essa vida. E, por essas coisas, eu considero minha infância e adolescência muito ruim. (Neide Santos, narrativa, 2019)

A professora narra que viveu nesse cenário de privação de liberdade até o dia que conseguiu casar e sair de casa. Se buscarmos a lei vigente no Brasil, o Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940), a professora sofreu cárcere privado e essa prática é crime contra a liberdade pessoal, previsto no artigo 148 do Código Penal, cujo objetivo é garantir a livre locomoção das pessoas. O mencionado artigo descreve a conduta criminosa como o ato de privar alguém de sua liberdade através de sequestro ou cárcere privado. Além disso, a expressão *cárcere privado* decorre do verbo encarcerar, que significa deter, ou prender alguém indevidamente e contra sua vontade.

Por viver nesse cárcere, a professora via no casamento a sua única possibilidade de se libertar do controle do seu pai e poder ter liberdade para fazer o que quisesse. Por isso, quando um rapaz se interessou por ela, acendeu a luz da esperança e ela investiu todas as suas forças para convencê-lo a casar-se com ela.

Ela sabia que não seria uma jornada fácil, principalmente porque o rapaz era oriundo de uma família pobre, porém ele tinha ambição de crescer na vida. Ela começou com uma paquera boba e não esperou muito para fazer a proposta de casamento. Apesar de não sentir amor por ele, essa era a sua oportunidade e fez um acordo. Nesse acordo, eles casariam. Ela iria conseguir se libertar do pai e ele teria a oportunidade de crescer na vida, afinal de contas seu pai era empresário da construção civil e, muito vaidoso, jamais deixaria o marido da filha trabalhando em qualquer lugar e, com certeza, ele teria uma boa colocação na empresa. O rapaz aceitou e decidiram formalizar o pedido de casamento. Neide sabia que seu pai não aceitaria e iria fazer de tudo para impedir essa união, mas ela foi firme e não desistiu.

Comecei a ver no rapaz que estava me paquerando, sem ele saber, a minha liberdade. Embora ele fosse pobre e meu pai não queria que eu casasse de jeito nenhum, mas eu vi minha liberdade ali. Minha avó e minha tia apoiavam escondido, sem meu pai saber. Tratei logo de falar para ele estudar, pra ver se meu pai aceitava. Então, ele começou estudar para agradar e conquistar meu pai e nos deixar namorar. [...] Com o passar dos dias, ele foi melhorando a situação, quando chegou uma época eu falei a meu pai que queria casar, meu pai disse que não, que eu podia namorar, mas casar não. Na verdade, ele fazia tudo para eu terminar, não me deixava sair, nunca fui a lugar algum com meu namorado. [...] Certa vez, depois da aula, ele foi me pegar na escola e eu estava com meu namorado, ele viu e me disse: você vai terminar esse namoro! Não respondi nada e quando encontrei meu namorado falei pra ele que precisávamos nos casar porque meu pai queria nos separar. Resultado, quando ele veio com essa história de terminar nosso namoro, meu namorado aceitou e resolvemos casar. Para casar eu comecei guardar o dinheiro do lanche e levava meu lanche escondido de casa. Com essa economia, fui comprando meu enxoval. Quando casei, tinha tudo. (Neide Santos, narrativa, 2019)

A adolescência e o início da juventude da professora não foram diferentes da sua infância. Continuou sendo vigiada e controlada por seu pai, ela afirma que não suportava mais essa vida de prisioneira e queria sua liberdade, então enfrentou seu pai e decidiu marcar a data do casamento, afinal de contas ela já havia completado a maior idade e não precisava da autorização de ninguém, dependia apenas dela e do namorado e assim ela fez. Se organizou, fez economias para poder ir comprando seu enxoval, pois sabia que seu pai jamais a ajudaria.

Para sua surpresa, três dias antes do seu casamento, seu pai a presenteou com uma chave que era do seu apartamento e a convidou para conhecer. Ao chegar ao apartamento, ela foi surpreendida. Ele havia deixado o apartamento pronto, todo montado.

A professora relata que, de imediato, ela não acreditou, mas, quando percebeu que era verdade, ficou muito feliz com a atitude do seu pai. Ele, para não fugir do seu perfil de ditador

e controlador, comprou um apartamento que ficava no terceiro andar, por saber que ela não gostava de subir escadas. Assim ela narra:

Três dias antes do casamento, ele chega pra mim e fala: aqui a chave do seu apartamento e, eu falei: não estou sabendo de nada, por que a chave? [...] Peguei a chave e entrei no apartamento, fazia gosto, tudo arrumado, mas, no terceiro andar, porque ele sabia que não gostava de subir escadas. (Neide Santos, narrativa, 2019)

Com essa atitude, Neide não teve mais dúvidas de que estava no caminho certo. Porém, em muitos momentos, ela tinha receio de que sua estratégia de casar não desse certo, porque seu pai, durante toda a sua vida, nunca a deixou fazer o que queria. A professora narra que se casou com um único propósito, se libertar das “garras” do seu pai. Então diz, com muita naturalidade, que se casou sem amar seu noivo. Ela sente-se tranquila porque tudo que aconteceu foi em comum acordo entre ela e seu noivo e que para os dois estava muito claro que não existia amor e que se tratava de um acordo aonde os dois iriam se beneficiar.

Um detalhe importante que não posso esquecer de mencionar: não casei por amor com meu marido, mas eu tinha um grande carinho e amizade por ele. Eu via nele a minha saída para vida, a partir daquele momento estava livre do meu pai e iria viver a minha vida, ter amigos, ter a vida que sempre sonhei.[...] Eu casei com o propósito de me livrar do meu pai, e ele com as possibilidades que o dinheiro do meu pai poderia lhe proporcionar. Esse era nosso acordo, me livro do meu pai e você terá a possibilidade de mudar de vida financeiramente, porque meu pai com certeza arrumaria alguma ocupação para ele na empresa e assim aconteceu. (Neide Santos, narrativa, 2019)

E continua narrando:

Fizemos um contrato. Temos um papel assinado, que, depois de dois meses de casado, ele daria a minha liberdade e ele ia ter as coisas do meu pai, porque meu pai ia dar as coisas a ele. Só que fomos nos adaptando um ao outro. [...] E, como meu pai não teve um filho, ele vivia me pedindo um neto. Esse homem me perseguia e, para ele me deixar em paz, conversei com Edvaldo, meu marido, e engravidei, nasceu Henrique (Rick). (Neide Santos, narrativa, 2019)

A professora Neide afirma que não amava seu marido, mas que tinha carinho e amizade por ele. Assim, eles foram se adaptando um ao outro e o casamento, que era para durar dois meses, foi se alongando a ponto de seu pai querer um neto e, apesar de tudo que passou, ela afirma que queria dar essa felicidade para seu pai. Então, depois de dois anos de casada, engravidou e realizou o sonho do seu pai. Neide afirma, em vários momentos da sua

narrativa, que seu pai foi muito duro com ela porque ela era menina e ele queria ter tido um filho e não uma filha. Certa vez, seu pai disse para ela: “*Se fosse menino tinha outro tratamento, tinha tudo*”.

Neide cresceu com a sensação de que seu pai não gostava dela porque ela era menina e ao mesmo tempo ela se questionava: “*Já que ele não gosta de mim, porque não me deixou com minha mãe?*”, mas, logo em seguida, vinha uma constatação: “*A culpa de tudo que passo é da minha mãe que me abandonou*”. Ela cresceu nesse cenário de abandono da mãe e maus tratos do pai.

Trazer à tona essas memórias familiares, especialmente da relação com seu pai, não me parece uma tarefa fácil. Para Irgang (2009), o trabalho de rememorar fatos, lembranças, emoções, recordações passadas, muitas vezes guardadas, silenciadas, esquecidas que estão sendo remexidas, chamadas e (re)criadas no presente, não é uma tarefa fácil, mas ela afirma que precisava falar, precisava colocar tudo para fora.

A professora revela que sempre teve o desejo de ser mãe e oferecer para seus filhos tudo o que ela não teve. Principalmente carinho, atenção e muito amor. Então, logo após o nascimento de Rick, seu primeiro filho, alguns meses depois, ela engravidou da sua segunda filha, Aninha. Por seus filhos, Neide diz que fez tudo e que faria tudo novamente só para vê-los bem e felizes. Mas ela precisava pensar nela, na sua vida, e seu marido já não era mais o parceiro que foi no início do casamento, então ela chegou à conclusão de que havia chegado a hora de fechar esse ciclo e ter de fato sua liberdade.

Depois do nascimento de Aninha, meu marido começou a sair e procurar mulher na rua, aí o que fiz: como não o amava mesmo, tinha minha vida, meu dinheiro. Então, quando Henrique estava com 11 anos e aninha 10, eu disse: quero me separar de você. Ele prontamente responde: você não tem essa coragem, é só da boca para fora. Quando foi um belo dia, eu sentei com meus filhos e abri o jogo. Depois sentei com Edvaldo, conversamos e chegamos à conclusão que o melhor seria a separação. Então, nos separamos. A partir desse momento, fui viver a vida que sonhei. Tive vários namorados, viajei, não perdia uma festa, como se diz no popular “eu dava nó em pinga de éter”. (Neide Santos, narrativa, 2019)

A evolução histórica revela mudanças nos relacionamentos amorosos, tanto no que diz respeito às narrativas sociais quanto à vivência do sentimento amoroso. As mulheres, ao transformarem sua história, acabaram por transformar também a chamada *vida a dois*. Assim, a professora aposentada afirma que não amava o marido, mas que tinha carinho e ele era um bom pai para seus filhos, por isso ela viveu tanto tempo com ele. Mas, quando ele começou a sair de casa e relacionar com outras mulheres, ela entendeu que estava na hora de dar um

basta e conseguir de fato sua independência e ser livre e isso ela fez, separou e foi sentir o verdadeiro gosto da liberdade. Neide chega a afirmar que ela nasceu após a separação, porque, a partir daquele momento, ela era dona do próprio nariz e assumia suas atitudes.

Mesmo com dois filhos e separada, o que para época não era fácil, porque mulheres separadas eram sempre apontadas e mal vistas pela sociedade, Neide não se importava com os julgamentos e o que ela queria era ser feliz, pois já havia sofrido muito e agora queria desfrutar dos prazeres que a vida tinha para lhe oferecer e ela diz que soube aproveitar e aproveita até hoje.

Antes do casamento, a professora relata que todos os seus passos eram vigiados por seu pai e, mesmo assim, ela conseguiu às escondidas cursar o pedagógico no horário oposto. Ela relata que cursava o científico, que era a vontade do seu pai, e, no turno vespertino, em outra escola, ela cursava o pedagógico. Neide afirma que não foi fácil esconder do seu pai, mas conseguiu até o estágio.

Meu pai queria que eu fosse doutora, menos professora. Eu me formei em magistério para ser professora, e, como vingança para eu não participar da solenidade de formatura, não me ajudou, mas nem por isso eu deixei de participar. Participei da solenidade usando a mesma roupa que usei durante o estágio. Com essa roupa que fui receber o diploma. (Neide Santos, narrativa, 2019)

O grande sonho profissional de Neide era ser professora, chegou a fazer vestibular para Medicina por insistência do seu pai, mas o que sempre quis era ser professora da Educação Infantil e, após a colação de grau do curso de magistério, iniciou a vida profissional na Escola Municipal Eduardo José dos Santos⁴¹, inicialmente como diretora. Ficou nesse cargo por cinco anos. Em seguida, exerceu de fato a docência com turmas de Educação Infantil e permaneceu com essas turmas por mais de 30 anos, confessa que só se aposentou porque já havia ultrapassado 10 anos da idade de aposentar-se. Porém, antes de decidir pela aposentadoria, foi realizar o sonho de ser pedagoga.

E já “velha”, com 49 anos, meus filhos disseram: minha mãe, porque a senhora não faz o curso superior? Eu respondi: não, já estou velha para frequentar uma universidade, e eles insistiram até me convencerem a prestar o vestibular e, como era um sonho meu, me inscrevi para Pedagogia que era o curso que sempre sonhei em fazer, porque sempre gostei de trabalhar com os pequenos e fui aprovada. (Neide Santos, narrativa, 2019)

⁴¹ Por meio da Portaria nº. 434/2018, o nome da Escola Municipal Eduardo José dos Santos passou a ser Centro Municipal de Educação Infantil de Amaralina (CMEI-Amaralina).

A professora narra que teve muitos receios de iniciar um curso superior aos 49 anos de idade, porque, segundo ela, a universidade é local de pessoas jovens, mas, já no primeiro semestre, ela diz que nem percebia as diferenças de idade, pois se relacionava muito bem com seus colegas e só lamenta ter esperado tanto tempo para realizar esse sonho.

Na conclusão do magistério, como já foi dito, a professora sonhou em fazer um festão, porém só conseguiu participar da solenidade de colação de grau usando um vestido que foi do seu estágio e seu pai não estava presente, apenas sua avó e sua tia paterna. Porém, com a conclusão do curso de Pedagogia, ela diz ter lavado a honra, participou de tudo que ela tinha direito, afinal de contas ela era uma mulher livre e trabalhava, além disso, teve o incentivo e apoio dos seus dois filhos. Ela precisava mostrar para seu pai que ela conseguiu.

Com 54 anos de idade, concluí o curso de Pedagogia, antes da solenidade de formatura, fui à casa do meu pai e fiz o convite para ele ir. Pensei: vou dar uma bofetada sem mão! Mas, para minha surpresa, ele ficou feliz e quis participar da solenidade. Entregou-me o diploma; meu filho, o anel e minha filha, o chapéu. Ele chorou da hora que chegou até o final. (Neide Santos, narrativa, 2019)

Com essa atitude do seu pai, Neide diz que transbordou de felicidade, porém até hoje ela não sabe se o choro foi de felicidade por estar participando da solenidade de formatura da sua única filha ou de remorso por não ter permitido que sua filha realizasse seus sonhos, pois o que sempre prevalecia era o seu desejo. Mas, para ela, isso pouco importa. Para Neide, o que importa é que ela passou por todas as adversidades, mas conseguiu fazer tudo como sonhou por isso ela se considera uma mulher realizada e feliz.

Eu passei por isso tudo, sofri muito e não foi pouco, mas nunca desisti de ser feliz. Então, respirei, me formei no que quis, namorei muito, fiz tudo que queria, e quando entrei na faculdade e me formei, a partir daquele dia, eu sou a mulher mais feliz do mundo, porque se eu fosse uma boba, continuaria sendo submissa, tendo um marido que me dava vergonha, que tinha várias mulheres. Eu não, eu vou vencer, eu não vim aqui para perder, eu vim para vencer e ser feliz. E hoje meus filhos falam para todos com orgulho, minha mãe estuda na UATI na UNEB. (Neide Santos, narrativa, 2019)

O projeto de vida da professora Neide era ser feliz e, para conseguir, ela precisava ter liberdade uma vez que não há escolha sem a liberdade para fazê-la. Para Vieira (2008), a noção de libertação já pressupõe que algo está aprisionado. Então ela traçou metas e foi realizando. Primeiro, às escondidas e contrariando o desejo do seu pai, que queria que ela fosse “doutora” (médica ou advogada), ela cursou o pedagógico e conseguiu se formar no

magistério. Cansou-se para sair de casa e se libertar do controle do seu pai. Nesse casamento, ela teve dois filhos, uma menina e um menino. E, já com sua independência financeira, porque era professora de 40 horas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador, tinha casa própria e seu marido já vivendo aventuras fora do casamento, ela não pensou duas vezes. Sentou primeiro com seus os filhos, depois com seu marido e pediu a separação. O marido relutou, mas como ela estava decidida, ele não teve alternativa, teve que aceitar. Além disso, ela afirma que ele estava bem colocado na empresa do seu pai e esse era o acordo que fizeram. Neide diz que passou por muitas dificuldades, mas, quando conseguiu ter as rédeas da sua vida, fez só o que queria e o que lhe dava prazer. Para Vieira (2008, p. 12),

A mulher hoje pode se dedicar ao trabalho e ao seu desenvolvimento profissional, tem acesso ao estudo, pode escolher se quer se casar e construir família ou não, consegue alcançar independência financeira, tem condições de viver sozinha e as tarefas domésticas não são consideradas sua responsabilidade exclusiva.

Diferente das mulheres nos séculos passados que apenas se preocupavam com casamento e a procriação, as mulheres de hoje se deparam com inúmeras possibilidades de ser. Essas escolhas englobam seu trabalho, seus relacionamentos, seu papel familiar e aspectos de sua saúde física e mental. A professora narra que, apesar dos 74 anos de idade, não se sente velha e faz tudo que sente vontade e que lhe dá prazer.

Não me sinto velha com 74 anos, namoro, não quero vínculo com ninguém, casamento eu já sei o que é, noivado sei o que é, vivo a minha vida do meu jeito. Hoje tenho tudo que quero, vivo do jeito que quero, ando do jeito que quero, não devo nada a ninguém, não peço nada a ninguém. (Neide Santos, narrativa, 2019)

Muitas mulheres da geração da professora foram criadas para viverem na dependência de um homem, primeiro do pai, depois do marido que, em alguns casos, terminam com o controle dos filhos. Nesse sentido, Dowling (2012) diz que as mulheres da geração das décadas de 40 e 50 foram criadas para dependerem de um homem e se sentirem nuas e apavoradas sem ele. Além disso, a autora afirma que “fomos ensinadas a crer que, por sermos mulheres, não somos capazes de viver por nossa conta, que somos frágeis e delicadas demais, com absoluta necessidade de proteção.” (DOWLING, 2012, p. 25)

Hoje, para mulheres como a professora Neide, o casamento não estrutura mais as suas vidas. Há tempos, as mulheres, especialmente as de classe média, passaram claramente a valorizar suas formações profissionais e trabalhos como estruturantes para suas vidas. Muitas

dessas mulheres casaram muito jovens e viam o casamento como uma forma de se livrarem do rigor da educação paterna e de adquirirem maior liberdade.

Essas mulheres procuram se relacionar com pessoas parecidas consigo e que compartilhem os gostos. Mesquita (2014) salienta que hoje o companheirismo é o que priorizam ao encontrar um homem. Na velhice, elas precisam de uma pessoa que compartilhe um jeito de ser e de viver, que acompanhe seus passos. E, talvez, o sexo nem tenha desaparecido das suas prioridades, mas é que esse outro fator ocupa tal papel no envelhecimento que estrutura toda a lógica do relacionamento pós-60 anos. Nessa perspectiva, Bobbio (1997) diz que a velhice não é uma cisão em relação à vida precedente, é uma continuação da infância, da adolescência, da juventude e da maturidade, que podem ter sido vividas de diversas maneiras.

Uma pesquisa realizada por Goldenberg (2015) com mulheres idosas corrobora o perfil que Neide apresenta. Apesar de todas as adversidades da idade, elas conseguem ver os aspectos positivos do envelhecimento, destacando o valor da liberdade: deixam de existir para os outros e passam a existir para si, respeitando suas vontades, priorizando tempo para si. O ato de dizer “não”, para elas, representa a recusa de assumir os papéis impostos pela sociedade.

Para Souza e Almeida (2013), as narrativas das histórias de vida ritualizam o vivido e possibilitam um olhar retrospectivo e prospectivo da vida. São importantes, pois possibilitam ainda o deslocamento entre o passado, o presente e o futuro, sobretudo, “por explicitar que a vida é uma história e, por esse motivo, constitui em importante alicerce para o conhecimento e o reconhecimento.” (p. 49). Sendo assim, através das reflexões da sua autobiografia, a professora Neide conseguiu registrar, através das narrativas, o vivido e teve a possibilidade de fazer reflexões dos acontecimentos, as quais eram impossíveis de serem feitas na ocasião em que aconteceram. À vista disso, Mendonça (2017, p. 6) afirma que “reflexões do tipo, valeu a pena ter escolhido aquele caminho ou todo o sofrimento que vivi não foi em vão, só podem ocorrer quando os acontecimentos já transcorreram.”.

Assim, ao revisitar sua história e fazer reflexões acerca dos acontecimentos, a professora Neide reconhece que foi privada de viver a infância, a adolescência e o início da juventude como gostaria. Por outro lado, reconhece também que foi determinada e lutou para conquistar sua liberdade. Inicialmente, diante do pai; depois, do marido, e hoje vive como gosta, porque faz o que quer, do jeito que quer e, o mais importante, não deve satisfação a ninguém, afinal de contas, ela paga suas contas e cuida da sua vida.

6.3 Graça Matos: Minha filosofia de vida é ser feliz hoje

A professora Graça nasceu na cidade de Salvador por circunstância da vida, mas passou sua infância e adolescência na cidade de Ilhéus, no sul da Bahia, onde seus pais moravam. A professora narra que foi um presente de Deus morar em Ilhéus, uma cidade bonita e agradável, com praias lindíssimas, com areia que parecia açúcar de tão branca. Ela afirma que foi muito bom morar em Ilhéus, recordando com saudosismo as histórias que ali aconteceram.

Seus pais tiveram quatro filhos enquanto moraram em Ilhéus. Desse período, ela tem boas recordações, principalmente do convívio com seu pai, que foi seu grande ídolo, seu maior modelo de ser humano, sua maior inspiração. Com ele, ela aprendeu a ler e escrever, mesmo antes de ir para a escola. Ela diz que hoje pensa que sua mãe era quem deveria tê-la alfabetizado, porque ela era professora, mas, por questões que ela jamais conseguiu entender, sua mãe decidiu se anular e perdeu toda a vaidade e vontade de viver.

Graça narra que não é de guardar fotografias e objetos, porém ela trouxe duas fotos para compor o *museu da memória*, porque essas fotografias falam muito de momentos da sua vida. Essa primeira fotografia (Figura 23) mostra a mulher linda e cheia de vida que sua mãe era. Ela narra e mostra a fotografia da seguinte forma:

Figura 18: Graça ainda bebê com sua linda mãe



FONTE: Acervo da professora Graça Matos

Tem duas coisas que preciso falar e, para isso, trouxe duas fotos. A primeira coisa é que essa foto tem uma significância pra mim muito grande, porque essa mãe, que tá aqui comigo, ela não existe mais. Minha mãe resolveu na vida, por uma questão pessoal, que me deu muito trabalho entender, que era dela, escolha dela. Minha mãe foi esquecendo dela, vivia o tempo todo dentro de casa. Pra vocês terem uma ideia, nós somos três irmãs mulheres, nenhuma até hoje usa um robe, porque a gente só via nossa mãe de robe o dia inteiro. (Graça Matos, narrativa, 2019)

Graça faz uma leitura singular sobre suas relações familiares, principalmente, na ambivalência entre a figura materna e paterna, de modo a subverter, de certa maneira, o imaginário que se constitui sobre as funções que, historicamente, foram-lhe atribuídas. Seu pai é a representação do afeto e da atenção, sua mãe, por sua vez, era mais silenciosa e discreta. Cada um, na particularidade de suas histórias e características, foi importante para a representação da mulher que Graça se tornou.

Diversos autores, como Winnicott⁴² e Ferenczi⁴³, concentraram seus estudos nas discussões parentais, entretanto, Freud (1910/1976) traz, no centro de sua teoria, a família e a primeira infância, enfatizando que histórias, acontecimentos e representações que acontecem nessa etapa da vida são fatores importantes para a constituição da nossa personalidade, dos nossos desejos e das nossas realizações.

Nessa etapa da vida, segundo Freud (1910/1976), seria quando se desenrola o percurso de formação do sujeito, e a família se apresenta como construção particular, tecida através de laços que mantêm unidos seus integrantes, mas também apresenta uma visão de mundo, de socialização e de ideais. Na fala da professora Graça, é possível encontrar as marcas desse período e dos efeitos que trouxeram à sua vida e à de suas irmãs.

Se a gente fosse passear, ela não ia, dizia que não ia ter tempo de se arrumar e assim foi durante toda a minha infância e adolescência. Por isso, essa foto me toca, porque foi um jogar fora de vida, do meu ponto de vista, viu! Não sei dizer qual era o ponto de vista dela pra fazer o que ela fez, mas, no meu ponto de vista, ela jogou fora toda uma coisa mais social, mais afetiva com os outros, de relação, entendeu? Ela quase não saía de casa, quando saía era pra fazer feira, mercado e nada mais que isso. Ela não fazia muitas coisas, quando ela era convidada pra fazer alguma coisa, ela aceitava, mas daqui a pouco não ia, só com meu pai que ia. Então a gente tem a figura do meu pai, muito mais forte do que a dela, mas essa foto me lembra que já houve uma mulher, que era minha mãe e que gostava de sair, de se arrumar e que foi se perdendo com o tempo. Acho que ela se perdeu

⁴² WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975; WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁴³ FERENCZI, Sándor. **Análises de crianças com adultos**. São Paulo: Martins Fontes, 1992; FERENCZI, Sándor. **A adaptação da família à criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

depois do terceiro ou quarto filho. Ela colocou na cabeça que tinha que ter um filho homem, aliás, muitas mulheres fizeram isso, se machucaram, achando que eram elas que definiam se o bebê seria menino ou menina. Muitos homens também machucaram muitas mulheres dizendo que a mulher não trouxe um filho homem para ele. [...] a minha mãe tem algumas cesarianas, tem o parto de fórceps, até que ela teve o quarto filho, que foi o filho homem dela, então... interessante, porque ela vai parir o filho que queria oferecer a meu pai e aí ela deixa de fazer todas as coisas que transformava ela em uma mulher e ela passa a ser uma pessoa indiferenciada, foi muito difícil pra gente, adolescente, absorver isso, muito difícil. (Graça Matos, narrativa, 2019)

A narrativa da professora Graça demonstra as dificuldades do vínculo familiar com sua mãe. Zanello (2018) disserta sobre a influência dessas questões no cotidiano, nas relações sociais e no processo de subjetivação humana. Tomando esse ponto, a autora traz o dispositivo materno como mecanismo que organiza o labor de ser mulher, que, por muitas vezes, reduz-se ao ser mãe. A função social da maternagem traz consigo um ideal de cuidado, amor e atenção instintivos, o que leva muitas mulheres a perderem-se de si mesmas.

Graça, assim como suas irmãs, decide não se espelhar nas anulações de sua mãe e busca uma forma própria de compreender momentos tão difíceis. O pai, como figura importante, representava força e cuidado, sendo muito marcante na sua história de vida pelas boas lembranças e ensinamentos. Nesse ínterim, quando ela rememora sua infância, segundo Souza (2006), ela se refaz também.

Graça sente-se frustrada com o papel exercido por sua mãe, admite que não teve a mãe que ela gostaria de ter tido e, por isso, sempre usou o modelo de mulher da sua mãe como um que jamais iria seguir. Para Oliveira (2008), as frustrações fazem parte do crescimento e são indispensáveis para que a mulher saiba fazer suas escolhas de forma consciente. Pelas escolhas e formas de conduzir a vida que sua mãe adotou, Graça sempre soube o que ela não queria ser. Guita Grin Debert, em seu livro *A reinvenção da velhice*, diz que:

O curso da vida transforma-se em um espaço de experiências abertas e não de passagens ritualizadas de uma etapa para outra. Cada fase de transição tende a ser interpretada, pelo indivíduo, como uma crise de identidade e o curso da vida é construído em termos da necessidade antecipada de confrontar e resolver essas fases de crise. (DEBERT, 1999, p. 53)

Sendo assim, a professora enfrentou essa realidade dentro da sua casa desde a infância, porém afirma que, por ter vivido essas experiências que foram, em alguns momentos, carregadas de tristezas e angústias; e, em outros, de muitas aprendizagens, considera-se uma mulher forte, desbravadora, guerreira e, acima de tudo, independente.

Por outro lado, ela admite que aquela mulher que era professora, linda, vaidosa e cheia de vida também marcou positivamente a sua vida, mesmo que tenha sido por um período curto. Graça assume que desistiu de entender os motivos pelos quais sua mãe decidiu se anular e deixar de lado a vida social e entende também que ela optou por dar a seu pai os filhos que ele tanto queria, especialmente, o filho homem, e que, por isso, ela se sacrificou e correu risco de morte, inclusive no seu parto, que foi muito difícil.

Eu dei muito trabalho pra nascer. O prazo máximo que eu nasceria, dado pelo médico a minha mãe, era 7 de outubro e eu fui nascer em 21 de outubro. Nesses 14 dias, minha mãe ficou internada no Hospital Português porque passou muito mal. Ela ficou tomando as injeções para contração para eu sair. O médico chegou e disse: “A criança pode morrer e sua mulher também”, aí o médico Eládio Lacerda, que havia chegado há pouco tempo dos Estados Unidos onde foi fazer um curso para fazer cesarianas, chamou meu pai e falou dessa possibilidade, mas seria um procedimento particular e caro. Então, a família de minha mãe se reuniu e juntou dinheiro e meu pai contratou o médico para fazer a cesariana, dia 21 pela manhã (tanto que eu nasci uma hora da tarde). Quando ele entrou no quarto de minha mãe, ela contava que ele ficou muito assustado com o cansaço dela pra parir e ele perguntou: “Eu vou dividir o preço que eu vou cobrar, vai pagar só a metade se vocês permitirem que os meus estudantes de Medicina da UFBA possam vir assistir porque terão aula”. [...] Então, quando eu nasci, tinha pra mais de 20 estudantes de Medicina assistindo ao médico falar como era uma cesariana. Diz minha mãe que meu pai assistiu pelo auditório e o médico disse que o assombro dele é porque eu havia nascido com aquela posição de meditação. Então ele disse: “Jamais ela sairia pelo parto normal”, né? (Graça Matos, narrativa, 2019)

Através dos relatos dos seus pais, especialmente da sua mãe, que ainda está viva e lúcida, Graça narra os acontecimentos que marcaram sua chegada ao mundo, que por sinal foi bastante conturbada. Ele diz que sua mãe entrou em trabalho de parto na cidade de Ilhéus, onde eles residiam, e permaneceu por alguns dias aguardando seu nascimento, porém os dias foram passando e os médicos acharam melhor transferir sua mãe para Salvador porque lá existia mais recursos. Em Salvador, a batalha para seu nascimento continuou e nada de ela nascer.

Foram momentos de muito desespero para seus familiares, especialmente porque tanto a mãe como a criança estavam correndo risco de morte. Graça narra com detalhes esse episódio, como se ela tivesse vivenciado todo o processo. Para Izquierdo (2006), costumamos lembrar em detalhes fatos muito antigos porque esses fatos muitas vezes são acompanhados de uma forte carga emocional e, por isso, são importantes para nós. Nessa mesma perspectiva, Le Goff (1994) afirma que nossa memória é seletiva e nos faz lembrar acontecimentos que, de

alguma forma ou por alguma razão, foram significativos e marcaram nossa existência num determinado momento. E, para Graça, seu nascimento “foi um momento marcante e histórico” porque seu parto aconteceu através de uma técnica médica que ainda não estava disponível na maioria dos hospitais brasileiros. “Era uma feliz novidade”.

Para a professora, se não fosse essa técnica, ela não estaria hoje relatando esse episódio e, como tudo na sua vida, o seu nascimento foi um momento que marcou a vida da sua mãe, do seu pai, dos seus familiares e até a vida profissional dos estudantes de Medicina que assistiram a seu parto como uma aula demonstrativa.

Outro momento marcante na vida de Graça do qual ela tem registro fotográfico, mesmo assumindo que não é adepta de guardar objetos, inclusive fotografias, é o da sua Primeira Comunhão (Figura 24). Esse momento marcou a vida da professora porque, na época, quando ela tinha 11 anos de idade, ela queria muito fazer a catequese⁴⁴, mas seu pai estava desempregado e não tinha como pagar. Mas nem por isso ela ficou sem fazer a catequese e a Primeira Comunhão.

Figura 19: Graça no dia da sua Primeira Comunhão



FONTE: Acervo da professora Graça Matos

⁴⁴ A catequese é normalmente feita por um ministro autorizado pela Igreja, que também pode ser leigo, como preparação de crianças para a confissão e a Primeira Comunhão.

Graça narra que sua Primeira Comunhão foi um dos momentos mais emocionantes na sua vida, estava triste porque não poderia participar, mas um anjo entrou na sua vida e providenciou tudo, sua vizinha. Desde a conversa com o padre e a roupa que usou até a organização da festa. A professora diz que foi surpreendida com uma grandiosa festa.

A capelinha estava toda enfeitada com lírios brancos, são as minhas flores preferidas. As pessoas falam de rosas, eu prefiro lírios brancos, não por causa da comunhão em si ou da Igreja Católica e sim o que foi feito com isso aqui pra mim. (Graça Matos, narrativa, 2019)

Graça diz que Dona Tereza foi uma providência divina na sua vida. Ela organizou tudo, pensou em todos os detalhes, desde a roupa que usou até um delicioso café da manhã, durante o qual ela reuniu toda minha família e até os vizinhos mais chegados. “Nessa foto, onde estou toda linda com esse vestido branco, com véu, foi tudo providenciado por Dona Tereza.”. Além de todos os detalhes que sua vizinha providenciou, as irmãs (freiras) do hospital também fizeram um mimo para ela.

A professora narra que sua primeira impressão era a de que teria uma cerimônia de casamento e questionou a irmã (freira) que a acompanhou no período do catecismo e ela lhe disse que aquela arrumação era um presente dela e das demais irmãs. Graça ficou inebriada com tamanha surpresa e felicidade. Após a conversa com a irmã, ela foi conduzida para sentar-se em uma cadeira toda enfeitada e aguardar o início da cerimônia. Ao final da cerimônia, ela foi mais uma vez surpreendida.

Quando terminou a cerimônia, que eu levanto e olho pra trás, lá minha família toda, as irmãs do hospital arrumadinhas, todas de branco, também estava a família de dona Tereza. Eu fiquei tão feliz, foi realmente um momento de muita alegria e aí que voltamos todos caminhando de volta pra casa. Na porta da minha casa, me virei pra agradecer e aí que dona Tereza me disse pra entrar primeiro em casa e vamos entrar com você, e na sala da minha casa havia um café da manhã, coisa de primeiro mundo, foi o presente de dona Tereza. Estavam todos lá, os seis filhos de dona Tereza, alguns vizinhos, minha mãe, meu pai e meus três irmãos. [...] Tenho uma gratidão gigantesca, devo a muitas pessoas para chegar aonde eu cheguei, mesmo quando parece que não fizeram grandes coisas, fizeram porque me ajudam a dar mais um passo. (Graça Matos, narrativa, 2019)

Graça narra que esse momento é marcante na sua vida, como um divisor de águas, não pelo glamour da cerimônia e do café da manhã de primeiro mundo, mas principalmente porque ela foi conviver com as irmãs para fazer o catecismo e foi surpreendida e tocada pelo

voluntariado. A professora diz que, depois dessa experiência, o voluntariado nunca mais saiu da sua vida. Foi a maior lição que poderia ter recebido.

Ali eu aprendi a fazer trabalho voluntário, fui pra uma coisa e apreendi a fazer outra também. Eu estudava o catecismo andando pelos corredores do hospital, entrava nas enfermarias. A freira me apresentava para os pacientes, muitos não recebiam visitas e ficava entristecidos, eu ficava conversando com eles. (Graça Matos, Narrativa, 2019)

O trabalho voluntário tem o poder de beneficiar quem pratica e quem recebe. Quem pratica cria noções de empatia e preocupação com o próximo, enquanto as pessoas que recebem conseguem apoio para se reerguerem e seguirem em frente. Por isso, é uma ação que tem o poder de mudar toda uma sociedade. Afinal, é uma das poucas coisas que afetam a todos de forma benéfica. A professora diz que “Nesse tipo de ação, embora não haja nenhuma recompensa financeira, é preciso entender que o trabalho e experiências adquiridas com essa prática valem muito mais do que qualquer dinheiro, no meu ponto de vista!”. Nessa perspectiva, Graça segue os ensinamentos de Paulo Freire, quando ele diz que “a pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.” (FREIRE, 1994, p. 27).

Ainda no seio familiar, a professora narra momentos descritos por ela como maravilhosos, como os que vivenciou com a sua avó materna, que ela descreve como uma pessoa alegre e feliz, diferente da pessoa triste e infeliz que era sua mãe. Com a sua avó, Graça aprendeu algumas atividades domésticas que todas as meninas da época precisavam aprender para serem boas donas de casa. Por outro lado, com ela também aperfeiçoou a leitura e foi apresentada aos livros com histórias policiais, que até hoje fazem parte da sua vida. A professora narra que ela foi influenciada pela sua avó e ela influenciou seu filho, que também é fissurado por essas leituras.

Outras coisas aconteceram e que foram maravilhosas, eu devo à minha avó, a mãe de minha mãe, ela era uma das pessoas mais alegres e felizes na vida. [...] Então, eu tinha uma vida em Ilhéus por conta de como minha mãe era. Em Salvador, eu ficava 30 dias pintando o sete com minha avó, ela me ensinou a costurar, bordar, jogar buraco, ampliar minha leitura para outro lado das coisas, me ensinou a ler livros policiais. (Graça Matos, narrativa, 2019)

Notamos que a professora Graça recebeu influências de várias pessoas e em contextos diversos. Em casa, com seu pai e sua mãe; nas aulas de catequese, com as freiras; nas férias

escolares, com sua avó. Ela soube aproveitar e aprender com experiências vivenciadas, as quais, com certeza, influenciaram a construção da identidade da cidadã Graça.

A história de vida de Graça e a forma como ela se permitiu vivenciar suas experiências nos deixam grandes lições. Para além do espelho da figura materna, Graça encontrou fôlego para tornar-se comandante de sua própria trajetória. Em consonância com essas discussões, Butler (2015) nos diz que as influências sociais, familiares, relacionais e estruturais ocupam lugar importante nas performances de gênero. Para a autora, aquilo que se apreende por ser mulher tem repercussão na forma como ela se apresenta ao mundo, nas relações que estabelece e no lugar que ocupa em sociedade. Graça, de maneira muito corajosa, reconhece todas essas influências ao longo de sua vida, principalmente através das marcas da vida infeliz de sua mãe, entretanto ela decide partir por outro caminho, vivendo a vida da forma como deseja, livre e feliz. Seu pai, de certa forma, distancia-se da imagem repressiva de um pai autoritário e torna-se grande exemplo, impulsionando seus sonhos.

A partir das recordações da professora Graça Matos, temos a oportunidade de compreender os modos de ser enquanto sujeito que construiu sua trajetória de vida a partir de experiências vivenciadas em contatos sociais, culturais, familiares, escolares, religiosos e em outras instâncias que contribuíram para a construção da sua identidade. Isso remete a Candau (2012, p. 74), que diz que “Todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante de identidade.”. Esta é a marca da professora Graça: a capacidade de se apropriar das suas lembranças e colocar nelas sua marca, seu selo. De uma mulher forte, guerreira, que não se apega às lembranças do passado, sejam elas felizes ou tristes. Para Graça, devemos viver o agora, o passado ficou para trás e não volta mais.

Nessa perspectiva, fecho esta sessão com uma lição carregada de sabedoria que resume a essência da professora Graça Matos, que nos diz assim:

A vida é gigantesca e grande e gigantesca e pequena, então, melhor curtir, não precisa se maltratar, nem maltratar ninguém. Você precisa curtir aquilo que para você é bom. E fiquei velha feliz da vida, não devo pra trás absolutamente nada. Não tenho saudade da infância, não tenho saudade da adolescência, não tenho saudade da vida adulta, considero que não tenho saudade nenhuma! Vivo o hoje e sou feliz hoje. (Graça Matos, narrativa, 2019)

6.4 Tânia Vargas: filha de peixe, peixinho é

Em Queimadas, minha mãe era professora e foi quem fundou o ginásio da cidade. Até hoje ela é muito conhecida, é só falar: professora Valquíria, todo mundo sabe. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

Diferente da professora Graça Matos, a professora Tânia Vargas fala da sua mãe com orgulho. Uma mulher que foi pioneira na formação de professores na cidade de Queimadas, onde elas moravam. Nessa cidade, sua mãe atuou como professora de Língua Portuguesa nas Escolas Reunidas Santa Bernadete de 1954 a 1979. Nesse período, em 1964, de acordo com a professora Tânia, sua mãe foi convidada para ajudar na implantação do curso normal no Colégio Municipal de Queimadas, onde também foi professora de Língua Portuguesa até o dia da sua aposentadoria.

Figura 20: Tânia com seus colegas de magistério e sua mãe/professora



FONTE: Acervo da professora Tânia Vargas

A professora Tânia cursou magistério no Colégio Municipal Queimadas, onde sua mãe era professora. Ela tem muitas lembranças desse período e trouxe para compor o *museu da memória* da formação uma foto (Figura 25) que ela guarda com muito afeto. É um registro da sua turma de terceiro ano de magistério e a primeira sentada da direita para esquerda é sua

mãe, a professora da turma, e ela, a moça sorridente com as mãos sobre os ombros da professora. Tânia narra que, apesar de já ser casada e ter dito um filho, ela foi feliz nesse período e aproveitava todas as oportunidades, como ela mostra nessa outra foto (Figura 26) com uma colega.

A professora revela que sua mãe/professora separava os dois papéis com maestria, a ponto de ela esquecer que sua professora também era sua mãe. Revela também que nunca teve privilégios na escola por ser a filha da professora, muito pelo contrário. Sua mãe era bastante exigente com ela, muitas vezes até mais que com seus colegas de classe. Tânia destaca o quão a professora Valquíria era amada e admirada por todos os estudantes da escola pela sua forma leve e doce de ensinar. Nesta imagem com a turma, podemos notar o sorriso no rosto da professora Tânia.

Figura 21: Tânia em um momento de descontração com uma colega



Fonte: Acervo da Professora Tânia Vargas

Tânia revela com orgulho e felicidade a importância que sua mãe teve para a educação da cidade de Queimadas, a ponto de ainda hoje ser lembrada pelos moradores da cidade. Sua mãe sempre foi a referência da família. Na cidade, eles eram reconhecidos como: “*A filha da professora Valquíria, o filho da professora Valquíria, o marido da professora Valquíria*”. Mesmo em um período em que a figura do homem era a que representava a família, na dela,

era a figura da professora Valquíria era a que se destacava. Ela atribui esse reconhecimento ao respeito e à credibilidade que os professores tinham naquela época, status que nós, professores, estamos perdemos, infelizmente.

Minha mãe quem dava conta de tudo, ela achava tempo de ler sempre Monteiro Lobato. Eu comecei a estudar ouvindo Monteiro Lobato, ingressei na escola aos sete anos, mas antes era tudo em casa. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

Tânia conta sobre sua infância e sobre os laços afetivos de sua família, tendo em sua mãe uma grande referência de mulher e profissional. Ali iniciava o sonho de ser professora como foi sua mãe. Nesse sentido, podemos perceber a interlocução entre a história de vida, a família, a infância e o desejo de tornar-se professora através de suas narrativas, ao encontrar, na figura materna, uma motivação para tornar-se quem queria ser, professora.

Para ela, sua mãe foi e sempre será sua fonte de inspiração, seu orgulho, seu porto seguro e o alicerce de sua vida. Além disso, para a professora, sua mãe era também sua conselheira e amiga. Exemplo de amor, determinação, persistência e respeito ao próximo. Tânia revela, na sua narrativa, que, através da sua mãe, ela construiu os valores e procura passá-los hoje para seus filhos e netos. Pois, além de amiga, era uma mãezona que dava conta de tudo.

Mesmo trabalhando, às vezes os três turnos, encontrava tempo para mimar os seus filhos e contar histórias. Tínhamos abertura para fazer qualquer pergunta, pois tínhamos a resposta e a orientação necessária. Ela falava sempre que tínhamos o livre arbítrio para as nossas escolhas e decisões, porém que colheríamos o que plantássemos. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

A professora idosa aposentada tinha uma relação aberta e de confiança com sua mãe e diz que a maior prova desse amor, amizade e parceria ele teve quando, aos 14 anos de idade, engravidou, pois sua mãe não a julgou, como era de se esperar, muito pelo contrário, deu muito amor e todo apoio necessário para ela enfrentar aquele momento e, o mais importante, cuidou e orientou que Tânia não desistisse dos estudos. Por outro lado, a relação com seu pai, desde a infância, foi de pouca conversa e rígida.

Devido à rotina em Queimadas ser rígida e disciplinar, sempre pautada na dedicação aos estudos, principalmente através da figura paterna, Tânia comenta que, de fato, desfrutava da leveza da infância quando estava longe de casa e do olhar atento de seu pai. Amava quando podia viajar e visitar familiares, pois se divertia com os primos e sentia-se livre para ser criança, subia em árvores, tomava banho de piscina e no balneário, passava os dias solta na

rua. Ela sabia que devia aproveitar cada momento já que a volta para casa não permitia que tivesse a mesma leveza e liberdade.

Em Queimadas, eu era presa, da escola pra casa, de casa pra escola e não podia dar umas escapulidas porque meu pai não aceitava. Já em Dias D'Ávila, eu tinha liberdade, muitos primos, o dia inteiro na piscina ou no balneário. Aqui eu tinha infância, brincava em cima das árvores, em cima dos muros. Isso aqui pra mim era liberdade. Mas tinha que voltar para Queimadas. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

O cotidiano em Queimadas não era tão divertido como quando ela podia ir para Dias D'Ávila ou Salvador visitar seus familiares. Em Salvador, Tânia também aproveitava os instantes de liberdade, arrumava-se e passeava pelas ruas da cidade, porém ela narra que, em um desses passeios, conheceu um rapaz mais velho de quem ela, apesar de achar que teria um namoro breve, acabou ficando noiva ainda muito jovem, aos 13 anos.

Quando vinha para cá (Salvador), eu bagunçava, isso já bem grandinha com 11 anos, me arrumava toda, colocava as meias finas e ia para a Avenida Sete, Rua Chile. Aos 13 anos [de idade], fui pedida em noivado, fui noiva de um rapaz dez anos mais velho que eu. Em um desses passeios no balneário, um rapaz se engraçou com minha cara, descobri que ele morava próximo da nossa casa e minha tia fez pressão para eu namorar e me disse: namora besta, tu já vai embora mesmo, e eu disse: não quero, mas terminei ficando. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

A adolescência de Tânia foi marcada pela surpresa e pela incerteza. Em um curto espaço de tempo, já estava noiva, mas não tinha certeza sobre seus sentimentos e vontades. Como sempre gostou muito de ler, pelas influências da sua mãe, encontra, nos romances que lia, o questionamento sobre seus sentimentos e se perguntava se realmente queria seguir em frente com o noivado. Apesar da pouca idade, Tânia tinha que fazer uma grande escolha, desfazer o noivado ou dar prosseguimento e casar.

Depois, esse rapaz apareceu na minha casa em Queimadas pedindo para namorar comigo. Seis meses depois, ficamos noivos, tudo muito rápido. Ele saía daqui de Salvador e ia para Queimadas e eu fiquei com pés e mãos atadas. Ficava eu em Queimadas lendo meus livros, aqueles livros de Sabrina. Como casar se eu não gosto como vejo aqui nos livros? E se casar e encontrar alguém que eu goste? A cabeça a mil, aos 13 anos [de idade]. Então decidi desfazer o noivado. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

Após o término do noivado, Tânia revela que não perdia tempo e, logo em seguida, iniciou uma paquera com outro rapaz, esse, agora, de Queimadas e, pouco tempo depois, aos 14 anos de idade, estava grávida e um turbilhão de pensamentos passava por sua cabeça, mas,

como teve o apoio incondicional da sua mãe, ela afirma que conseguiu aproveitar o momento e curtiu muito a gravidez. Porém, com o nascimento do seu filho, começava uma nova etapa na sua vida, a responsabilidade de ser mãe, e ela diz que era uma criança com outra nos braços. Aos 15 anos, Tânia se torna mãe, e muitas coisas mudaram na sua vida. Agora ela era uma mulher casada e mãe.

Tive meu filho aqui em Salvador, com seis meses depois, perdi meu filho em 24 horas, de meningite, nunca me esqueci, até hoje lembro, porque já estava grandinho, chamava papai, mamãe e já caminhava no berço. Então foi muito difícil. Eu ainda estava na oitava série. Sempre levava comigo para a escola, uma criança que passava pelas mãos de todos e por último chegava as minhas. Todo santo dia. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

A perda de seu filho de forma repentina e pré-matura para a meningite mexeu com sua vida, a tristeza bateu, a vontade de desistir de tudo, porém, mais uma vez, sua grande inspiração estava a seu lado, sua mãe. Aos poucos, Tânia afirma que foi se fortalecendo, levantou a cabeça e decidiu continuar. E muitas outras coisas ainda estavam por vir. Ela havia se casado apenas no religioso por causa da gravidez, seu pai não aceitava ter uma filha solteira e, ao completar 18 anos, casou-se novamente contra sua vontade, agora no civil.

Após a morte do meu filho, pensei: bola pra frente! Quatro anos após ter casado com ele na igreja, me casaram agora no civil em uma audiência dentro da minha casa, com juiz e promotor, eram as pessoas que estavam presentes. Minha mãe me chamou e pediu para eu vestir minha roupa e calçar o seu sapato. E, de pirraça, eu calcei uma sandália franciscana vermelha. Chorei do início ao fim do casamento, pois não queria casar, me casei no religioso, pois antigamente podia ser separado. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

Tânia narra que, depois do casamento no civil, ela já havia concluído o curso de magistério, já tinha mais de 18 anos, então teve que de fato viver a vida de mulher casada. Mudou-se para a cidade de Paulo Afonso para acompanhar seu marido que havia conseguido um emprego na Companhia Energética do Vale do São Francisco (CODEVASF). Em Paulo Afonso, era tudo novidade. Lugar diferente, pessoas diferentes, mas, em momento algum, ela se esquecia dos ensinamentos da sua mãe, que era uma mulher guerreira, uma mulher que batalhava e era destemida. E, assim, Tânia foi vencendo os desafios e conquistando seu espaço.

Desse casamento, a professora teve seus quatro filhos, ela considera que foi feliz, que valeu a pena, porém, depois de um tempo, as coisas começaram a mudar, e ela chegou à

conclusão de que estava na hora de dar um basta e dar prosseguimento à sua vida, sem a companhia do esposo. Tânia assume que não foi uma decisão fácil, mas, com a base que teve da sua mãe, não relutou e seguiu em frente, esse seria mais um desafio na sua vida.

Tive quatro filhos com o dito cujo, hoje estou no segundo casamento, estou com Luiz há 33 anos. Com o pai dos meus filhos, eu passei 13 anos. Nove anos bem e quatro de trovoadas, mas valeram a pena, os rebentos vingaram e estão aí dando bons frutos, por isso, tudo vale a pena. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

As narrativas da professora são riquíssimas em lembranças articuladas com os diferentes contextos por ela vividos, situando lembranças individuais integradas com o mundo social. Revela a importância das relações com a família, especialmente com sua mãe, que ainda hoje é a sua maior inspiração. Essa relação é tão intensa que fica evidente através da vitalidade com qual ela se lembra. Para Bosi (1994, p. 423),

As lembranças do grupo doméstico persistem materializadas em cada um de seus membros e constituem uma memória ao mesmo tempo una e diferenciada. [...] Os vínculos podem persistir mesmo quando se desagregou o núcleo onde sua história teve origem.

Assim, nas memórias da professora Tânia Vargas, verifica-se a apreensão de um passado revelador em que ela apresenta uma visão própria da sua trajetória de vida e estabelece conexões com a organização familiar. Nelas, as dificuldades enfrentadas e sua superação são reconhecidas e valorizadas como positivas na sua trajetória. As narrativas da professora Tânia, portanto, reforçam a ideia de que a categoria *memória* possui contextualidade e é possível de ser atualizada no presente.

VII. HISTÓRIA DE VIDA, FORMAÇÃO E PROFISSÃO: temporalidades e narrativa de si

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo.
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo.
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo [...]

(VELOSO. Oração ao tempo, 1979)

Abro esta sessão com a canção de Caetano Veloso, *Oração ao tempo*, porque ela diz muito das memórias das colaboradoras da pesquisa. Afinal de contas, as memórias apontam muitas possibilidades não só ao rememorar, mas, principalmente, ao ressignificar o passado e seus acontecimentos, bons ou não, oferecendo novas abordagens para uma revisão dos projetos de vida. Para Brandão (2005, p. 164), “ao resgatar e ressignificar as trajetórias podemos ‘ver’ como as marcas que as sensações, internalizadas, reelaboradas subjetivamente, e vividas em certo meio cultural, transformam-se em um sabor próprio, auto-referenciado”.

Assim, as narrativas (auto)biográficas narradas pelas professoras idosas, aposentadas em seus contextos de vida-formação-profissão, ancoradas nas lembranças e memórias estimuladas com objetos biográficos no espaço do *museu da memória* e discutidas no grupo reflexivo, podem ser consideradas relevantes à sociedade atual, pois os idosos carregam em si a memória tanto individual como coletiva de um grupo. Por isso, esses conhecimentos, ao serem acolhidos, necessitam ser preservados e transmitidos às futuras gerações.

E, ainda que a trajetória de um sujeito possa ser influenciada pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros são, em grande parte, imprevisíveis, o que dá sentido aos aspectos interpretativos de uma narrativa, momento em que o próprio sujeito que narra atribui um novo sentido à experiência vivida. Isso sugere que não se pode antecipar qual o peso que as experiências terão durante a trajetória de cada sujeito, principalmente, por não haver condições de se saber qual a importância da experiência pelo sujeito, salvo pela produção de sua própria narrativa, em que se volta para si e, por meio dela, reconstrói o vivido em outro tempo.

É nesse sentido que a vida em si é uma aventura. Importa, e muito, para quem trabalha com o método (auto)biográfico, se as vivências podem ou não se transformar em autoconhecimento. Em outras palavras, passar pela reflexão, pela elaboração, pela interpretação. E essa interpretação está, necessariamente, articulada com as temporalidades. Segundo Eriben (1996),

[...] Não existe qualquer noção de si mesmo ou de identidade que seja transmitida geneticamente. Estamos unidos ao passado e ao futuro, visto que é uma característica constitutiva da mente humana possuir uma memória e a capacidade de projeção. Assim, o passado está sempre necessariamente ligado a um futuro e, quando este chegar, o passado já estará – desta mesma forma – ligado a um outro novo futuro. (EREBEN, 1996, p. 73)

Isso sugere que o método (auto)biográfico possui um aspecto intrarreflexivo que precisei levar em conta.

7.1 Os enredos das trajetórias, identidade e formação docente

Na narrativa das professoras idosas aposentadas, percebo que há um processo de consciência de sua constituição como sujeito. Quando narra seu nascimento já faz reflexões sobre a sua constituição pessoal e de pertencimento ao lugar onde nasceu, passou sua infância e onde iniciou seus estudos. Assim nos diz as professoras Graça Matos e Altair Maria:

Nasci em Salvador porque minha mãe teve complicações para eu nascer e teve que ser transferida. Em Ilhéus, cidade onde meus pais moravam, não tinha recursos suficientes. Por isso, nasci em Salvador, mas sou ilheense de coração. Depois do parto, minha mãe ficou internada por 14 dias, depois minha mãe retornou para Ilhéus e eu fui junto. Na verdade, só nasci em Salvador. Em Ilhéus, passei minha infância e foi onde iniciei meus estudos em uma turma que tinha crianças de todos os tamanhos, mas eu ficava numa mesa redonda com mais quatro coleguinhas, todos do meu tamanho. Eu amava estar ali. Ah! a sala de aula era na sala da casa da pró, uma casa enorme e de esquina. (Graça Matos, narrativa, 2019)

Nasci na cidade de Nazaré das Farinhas, onde passei parte da minha infância, tenho boas lembranças de lá, mas, ainda criança, mudamos para Salvador, porque meu pai era estivador e trabalhava aqui no Porto. Comecei a estudar um pouco tarde, porque em Nazaré era difícil conseguir escola. Aqui em Salvador, estudei na Escola Parque, fiz cinco anos de primário, quatro de ginásio e três de pedagógico (magistério). Depois eu fiz licenciatura curta em Educação Física em Recife porque, aqui na Bahia, as universidades não ofertavam esse curso. Depois, retornei para Recife e concluí a Licenciatura plena em Educação Física. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Há, na narrativa de Graça e de Altair, uma nítida concepção de pertencimento, porque, mesmo tendo nascido em Salvador, Graça se considera ilheense, pois é dessa cidade que ela tem as lembranças da sua infância e do início da caminhada como estudante. Já para Altair, as lembranças da sua cidade natal se referem ao início da infância, porque, aos sete anos, mudou-se para a cidade de Salvador onde iniciou seus estudos. Graça afirma que era muito prazeroso e divertido estar naquela sala de aula, mesmo sendo a sala da casa da professora e com crianças de vários tamanhos e séries diferentes, era uma classe multisseriada⁴⁵.

Graça compreende que a sala de aula existe a partir da presença de uma professora e do espaço físico que agrega pessoas para desenvolver o processo de ensino e de

⁴⁵ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. O GRAFHO desenvolve pesquisa intitulada: “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, financiada pelo CNPq e pela FAPESB.

aprendizagem. A ideia que tem de professor está relacionada ao que defende Freitas (2008) quando afirma que o ofício do professor demanda um conjunto de saberes, habilidades, competências, normas e valores. Os papéis sociais do professor são definidos e orientados a partir do espaço e do tempo no qual são desenvolvidas as suas práticas. Dessa forma, a representação e apropriação da imagem de professor, em diversos espaços da sociedade, estão atreladas ao tempo e espaço vivenciados por ele.

Nas narrativas de Graça e Altair, vão sendo tecidas memórias e histórias que evidenciam acontecimentos biográficos⁴⁶ que escolheram narrar e que tem sentidos para as suas vidas. Josso (2004), ao tratar dessa questão, salienta que a narrativa:

Funciona num primeiro plano na perspectiva das competências verbais e intelectuais, porque faz o sujeito entrar em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências” que estejam implicadas com o tema conhecimento de si e formação; fazendo com que este revele o que [...] aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida [...]. (JOSSO, 2004, p. 31)

Desse jeito, as professoras vão construindo suas narrativas numa dimensão temporal de sucessão de acontecimentos até marcar o retorno à escola, agora universidade, em que, após suas aposentadorias, reiniciam o ciclo de formação no programa Universidade Aberta à Terceira Idade. Ao produzir suas narrativas, a partir de acontecimentos significativos e formadores, as professoras buscam criar uma teia de relações de experiências, ancoradas em diferentes períodos de suas vidas. Mas há claramente a construção de um tempo psicológico e subjetivo em que os acontecimentos são reorganizados de modo a marcar aprendizagens significativas de suas trajetórias. É o tempo das experiências, tempo e experiências que estão articulados ao ofício de ser professor(a), profissão que demanda um conjunto de saberes, competências, habilidades, normas e valores. Assim, Altair e Graça narram as suas experiências formativas e profissionais, quando afirmam que:

Quando concluí o pedagógico, comecei a dar aula para crianças, mas não fiquei muito tempo porque fiz o concurso do estado para professor de Educação Física e fui aprovada, aí a Secretaria de Educação nos proporcionou uma formação em Licenciatura curta em Educação Física em Recife. Pense que não foi fácil, primeiro que eu era mulher e a única negra da turma. Sofri todos os tipos de preconceitos, como ser impedida de usar o vestiário de um clube onde tivemos uma aula prática só porque eu sou negra, de sair corrida de um ginásio de esporte pra não ser linchada. Mas

⁴⁶ Acontecimentos Biográficos são as descrições dos fatos, dados e acontecimentos particulares da vida de alguém.

não abaixava minha cabeça porque eu estava ali por mérito, resultado dos meus estudos. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Assim que concluí o pedagógico, resolvi fazer Pedagogia, me formei em dezembro e em janeiro fui fazer vestibular para Pedagogia na Católica, pois, naquela época, a federal não tinha horário rígido, você fazia Pedagogia e não podia fazer mais nada da vida, tinha aula pela manhã e tarde, e eu não venho de uma família que podia me sustentar, então fui para a Católica porque tinha aula das 17h30 às 21h30, mas era concentrado eu podia trabalhar o dia inteiro, foi o que fiz, fui trabalhar o dia todo e cursei Pedagogia durante quatro anos. (Graça Matos, narrativa, 2019)

Como na narrativa de Altair, a de Graça também está repleta de marcadores temporais, quais sejam: “quando concluí”, “não fiquei muito tempo”, “fiz o concurso”, “fui aprovada”, “formação”, “não foi fácil”, “formei”, “dezembro”, “janeiro”, “horas”, “minutos”, os quais evidenciam um processo de individuação no curso de suas vidas, marcado pela dupla dimensão temporal: por um lado, um tempo cronológico em que se configura a ideia de sucessão de um tempo após o outro, demarcando o lugar das fases, dos ritmos e das sucessões de fatos; por outro, o tempo psicológico, em que não há uma possibilidade de cronometrar e aferir as aprendizagens numa dimensão cronológica. É o tempo das experiências do eu, tomado como elemento produtor de sua formação, da constituição de uma trajetória que é única e peculiar, assim como o é a das professoras Altair e Graça.

É nesse tempo que está presente a marca da subjetividade do sujeito, que pode ser a eternização do momento, quando a experiência ocorre em diferentes ritmos, respeitando as características psicológicas, sociais e culturais de cada indivíduo. Esse é o tempo que a trajetória formativa evidencia subjetividades de cada um. Silva e Bastos (2016), quando discutem sobre essa questão, afirmam que:

Relacionar o tempo psicológico, caracterizador das subjetividades com a ideia de trajetórias de formação das professoras, pois a todo o tempo, elas, durante seu processo de formação, deixaram claro ter se agarrado às oportunidades para poder desenvolver-se bem na carreira que resolveu trilhar. A sua formação foi determinada pela escolha que fez e pela qual se responsabilizou. O tempo das experiências significa também o momento oportuno, a oportunidade agarrada. (2016, p. 124)

Para os autores, há uma evidência de duas dimensões de tempo no espaço escolar: uma lógica contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias, horas, minutos e segundos letivos, um tempo universal e que serve de

norteador para a organização das práticas escolares, nas quais se prima pela lógica do calendário, do cronograma, das unidades, dos semestres letivos etc.

Nessa direção, o tempo determina as ações que o sujeito deve desenvolver e não o contrário. Aprende-se, experiencia-se em um tempo determinado social e universalmente, configurado pela lógica objetiva e positivista da organização. Para Matos (2008), na modernidade, faz-se necessário que o sujeito, para produzir-se a si mesmo, precisa movimentar-se em meio a um tempo especializado dos cronômetros e relógios.

Na segunda dimensão, há uma relação que as professoras estabelecem com o tempo, demarcado pelos estágios de suas aprendizagens, melhor dizendo, pelas suas trajetórias de vida. Essas trajetórias são distintas de ser humano para ser humano, assim como de grupo para grupo, no entanto servem para que se conheça a noção de tempo transcorrido da e pela experiência vivida. Assim, Elias (1998), ao tematizar sobre essa questão, afirma que:

[...] Portanto, o que chamamos de “tempo” significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas. (ELIAS, 1998, p. 60)

Disso, compreende-se que a experiência de Graça e Altair em relação ao tempo não é um atributo da universalidade. Diante disso, infere-se que o tempo não se universaliza entre os grupos sociais, muito menos entre civilizações que viveram em diferentes tempos. E, se não há a dimensão da universalidade, é porque há um parâmetro da subjetividade de cada um, por meio da qual o tempo assume características e ritmos diferentes. A ideia da universalidade do tempo passa a ser um mito, em que um único sujeito habita diferentes perspectivas de tempo, que o fazem navegar em diferentes estágios de experiências.

A professora Graça, como ela bem assume, nasceu para estudar, é uma fissurada pelo conhecimento, não tem medo dos desafios e sempre enfrentou todos que apareceram. Destaca que podia fazer qualquer coisa, mas jamais se afastaria daquilo que considera uma missão, que é educar, ser professora. Assim diz:

Fiz magistério e depois Pedagogia, não porque essa era a única opção que eu tinha, mas porque era a profissão que sempre quis seguir. Durante minhas práticas em sala de aula, várias inquietações me levaram a buscar outras formações. Fiz Psicologia porque senti necessidade de entender melhor meus alunos e, de alguma, forma ajudá-los. Também fiz Direito, porque um dia fui parar numa delegacia para defender alguns alunos que se

meteram em problemas, e me senti um peixe fora d'água, aí fui cursar direito para saber reivindicar os direitos dos meus alunos, embasada na lei. Fiz mais essas duas formações, mas nunca deixei a sala de aula, a minha profissão sempre foi e é professora. (Graças Matos, narrativa, 2019)

O primeiro componente temporal demarcado pela narrativa de Graça centra-se na sua formação pessoal, caracterizada por um autodesenvolvimento, por meio do qual o estilo e as atitudes são produzidos na trajetória que se consolida pelas escolhas feitas na dimensão desse componente. Trata-se da dimensão do eu e da subjetividade que faz aflorar as intenções e os objetivos que uma pessoa traça para si, quando se insere num processo de formação. Esse componente é elemento importante para a estruturação da trajetória de formação, pois o que Graça fez se cristalizou pelas experiências as quais vivenciou. Quando diz que buscou fazer mais duas graduações porque a prática docente lançou esses desafios, indica uma incursão formativa temporal que está presente em sua memória e que se constitui como elemento importante da estruturação de sua trajetória.

Os demais componentes são determinados pelos aspectos técnicos da profissão docente, pois permitem o desenvolvimento do saber pela formação científica e pedagógico-didática e pela prática pedagógica. De acordo com Garcia (1999), são esses componentes formativos que dizem respeito ao ensino profissionalizante e representam as marcas da docência que subsidiam as experiências do sujeito na profissão. Diante disso, entende-se que nos formamos para sermos professores, mas não desenvolvemos trajetórias para ensinar, ou seja, ao nos inserirmos num processo formativo e ao ensinar, construímos a nossa trajetória formativa e de profissão.

É dessa concepção que analiso o conceito de trajetória formativa das professoras colaboradoras, entendendo-a como um conjunto de eventos formativos que possuem fundamentos na vida das professoras e que é estruturado a partir das experiências vividas por elas. Nesse sentido, para Silva e Bastos (2016), a memória ganha um lugar de destaque, pois promove a condição de nos permitir, pela faculdade da linguagem, revisitar o arsenal de nossas experiências as quais favorecem a construção de uma trajetória. Dessa maneira, a trajetória é constantemente reorganizada e estruturada pelas nossas lembranças⁴⁷. A esse respeito, Brandão (2008) nos diz que:

[...] a experiência nos mostra que a partir da memória nas histórias narradas, e muitas vezes escritas, podemos, usando a linguagem, refletir, compreender,

⁴⁷ O termo *lembrança* é tomado aqui como a capacidade humana de reter e guardar o tempo e as experiências pelas quais um sujeito pode passar ao longo de sua vida.

reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhes um sentido-significado. Essa história que é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para o nosso ser-estar no mundo. (BRANDÃO, 2008, p. 15)

Levando em consideração a concepção apresentada pela autora, é possível pensar em uma articulação das categorias trajetória, identidade docente e tempo de formação, na tentativa de elucidar como o próprio ato de narrar constitui-se num espaço e tempo de formação em que as professoras constroem sentido para as experiências por elas desenvolvidas e modos como ressignificam suas trajetórias. Defendo que é extremamente interessante, pelos fundamentos da abordagem (auto)biográfica, perceber de que forma categorias, tais como memória, lembranças e narrativas, são elementos que favorecem a constituição de uma trajetória de vida. Uma trajetória é, pois, o constructo produzido pelas lembranças, a partir da memória, linguagem e narração. É tecida com esses elementos e serve de análise para quem a faz ou para o outro que, com os mesmos elementos, é capaz de produzir e, também, analisar a sua trajetória.

7.2 Ouvindo as histórias e experiências das professoras idosas aposentadas

Contar para viver ou viver para contar? Ambos os verbos, "contar" e "viver", estão interligados. Ambas as perguntas fazem sentido. Conforme conto minha história, eu a vivo, sinto, revivo, penso sobre ela, discuto, ouço, experimento. Não faz sentido viver sem contar a nossa vida, sem narrá-la, sem compartilhá-la, sem deixá-la inscrita em nossa sociedade, sem deixar marcas. (GONDIM, 2014, p. 79)

Com essa fala de Denise Gondim, inicio esta sessão porque entendo que é necessário ouvir às professoras idosas aposentadas para que elas possam revelar suas histórias de vida e experiências do que viveram enquanto estudantes nos seus processos formativos, bem como de quando passaram a exercer a docência. Para tanto, baseei-me em Josso (2004), pois entendo que, no primeiro momento, as colaboradoras devem ter se questionado sobre o que falar, como falar e se de fato suas histórias têm alguma relevância.

Terei mesmo uma história? Vale a pena contá-la? O que os outros vão pensar de mim a partir do que vou contar? O que foi significativo na minha vida? O que contar de mim entre tudo o que é possível contar? O que desejo partilhar ou guardar para mim? O que vou fazer com as questões e com o olhar dos

outros? Como vou dar conta do caminho interior que acompanho os fatos da minha vida? Como podemos falar de nós de forma que isso possa ser interessante para todo o grupo? A minha vida é como a de todos os outros? O que há de especial para ser contado? (JOSSO, 2004, p. 65)

Acredito que muitos ou todos esses questionamentos passaram pelas mentes das minhas colaboradoras. Entendo também que não era fácil para elas mexerem nas suas memórias e histórias de vida. Como afirma Araújo (2008), essa busca de si muitas vezes pode ser dolorosa: memórias adormecidas, sonhos frustrados, desejos reprimidos podem vir à tona nesse processo. E essa busca de si, para uns, pode ser uma jornada instigante e prazerosa, porém, para outros, pode levar a descobertas não tão agradáveis, como foi demonstrado nas narrativas de Altair e Neide.

Ainda hoje tenho raiva do meu pai. Ele foi muito cruel, mas o que vou falar é que tenho raiva porque ele não era casado com minha mãe, por isso nenhum dos nove filhos que minha mãe teve tem o sobrenome dela, só o dele. [...] quer dizer, ela levou nove meses comigo na barriga, perdeu noite comigo, na hora de botar o nome, não botou. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Lembrar da minha infância e adolescência é algo que ainda mexe muito comigo. Minha infância não foi boa, minha adolescência também não foi boa. Quando eu nasci, meu pai vivia com minha mãe, mas ele maltratava muito minha mãe tanto que ela era muito submissa, era muito calada, aceitava tudo. [...] Quando eu tinha mais ou menos uns 5 ou 6 anos, meu pai me tomou da minha mãe e me afastou dela. Cresci sem ter contato com minha mãe, apenas com minha avó e uma tia que foi quem me criaram. Durante muito tempo tive raiva da minha mãe porque achava que ela havia me abandonado, hoje sei que ela não me abandonou, era proibida de se aproximar de mim. Meu pai era um homem muito autoritário e dominador. (Neide Santos, narrativa, 2019)

As professoras narram uma relação difícil com a figura do pai, uma relação que ainda mexe muito com elas. Altair diz que ainda sente raiva do seu pai porque ele não colocou o sobrenome da sua mãe no seu registro de nascimento e Neide relata um pai autoritário e dominador que, com o término do casamento, a retirou do convívio com sua mãe e passou a viver com uma tia e sua vó paterna. Hoje, ela sabe que sua mãe nunca a abandonou, apenas era impedida de se aproximar dela.

Ao narrar a própria história, o passado e o presente transitam juntos o tempo todo. [...] Assim, a narrativa é composta daquilo que foi lembrado, de como foi narrado, em que circunstâncias foi evocado, e está sujeita a esquecimentos e silenciamentos; por isso, mantém um vínculo estreito com a memória. (DOMINGUES, 2014, p. 558)

Partindo desse ponto de vista, considero a memória como uma reconstrução parcial e seletiva do passado, que é reatualizada conforme o tempo presente. Nesse sentido, o que encontramos nas lembranças das professoras idosas aposentadas são experiências de vida, talvez histórias comuns de serem contadas, algumas vezes um tanto tristes de serem lembradas, como no caso da professora Neide e da Professora Altair, e outras vezes um tanto alegres de terem vivido.

Nessa perspectiva, Gondim (2015) salienta que, ao analisar as narrativas de pessoas idosas, encontraremos histórias refletidas que foram armazenadas por um motivo simples: o significado que lhes foi dado no momento de vivê-las, ou as ressignificações que foram dadas nos momentos posteriores, sentidos a partir de reflexões, ou melhor, de vivências que se transformaram em experiências. Para Josso (2004), são nossas experiências formativas, ou seja, o que fica em nossa mente, são os momentos significados por nós mesmos.

Dewey (1978) afirma que o que contamos e narramos são nossos aprendizados significativos. Somos capazes de viver a mesma história com outra pessoa e, talvez, enquanto ela se lembra de todos os detalhes daquele momento, posso esquecer completamente de tê-lo vivido. Para a outra pessoa, foi uma experiência, um aprendizado significativo, algo que fazia sentido vivê-lo, para mim, foi, talvez, apenas mais um acontecimento, sem grande significado. Nessa mesma perspectiva, Larrosa (2015, p. 18) diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”⁴⁸.

Pollak (1989) destaca o fato de que quando uma pessoa narra suas memórias, há no conjunto algumas que são muito íntimas. Para o autor, são experiências que se assentaram na vida do sujeito e os acompanham até hoje. Teixeira (1996) diz que narrar é memória do vivido, em tempo longínquo e pretérito, carregado de saberes, ensinamentos, conselhos e práticas de vida engendradas em processos de transformações. Entretanto, as circunstâncias em que os sujeitos são convocados a contar sobre suas vidas interferem e conduzem cada um a trazer à tona, ou não, certas lembranças, afinal de contas, são eles que decidem o que deve ou não ser contado.

Nessa trama do que pode ou não ser contado, a memória é considerada um recurso indispensável, porém o esquecimento e as omissões também o são, pois não deixam de revelar

⁴⁸ Nesta tese, penso a experiência a partir dessa definição de Jorge Larrosa. Para compreender a experiência nesse autor, consultar, entre outros de seus trabalhos, sua conferência inaugural nos Anais do Congresso de Formação de Professores realizado pela Unesp, em Águas de Lindóia, SP, em 2003. Ver ainda: “Experiência e Paixão” e “Sobre leitura, experiência e formação”, em *Linguagem e educação depois de Babel*, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

a complexidade de um acontecimento. Vale destacar que, em algumas narrativas, encontramos uma intimidade que ainda não havia sido revelada em suas casas, aos seus pais, muito menos aos seus filhos.

As narrativas apresentadas por cada professora nos conduzem a pensar sobre as experiências que são individuais e particulares e ao mesmo tempo são comuns, que podem ocupar o lugar de representarem outros tantos professores. Moita (2000) nos diz que o trabalho com narrativas “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos”. Cada narrativa apresenta as experiências de cada colaboradora, com enredos diversos, tornando o trabalho de analisá-las um desafio, logo que é necessário enxergar traços explícitos, porém, por outro lado, fios tênues, invisíveis estão presentes e precisam ser interpretados.

Neste ato de reinterpretação constante dos fatos dos outros no presente que narrador e ouvinte vão tecendo os fios da narrativa como memória compartilhada [...], ou seja, o ouvinte reinterpreta os fatos narrados e, nesse processo de reinterpretação, traços do conto original permanecem enquanto outros são recriados. (ABRAHÃO, 2004, p. 211)

Busquei, por meio das entrevistas, encontrar o que Halbwachs salienta sobre o exercício de lembrar. Para o autor, “um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças do outro” (2006, p. 58). Essas lembranças são de naturezas distintas, emergem de diferentes formas, envolvem diversos conteúdos, são secretas e individuais. Para Souza (2006, p. 102),

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências.

Partindo desse pressuposto, ao dar atenção às histórias de vida das professoras idosas aposentadas, obtive o testemunho subjetivo do indivíduo, à luz das suas experiências e da sua vida particular. Essas podem refletir uma época, suas normas sociais e os valores partilhados pela sociedade nos diversos contextos históricos. Assim, por meio das lembranças que vieram à tona nas narrativas, podemos ter contato com as experiências de vida, de formação e de profissão de Altair Maria, Graças Matos, Neide Santos e Tânia Vargas, e, com isso, seus sentidos podem ser transmitidos a outras gerações.

Para Bosi (2003), a memória dos idosos torna-se, dessa forma, um mediador entre a geração atual e as testemunhas do passado; um instrumento precioso para se constituir a crônica do cotidiano, sem se basear unicamente em documentos oficiais. São as paixões, as intensidades e a maneira como cada idoso viveu o acontecimento narrado que impedem a unilateralidade de um fato e a riqueza de vários pontos de vistas contraditórios.

Quando revelam suas lembranças e histórias de vida, as pessoas idosas produzem significados às diversas realidades humanas e se sentem valorizadas a partir do momento em que o seu passado e a sua história são apreciados e transmitidos às outras pessoas, gerando mais sentido para a sua vida. E, por possuírem uma grande variedade de histórias de vida, as pessoas idosas têm uma necessidade maior de contá-las. Para Gondim (2014), felizes são aqueles que têm tempo para ouvi-los. A experiência do outro estimula o ouvinte a pensar sobre sua própria história e seu próprio estar-no-mundo. Apesar da diferença no tempo cronológico, vi-me nas histórias narradas por cada professora.

Para a professora Altair, é uma honra poder deixar registrado um pouco da sua história de vida para que seus descendentes possam conhecer e se inspirar na história de uma mulher que superou todas as adversidades e venceu na vida como professora.

Confesso que fiquei muito feliz quando fui convidada para participar dessa pesquisa. Sempre tive a vontade de deixar registrado a minha história de vida. De uma mulher negra, neta de escravos, filha de mãe analfabeta e pai semianalfabeto e estivador que passou por muitas dificuldades, e hoje me considero uma vencedora através do meu esforço e do apoio da minha mãe. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Altair destaca, na sua narrativa, o quanto é importante para ela deixar registrada a sua história de vida. A professora acredita que, fazendo isso, ela irá influenciará outras pessoas. Na sua narrativa, ela destaca a sua família, especialmente a importância que sua mãe teve para sua formação.

Minha mãe, analfabeta, não sabia fazer nem um "o" com o copo molhado, mas foi quem me formou. Sabe uma pessoa que fez tudo por mim, foi ela. Ela via que eu tinha vontade de estudar e tudo que podia fazia para me ajudar. Hoje tudo que eu tenho, eu não tenho quase nada, mas o nada que eu tenho é devido à "ignorância" da minha mãe, porque ela, como analfabeta, ela não podia me ajudar nas tarefas da escola mas ela ficava ali do meu lado. Se eu ficasse até uma hora da manhã ela procurava uma camisa pra colocar um botão, uma roupa para costurar, só para eu não ficar sozinha. (Altair Maria, narrativa, 2019).

A história de vida da professora Altair Maria é a história de tantas outras Marias, Antônias, Joanas, Reginas por esse Brasil afora. A professora reconhece, na sua mãe analfabeta, a maior motivação para estudar e vencer na vida e diz que tudo que conquistou foi graças a essa mulher analfabeta que fazia de tudo para que ela se sentisse motivada e continuar estudando.

Já a professora Graça Matos, diferente das professoras Altair, Neide e Tânia, narra uma relação de afetividade e intimidade com seu pai, que, para ela, foi um pai maravilhoso e foi o hábito que ele tinha de ler o jornal todos os dias à noite que despertou nela o desejo de ler. Por causa disso, aos cinco anos de idade, mesmo sem nunca ter frequentando uma escola, já sabia ler e escrever. Ela atribui ao seu pai esse feito. Para ela, seu pai utilizou um método natural para alfabetizá-la.

Eu quero dizer a vocês que meu pai foi maravilhoso, pra vocês terem uma ideia, com cinco anos, chegava em Ilhéus o Jornal à tarde, então ele sentava de noite e eu ficava atrás em pé e pedia pra ele me dizer o que era aquilo, e assim, toda noite, meu pai fazia comigo, ele lia a manchete. Um ano depois, eu estava alfabetizada. Um método que depois eu fui aprender na faculdade, que chama método natural, as crianças aprendem de tanto o adulto repetir e mostrar a elas a letra, então eu aprendi por isso. (Graça Matos, narrativa, 2019)

Para Graça, apesar de sua mãe ter sido professora, foi seu pai sua maior referência para os estudos, ela diz que achava lindo vê-lo lendo e queria ser como ele. A professora diz que cresceu nessa atmosfera, em um ambiente que estimulava a leitura e que, por isso, ela sempre foi fissurada por leitura e, conseqüentemente, pelo conhecimento.

Por outro lado, algumas pessoas têm receio de trazer à tona algumas memórias, as quais representam um período ou fase difícil da sua vida que preferem deixar guardadas ou escondidas, por isso relutam em falar. Nessa perspectiva, a professora Neide revelou o quanto relutou para participar da pesquisa. Segundo a professora, logo na primeira reunião, quando foram apresentados os objetivos e a metodologia da pesquisa, ela ficou inquieta e vários episódios de sua vida vieram à tona, lembranças que ela acreditava que estavam enterradas, mas, na verdade, ainda as acompanham como fantasmas. Para Halbwachs (2004, p. 74), “algumas vezes, não é preciso ir muito longe para descobrir ilhas do passado conservadas, parece, tais e quais, de tal modo que nos sentíssemos subitamente transportados há cinquenta ou sessenta anos atrás”. E, pela primeira vez, ela se sentiu à vontade para falar.

O que vou falar aqui hoje são acontecimentos que nunca compartilhei com ninguém, nem com meus filhos. Porque são coisas que ainda mexem muito comigo e confesso que tenho receio de falar. Antes de vim pra cá, conversei com minha filha e falei o que estava vindo fazer e que estava decidida a falar sobre meu passado, mas ao mesmo tempo estava com medo. De imediato minha filha disse: vá, minha mãe, aproveite essa oportunidade e fale, a senhora não disse que sentiu essa vontade, que o professor lhe passou segurança? Então fale, tenho certeza que vai fazer bem para a senhora. (Neide Santos, narrativa, 2019)

Para Cunha (2017), as circunstâncias em que os sujeitos são convocados a contar sobre suas vidas interferem e conduzem cada um a trazer à tona, ou não, certas lembranças. Em algumas narrativas, como a da professora Neide, encontramos uma intimidade que ainda não havia sido revelada em sua casa para familiares nem para amigos próximos. Neide relata uma relação difícil com seu pai, um homem autoritário e dominador. Ao fazer emergir suas memórias, a professora fica emocionada, a boca fica seca, a voz trêmula. Nesse momento, pergunto se ela deseja parar, respirar um pouco, tomar uma água, ela responde: *“quero só uma água, não quero parar, agora que comecei, quero colocar tudo pra fora”*. E continua trazendo suas lembranças carregadas de emoção, muitas mágoas e tristezas. Para ela, seu pai foi uma pessoa que lhe causou muito sofrimento. Por causa dele, ela afirma que não teve infância, não teve amigos, a vida dela se resumia à convivência com uma tia e a avó.

Meu pai me levava e me buscava na escola. Ele fazia isso para que eu não fizesse amizade com ninguém e isso me deixava muito triste, porque eu queria ter amigas e brincar. Tinha até uma prima que também morava na casa da minha vó, mas nem com ela eu podia brincar, quando brincava, era escondido. Ele dizia que eu só podia me relacionar com minha tia e minha vó. (Neide Santos, narrativa, 2019)

Ao manifestar essas lembranças que tanto a afligiam, Neide está se apropriando das suas experiências. Araújo (2008, p. 22) nos diz que “se estamos contando o que vivemos é porque sobrevivemos à situação. Então, podemos começar a compreender que ensinamentos a experiência deixou.”.

A professora Altair Maria também narra que teve uma relação difícil com seu pai, que também era um homem autoritário.

A lembrança que tenho do meu pai é de um homem que passava a semana fora trabalhando e, quando chegava em casa, era muito violento. Apanhávamos todos, e nem sabíamos por que estávamos apanhando. Ele mandava ficar em fila e todos tomavam uma palmada com essa palmatória

[Figura 18], *que fiz questão de guardar para nunca esquecer do quanto ele era violento.* (Altair Maria, narrativa, 2019)

Figura 22: Altair demonstrando como seu pai usava a palmatória



Fonte: Acervo do autor (2019)

Altair encontra, nas lembranças da infância, momentos que marcam sua história de vida e destaca o pai como figura representativa de controle, ainda que essas memórias tragam sensações não tão felizes, principalmente pelo poder de seu pai no meio familiar e a violência que tratava seus filhos. Nesse ínterim, a narrativa de Altair reafirma o impacto que os acontecimentos da infância têm na constituição dos sujeitos, de modo a afirmar que guarda a palmatória como símbolo de um contexto de violência que não admite mais passar.

A linha em que se seguem as narrativas de Altair frente ao controle paterno é possível ser entrecruzada com as marcas históricas da estrutura patriarcal e de como a virilidade e a violência associaram-se a um modelo de masculinidade (ZANELLO, 2018). Para além da subjetivação do que é ser homem, o ideal de masculinidade atravessa, diretamente, a vida e a história das mulheres, onde reafirma um não-lugar, ou, um espaço subalterno aos homens na dinâmica de gênero (BUTLER, 2019).

Altair e Neide, ainda na infância, encontraram a reverberação dessas questões dentro de casa. Apesar das dificuldades e das violências cotidianas, encontram força para ressignificar essas experiências e dizem que as memórias tornaram esses momentos em

grandes lições, constituindo as mulheres que hoje elas tanto se orgulham pela força, coragem e determinação. Para Pereira (2013, p. 22), “o ato de lembrar nem sempre está relacionado ao ato de reviver, mas é preciso relemburar, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, ressignificando as experiências do passado”.

Retomando a discussão das narrativas da professora Neide Santos, elas causaram certa inquietação em todas as colaboradoras. As professoras Altair Maria e Tânia Vargas afirmaram que seus pais também não foram amorosos e, muitas vezes, eram violentos. A professora Graça Matos foi a única que narrou uma relação de afeto com a figura paterna e disse que seu pai era seu maior exemplo, seu modelo de ser humano, seu ídolo e fez algumas reflexões sobre as memórias carregadas de tristezas e muitas mágoas que ainda hoje mexem muito com a professora Neide, dizendo para ela:

Neide, seu pai fez tudo isso por amor. Claro que é uma forma estranha de demonstrar o amor, mas foi muito amor, que te sufocou. Por querer o seu bem e te proteger de tudo e todos. (Graça Matos, narrativa, 2019)

A reflexão crítica é crucial para a percepção de nós mesmos e de nosso lugar no mundo. “Quando refletimos criticamente sobre cotidianos, é possível reconhecer os problemas que nos circundam, então, poderemos transformá-los, concretizando, assim, a reação de um pensamento crítico.” (ARAÚJO, 2008, p.18). Essa reflexão e transformação ocorreram no caso da professora Neide porque, no momento de validação das narrativas, a professora sentiu a necessidade de falar mais e esclarecer algumas afirmações por ela dirigidas a seu pai.

Quando a professora Graça afirma que enxergava amor nas atitudes do pai de Neide, reflexão acompanhada pelas demais participantes, acredito que a discussão levou a professora a refletir sobre quem de fato foi seu pai. Por isso, ela sentiu a necessidade de acrescentar outros elementos na sua narrativa, mostrando que seu pai demonstrava afeto e confiança nela, quando ela diz:

Não vou negar que meu pai me deixava muito presa e me privou de viver muitas coisas que eu queria, mas ele também me tratava como uma pessoa de sua confiança. [...] Ele era filho de santo e na casa dele tinha o quarto dos santos e eu era a única pessoa que ele permitia entrar para arrumar, só eu e mais ninguém. (Neide Santos, narrativa, 2019)

Neide narra que, além do afeto e da confiança, seu pai era um homem bondoso, que se preocupava com o seu bem-estar e se sentia responsável por todos da sua família.

Quando fiz 15 anos [de idade] ele me deu de presente um prédio no Nordeste de Amaralina. Além de mim, ele deu para cada irmão e minha avó uma casa. Como ele era o mais velho, ele se sentia na obrigação de cuidar de todos. (Neide Santos, Narrativa, 2019)

Com a discussão do grupo reflexivo, a professora teve a oportunidade de refletir sobre a relação com seu pai e passou a reconhecer atitudes positivas. Esse reconhecimento trouxe leveza para a vida de Neide. Quando ela narrou sobre a relação com seu pai no *museu da memória* da sua história de vida, ela estava tensa, ansiosa, o corpo tremia, a boca ficou seca e, nesse segundo momento, a professora estava leve, sorridente e feliz. Essa felicidade só foi possível porque Neide se permitiu mexer nas suas memórias e trazer à tona essas lembranças que tanto a perturbavam e refletir sobre elas. Como bem afirma Freire (1980), a reflexão crítica pode gerar uma ação transformadora.

7.3 As experiências no cotidiano escolar

A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.
(Gabriel Garcia Márquez, 2003, p. 5)

Por muitos anos, essas professoras se preparavam antes de entrar na sala de aula. Preparação que exigiu reflexões, busca de como tornar atrativos os temas a serem tratados em aula, ideias, preparação de materiais, leituras, livros, e, hoje, afastadas de sala de aula, aposentadas, olham para o passado para relembrar as estratégias pedagógicas realizadas. Além do tempo nas salas de aula, o contato diário com crianças, jovens, adultos, pais, diretores e outros professores também serviram de experiência.

Entendo, nesta tese, que a professora idosa aposentada é aquela que, ao longo dos anos de docência, buscou refletir sobre a relação professor-aluno e professor-escola e que, com os resultados dessas reflexões, ganhou experiências significativas e, hoje, embora longe da sala de aula, permanece aberta a novas experiências. Essas professoras estão se permitindo viver essas novas experiências em contextos diferentes, agora enquanto idosas. Com as reflexões que as histórias do exercício da docência recuperaram da memória e analisando com distanciamento a sua trajetória profissional, elas reconhecem que poderiam ter feito mais. Sabem onde erraram, sabem que suas experiências mais tristes ou difíceis muitas vezes lhe

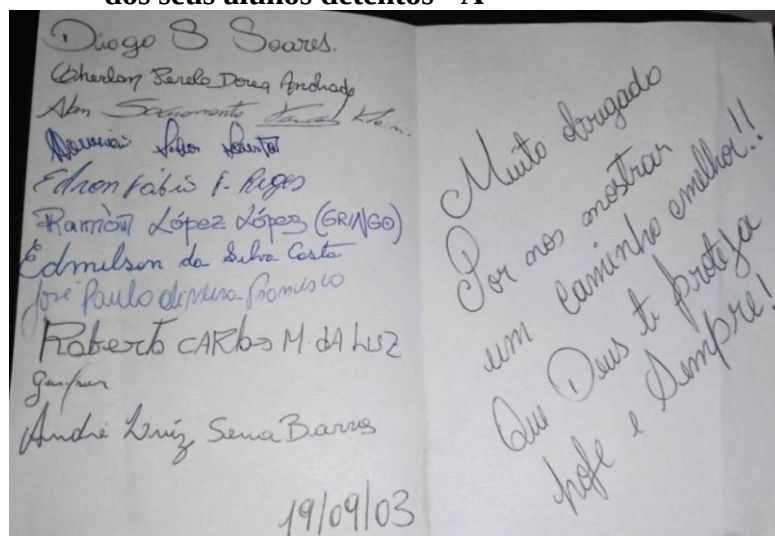
ensinaram mais do que os sorrisos. Elas sabem que tempos difíceis exigem mais reflexão e sabem, principalmente, que foram os momentos felizes que deram sentido ao seu ser professora.

A professora Tânia Vargas traz objetos biográficos para falar das suas experiências. Apresenta-nos bilhetes escritos à mão por seus alunos detentos da Penitenciária Lemos de Brito, os quais ela guarda com muito carinho.

Quando me deparei com esses bilhetes, passou um filme na minha cabeça, me emocionei e cheguei à conclusão de que valeram a pena todos os riscos corridos, todos os medos e receios de estar naquele lugar. [...] Valeu a pena por tudo e quando revejo nesses bilhetes escritos à mão por eles, acredito que, de alguma forma, os ajudei, não só ensinando a ler e escrever, mas principalmente porque consegui levar esperança e um pouco de leveza para a vidas deles. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

Ao rever as fotografias da culminância de um projeto e as mensagens de agradecimentos escritas à mão pelos estudantes (Figuras 19 e 20), reconhecendo seu trabalho e demonstrando carinho por ela, professora Tânia emociona-se, a voz fica trêmula, para um pouco, respira fundo e continua. Nesse momento, narra aprendizagens, reflete sobre o vivido, mas também atua na sua própria história como uma pesquisadora de si, de seus saberes e de suas práticas docentes. Ela permitiu-se emocionar e narrar as “recordações-referências” (JOSSO, 2004) que, de certa forma, marcaram sua trajetória profissional. Nessa perspectiva, dialogo com Oliveira et. al (2004, p. 166) quando dizem que:

Figura 23: Cartão de agradecimento recebido por Tânia Vargas dos seus alunos detentos - A

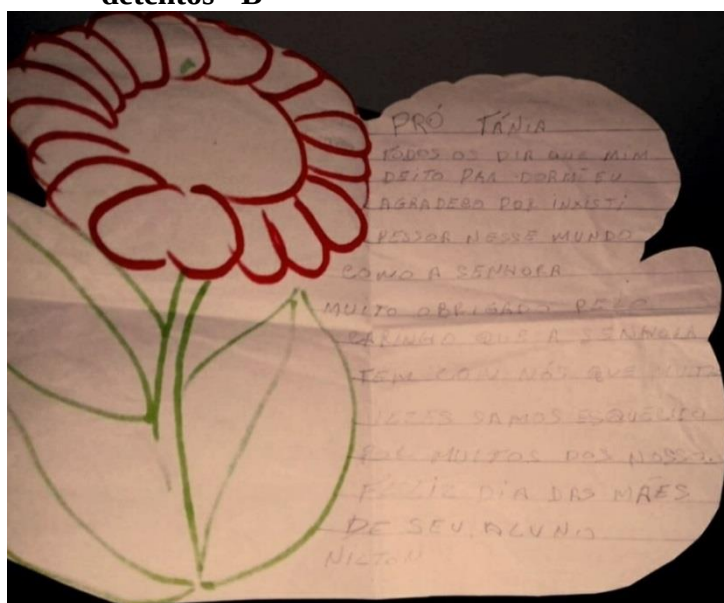


Fonte: Acervo da professora Tânia Vargas

Através das histórias de vida contadas oralmente e pelo recurso da fotografia, nos aproximamos das imagens reconstruídas no presente, a partir dos significados atribuídos às trajetórias vividas. [...] Visitamos as paisagens, os comportamentos, os tempos vividos através dos sentidos trazidos no momento da fala.

Ao ouvi-la, fui percebendo que os saberes construídos ao longo da experiência profissional sinalizam a reflexão das escolhas, dos caminhos pelos quais foi se construindo sua identificação com determinada modalidade de ensino. Como foi o caso da professora Tânia Vargas, que iniciou a docência com turmas de alfabetização na cidade de Paulo Afonso, interior da Bahia, e se aposentou trabalhando na Educação Prisional com adultos com restrição de liberdade, na Penitenciária Lemos de Brito, na cidade de Salvador, Bahia.

Figura 24: Cartão de agradecimento recebido por Tânia Vargas dos seus alunos detentos - B



Fonte: Acervo da professora Tânia Vargas

Transcrição

Pró Tânia

Todos os dias que me deito para dormir, eu agradeço por existir pessoas nesse mundo como a senhora. Muito obrigado pelo carinho que a senhora tem com nós (sic). Que muitas vezes somos esquecidos por muitos dos nossos. Feliz dia das mães, do seu aluno Nilton.

Iniciei minha vida na docência alfabetizando crianças na cidade de Paulo Afonso. Lá atuei na alfabetização por cinco anos até meu marido sair da empresa e ir para Salvador e, como eu era esposa, precisava acompanhá-lo, então fui também. Em Salvador, procurei emprego em várias escolas e consegui na FUNDAC⁴⁹, onde fui trabalhar com menores infratores, meninos e meninas. Estava bem na FUNDAC quando em um movimento de greve por melhores condições de trabalho fui convidada para atuar na penitenciária feminina pelo meu perfil. Tive muitos receios em aceitar, bateu aquele medo, mas, como meu casamento já não estava bem e tinha uma boa gratificação, decidi aceitar. Iniciei na penitenciária feminina, mas, no ano

⁴⁹ FUNDAC- Fundação da Criança e do Adolescente.

seguinte, já fui transferida para a penitenciária masculina e lá permaneci por mais de 18 anos. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

A experiência formadora, mais do que rememorar “recordações-referências”, traz também a tomada de consciência do papel de transformação e autoformação sobre a docência na Educação Prisional e as questões referentes a adultos com restrição de liberdade. A professora Tânia comenta sobre a emoção sentida quando foi procurar seus objetos engavetados, encaixotados e os sentidos até então guardados e silenciados. Quando revisitou as fotografias e bilhetes acionou o sentido do olhar, dos aprendizados e reconstruiu fatos e histórias com colegas de trabalho e com sua família, deixando o eu pessoal e o eu profissional fazerem parte de sua narrativa. No momento em que ela mostra as fotografias de uma prática realizada com seus alunos com privação de liberdade (Figura 21), emociona-se novamente e fala do empenho e dedicação para que aquela atividade acontecesse.

Figura 25: Atividade lúdica em grupo: uma das estratégias da professora Tânia Vargas



Fonte: Acervo Professora Tânia Vargas

Essa é a fotografia (Figura 21) de uma prática realizada com sua turma de detentos, guardada com carinho pela professora Tânia Vargas. Descrita com entusiasmo, ela é o registro de uma atividade da culminância do projeto “O mundo que temos e o mundo que queremos”. A professora fala do cuidado em planejar suas aulas. Era preciso pensar no tempo, que era reduzido, na faixa etária dos alunos e no assunto que despertasse o interesse da turma.

Como meus alunos já não eram crianças nem adolescentes, eram jovens e adultos, portanto já tinham certa vivência, então eu tentava trabalhar de forma mais lúdica e em grupos para poder aproveitar ao máximo nosso tempo que era reduzido. Essas fotos são da culminância de um projeto que realizei com eles. Dividi a sala em dois grupos e levei gravuras, cola, pincel, papel metro e solicitei que eles construíssem os painéis e que fossem sinceros. (Tânia Vargas, narrativa, 2019)

A professora Tânia demonstra que tinha cuidado e conhecimento na hora de planejar suas aulas, pensava em conteúdos e temas que fossem de interesse dos estudantes, que promovessem uma maior socialização, reflexão e conscientização. Para Carvalho (2014), o planejamento é uma ação essencial e indispensável ao fazer do professor que reflete sua prática. Tardif (2010), por sua vez, diz que os professores recorrem aos saberes para refazer suas práticas e, “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”, pois os sucessos ou fracassos nos fazem pensar e repensar o fazer no cotidiano do ato de ensinar. Para o autor:

Os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino. (TARDIF, 2000, p. 11)

Entendo os saberes profissionais que o autor menciona como sendo o conhecimento pedagógico, o qual os professores mobilizam para exercer sua função num determinado contexto. Neste caso, o da escola regular, não são os mesmos que a professora Tânia mobilizava para a docência no interior de uma escola na prisão e com alunos que trazem marcas, aprendizados e vivências singulares, se comparado com as crianças e adolescentes de uma escola regular.

Nesse sentido, para Penna (2011), o conhecimento pedagógico do professor está relacionado à sua trajetória profissional, em que práticas, rotinas, valores e regras referentes à docência são incorporadas por meio de interações entre indivíduos e as realidades sociais em que se veem imersos ao exercer sua função.

O conhecimento pedagógico é essencialmente experiencial, é construído a partir de uma prática reflexiva do fazer e dos resultados do fazer: “Nele não se perde a unidade de vida de cada sujeito nem a complexidade de cada situação” (CONTRERAS; FERRER, 2010, p.

16). É um conhecimento subjetivo, particular, temporário, cheio de afeto e apego. É um conhecimento íntimo, que faz parte de cada ser do mundo. Um conhecimento inesquecível, mas consciente, que pode ser repensado, reformulado e alterado a partir de outra experiência.

Para Tânia, os anos de experiência como professora no contexto de escola prisional a fizeram perceber que poderia contribuir para o desenvolvimento dos alunos, não só no aspecto cognitivo, mas principalmente no psicológico e no espiritual. Iniciava suas aulas sempre com sorriso no rosto, com palavras de conforto, motivação, elogios. Essas atitudes faziam parte da sua rotina pedagógica que, para ela, *“São luzes lançadas em pedras brutas e que um dia poderão ter o seu próprio brilho.”*. Essa era a esperança da professora.

Freire (2012, p. 27) fala sobre a “importância do papel do educador, o mérito da paz com a certeza de que faz de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Assim, a alfabetização de jovens e adultos em uma escola no contexto prisional é, sem dúvida, um ato desafiador para o professor que demonstra esforço de fazer com que seus alunos avancem não só na escrita e na leitura. E esse ato apoia-se nos pressupostos da educação defendidos por Freire (2005) como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização.

Portanto, observo na prática da professora Tânia Vargas um processo de autorreflexão e autoformação. Esse diálogo possibilita o aprendizado na prática, fator importante para a construção e desenvolvimento do profissionalismo. Nóvoa (2009, p. 40) destaca que “[...] hábitos de reflexão e de autorreflexão são essenciais numa profissão”. Para Josso (2004), o projeto de formação constituído pelo sujeito é mediado pelo pesquisador-formador a partir de estratégias instigadoras das experiências, que requer a ação de projeção. O processo de projeção é constituído pelo ato de aprender a descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente.

Nessa mesma perspectiva, a professora Graça Matos pautou as suas práticas pedagógicas. Ela inicia sua narrativa agradecendo por estar revivendo alguns momentos do exercício da docência que marcaram sua vida e vai logo dizendo: *“não tenho fotografias, desde criança que não gosto de fotografias, de toda a minha infância, adolescência e juventude só tenho duas fotografias, uma eu ainda bebê com minha mãe e a outra é da minha primeira comunhão”*. Graça narra que, mexendo nas suas memórias, veio à tona algumas lembranças de práticas pedagógicas realizadas com seus estudantes que marcaram sua vida. Aqui irei destacar uma prática narrada pela professora.

Graça se descreve como uma professora ousada e inquieta e que não gostava da mesmice da sala de aula e narra uma prática que realizou com sua turma de quarta série quando estava trabalhando com o ciclo da água. Nessa prática, ela assume que foi ousada porque levou seus estudantes para uma aula na praia e assumiu todos os riscos.

Iniciei a aula falando do ciclo da água, as mudanças de estado físico. Percebi que os alunos estavam dispersos e pouco envolvidos com a aula e isso me incomodou muito. [...] Indo para casa passei próximo à praia e vi ali uma possibilidade de trabalhar o conteúdo e isso eu fiz. Chegando à escola, conversei com a direção e em seguida com a turma, expliquei o que iríamos fazer, quais os objetivos e quais as regras. Fomos para a praia e a aula foi um sucesso. Consegui trabalhar o processo de evaporação, quando a água muda de estado líquido para o gasoso formando as nuvens e quando a água se condensa mudando do estado gasoso para o estado líquido, formando a chuva. Foi muito gratificante o resultado dessa aula. (Graça Matos, narrativa, 2019)

A professora Graça adotou uma postura ousada e inovadora para a época, como ela mesma afirma, pois, com essa prática, ela garantiu para seus alunos uma aprendizagem significativa⁵⁰ em uma aula de campo, em um espaço não formal de ensino⁵¹. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem que o ensino de Ciências precisa ir além dos conteúdos curriculares transmitidos aos alunos, na maioria das vezes dentro do espaço limitado das salas de aula e reduzido a uma transmissão livresca (BRASIL, 1996).

Nessa prática, a professora trabalha o conteúdo em um espaço não formal com todos os cuidados e planejamento que são necessários para uma aula de campo. Para Gohn (2008), a oferta da educação não formal vem ampliando-se e organizando-se em função de objetivos explícitos e, embora seja distinta da escola formal, não deixa de ser planejada, com organização específica e visando uma determinada intenção.

Dessa forma, espaços não formais de ensino, como a praia, espaço utilizado pela professora Graça para trabalhar as mudanças de estado físicos da água, também são responsáveis e grandes influenciadores dos modos de pensar e agir das pessoas que costumam

⁵⁰ Segundo Moreira (2000), a aprendizagem significativa refere-se ao processo de aprendizagem do acréscimo do novo conhecimento ao conhecimento prévio, criando significado e concretizando sua estabilidade de forma a obter uma retenção do que foi aprendido.

⁵¹ Para Gohn (2008), a educação formal é aquela que ocorre nos espaços formais de educação, ou seja, nas escolas e universidades. A educação informal compreende um processo permanente, espontâneo e não organizado. Nela, os conhecimentos são repassados por meio das experiências e práticas cotidianas que ocorrem durante o processo de socialização dos indivíduos na família, no bairro, no clube, no cinema, na igreja, no teatro, em leituras e outros contextos, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos. Já a educação não formal é aquela que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar.

frequentar esses espaços, não cabendo essa responsabilidade apenas ao ensino formal. O ensino de Ciências Naturais deve privilegiar espaços de aprendizagem que possibilitem ao aluno a re-significação de saberes adquiridos no contexto da experiência de cada um deles. A utilização desses espaços privilegiados de ensino e aprendizagem é responsabilidade dos professores que assumem com discernimento o seu fazer pedagógico.

Nesse contexto, para Bastos et al. (2020), a utilização das cidades, campos, parques urbanos, museus, praias, rios, espaços de ciências, zoológicos, entre outros espaços como metodologia educacional para apropriação dos saberes científicos, possibilita integrar as diversas disciplinas acadêmicas num contexto diferenciado do ambiente escolar. Pois esses espaços permitem estabelecer um diálogo entre o que se aprende na escola e a prática que pode ser incorporada à vida dos alunos, contribuindo para diminuir a distância entre o pesquisador, a ciência, o desenvolvimento tecnológico e a vida das pessoas. Nesse sentido, as aulas de campo são oportunidades em que os alunos poderão descobrir novos ambientes fora da sala de aula, incluindo a observação e o registro de imagens as quais poderão ser de grande valia.

Vale destacar que o processo de ensino e aprendizagem em espaços não formais como uma praia, por exemplo, requer um olhar sobre o desenvolvimento e a experiência pessoal do estudante, pois isso deve auxiliar o desenvolvimento de suas competências pessoais, e esse cuidado a professora teve.

A professora Altair, por sua vez, iniciou seu trabalho com a docência no Colégio Estadual Polivalente em Santo Estêvão, cidade localizada na região de Feira de Santana, distante 154 Km de Salvador, capital do estado e cidade onde a professora reside. Por esse motivo, a professora precisou fixar residência em Santo Estêvão, permanecendo na escola e na cidade por cinco anos. Altair narra que foi um período bom em sua vida e que deixou bons amigos na cidade. No Colégio Polivalente, ela ministrava aulas de Educação Física para turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Após a conclusão da licenciatura curta, tivemos que nos apresentar nas escolas para assumir as turmas. Fui designada, na verdade, por orientação de uma cunhada que é de Santo Estêvão, escolhi o Colégio Estadual Polivalente de Santo Estêvão no interior. Fiquei na escola por cinco anos quando decidi solicitar remoção para Salvador e fui trabalhar no Colégio Estadual Rafael Serra Vale, onde fui professora, coordenadora de área e vice-diretora. Nessa escola, trabalhei por mais de 25 anos até minha aposentadoria. (Altair Maria, narrativa, 2019)

No Serra Vale, Altair nunca lecionou no Ensino Fundamental, apenas no Ensino Médio, inicialmente, com a disciplina Educação Física, mas logo assumiu a disciplina recreação nas turmas de magistério, ela diz que amava essas turmas, e, por esse motivo, sempre brigava por elas e não abria mão.

Tenho aqui alguns trabalhos dos meus estudantes. Esse aqui é um plano de aula. Porque, além das aulas de recreação, eu as preparava para serem professoras, então ensinava a fazer planos de aula, eu era exigente com essas coisas. (Altair Maria, narrativa, 2019)

Figura 26: Registro de uma estratégia adotada pela professora Altair nas turmas de magistério.



FONTE: Acervo da professora Altair Maria

Altair narra uma experiência que para ela foi exitosa. Ela estava há pouco tempo na Escola Polivalente na cidade de Santo Estêvão, tinha acabado de retornar de Recife, onde estava cursando Licenciatura Curta em Educação Física, estava cheia de ideia para colocar em prática. A professora narra que decidiu organizar uma atividade que envolvesse todos os professores e que a comunidade pudesse também participar. Ela afirma que a proposta teve uma boa aceitação da direção e dos colegas professores. Para Altair, o sucesso do evento foi exatamente porque toda escola abraçou o projeto e ela não ficou só.

Em Santo Estêvão, eu lecionava a disciplina de Educação Física e ousei em organizar um evento na escola (Jogos Estudantis) para acontecer aos sábados com apoio da gestão e dos colegas professores e que conseguisse

envolver a comunidade (pais, responsáveis e a comunidade do entorno da escola). Só sei dizer que tenho a satisfação de dizer que o evento foi um sucesso. Tenho aqui um documento redigido pela direção da escola que fala dos resultados da atividade, e diz o seguinte: “Caro colega, comprovamos a validade do nosso esforço em benefício do trabalho que pouco a pouco vamos desenvolvendo. Para o bem do nosso trabalho, a comunidade vem se manifestando cada vez mais satisfeita e confiante no sucesso de todos nós. Concluímos que você conseguiu unir a escola para a realização da festa, tivemos a satisfação de ouvir do povo de Santo Estêvão que jamais houve aqui uma festa, de tamanho, organização e sucesso que viesse a agradecer a Gregos e Troianos. (Altair Maria, narrativa, 2019)

A partir das narrativas das professoras Tânia Vargas, Graça Matos e Altair Maria encontramos um mundo educacional ao alcance da nossa sociedade. Elas narram seus aprendizados significativos e alguns detalhes de uma longa vida em sala de aula. Detalhes de planejamento de aulas, relação com seus alunos, dificuldades, facilidades, sucessos, fracassos e rotinas. Ouvi-las é uma forma de compreender a evolução da pedagogia, da escola e do mundo educacional. Ouvi-las é uma forma de compreender um grupo, uma sociedade, uma construção social da memória profissional. E, assim, podemos deixá-las registradas, documentadas e divulgadas em nossa sociedade.

Segundo Olinda (2008), somente narrando nossas experiências poderemos escapar para reconstruir o caminho percorrido, resgatando os acontecimentos, situações, atividades, leituras e pessoas que foram significativas para nós. Para a autora, a arte de narrar nos ajuda a tomar consciência das determinações que pesam em nossa forma de estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAS

Eu somos triste. Não me engano, digo bem. Ou talvez: nós sou triste? Porque dentro de mim, não sou sozinho. Sou muitos. E esses todos disputam minha única vida. [...] Por isso, quando conto a minha história, me misturo, mulato não das raças, mas de existências.

(COUTO, 2008, p. 75).

A necessidade de ter consciência da continuidade e a de ter consistência de si mesmo no tempo permeiam as mais variadas manifestações de si na diversidade dos ambientes e épocas. Ter consciência de que sou vários *eu* em uma única vida, como afirma o poeta Mia Couto no seu poema, acredito que seja a resposta para muitos dos conflitos que travamos cotidianamente. À vista disso, esta tese propõe conhecer os sentidos experienciados nas trajetórias de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas que frequentam a UATI/UNEB/Campus I.

A abordagem que utilizei nesta pesquisa foi a partir do que propõe o método (auto)biográfico com o dispositivo das narrativas autobiográficas em um grupo reflexivo, tendo, como disparador das lembranças, objetos biográficos trazidos pelas colaboradoras para compor o espaço denominado *museu da memória*. Essa estratégia permitiu abrir espaço de partilha de experiências acompanhada de momentos de reflexões.

As narrativas autobiográficas possibilitaram depreender as marcas e os saberes que as professoras construíram ao longo de suas trajetórias de vida-formação-profissão. Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica foi relevante para que se pudesse compreender como o ato de narrar sua própria história de vida, de formação e de profissão constitui-se para as professoras idosas aposentadas. Dessa forma, a narrativa demarcou um lugar no qual o sujeito organizou a compreensão da sua história de vida, de formação e de profissão, em um constante movimento de reflexão e autorreflexão, sobretudo no grupo reflexivo, revelando como todo esse percurso tem relação com a construção da sua identidade.

O espaço denominado *museu da memória* foi um espaço de partilha e reflexões acerca das histórias de vida, de formação e de profissão rico em descobertas (reconhecimento de si e da trajetória de vida), libertação (libertação das mágoas e ressentimentos), valorização (reconhecimento do valor da profissão escolhida e exercida) e ensinamentos (ensinamentos que poderão ser utilizados tanto por pesquisadores na área da ciência da educação como por qualquer indivíduo que tenha acesso a essa tese). As recordações das professoras idosas demonstraram que, por mais que sejam um ato individual, as recordações se articulam em marcos sociais que estão presentes na estruturação de suas identidades, ou seja, as memórias foram selecionadas a partir da importância dada aos fatos e acontecimentos, permitindo-nos compreender suas identidades atuais.

Dessa forma, percebe-se que as memórias apresentadas pelas idosas são oriundas de um processo de seleção e reconstrução realizada no presente, delimitadas pelas relações sociais estabelecidas durante toda a sua vida. Assim, as memórias das professoras idosas são

portadoras de referências sociais que reforçam a sua identidade, existência e reconhecimento através das transformações vividas com a passagem do tempo. E, a partir das memórias trazidas nas narrativas, percebe-se como as identidades de cada uma foram sendo construídas, sendo a memória familiar imprescindível para a reconstituição do passado e construção de suas identidades.

Com esta tese sobre as memórias das histórias de vida, formação e profissão das professoras idosas aposentadas, espero chamar a atenção da sociedade para o conhecimento e reconhecimentos das experiências que as pessoas idosas têm e que precisam ser valorizadas e partilhadas. Também espero chamar a atenção dos idosos, mostrando-lhes suas capacidades e valores e desmistificando a figura do velho inútil, do velho que nada sabe ou do velho que nada faz, bem como propor à sociedade o respeito, o diálogo e a escuta de suas crenças, valores e conhecimentos.

Constatei que não só o Brasil, mas também o mundo vem passando pelo crescimento da população de idosos e redução da população de crianças e jovens, e esse fenômeno está diretamente relacionado à baixa fecundidade. Além disso, o crescimento da população de idosos é atribuído ao aumento da expectativa de vida pela melhoria nas condições de saúde. E, dessa população de idosos, a maioria são mulheres. Na Bahia, a população de idosos também vem crescendo no mesmo ritmo do Brasil e do mundo e aqui a população de idosos do sexo feminino também vem acompanhando essa tendência mundial, o que me faz reconhecer que está acontecendo certa feminilização nesse grupo etário.

E não fugindo desse cenário mundial, na UATI, o maior percentual de participantes pertence ao sexo feminino, representando aproximadamente 85% das pessoas idosas que frequentam regularmente o programa. Não obstante ao contingente populacional de mulheres no mundo, vale destacar que o maior número de mulheres na UATI advém de alguns fatores como: a ascensão social com os avanços conquistados pelas questões de gênero; a maior presença no mundo público; a busca pelo direito antes negado; a quebra do estereótipo da mulher do lar; o desejo de realizar um curso; além disso, as questões que envolvem as perdas por separação e morte dos seus entes queridos.

Discuto, nesta tese, as histórias de vida, de formação e de profissão de quatro professoras idosas aposentadas e questões referentes à discussão de gênero perpassam todo o texto de forma transversal. Afinal de contas, essas mulheres são frutos de uma época em que foi negado a elas o direito de serem protagonistas de sua própria história. Por isso, o ser mulher era sinônimo de docilidade e submissão. No caso das colaboradoras desta pesquisa,

constato que elas conseguiram conquistar seu espaço e se tornaram protagonistas, não cabendo a elas apenas a atuação na esfera privada, onde se concentram as atividades domésticas e de reprodução.

Elas fazem parte do novo contingente de mulheres com mais de 60 anos que tem revertido a desigualdade de gênero, fazendo com que o nível de escolaridade do sexo feminino atualmente seja maior do que o do sexo masculino também entre a população idosa. Ou seja, as mulheres têm dado uma grande contribuição para elevar o nível educacional do conjunto das pessoas do topo da pirâmide populacional. E a sociedade brasileira precisa saber aproveitar o potencial dessas mulheres. Muitas possuem altos níveis educacionais e ricas experiências de trabalho e de vida. Os idosos, em especial as idosas, podem se transformar em fonte de sabedoria e difusão de conhecimentos para toda a sociedade.

Vale destacar que três das quatro colaboradoras vivenciaram, dentro das suas casas, essa repressão com bastante veemência, principalmente com a figura do pai que era um homem sério, de pouca conversa e, em muitos momentos, violento. Dessa forma, fica evidente que essas mulheres fazem parte de uma geração em que elas não tinham o direito de questionar e deveriam ser dóceis e “respeitosas” com seus pais. Além disso, deveriam ser amorosas e prendadas para poder casar, jamais serem protagonistas.

Essas professoras idosas encontram, nas lembranças da infância, momentos que marcam sua história de vida e destacam o pai como figura representativa e de controle ainda que essas memórias tragam sensações não tão felizes, principalmente pelo poder do pai no meio familiar e a violência com a qual tratava seus filhos. Apesar das dificuldades e das violências cotidianas, as professoras encontraram forças para ressignificar essas experiências e dizem que elas são responsáveis por transformar esses momentos em grandes lições, constituindo as mulheres que hoje elas tanto se orgulham de ser pela força, pela coragem e pela determinação que apresentam.

Apenas o pai da professora Graça Matos destoava desse perfil, porque ele era seu modelo de ser humano e sua fonte de inspiração. Com ele, ela tinha toda liberdade para conversar e questionar. Além disso, cresceu ouvindo dele que ela poderia ser o que ela quisesse, porém tinha que estudar. Com as demais colaboradoras, esse espaço só era possível com uma figura feminina, a mãe, a avó ou uma tia.

Essas quatro professoras frequentam a Universidade Aberta à Terceira Idade na Universidade do Estado da Bahia, que é um Programa de Extensão Universitária que se caracteriza como um programa de educação permanente não formal. Ele está vinculado à Pró-

Reitoria de Extensão e, em seus 26 anos de existência, vem criando oportunidades de desafio intelectual e promovendo o bem-estar dos idosos que estão em busca de um envelhecimento bem-sucedido. A UATI funciona como um espaço educacional, cultural e político, no qual os alunos vêm em busca de uma vida saudável, participativa e produtiva na sociedade em que estão inseridos.

O programa vem caminhando com esforço, com o objetivo de promover agregação geracional, porém não está sendo uma tarefa fácil, porque ainda se encontra resistência para acolher o projeto tanto pelos discentes como pelos docentes da instituição, bem como redução dos recursos financeiros e humano para execução das oficinas. Portanto, não há reconhecimento da universidade como um todo da urgência da reflexão sobre o envelhecimento populacional em nossa sociedade, nem políticas institucionais para inclusão na universidade da faixa etária que mais cresce no Brasil e no mundo. Além disso, constatei que o envelhecimento populacional é real e a pirâmide demográfica está mudando de forma e se tornando uma reta. Assim, os idosos necessitam de um espaço maior junto às IESs, e as próprias instituições devem se atentar a essa condição. Há necessidade de se pensar em políticas públicas para a educação na terceira idade, refletindo sobre questões de educação permanente e de uma formação contínua (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2016).

Vale destacar que o modelo de educação permanente que a UATI defende e vem, na medida do possível, colocando em prática, é uma educação humanizada que tem como objetivo acolher, socializar e estimular os idosos para o pleno convívio em sociedade, e, com isso, contribuir para a qualificação da velhice, mediante a busca de elementos que deem sentido ao viver e ao conviver. Além disso, a aprendizagem no programa é concebida como um processo de (re)construção e (re)apropriação de conhecimentos, habilidades e de atitudes, que conduz a um novo significado da própria experiência vivida e a uma transformação pessoal, tendo repercussões no comportamento diante de novos modos de pensar, sentir e agir (TONI, 2006).

Constatei que o idoso do século XXI, felizmente, já mostra uma nova cara à medida que se integra a grupos de convivência, como é o caso do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade da UNEB, retoma os estudos e procura atividades educativas em seu cotidiano. Assim, a Universidade Aberta à Terceira Idade se apresenta como um espaço fértil para receber esses novos idosos e proporcionar-lhes atividades que garantam uma maior integração social e aquisição de conhecimentos para poder cuidar melhor da sua saúde física e mental e, principalmente, melhorar a autoestima. Pelas narrativas das professoras, a UATI vem

desempenhando seu papel com maestria, a ponto de a professora Altair Maria fazer uma declaração de amor “*A UATI faz parte da minha vida, a UATI é o meu grande amor. Eu não me vejo sem a UATI!*”.

Constatei também que o simples fato de estar na UATI leva esses idosos a aprender. O espaço é rico em situações que envolvem as três dimensões que influenciam a formação de um indivíduo como defende Pineau (2006). Eles aprendem com os outros, com o meio, na formação que se dá, portanto, na ambiência, nos aspectos da ecoformação. E aprendem também na reflexividade que o sujeito faz de si, autoformação, e, com seus pares, na horizontalidade, heteroformação. Nesse sentido, esse espaço se consagra como um espaço potente que convoca, portanto, à ambiência, à reflexividade, que leva os idosos frequentadores a perceberem o sentido da vida, que é a de que somos eternos aprendizes.

As professoras revelam que a UATI não se constitui simplesmente em um espaço onde elas vão para preencherem seu tempo livre, mais que isso, é um lugar onde descobrem aptidões e prazeres (como a dança, relatada pelas professoras Altair Maria e Tânia Vargas), muitos já adormecidos, além de reencontrarem velhos amigos, fazerem novas amizades, trocarem experiências. Nesse sentido, os laços afetivos são consolidados todos os dias, em todos os encontros.

Escutar memórias e reviver lembranças foi o fio condutor desta pesquisa. Através das memórias, busquei entender como essas mulheres constroem uma representação de si e de suas experiências de vida, formação e profissão. E as narrativas autobiográficas proferidas pelas professoras idosas aposentadas em seus contextos de vida-formação-profissão, ancoradas nas lembranças e memórias estimuladas com objetos biográficos no espaço do *museu da memória* e discutidas no grupo reflexivo, podem ser consideradas relevantes à sociedade atual, pois os idosos carregam em si a memória tanto individual quanto coletiva.

Por isso, esses conhecimentos, ao serem acolhidos, necessitam ser preservados e transmitidos às futuras gerações. Isso porque, quando a pessoa idosa revela as lembranças da sua história de vida, ela produz significados às diversas realidades humanas e se sentem valorizadas a partir do momento em que o seu passado e sua história são apreciados e transmitidos às outras pessoas, gerando mais sentido para a sua vida. E, por possuírem uma grande variedade de histórias de vida, as pessoas idosas têm uma necessidade maior de contá-las. Este foi um dos critérios para participar da pesquisa: o desejo de falar da sua história de vida-formação-profissão. Como essa narrativa da professora Altair Maria quando ela diz:

“Confesso que fiquei muito feliz quando fui convidada para participar dessa pesquisa. Sempre tive a vontade de deixar registrado a minha história de vida.”.

Ao produzir suas narrativas, a partir de acontecimentos significativos para suas vidas, as professoras buscam criar uma teia de relações de experiências, ancoradas em diferentes períodos. Mas há claramente a construção de um tempo psicológico e subjetivo, em que os acontecimentos são reorganizados de modo a marcar aprendizagens significativas de suas trajetórias.

As professoras, desde cedo, centraram-se em suas formações, que chamo de autodesenvolvimento, por meio do qual o estilo e as atitudes são produzidos na trajetória que se consolida pelas escolhas feitas. Trata-se da dimensão do eu e da subjetividade que fazem aflorar as intenções e os objetivos que uma pessoa traça para si quando se insere num processo de formação.

As quatro colaboradoras desta pesquisa, desde criança, já tinham o desejo de se tornarem professoras, e cada uma criou suas estratégias para concretizar o desejo, desde fazer o curso de magistério escondido, porque o pai não queria que fosse professora, até assistir à aula com o filho na sala de aula, porque já era mãe. Os desafios foram muitos, mas conseguiram formar-se no curso do seu desejo. Com isso, as professoras nos passam a mensagem de que nunca devemos desistir dos nossos sonhos e de que obstáculos poderão surgir na trajetória, porém não podemos perder o foco, e sim continuar.

Com a análise das narrativas e do momento de reflexão no grupo reflexivo, reconheço que as professoras colaboradoras desta pesquisa foram profissionais que se dedicavam para proporcionar o aprendizado dos seus alunos, planejando aulas que pudessem garantir uma maior integração e aprendizagem dos estudantes, como nas experiências narrada pela professora Tânia Vargas na sua turma de alunos detentos. Assim ela narra: *“Como meus alunos já não eram crianças nem adolescentes, eram jovens e adultos, portanto já tinham certa vivência, então eu tentava trabalhar de forma mais lúdica e em grupos para poder aproveitar ao máximo nosso tempo, que era reduzido.”.*

A partir das narrativas das professoras, encontramos um mundo educacional ao alcance da nossa sociedade. Elas narram suas experiências e os aprendizados mais significativos e alguns detalhes de uma longa vida em sala de aula. Ouvi-las é uma forma de compreender a evolução da pedagogia, da escola e do mundo educacional. Ouvi-las é uma forma de compreender um grupo, uma sociedade, uma construção social da memória profissional. Essas professoras, portanto, são aquelas que, ao longo dos anos de docência,

buscaram refletir sobre o exercício da profissão, analisando a relação professor-aluno e professor-escola, e que, com os resultados dessas reflexões, ganharam experiências significativas e, hoje, embora longe da sala de aula, permanecem abertas a novas experiências.

Nas narrativas das professoras, a importância dada à primeira infância, à esfera familiar e ao locus escolar se entrecruza com um emaranhado de saberes que tenta dar conta da complexidade da existência humana, e, sobretudo, dos modos particulares como cada um consegue significar o que é ser e estar no mundo (VIGOTSKI, 2009). Portanto, as memórias da infância, do convívio familiar e da relação com a escola dessas mulheres, mães, avós e, hoje, professoras aposentadas são responsáveis pela construção da identidade que cada uma assume hoje.

A partir das recordações das professoras Altair Maria, Graça Matos, Neide Santos e Tânia Vargas, temos a oportunidade de compreender os modos de ser enquanto sujeito que construiu sua trajetória de vida a partir de experiências vivenciadas em contatos sociais, culturais, familiares, escolares, religiosos e em outras instâncias que contribuíram para a construção da sua identidade. Assim, em relação às experiências e às vivências das narradoras do presente estudo, observa-se que os saberes e atitudes na velhice resultaram de conhecimento e de experiências desenvolvidas ao longo das fases da sua vida.

As memórias da professora Altair Maria revelam o racismo presente na sociedade e nos cotidianos escolares. Para Altair, o racismo é sentido na pele desde criança, na rua, no ônibus, na escola, como estudante e, depois, como professora. Confessa que alguns a colocaram para baixo, mas, logo em seguida, ela levantava a cabeça e não se deixava abater. Assim, apesar do racismo, das violências físicas que sofreu em casa com seu pai, das injustiças e desigualdades sociais sofridas no curso da sua vida, ela se considera uma pessoa feliz e vencedora.

A professora Neide Santos reconhece que foi privada de viver a infância, a adolescência e o início da juventude como gostaria. Por outro lado, reconhece também que foi determinada e lutou para conquistar sua liberdade. Inicialmente do pai, depois do marido e hoje vive como gosta, porque faz o que quer, do jeito que quer e, o mais importante, não deve satisfação a ninguém, afinal de contas, ela paga suas contas e cuida da sua vida.

As narrativas da professora Tânia Vargas são riquíssimas em lembranças articuladas com os diferentes contextos por ela vividos, situando lembranças individuais integradas ao mundo social. Revela a importância das relações com a família, especialmente com sua mãe, que ainda hoje é a sua maior inspiração. E a sua marca, ela nos apresenta nessa narrativa:

“Sou uma pessoa que fiz tudo que podia fazer. Curti muito e aproveitei meu tempo de infância, montei a cavalo, corria, subia nos pés de eucaliptos, pintei tudo que pude pintar e até hoje faço, mesmo quando dizem que não tenho idade, faço mesmo assim.”.

A marca da professora Graça é a capacidade de se apropriar das suas lembranças e colocar nelas sua marca, seu selo. De uma mulher forte, guerreira, que não se apega às lembranças do passado, sejam elas felizes ou tristes. Para Graça, devemos viver o agora, o passado ficou para trás e não volta mais. Fecho estas considerações com essa lição da professora Graça Matos: *“Fiquei velha feliz da vida, não devo pra trás absolutamente nada. Não tenho saudade da infância, não tenho saudade da adolescência, não tenho saudade da vida adulta, considero que não tenho saudade nenhuma! Vivo o hoje e sou feliz hoje.”.*

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. Experiência e Comunicação: encontro e transformação de si. In: OLIVEIRA, Ercília Braga de; CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva (Org.). **Artes do Existir: Trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008, p. 17-25.

ARGOUD, D; PUIJALON, B. **La parole des vieux, analyse, pratiques**. Paris: Dunod/Fondation de France, 1999.

ASSIS, M. G; DIAS, R. C; NECHA, R. M. A Universidade para a Terceira Idade na Construção da Cidadania da Pessoa Idosa. In: ALCÂNTRA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina (Org.). **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. p. 199-209. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/161006_livro_politica_nacional_idosos.PDF. Acessado em: 20/03/2018.

BALTES, Paul. **Theoretical propositions** of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology Rev.* 23, p. 611-626. 1987.

BARBOSA, Danielle Alessandra; SCHNEIDER, Meury Tatiane Duarte; ALMEIDA, Evany Bettine de; SILVA, Thais Bento Lima da. Desafios do distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19: Um relato de experiências de uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) e de um centro-dia para idosos. **Revista Kairós-Gerontologia**, 24 (Numero Especial 29), São Paulo, 2121, p. 319-342.

BASTOS, Adson dos Santos; SILVA, Alexsandro Ferreira de Souza; SANTANA, Mariza dos Santos Bastos; SANTOS, Iuriane Rodrigues; SANTANA, Alan Silva. Aula de campo como estratégia metodológica para as séries iniciais. **Anais do 2º Congresso Online de Engenharia de Materiais**, 2020.

BASTOS, Adson dos Santos; SOUZA, Elizeu Clementino de. História de Vida-Formação de uma professora idosa aposentada. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n° 10, p. 45-64, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4407> Acessado em: 02/06/2018.

BASTOS, Adson dos Santos. Memória, Sertão, Ciências e Tecnologia: narrativas do público idoso em visita ao museu. 2015, **Dissertação** (Mestrado), 148f, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Tradução de Martins, M. H. S. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. Vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo II: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BEIRU, Salvador: **Associação Comunitária e Carnavalesca Mundo Negro**. Edição Educativa, nº1, 68 p, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. v. 1, 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNDT, Christina. **Resiliência: o segredo da força psíquica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BOBBIO, Norberto. **O Tempo de Memória: De Senectute e outros escritos autobiográficos**. Trad. Daniela Versiane. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. 8ª Reimpressão.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Artes, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008. In: BONI, Valdete.; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acessado em março de 2020.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordini. Estilhaços da memória. São Paulo, **Revista Kairós**, v.8, n.1, p. 197-203, jun-2005.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordini. Memória autobiográfica – Reflexões. In: CÔRTE, Beltrina; MERCADANTE, Elisabeth Frohlich; ARCURI, Irene Gaeta (Org.) **Velhice envelhecimento complex(idade)**. São Paulo: Vetor, 2005. p. 155-182.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordini. Oficina de memória – Teoria e Prática: relato sobre a construção de um projeto. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo: EDUC, 2008. p. 181-195.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legisl/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - **Lei nº 13.005/2014**. Que estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. Brasília, 2014.

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em março de 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **O Estatuto do Idoso**. Lei n.º 10.741/2003.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Lei n.º 8.842/1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l8842.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Conselho Nacional do Idoso. Política Nacional do Idoso. **Lei n.º 1074/2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 18 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Envelhecimento e saúde da pessoa idosa*. Brasília: MS; 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PORTARIA n.º 2.528/2006**. Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Brasília 2006. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html, Acessado em março de 2020.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. v. 28, nº 1, p. 11-30 São Paulo, Jan/Jun 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> Acessado em: 08/08/2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CACHIONI, Meire et al. Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 81-103, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45741>. Acessado em: 02 fev. 2020.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Editora Alínea, 2003.

CACHIONI, Meire. **Universidade da Terceira Idade: das origens à experiência brasileira**. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (orgs) *Velhice e sociedade*. Campinas: Papiros, 1999, p. 141-178.

CACHIONI, Meire. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. **Revista Temática Kairós Gerontologia**. São Paulo, v. 15, n. 7, p. 1-8, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/15225>. Acessado em: 02 fev. 2020.

CACHIONI, Meire et al. Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40,

n. 1, p. 81-103, jan./mar. 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45741>. Acessado em: 02 fev. 2020.

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. **O que é Lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, S.; MELLO, J. L. Como vive o idoso brasileiro? In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 25-73.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. 1ª edição, São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, Odair França de. Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. 2014. 279 f. **Tese** (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira Oliveira e SOUSA, Cyntia Pereira de. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a08.pdf>. Acessado em: 15 maio 2018.

CHAUÍ, M. S. Poder e liberdade: a política em Espinosa. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** (USP), São Paulo, n. 4, p. 9-44, 2002.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nubia. **Investigar la experiencia educativa**. Madri: Morata, 2010.

CUNHA, Charles Moreira. **Memórias Docentes: convocações do presente**. 1ª edição, Jundiaí, SP: Paco, 2017.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: EdUSP; Fapesp, 2004.

DEBERT, Guita Grin. **Envelhecimento e representação da velhice**. São Paulo: Ciência Hoje, 1988.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, n. 6, p. 9-25, 2003. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%2C%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf. Acessado em: 23 ago. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acessado em: 20/11/2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 01,

n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acessado em: 20/11/2018.

DEWEY, Jhon. **Vida e educação**. Traducción de A.S. Teixeira, 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIOGO, M.J.D.; NERI, A.L.; CACHIONI, M. **Saúde e qualidade de vida na velhice**. Campinas: Alínea, 2004.

DOMINICÉ, Pierre – A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 99-106.

DOMINGUES, Adriana Rodrigues. O envelhecimento, a experiência narrativa e a história oral: Um encontro e algumas experiências. **Psicologia Política**. Vol. 14, nº 31. PP. 551-568. Set-Dez, 2014.

DOWLING, Colette. **Complexo de Cinderela**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ELIAS, NORBERT. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

EREBEN, Michael. “Biografia y autobiografía”. El significado del método autobiográfico. **Semestre sulla condizione adulta e processi formativi- 4** Otome, 1996. Milano, Edizione Angelo Guerini e Associati, 1996.

FERNANDES, Rosali B. Periferização Sócio-Espacial em Salvador: Análise do Cabula, uma área representativa. Feira de Santana: **Sitientibus**, 2003.

FERREIRA, Marcos Santos.; NAJAR, Alberto. Lopes. Programas e campanhas de promoção da atividade física na terceira idade. Rio de Janeiro: **Ciência & Saúde Coletiva**, 2005.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Memória e velhice. In: BARROS. Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. Dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 29-55.

FERRAROTTI, Franco. **Histórias e histórias de vida: O método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FISCHER, Izaura Rufino. O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação. Recife: **Fundação Joaquim Nabuco**, Ed. Massagana, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4ª edição, São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Desvendando aspectos da profissão docente na produção historiográfica educacional do norte e nordeste: algumas possibilidades dos estudos biográficos. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e ANANIAS, Mauricéia. (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais**. Vol.2. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

FREITAS, Denise Cuoghi de Carvalho Veríssimo; FERRETTI, Lilione Souza. Faculdade da Terceira Idade: uma experiência com idosos na disciplina de literatura. In: BARROSO, Áurea Soares; HOYOS, Arnoldo; SILVA, Henrique Salmazo da; FORTUNATO, Ivan (org.). **Diálogos Interdisciplinares do Envelhecimento**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FREUD, Sigmund. **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância (1910)**. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. XI Rio de Janeiro: Imago, 1976. , p. 59-126.

FEYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record,, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GLIDDEN, Rosina Forteski; BORGES, Claudia Daiana; PIANEZER, Adriana Aguiar; MARTINS, Jeniffer. A participação de idosos em grupos de terceira idade e sua relação com satisfação com suporte social e otimismo. São Paulo: **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. v. 39, nº97, 2019, p.261-275.

GOLDENBERG, Mirian. **Corpo, envelhecimento e Felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GOLDSTEIN, Gabriela C. de A. Faces do envelhecimento: olhares sobre o invisível. **Portal do Envelhecimento e Longeviver**. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.com.br>. acesso em 26 de agosto de 2021.

GOMES, L. de O.; COSTA, A. L. P. F.; FERREIRA, W. A. S. L.; COSTA, A. C. C.; RODRIGUES, G. de M.; PEDRA, E. C. de P.; LIMA, A. L., MORAES, C. F. Qualidade de vida de idosos antes e durante a pandemia da COVID-19 e expectativa na pós-pandemia. **Revista Kairós-Gerontologia**, 23 (Número especial 28, “Covid-19 e Envelhecimento”), 2020, p. 9-28.

GOMES, Lucy; LOURES, Marta Carvalho; ALENCAR, Josélia. **Universidades abertas da terceira idade**. Revista Diálogos, Taguatinga, v. 4, p. 84-94, 2004.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDIM, Danise Grangeiro. El Saber de la Experiencia: la Sabiduría en la Trayectoria Profesional de Profesores Jubilados. 2014, 227f. **Tese** (Doutorado), Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 2014.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. W. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105-117.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HERDY, Janes Santos. Envelhecimento: Aposentadoria e Velhice – Fases Da Vida. **GIGAPP Estudos Working Papers**. v. 7, n. 152, p. 242-260, 2020. Disponível em: <http://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/184> Acessado em: 15 de maio 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da população**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em 20 out. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **História da cidade de Salvador**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/historico>, acessado em Novembro de 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro. 2010. <http://loja.ibge.gov.br/censodemografico-2010-caracteristicas-gerais-da-populacao-religiao-e-pessoas-comdeficiencia.html>. Acessado em 15 de junho de 2018.

IRGANG, Silvania Regina Pellenz. Baús de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de Pedagogia. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 137 pág. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2009.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre memória**. Coleção Aldus 19. São Leopoldo, RS, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre: **Educação**, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Cristine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António. FINGER, Matthias (org.) **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde. 1988, p. 35-50.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

LANGOIS, Francisco Quesney. **Disfrute plenamente su vejez**. Santiago: Banmédica, 1992.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Coleção Educação: Experiência e Sentido. 1ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE GOFF, Jacques. “Memória”. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997, p. 423-483.

LIMA, Mariúza Pelloso. **Gerontologia educacional: uma nova concepção de velhice**. São Paulo: LTr, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. São Paulo: Rocco, 1998.

LOPES, Andrea. Dependência, Contratos Sociais e Qualidade de Vida na Velhice. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. As múltiplas faces da velhice no Brasil. 2ª edição, Campinas: Alínea, 2006.

LORDA, C. Raúl. **Recreação na terceira idade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint; 2011.

MARCH, Carlos. El equitativo reparto de la riqueza. **La Nación**. 30 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/982924-el-equitativo-reparto-de-la-riqueza>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MARINHO, Maykon dos Santos. **Narrativas sobre o envelhecer: Memórias e identidades de idosos longevos**. 2016, 130 folhas, Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2016.

MENDONÇA, Luciane. Minha vida, minha história. 1ª edição, Santa Cruz do Rio Preto, SP: Viena Gráfica, 2017.

MESQUITA, Paula Fabricia Brandão Aguiar. Envelhecimento feminino: estilo de vida, afetividade e sexualidade aos 60. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2014.

MINAYO, Maria Cecilia; COIMBRA JR., Carlos. (Org.), 2002. **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Fiocruz.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2000, p. 111-140.

MONTERO, Rosa. **História das Mulheres**. Rio de Janeiro: Ed Agir, 2007.

MONTEIRO, Silvana Drumond; CARELLI, Ana Esmeralda.; PICKLER, Maria Valentin. A Ciência da informação, Memória e Esquecimento. **Data Grama Zero**, v.9, n.6, dez. 2008, p.1. Disponível em: <http://www.datagramazero.org.br/dez08/art02.htm>. Acesso em: 07 de out. 2019.

MOTTA, Alda Brito da. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 13, p. 191–221, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635327>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MOTTA, Alda Brito da. Chegando a idade. In: MORAES, Myriam; BARROS, Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: FGV, 1998.

MOTTA, Eduarda Regina Drabczynski da. Pequenas memórias a (re)construção de um passado individual. In: WEINHARDT, Marilene., org. **Ficções contemporâneas: história e memória**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015, pp. 43-62.

MOTA, Flávio Oliveira; FREITAS, Breno Braga de Souza. Uma busca pela identidade cultural de origem quilombola na região do Cabula em Salvador-Bahia. **Anais** (VII Congresso Brasileiro de Geógrafos), Vitória, ES, 2014.

MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação organizacional**: a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. p. 7-13.

NATUME, Hilda; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Lacatelle. Musicalização: Memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade. **Revista Digital do Lav**. Santa Maria, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018, p. 211-234.

NEGREIROS, T. (2004). **Sexualidade e gênero no envelhecimento**. Rio de Janeiro: *alceu*, 5 (9), 77- 86.

NERI, A. L. **Maturidade e velhice**: trajetórias individuais e socioculturais. Coleção Vivacidade, Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. **Velhice bem-sucedida e educação**. In: NERI, Anita Liberalesso.; DEBERT, Guita Grin (orgs). **Velhice e Sociedade**. Campinas: Papirus, 1999. p. 113-140.

NERI; ANITA; FREIRE, SUELI. Orgs. **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papirus. 2000.

NERI, Anita Liberalesso. **Atitudes e crenças sobre velhice**. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. *As Múltiplas Faces da velhice no Brasil*. 2ª edição, SP: Alinea, 2006. p. 13-54.

NERI, Anita Liberalesso. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas: Átomo-Alínea, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História** do Departamento de História da PUCSP, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CEAP, 1988.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVÓA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Narrativas de uma jovem que “caminha para si” na práxis educativa. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva (Org.). **Artes do Existir: Trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008, p. 104-125.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Políticas Públicas, Educação e a pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens da temática nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). Maringá-PR: Acta Scientiarum. Education. v. 35, n. 1, p. 79-87, Jan.-June, 2013.

_____. Políticas Públicas, Educação e Cidadania na Terceira Idade. In: Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE** e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 9ª edição, 2009, Curitiba-PR: Champagnat, 2009. p. 476-487.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; OLIVEIRA, Flávia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. Universidades abertas para a terceira idade: a construção de saberes para um novo olhar sobre a velhice. In: TONI, I. M.; VIEIRA, C. M. S. S.; D’ALENCAR, R. S. (Org.). **Dossiê**: experiências de educação para velhice – universidades abertas à terceira idade. Ilhéus: Editus, 2004. p. 101-136.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. A Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG/Brasil: o idoso no contexto extensionista da universidade. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa (Org.). **Universidade Aberta para a Terceira Idade**: o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015. p. 85-122.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. **Universidades Abertas à Terceira Idade: um caminho possível para a educação do idoso**. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (Org.). *A velhice e o envelhecimento no contexto iberoamericano*. Cascavel (Pr): Edunioeste, 2016. p. 13-32.

OMS. Tradução GAGLIATO, Márcio. **Como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de COVID-19**. OMS: Genebra, 2020.

OMS. **Como lidar com o estresse durante o surto de COVID-19**. OMS: Genebra, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/documents/interim-briefing-note-addressing-mental-health-and-psychosocial-aspects-covid-19-outbreak>.

ORDONEZ, Tiago Nascimento; CACHIONI, Meire. Motivos para frequentar um programa de educação permanente: relato dos alunos da universidade aberta à terceira idade da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. **REV. BRAS. GERIATR. GERONTOL.** RIO DE JANEIRO, 2011; 14(3):461-474.

ORDONEZ, Tiago Nascimento; CACHIONI, Meire. Universidade aberta à terceira idade: a experiência da Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Passo Fundo: **RBCEH**, v. 6, n. 1, p. 74-86, jan./abr. 2009.

PACHECO, Jaime Lisandro. **As Universidades Abertas à Terceira Idade como espaço de convivência entre gerações**. In SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. *As Múltiplas Faces da velhice no Brasil*. 2ª edição, SP: Alinea, 2006. p. 223-250.

PALMA, Lucia Terezinha Saccomori. **Educação Permanente e Qualidade de Vida**: indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

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.

PALMA, Lucia Terezinha Saccomori. **Educação permanente e qualidade de vida**: indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo: UPF, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8697/6351> Acessado em: 02/04/2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; GASPAR, Mônica Maria Gadêlha. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si e formação**. 1ª edição, Curitiba, PR:CRV, 2013. p. 63-81.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos. In: VERAS, Renato (Org). **Terceira Idade**: desafios para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/UnATI, 1997, p. 41-74.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. “Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade” In.: Barros, Myrian Org., **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998. p. 69-84.

PEIXOTO, Clarice Ehlers; CLAVAIROLLE, Françoise. **Envelhecimento, Políticas Sociais e Novas Tecnologias**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PEREIRA, Áurea da Silva. Narrativas de vida de idosos: memória, tradição oral e letramento. Salvador: EDUNEB, 2013.

PEREIRA, E.T. O idoso e o aprendizado de uma nova língua: o descortinar de trocas sociais e afetivas. **Dissertação**. (Mestrado em Gerontologia Social). 2005. 225f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERROT, Michelle (Org). **História da vida Privada 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. Tradução: Bernardo Joffily e Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PERROT, Michelle. “Escrever uma história das mulheres: relato uma experiência” In: **Cadernos Pagu**. São Paulo: Unicamp. n.4. 1992. pp. 9-28.

PETERSON, D. A. A history of the education of o/der learning. In: SHERRORN, R.H.; LUMSDEN, D.B. **Introduction to Educational Gerontology**. New York: Hemisphere, 1990.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In.:SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, p. 247-265, 2006.

PINEAU Gston.; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

PINTO, Maria Da Graça Lisboa Castro. As Universidades da Terceira Idade em Portugal. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, XX, II, p. 467-478, 2003. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8199>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento e silêncio**. Trad. Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

POLLACK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**: memória, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf> Acessado em: 13 ago. 2017.

POSADAS, Feliciano Villar. La generatividad en la vejez: implicaciones para el futuro de los Programas Universitarios para Adultos Mayores. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (Org.). **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano**. Cascavel (Pr): Edunioeste, 2016. p. 35-54.

QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. Rio de Janeiro: Globo, 2009.

RICARDO, Jorge José de Jesus. In: **Poesia, Contos e Crônicas: II Concurso Literário para a Terceira Idade**. Florianópolis: UDESC, 1996. p. 243-244.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIOS, Pedro Paulo Souza; BASTOS, Adson dos Santos Bastos; BARROS, Edonilce Rocha. Mulheres no Semiárido Brasileiro: uma história invisibilizada. Paulo Afonso, BA: **Revista Ouricuri**, v.5, n.2, p.001-017. jul./ago., 2015.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 5ª edição, Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 93-101.

SABA, Fábio. **Aderência à prática do exercício físico com idosos em academias**. São Paulo: Manole; 2011.

SALVADOR/BAHIA/BRASIL. **A história de Salvador**. Disponível em: <http://www.salvadorbahia brasil.com/historia-salvador.htm>, Acesso em: 08 ago. 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 2015, 402 fl. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Salvador, 2015.

SANTOS, Maria Helena da Silva Reis. Documentação narrativa: potencialidades teórico-metodológicas em investigação sobre prática educativa e diferenças culturais na Educação Básica. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. 7ª edição, 2016, **Anais...** Cuiabá: BIOgraph, 2016.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museus brasileiros e política cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 19, n. 55, p. 53-74, jun/2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a04v1955.pdf>, Acessado em: 03 mar. 2020.

SANTOS, Suely dos. O processo ensino-aprendizagem da atividade motora na velhice. In: Seminário Internacional sobre atividades físicas para a terceira idade, 2002. **Anais**. São Paulo: EEFÉ-USP, 2002, p. 25-28.

SARTRE, Jean-Paul. **Questão de método**. 3ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 109-191.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 16, n. 2, 1990, p. 5-19.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In. BURKER, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. 2017, 220f. Tese (doutorado), Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Salvador, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da Formação Docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e constituição Identitária. **Tese** (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017, 2020fls.

SILVA, Fabricio Oliveira da; BASTOS, Adson dos Santos. Trajetória de vida e formação docente de uma professora aposentada: o conhecimento de si. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 2, p. 118-132, jul.-ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/28097/17893>, Acessado em: 15 ago. 2018.

SILVA, Flora Moritz da. Reflexões sobre a Universidade da Terceira Idade (UNTI) na gestão das universidades públicas federais brasileiras. **Tese** (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Administração. Florianópolis, 2017.

SILVA, F.R.L. História, Ciência e Saúde, da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **Manguinhos**, v. 15, n. 1, p. 155-168, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15n1/09.pdf> Acessado em: 23 mar. 2018.

SILVA, M. L. O.; CASETTO, S. J.; GAGLIARDI, E. G.; PAULA, Y. A.; GUERRA, R. M.; GUERRA, R. L. F.; DINIZ, T. M. R. G.; HERRERA, H. R. Por uma universidade aberta à participação do idoso. Campinas, SP: **Serv. Soc. & Saúde**, v.14, n.1(19), jan./jun. 2015, p. 27-38.

SILVA, Noêmia Lima. Direito, empoderamento e cidadania: contribuições da educação e do direito para a cidadania do idoso. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (Org.). **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2016. p. 233-249.

SMOLKA, A.L.B. **A memória em questão**: uma perspectiva histórico cultural. Educação e Sociedade, n. 71. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Unicamp, 2000.

SOUZA, Alberto de Melo. e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-109.

SOUZA, Carla Carolina de Jesus. A construção do ser velho e do ser jovem. **Revista Portal de Divulgação**, n. 56, Ano VIII, p. 20-24 Abr./Maio/Jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Adson/Downloads/712-1092-1-SM.pdf> Acessado em: 23 mar 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. **Pesquisa (Auto)Biográfica**: Trajetórias de formação e profissionalização. 1ª ed, Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 41-57.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, E. C. de S. (Orgs.). (Auto) biografia: formação, territórios e saberes. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50. jan./abr. Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>, Acessado em: 02 mai 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Cristina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008b. p. 89-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. **Tese** (Doutorado em Educação) 2004, 344f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de. Educação de jovens e adultos: educação da pessoa e processo socioeducativo na universidade aberta à terceira idade. **Dissertação** (Mestrado de Jovens e Adultos), 2019, 199f. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, Neuza dos Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SUGAHARA, Gustavo Toshiaki Lopes. Contando os “nonos idosos” brasileiros. In CÔRTEZ, Beltrina; MERCADANTE, Elisabeth Frohlich; ARCURI, Irene Gaeta (org.) **Velhice, envelhecimento, complex(idade)**. São Paulo: Vetor, 2005. p. 267-278.

TAAM, Regina. A educação do idoso: Uma questão contemporânea. In: ALTOÉ, A. (Org.). **Temas de educação contemporânea**. Cascavel/Paraná: Edunioeste, 2008. p. 45-56.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: **Teoria & Educação**, nº 4, 1991. P. 215-233

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 1ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. 245p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos Sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

TODARO, Mônica de Ávila; JACOB FILHO, Wilson. Dança: uma atividade física de corpo e alma. In: DIOGO, Maria José D'Elboux; NERI, Anita Leberalesso; CACHIONI, Meire. **Saúde e qualidade de vida na velhice**. Campinas, SP: Alínea, 2004, p. 189-209.

TONI, Isabel Marrachinho. In: **Educação e Envelhecimento**. CASARA, Miriam Bonho; CORTELLETT, I Ivonne Assunta, Agostinho Both – Caxias do Sul: EDUCS, 2006

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1977.

WILKOMIRSKI, Binjamin. **Fragmentos**: Memória de uma infância, trad. Sérgio Tellaroli, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALENÇA, Tatiane Dias Casimiro; REIS, Luciana Araújo dos. Memória e história de vida: dando voz às pessoas idosas. **Revista Kairós Gerontologia**, 18(2), 2015, pp. 265-28

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 1998.

VELLAS, Pierre. **As oportunidades na Terceira**. Tradução e notas Cláudio Stieltejs e Regina Taam; apresentação Paulo Roberto de Araújo Cruz e Darei Piana. Maringá: Eduem, 2009.

VERAS, Renato Peixoto; CALDAS, Célia Pereira. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das Universidades da Terceira Idade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, 9 (2), p. 423-432, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v9n2/20396.pdf>
Acessado em: 10 jun. 2018.

VERAS, Renato Peixoto. **Terceira Idade**: Desafios para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1997.

VERAS, Renato Peixoto; OLIVEIRA, Martha. Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23, (6), p. 1929-1936, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000601929, Acessado em: mar de 2018.

VIEIRA, Carolina Moreira Coimbra. A mulher contemporânea e a possibilidade de escolha: um olhar para o feminino sob a ótica da Psicologia Analítica. **TCC (Curso de Psicologia)** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. 127pag.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação da infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, Gênero e Dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. 1ª edição, Curitiba: Appris, 2018.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Envelhecimento: metamorfose de sentido sob o significado da finitude. In: NERI, A.L. (Org.) **Maturidade e velhice** - trajetórias individuais e socioculturais, Campinas - SP: Papirus, 2003, p. 151-182.

APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁵²

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n.º: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / /

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () / ()

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

MEMÓRIA E DOCÊNCIA: Experiências de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Adson dos Santos Bastos

Cargo/Função: Doutorando

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A senhora está sendo convidada para participar da pesquisa *MEMÓRIA E DOCÊNCIA: Experiências de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas*, de responsabilidade do pesquisador Adson dos Santos Bastos, doutorando do Programa de

⁵² Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 3.713.43, em 19 de novembro de 2019. Consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrazil>.

Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo investigar sentidos experienciados nas trajetórias de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas que frequentam a UATI/UNEB/Campus I.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o campo da formação de professores, afinal, os achados poderão servir como fonte para a reflexão de professores em formação inicial como também para professores em exercício da docência. Caso aceite, a senhora irá produzir um memorial da sua experiência de vida, de formação e de profissão, utilizando a Documentação Narrativa como método e dispositivo da pesquisa pelo pesquisador Adson dos Santos Bastos, do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Devido à coleta de informações, a senhora poderá sentir-se constrangida por externar algumas memórias particulares. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, não será identificada. Caso queira, a senhora poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador. Caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileira, a Sr.^a tem direito à indenização caso seja prejudicada por esta pesquisa. A senhora receberá uma cópia deste termo no qual consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Adson dos Santos Bastos

Endereço: Rua Uma Rosa com Amor, 25, Gabriela, Feira de Santana – BA.

Telefone: (71) 99395-2113, **E-mail:** abastos@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB: Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa *MEMÓRIA E DOCÊNCIA: Experiências de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas*, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntária. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja revelada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra via será minha.

Salvador, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

Apêndice B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, portadora do documento RG _____, concordo e autorizo o uso das imagens produzidas durante os encontros para a produção dos dados da pesquisa intitulada *MEMÓRIA E DOCÊNCIA: Experiências de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas*, de responsabilidade do pesquisador Adson dos Santos Bastos, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar sentidos experienciados nas trajetórias de vida-formação-profissão de professoras idosas aposentadas que frequentam a UATI/UNEB/Campus I.

Salvador, 05 de dezembro de 2019.

Assinatura da professora idosa