



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA – PPGEAA

ILDETE DA SILVA FALCÃO

O ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO DE MULHERES VELHAS NO
MUNICÍPIO DE CASTANHAL, NA AMAZÔNIA PARAENSE:
A VELHICE NEGADA E A EDUCAÇÃO “GARANTIDA”

CASTANHAL – PA
Junho de 2019

ILDETE DA SILVA FALCÃO

O ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO DE MULHERES VELHAS NO
MUNICÍPIO DE CASTANHAL, NA AMAZÔNIA PARAENSE:
A VELHICE NEGADA E A EDUCAÇÃO “GARANTIDA”

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Estudos Antrópicos, na Linha de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Saberes Culturais.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Coorientador: Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos

CASTANHAL – PA
Junho de 2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

F178e Falcão, Ildete da Silva

O enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense: a velhice negada e a educação “garantida” / Ildete da Silva Falcão. — 2019. 158 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Coorientador(a): Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019.

1. Mulheres Velhas. 2. Analfabetismo. 3. Gênero. 4. Patriarcado. 5. Educação de Jovens e Adultos e ao longo da vida. I. Título.

CDD 374.00846

ILDETE DA SILVA FALCÃO

O ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO DE MULHERES VELHAS NO
MUNICÍPIO DE CASTANHAL, NA AMAZÔNIA PARAENSE:
A VELHICE NEGADA E A EDUCAÇÃO “GARANTIDA”

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Estudos Antrópicos, na Linha de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Saberes Culturais.

DATA DA AVALIAÇÃO: 19/06/2019

CONCEITO: APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
1.º Examinador/Presidente

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
2.º Examinador Externo

Prof. Dr. Euzébio de Oliveira
3.º Examinador Interno

Profa. Dra. Eula Regina Lima Nascimento
1.ª Examinadora Suplente

Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos
2.º Examinador Suplente

CASTANHAL – PA
2019

Dedico este trabalho à senhora **Luzia Pinto Lopes** (*in memoriam*), mulher velha, sujeita interlocutora desta pesquisa, **Maria** que nos prestou valiosa colaboração com os relatos de suas vivências, lutas e exercício de sabedoria popular, que como leitora crítica do mundo participou ativamente das ações do programa GETI da UFPA.

Às demais mulheres velhas, Marias, sujeitas desta pesquisa, que apesar das adversidades e limitações próprias da velhice, protagonizaram com a superação da condição de analfabetismo, acreditando nas suas possibilidades, competências e habilidades para o enfrentamento do desafio da aprendizagem da leitura e da escrita.

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso da pesquisa, concomitante à escrita deste texto, compreendi uma normativa técnica até então inaceitável para mim. Por que escrever um texto acadêmico na primeira pessoa do plural? Eu pensava, a pesquisa é minha, o texto é de minha autoria, por que dizer “nós”?

A cada exigência acadêmica, fosse uma referência bibliográfica, uma entrevista, a busca de informações documentais, um esclarecimento sobre a normalização do texto e a elaboração de ferramentas, o olhar/leitura atento e contribuições aos primeiros escritos, pelo orientador e pelo coorientador, e pelas/os amigas/os acadêmicas/os, a necessidade de ambientação e recolhimento para a leitura e a escrita, da compreensão e das orações da família e das/os amigas/os para a conclusão deste trabalho, entendi que não o teria realizado sem esse apoio humano/amoroso/coletivo. Ainda assim, preciso nominar (mesmo que não a todas/os) aquelas/es que foram imprescindíveis nessa jornada.

A Deus, por sua infinita bondade e paciência comigo. Por amorosamente proporcionar-me a oportunidade de ascender um grau acadêmico e, ainda, por conceder-me os almejados 3s: *saúde, sabedoria* e este *sucesso*. Sua presença e força foram o meu sustento nessa trajetória.

À Santa Maria, mãe de Jesus, Senhora de Nazaré, com quem tenho particular relação, que me permite transitar entre a ciência e o desconhecido transcendente chamado fé. Para quem, depois desta pesquisa, aprendi a rezar/orar, dizendo: “rogai por nós **mulheres** e homens”, pois hoje tenho a sensação que antes rezava/orava somente pelos homens.

À minha mãe, Maria da Silva Falcão (*in memoriam*), fonte de inspiração para a escolha dos nomes das sujeitas desta pesquisa.

Ao meu pai, José Alexandre Falcão (*in memoriam*), meu primeiro professor, alfabetizador e incentivador. Exemplo de caráter humano, apaixonado pela educação.

Aos meus irmãos Andracy Falcão e Raimundo Falcão (*in memoriam*).

Ao sistema de educação pública e gratuita brasileiro, o qual possibilitou a minha trajetória educacional até aqui.

À Universidade Federal do Pará, a qual possui expressão nacional e mundial, pela seriedade e contribuição acadêmico-científica na Região Amazônica Paraense.

À coordenação, às professoras e professores, à Secretária Terezinha Lima e demais servidoras/es do PPGEEA/UFPA, pelo zelo acadêmico e respeito humano com que sempre trataram as mestrandas e os mestrandos do Programa.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos, pela séria e serena condução desse trabalho científico e pela sua **utopia do humano**, que creditou a mim confiança e paciência acadêmicas, o que muito me ajudou no desenvolvimento desta Dissertação.

Aos Professores Doutores Euzébio de Oliveira e Salomão Mufarrej, pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação do projeto deste trabalho.

À Profa. Dra. Eula Regina Lima Nascimento, que, para além das valiosas contribuições na Banca de Qualificação, amorosamente cedeu sua Tese Doutoral, além de outros materiais utilizados como referência e trilha para os demais referenciais da Educação de Jovens e Adultos.

Ao Prof. Dr. Bruno Souza Lyra Castro; às Professoras Doutoras Gerlândia de Castro Silva Thijm e Dalva de Cássia Sampaio dos Santos, respectivamente Coordenador Geral, Coordenadora de Extensão e Coordenadora de Ensino do Campus de Castanhal, pelo apoio humano e logístico, por toda a colaboração nessa trajetória. Em especial, ao Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos, então Coordenador Acadêmico do Campus de Castanhal, por sua contribuição amorosa e científica na coorientação deste trabalho.

Às amigas servidoras públicas da Coordenação Acadêmica do Campus de Castanhal, Patrícia Kimura, Sueli Castro, Tânia Silva e Lívia, por todo o incentivo, colaboração e cumplicidade na realização do Curso de Mestrado. Especialmente à Tânia por todos os livros de Mirian Goldenberg com os quais me apresentou dedicatórias incentivadoras na perspectiva da construção de um percurso acadêmico voltado a pesquisar sobre a velhice humana.

À/ao colega servidora/or pública/o, Márcia Trindade e Anselmo Gomes que, respectivamente, assumiram a tarefa da organização técnica e correções ortográficas desta produção.

Ao amigo, Prof. Dr. Sergio Eduardo Nassar, pela forma amorosa como se colocou à disposição para esclarecimentos pertinentes às questões gerontológicas e metodológicas, com a disponibilização de sua Dissertação e de sua Tese Doutoral, além de outras referências.

Às alunas e alunos, professoras e professores, mediadoras/es, cuidadoras/res, bolsistas, colaboradoras/es voluntárias/os e, especialmente, à servidora Germina Clea Castro, e às professoras Rita Gilda e Vaneza Lima, membros da família getiana, pela oportunidade de relações irmanadas, colaborativas e de aprendizados constantes.

Ao amigo Danilo Lima, pela alegre e disposta companhia, mesmo nos finais de semana, na incansável busca de dados no arquivo do GETI e posterior organização e tabulação dos mesmos.

À minha neta, **Júlia Betina Falcão Braga**, pelas muitas vezes em que ditava os trechos das obras consultadas para que eu pudesse digitar com a segurança de que não deixaria de registrar na íntegra o pensamento das/os autoras/es; por ser referência pessoal da minha velhice, na relação intergeracional dos seus 6 com os meus 57 anos. Velhice e infância, as duas extremidades da existência humana em uma relação necessária, amorosa e ética ao aprendizado acerca do ser velha/o, enquanto cidadã/o de direitos humanos e sociais, para o pleno exercício da cidadania com liberdade, independência e autonomia.

À minha filha Carolina Falcão e ao meu genro/filho Herik Danilo, pela solidariedade, amorosidade, acolhimento e compreensão nesse tempo de recolhimento social.

À minha irmã Lourdes Falcão, pela constante ajuda nas complexas tarefas do lar, principalmente pelo amoroso ato de cozinhar.

Às minhas irmãs Enedes Falcão e Maria Aracélia, aos meus irmãos, Amadeus Falcão e Pedro Falcão, às sobrinhas e sobrinhos, às minhas cunhadas e cunhados, e aos demais familiares

pelas orações, solidariedade, respeito e amizade para comigo. Especialmente ao meu cunhado Francisco Miguel (Assis) pela respeitosa e amigável convivência familiar; pela garantia do pão quente em nossa mesa todas as manhãs e por conduzir-me diariamente em seu mototáxi ao trabalho.

Às sobrinhas netas e aos sobrinhos netos pela alegria e beleza da infância que irradiam a vida da família Falcão.

Às amigas e aos amigos que se alegraram, oraram/rezaram e torceram para que eu concluísse com êxito, este trabalho.

A todas e a todos, a minha gratidão!

Houve um tempo em que a mulher sábia era tão conhecida e confiável quanto o chão que pisamos. Ela detinha o conhecimento do que havia acontecido anteriormente, preservando a tradição, contando histórias, ensinando, curando e guiando o seu povo. Em muitas tradições, a sabedoria da avó era considerada a voz da própria terra.

Quando as sociedades se afastaram do matriarcado, os papéis das mulheres foram redefinidos, e a mulher sábia foi banida para um lugar invisível, aparecendo depois disso em nossos contos populares como uma pessoa tola ou má.

(Burleigh Mutén)

RESUMO

O enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense, configurou-se objeto desta pesquisa ao despertar em nós a problematização e a vontade de investigar sobre esse fenômeno, pelo muito que ele exclui nesta região, particularmente em Castanhal, no Estado do Pará, onde está localizado o Campus Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA), que, por meio da extensão universitária, desenvolve o programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), *locus* desta pesquisa. O estudo foi realizado com 12 sujeitas, alunas e ex-alunas das turmas de 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), resultantes da parceria entre o *Campus* e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), objetivando investigar os fatores determinantes para o enfrentamento do analfabetismo pelas mulheres velhas que frequentam o programa GETI. Na condição de pesquisadora, professora e mulher velha, nosso interesse pelo estudo configurou-se de caráter teórico, político e existencial. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo-exploratória, a qual forjou alguns procedimentos metodológicos, a saber: o levantamento bibliográfico, com a leitura das/os teóricas/os que versam sobre o tema, a imersão no arquivo do programa GETI e a necessária escuta das sujeitas por meio de entrevistas semiestruturadas. Para analisar os dados das entrevistas nos utilizamos da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016) e Franco (2018). O estudo revelou a situação de prejuízo socioeconômico e cultural das mulheres velhas investigadas, como consequência do longo período da vida em condição de analfabetismo ou baixa escolaridade. Evidenciou, ainda, o protagonismo quando da superação de tal condição pela revelação de atitudes de independência e autonomia adquiridas pelo processo de alfabetização. Aclara-se, também, que os sistemas de ensino atuais não estão preparados para atender às especificidades das pessoas idosas, o que exige das/os governantes a implementação das determinações legais, concernentes ao direito da pessoa idosa com adequada estrutura física e pedagógica, no sentido de garantir com que estas/es cidadãs/os sejam acolhidas/os com segurança física e emocional, por meio de intervenções pedagógicas críticas, dialógicas e respeitadas, em uma perspectiva de oportunizar aprendizagens significativas ao longo da vida.

Palavras-chave: Mulheres Velhas. Analfabetismo. Gênero. Patriarcado. Educação de Jovens e Adultos e ao longo da vida.

ABSTRACT

The confrontation of the illiteracy of old women in the Municipality of Castanhal, in the Paraense Amazon, was the object of this research, when it aroused in us the problematization and the will to investigate this phenomenon, for the much that it excludes in this region, particularly in Castanhal, in the State of Pará, where the Campus of the Federal University of Pará (UFPA) is located, which, through university extension, develops the program Education Group in the Third Age (GETI), the locus of this research. The study was carried out with 12 subjects, students and former students of the 2nd stage classes of Youth and Adult Education (EJA), resulting from the partnership between the Campus and the Municipal Education Department (SEMED), aiming to investigate the determining factors for the confrontation of illiteracy by the old women who attend the GETI program. As a researcher, teacher and old woman, our interest in the study was of a theoretical, political and existential nature. In this sense, we conducted a qualitative-exploratory field research, which forged some methodological procedures, namely: the bibliographical survey, with the reading of the theoretical ones on the subject, immersion in the program file GETI and the necessary listening of subjects through semi-structured interviews. To analyze the interview data we use Content Analysis, based on Bardin (2016) and Franco (2018). The study revealed the situation of socioeconomic and cultural prejudice of the old women investigated, as a consequence of the long period of life in illiteracy or low level of schooling. It also evidenced the protagonism when overcoming this condition by revealing attitudes of independence and autonomy acquired by the literacy process. It is also pointed out that current educational systems are not prepared to meet the specificities of the elderly, which requires the government to implement legal determinations concerning the right of the elderly with adequate physical and pedagogical structure in the sense of ensuring that these citizens are welcomed with physical and emotional security through critical, dialogic and respectful pedagogical interventions, in a perspective of providing meaningful learning throughout life.

Keywords: Old Women. Illiteracy. Gender. Patriarchate. Youth and Adult Education and throughout life.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMDPI	Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa
CNDPI	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará
GETI	Grupo de Estudos na Terceira Idade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDIGETI	Inclusão Digital para Pessoas Idosas do Geti
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
ONU	Organização das Nações Unidas
PADT	Programa de Apoio à Qualificação de Servidores Docentes e Técnicos Administrativos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SAEST	Superintendência de Assistência Estudantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO	13
1.1 – A Flexão de Gênero na Escrita: uma prática necessária	14
1.2 – Configuração do objeto de investigação	17
1.3 – Os objetivos e organização da pesquisa	22
SEÇÃO II – ELE, ELAS E EU: TESSITURAS DE UMA MULHER VELHA DA AMAZÔNIA PARAENSE	24
SEÇÃO III – PERSPECTIVAS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE VELHICE E EDUCAÇÃO	41
3.1 – Mulheres Velhas e Analfabetismo: tessituras teórico-conceituais	41
3.2 – Educação de Jovens e Adultos “para velhas”: dos marcos legais à negação do direito à educação	58
SEÇÃO IV – O PERCURSO METODOLÓGICO	73
4.1 – Suporte teórico-conceitual	73
4.2 – O território da pesquisa	75
4.3 – O Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI)	79
4.4 – Critérios adotados para a seleção das mulheres velhas que constituíram o universo pesquisado.....	83
4.5 – Instrumentos, procedimentos e produção dos dados da pesquisa	85
SEÇÃO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E SUAS ANÁLISES	90
5.1 – O perfil socioeconômico e demográfico das sujeitas da pesquisa	92
5.2 – Percepção, aceitação/negação da velhice	95
5.3 – Da negação do direito à educação à resistência humana.....	107
5.4 – Empoderamento e protagonismo pessoal e social da mulher velha	121
CONCLUSÃO.....	137
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	152
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
APÊNDICE C – QUADRO DE RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 3 - COMO É A SUA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA?	155
APÊNDICE D – LISTA DE TRABALHOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA GETI, CADASTRADOS NA BIBLIOTECA DO CAMPUS DE CASTANHAL/UFPA	156

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

A epígrafe que abre o processo de reflexão deste estudo nos ampara em relação ao papel ativo ou passivo que as mulheres velhas podem assumir, não por força da sua vontade, mas, sobretudo, em função da desconstrução do papel sociocultural que elas demarcaram ao longo da história da humanidade. Nesses termos, assumir a temática da mulher velha¹ na interface com processos que enfrentam o analfabetismo nos possibilita, por um lado, retomar, a despeito dos apontamentos de Mutén (2008), questões como sabedoria, tradição, memória, ensinamento e, por outro lado, o lugar dos processos educativos na vida de mulheres velhas do Município de Castanhal, na Amazônia Paraense.

Neste trabalho assumimos o desafio de dissertar sobre mulheres velhas. A mulher tem sido fonte de inspiração que possibilita ser retratada pela fala, escrita, canto, poesia, pintura, escultura, etc. Mesmo que não se tenha dito tudo, muito se tem abordado sobre esse ser que, indiscutivelmente, protagoniza múltiplos gêneros literários. Presente na poesia, em contos, novelas, romances, na música, motivo de inspiração constante a compositoras/es. Contudo, “Apesar da clara heterogeneidade que informa a categoria social, também analítica, *mulher*, quando se fala nas mulheres, sempre vêm ao pensamento as de idades mais jovens ou medianas.” (MOTTA, 2011, p.14, grifo da autora).

Significa dizer que as imagens que projetam as mulheres são distorcidas, estereotipadas, na medida em que definem um padrão para a sua existência que invisibiliza ou exclui grupos que se constituem a partir de marcadores negados socialmente, a exemplo da marca geracional. Queremos dizer com isso que, na sociedade contemporânea, ser mulher significa se enquadrar em uma faixa etária, bem como atender a determinados pré-requisitos, sobretudo, relacionados à ideia de jovialidade.

A discussão sobre gênero muito tem focado a mulher na diversidade de classes sociais, culturais, econômicas e étnicas. Na interseção desses marcadores, tais estudos perpassam também pela abordagem geracional, na qual se destacam as mulheres adultas, jovens, adolescentes e até mesmo as meninas, deixando², contudo, a mulher velha fora da agenda dessa discussão. Poucas/os teóricas/os se arriscam a discutir sobre as questões que

¹ A palavra velha, neste contexto, está despida dos preconceitos impostos pela lógica mercadocêntrica, que atribui valor somente ao novo, ao belo, ao produtivo. O vocábulo expressa não somente a condição da mulher que conta muitos anos de vida, mas que, nessa trajetória, acumulou experiências sócio-históricas e culturais.

² A forma verbal no gerúndio expressa nossa intenção de dizer que este paradigma marcante da literatura nesse momento histórico, pode e precisa ser superado.

dizem respeito às mulheres velhas, fato que precisa ser reparado, sob pena de cometermos uma distorção teórica e conceitual do que seja falar sobre as mulheres.

Um contraponto a essa tendência é a necessária interseção de gênero e geração, visando incluir questões do envelhecimento humano no debate de gênero e vice-versa.

Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 51) assim definem,

Interseção – Interseccionalidade – encontro entre dois pontos, duas linhas que se cortam ou se cruzam [...] podem se acoplar outras desigualdades, como de classe, de geração, de orientação sexual, de territorialidade. É na interseção, cruzamento e coexistência das discriminações, que as desigualdades se potencializam.

Para analisarmos interseccionalmente as categorias sociais mulher, gênero, geração e analfabetismo, aportamos a nossa discussão em várias/os autoras/es como: Araújo (2013); Arroyo (2017); Beauvoir (1980), (1990); Freire (1996), (2000), (2011), (2018); Goldenberg (2013); Lima (2000); Motta (2005), (2011); Nascimento (2014); Neri (2000), (2005), (2012); Oliveira (2009); Ramos (2012); Saffioti (2015), Simões e Nassar (2016); Walker (2001); Zimerman (2000); e, na legislação pertinente.

Para o desenvolvimento metodológico do trabalho nos ancoramos em Bardin (2016); Chizzotti (2009); Flick (2009); Franco (2018); Moreira e Caleffe (2008) e Severino (2007).

Nossa intenção é que esse trabalho possa subsidiar outras pesquisas interdisciplinares, sobre as questões que envolvem educação e analfabetismo, em especial de mulheres velhas, vítimas do patriarcado e da negação do direito humano à educação, determinado na legislação brasileira.

1.1 – A Flexão de Gênero na Escrita: uma prática necessária

No início da pesquisa, logo surgiu uma questão que se interpôs entre a realidade que começara a se revelar e a resistência em registrá-la com os vocábulos que masculinizam as terminologias. Portanto, neste trabalho, preciso pedir permissão para transgredir esse hábito de escrita, e utilizar a palavra “sujeita” e não “sujeito”. Primeiro “Elas” e depois “Eles”, “as/os”. Palavras essas não comumente encontradas nos escritos acadêmicos, nem utilizadas na linguagem coloquial. Entretanto, trata-se de uma forma gráfica encontrada para demarcar o lugar/presença das mulheres velhas nesta pesquisa, realizada por uma mulher velha. Portanto, uma decisão política.

Para Ferreira (2001), a palavra “sujeita” está designada como “sf. Pej. Mulher indeterminada ou cujo nome se quer omitir.” Vale chamar a atenção para a abreviatura, que

significa substantivo feminino pejorativo. O que, em parte, explica a resistência quanto ao seu uso.

Apesar do exposto pelo autor, no trato do significado da palavra em português brasileiro, compreendemos a “sujeita” como aquela que tem participação em determinado fato social, na sua construção histórica e que dele é uma referência, uma protagonista. Portanto, é sujeita ativa “[...] da História e não apenas nela objeto.” (FREIRE, 2000, p. 108). Principalmente em se tratando das mulheres velhas interlocutoras desta pesquisa, que se projetam como seres de presenças atuantes e transformadoras de realidades no mundo.

Ressaltamos, ainda, que “Como a língua é um fenômeno social, e, portanto, sujeito permanentemente a mudanças, é interessante criar novas palavras, que expurguem o sexismo.” (SAFFIOTI, 2015, p. 51). Essa afirmação nos encoraja nesta tomada de decisão, no sentido de assegurar nosso pensamento e intento de emancipação das mulheres velhas.

É importante, ainda, atentar para

As condições materiais de funcionamento da sociedade, os espaços cada vez mais amplos ocupados pelo sexo feminino em todo tipo de atividade, e o próprio processo de constituição da identidade do feminino têm provocado, por exemplo, formações discursivas em constante modificação (como a formação do feminino de algumas profissões outrora privativamente masculinas), e *tornado opacas* essas normas gramaticais em que o masculino ascende sobre o feminino. (BEZERRA, 2005, p. 209, grifo nosso).

A autora chama a atenção para o muito que se esconde na pseudoneutralidade da estrutura linguística do Português, pois “O sistema gramatical da língua portuguesa já constitui o feminino como o Outro, como o elemento segundo, que resulta de uma flexão ou de uma derivação, e é a partir deste sistema anterior e irreduzível que construímos nossos discursos.” (BEZERRA, 2005, p. 204).

Pensamento esse nos conduz a outra reflexão acerca de um fenômeno no mínimo curioso: o da palavra **feminino** ser grafada no **masculino**, e ainda, nas fichas e formulários, das instituições ela geralmente é disposta em segundo plano, sendo precedida pelo vocábulo “masculino”, o que não se justifica nem pela ordem alfabética, mas pela ideologia machista presente no imaginário social e institucional.

Louro (2014, p. 18), também nos ajuda a enfrentar esse problema linguístico-gramatical ao afirmar que “[...] as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis e têm múltiplos apelos [...] que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história [...]” Assim, sustentamos o nosso posicionamento da não utilização do termo sujeito para designar as mulheres velhas neste texto.

Freire (2011), em *Pedagogia da Esperança*, faz um relato de sua reação ao ler as cartas das mulheres feministas norte-americanas, nos anos iniciais da década de 1970, as quais afirmavam “[...] que não havia lugar para as mulheres” em sua clássica obra “*Pedagogia do Oprimido*”, por conta do uso da “linguagem machista” impressa no livro ao que, à primeira reação, ele respondeu para si mesmo:

Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída’. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída.’ (FREIRE, 2011, p. 92).

Freire, após essa reflexão percebeu que estava impregnado da cultura machista predominante em muitas sociedades, e em bom tempo assumiu nova postura política. “Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista.” (FREIRE, 2011, p. 93, grifo do autor).

O autor, mesmo sob constrangimento, corajosamente assumiu que aquela prática contradizia o seu discurso progressista e libertador, marca de suas obras. Sua reflexão o conduziu a outros projetos, fazendo com que a sua escrita e palavra seguintes estejam enxertadas da presença feminina. Assim, “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: **‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’** Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.” (FREIRE, 2011, p. 93, grifo do autor).

Problema tão sério que nem algumas feministas escapam à distração, com expressões que reforçam a sua reprodução, como a que inicia um tópico de estudo sobre “As mulheres como **sujeitos** sociais” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 185, grifo nosso).

No sentido de enfrentar os preconceitos e a violência contra as mulheres, Saffioti (2015), nos orienta a utilizar recursos linguísticos para demarcar territórios de quem é vítima e de quem é agressor. “Dada a força das palavras, é interessante disseminar o uso de *femicídio*, já que *homicídio* carrega o prefixo de homem.” (SAFFIOTI. 2015, p. 50, grifo da autora).

É importante esclarecer que no Brasil, em 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, única mulher a chegar à presidência do Brasil, esse conceito foi ampliado com a aprovação da Lei 13.104, que adota mais especificamente o termo **feminicídio** para qualificar, como crime hediondo, aquele praticado contra a mulher, em razão da sua condição de mulher, o que assegura penalidades mais rigorosas aos agressores. O que de fato veio ao encontro dos

anseios dos movimentos sociais que lutam pela igualdade de direitos sociais entre homens e mulheres no país, especialmente o direito à vida. Pois, se nada for feito,

La ideología machista aliena la mujer; la mujer alienada deforma al hijo; el hijo deformado es materia dispuesta a la injusticia política. La liberación de la mujer aniquila el machismo y permite la aparición de la pareja de los iguales (distintos sexualmente pero personas o rostros con igual derecho a la vida, al trabajo, a la educación, a la política, etc.). (DUSSEL, 1996, p. 107).

Nessa abordagem expressamos o nosso repúdio e resistência a toda e qualquer forma de discriminação, preconceito e violência contra a pessoa humana, independente da sua condição socioeconômica, geracional, etnia/raça, cultural, credo, religião, na convicção de que a identidade de gênero é apenas mais uma possibilidade humana de ser e estar no mundo. E, como tal, deve ser demarcada, respeitada e defendida. Assim,

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. (FREIRE, 2011, p. 94).

Neste trabalho, a opção pela palavra “sujeita” nos liberta do sentimento de violação da condição de mulher das velhas voluntárias da pesquisa, o que seria ocasionado pelo uso do termo “sujeito” para designá-las como interlocutoras de suas histórias e trajetórias. Nessa linha de raciocínio, isso se configuraria em um contrassenso à discussão aqui levantada, à qual se dá nossa defesa, a da garantia dos direitos humanos das mulheres de todas as idades, com ênfase para o direito da educação às mulheres velhas e, ainda, a demarcação do seu lugar social.

Assim, “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo,” (FREIRE, 2011, p. 94), transformar os discursos, os imaginários e representações sociais. Forma essa encontrada por nós e que guiou a nossa determinação para nominar as mulheres velhas de **sujeitas** desta pesquisa, uma forma de demarcar o seu lugar neste texto e em seus contextos e, ainda, de outorgar-lhes o protagonismo expresso em suas lutas e enfrentamentos às adversidades que se interpuseram em suas trajetórias de vida, o que foi compartilhado conosco, de forma amorosa e confiável.

1.2 – Configuração do objeto de investigação

Ao tratarmos de mulheres velhas, não poderíamos perder de vista o tempo histórico e social por elas vivido. Se considerarmos a recente legislação brasileira que ampara a criança e

a/o adolescente, a mulher e a pessoa idosa, reforçamos a nossa hipótese de que as mulheres que nasceram e viveram no período precedente a essa legislação, portanto hoje velhas, sofreram negações de direitos de toda ordem e em diversas áreas sociais, durante a maior parte do curso de suas vidas.

O curso da vida, nesse contexto, corresponde ao tempo compreendido como percurso, nascimento até o findar da existência de cada pessoa, ou, ainda, como especificam Braz e Henning (2017, p. 15), “[...] curso da vida como infância, juventude, vida adulta, meia idade e velhice [...]” período atravessado pelos acontecimentos históricos, culturais e socioeconômicos inerentes à vida humana.

Nessa perspectiva, falar de curso da vida trata-se de uma reflexão e problematização do paradigma biológico simplista desse percurso da existência humana enquanto linearidade de nascer, crescer, reproduzir e morrer. Compreendemos a trajetória da vida humana imbricada por outros fatores, que não sejam somente os biológicos.

Na condição de mulher velha, pesquisadora imersa em um contexto socioeducativo que lida com mulheres velhas, algumas evidências que congregam vários marcadores de exclusão social se colocam antes mesmo da produção dos dados, haja vista que, a relação cotidiana é um laboratório que nos permite, ainda que dedutivamente, olhar e captar as questões imbricadas nessa interseção, pois “[...] A identificação do problema e sua delimitação pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.” (CHIZZOTTI, 2009, p. 81).

Nesse sentido, o enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense, configurou-se **objeto** desta pesquisa, ao despertar em nós a problematização e a vontade de investigar sobre esse fenômeno, pelo muito que exclui nessa Região.

Dissertar sobre as mulheres velhas que enfrentaram a condição de analfabetismo exigiu uma imersão nos fatos por elas relatados, os quais marcaram a trajetória de suas vidas. Trata-se de uma forma de inseri-las no centro da discussão de gênero, na perspectiva de reconhecer o protagonismo que lhes foi negado durante a sua história, pelo fato de serem mulheres. Ressalte-se, ainda, a afirmação da nossa insistência pela garantia dos direitos humanos e sociais da pessoa idosa, em especial o direito à educação, determinado na legislação brasileira.

É importante frisar que as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos não tiveram amparo na infância e na adolescência, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); que as mulheres, na sua juventude e adultez, quando tiveram os

seus direitos violados, não puderam recorrer aos mecanismos de proteção da Lei Maria da Penha (2006), e que muitas dessas pessoas envelheceram antes da promulgação do Estatuto do Idoso (2003). Ou seja, para estas últimas, o percurso que compreende da infância à velhice foi marcado pela negação de direitos.

Neste trabalho imprimimos os termos **velha, velho e pessoa idosa**, para tratarmos das pessoas com idade igual ou superior a **60 anos**, marco legal da velhice no Brasil, pois assim é definido na legislação vigente. “É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.” (BRASIL, 2003. Art. 1.º).

O interesse em investigar sobre a condição de analfabetismo de mulheres velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense, adveio da observação do elevado número de mulheres velhas participantes do Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Castanhal, e da predisposição destas mulheres³ em aprender algo “novo”, mesmo que em idade avançada. São questões que provocaram, em mim, inquietação, afinal, eu também compartilho com estas mulheres uma trajetória de negação de direitos e de uma educação fragmentada e tardia. Tanto que, somente agora, **aos 57 anos**, estou a realizar o sonho de cursar um Mestrado.

Minha percepção, naquele contexto, não se limitou ao número infinitamente maior de mulheres velhas matriculadas nas atividades oferecidas para pessoas idosas. Comecei, desse modo, a exercitar o meu olhar para outros elementos que denunciavam desigualdades sociais entre as pessoas velhas. Um fato em especial marcou a minha memória de educadora de pessoas adultas e idosas, e gostaria de registrá-lo aqui como uma das experiências mais satisfatórias de minha trajetória no magistério.

Dona Cícera, uma mulher de 50 anos, já no terceiro ano de escolaridade no GETI, chamou-me reservadamente e perguntou:

- Professora, a senhora sabe por que eu faltava muita aula no primeiro ano de estudo aqui?

Respondi que não fazia ideia do motivo de tal atitude. E ela prontamente: -Eu caminhava uns dois quilômetros todos os dias do meu bairro até a Barão⁴ debaixo do sol de uma hora da tarde. Quando chegava no ponto de ônibus eu ficava esperando o motorista da camisa laranja. Às vezes ele não passava, então eu voltava para minha casa.

Eu fiquei intrigada e perguntei:

- Camisa laranja? E ela:

³ Nos referimos às mulheres velhas como “estas e não essas” em todo o texto, pois as mesmas nele figuram com presença marcante e protagonismo.

⁴ Avenida principal da cidade de Castanhal.

- *Sím professora, era a cor do uniforme dos motoristas da linha de ônibus que vinha para a UFPA. Como eu não sabia ler eu marcava a cor da camisa.*

Eu então perguntei:

- *Por que você não pedia ajuda a alguém no ponto de ônibus para solicitar a parada?*

Ao que ela respondeu:

- *Professora, eu morria de vergonha de que alguém soubesse que eu era analfabeta. Eu perdia muito dinheiro com as minhas vendas fiadas, pois eu não sabia anotar o nome e a quantia dos devedores. Eu guardava tudo na minha memória, mas às vezes eu me esquecia. Muitas pessoas me enganavam, diziam que já haviam pago. Hoje eu anoto tudo! E sei direitinho quem e quanto está devendo e se adiantou algum pagamento. Tirei uma nova carteira de identidade com a minha assinatura, pois eu tinha vergonha de colocar o dedo no papel e todo mundo saber que eu era analfabeta.*

Naquele dia em especial apreendi o quanto o domínio da leitura e da escrita pode transformar a vida das pessoas, e, conforme a visão de Freire, encorajá-las, libertá-las, empoderá-las. Dona Cícera falava com segurança e orgulho de si própria, com a satisfação de quem conquistara a independência de não apenas trafegar no transporte público, mas organizar seus registros de vendas para proteger-se da subtração de seus lucros por clientes desonestos/os e, assim, poder sentir-se mais segura em relação à sua atividade financeira. Revelava, ainda, a satisfação de assinar o próprio nome no documento de identidade. Esta mulher transmitiu e transmite uma sensação de contentamento/empoderamento humanos indescritíveis com o aprendizado da leitura, da escrita e de cálculos elementares.

O professor Ernani Fiori, no prefácio à *Pedagogia do Oprimido*, nos introduz ao pensamento de Freire, que nega o determinismo da condição humana ao afirmar a sua natureza ontológica de **ser mais**. “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (FREIRE, 2018, p. 12). Ou como ressalta o próprio Freire (2011), emancipar-se, compreender-se **ser** no mundo e ser capaz de transformá-lo para transformar-se.

Esses pensadores denominam, desvelam por meio de suas reflexões o que o meu olhar conseguiu perceber na escuta de Dona Cícera, mulher que me serve de referência para problematizar e apontar possibilidades em relação à mulher velha da Amazônia Paraense.

Certa vez eu fui convidada para dialogar em uma mesa de um evento que discutia a situação das mulheres na Amazônia. Estavam representados alguns segmentos, como jovens, negras, lésbicas, velhas e outras. A ativista que me antecedeu no uso da palavra proferiu que a situação das mulheres na nossa região era muito difícil devido à herança patriarcal que nos

marcou profundamente. Em seguida, acrescentou: “Imagine-se mulher, mãe solteira, lésbica, preta e pobre, neste país preconceituoso e desigual!” Ao fazer uso da palavra, reportando-me à companheira de mesa, e em atenção ao segmento ao qual eu estava representando pela experiência profissional, acrescentei àquela frase os adjetivos “velha e analfabeta”.

Àquela altura eu ainda não compreendia o peso sociopolítico dessa palavra, evitada por Freire (2011), ao enfatizar que “Do ponto de vista crítico e democrático [...] o **alfabetizando, e não o analfabeto**, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito.” (FREIRE, 2011, p. 41, grifo nosso).

Para mim, aquela reflexão não se encerrou ao final daquele debate. As categorias ali interseccionadas e discutidas estavam presentes nas mulheres velhas que frequentam o programa GETI diariamente. Ao participar da seleção do Mestrado, com o projeto que aborda a condição de analfabetismo das mulheres velhas, aquela discussão integrou e referenciou a redação daquela prova, possibilitando-me aprovação no processo.

Nosso exercício acadêmico de produção do conhecimento científico é ladeado pelo sonho e pela esperança voltados para um mundo melhor para as mulheres velhas, posto que como afirma Ramos (2012, p. 203):

A vida desvinculada dos sonhos, perde-se num universo desesperançado e sombrio, donde a grande perspectiva é a morte. Mas, o existir humano em projeto, em processo e revestido por um inacabamento que lhe é peculiar, deixa aberta a vida como horizonte para o utopiar, mergulhar no sonho esperançoso [...]

Nessa utopia, carrego um lema e o propago sempre que tenho a oportunidade àquelas/es que demonstram não mais acreditar na educação como propulsora da viabilidade de sonhar e realizar. **Não se deve esperar a vida melhorar para estudar. Deve-se estudar para a vida melhorar.** “[...] uma vez que o humano desde cedo labuta e quer o novo, porque não compreende a espera como o aguardar sentado, mas como colocar-se em constante movimento, aspirante de transformação. Esperar é agir, é verbo, é ação.” (RAMOS, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, a utopia é a esperança mesma, em ação. Não a esperança que espera inerte. A utopia, portanto, é o combustível necessário à rebeldia das mulheres e homens injustiçadas/os por um sistema esmagador, explorador, que destes tenta retirar as possibilidades de transformação da sua realidade.

Acredito que a educação ainda é a opção de emancipação político-econômica e social das excluídas e dos excluídos. Por isso a defendo para todas as pessoas humanas, na perspectiva Freiriana de educação libertadora. Na verdade,

[...] toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE. 2011, p.127).

Mulheres e homens que sofreram/sofrem a negação do direito humano à educação estão fadados a negações de outros direitos, como o acesso à informação, tecnologias e outros bens culturais e sociais comuns, como, por exemplo, a própria locomoção urbana (leitura de placas de ruas, letreiros de ônibus, sinalizadores de banheiros públicos). Acessibilidade essa que não se impede somente com as barreiras arquitetônicas, tão criticadas pela sociedade atual, mas também com a negação do direito à educação, que culmina no fato de mulheres e homens não dominarem a leitura de comandos essenciais para a sua socialização e desenvolvimento humano.

Essa realidade precisa ser mudada, transformada, o que supomos não acontecerá sem o enfrentamento e a resistência daquelas e daqueles que a vivenciam cotidianamente, mas que, no limite de sua tolerância, não suportam mais a imposição de um sistema que os quer fora de sua natureza ontológica de ser mais, esmagando-as/os, inferiorizando-as/os e pior ainda, conformando-as/os. Nesse sentido, o professor Ernani Fiori, naquele prefácio de Freire, insiste na ideia do autor, de que alfabetizar é conscientizar, pois “[...] a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica. [...] o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos.” (FREIRE, 2018, p. 15-16). Esse pensamento nos introduz nas formas de resistência das sujeitas desta pesquisa.

Com base nas considerações apontadas inicialmente, assumimos esse estudo na perspectiva de responder à seguinte questão problema: quais fatores se configuraram determinantes para o enfrentamento do analfabetismo pelas mulheres velhas que frequentam o GETI da UFPA, no Município de Castanhal, Amazônia Paraense?

1.3 – Os objetivos e organização da pesquisa

O referido problema nos remeteu ao objetivo geral: investigar os fatores determinantes para o enfrentamento do analfabetismo pelas mulheres velhas que frequentam o programa GETI da UFPA, no Município de Castanhal, Amazônia Paraense.

Para elucidar nossas reflexões, e na perspectiva de organizar as nossas ideias, traçamos quatro objetivos específicos, conforme a seguir:

1 – Caracterizar as sujeitas da pesquisa;

- 2 – Identificar o nível de aceitação do termo “velha” por mulheres acima de sessenta anos;
- 3 – Destacar os fatores relacionados ao fato de as mulheres velhas investigadas não terem estudado nas outras etapas da vida;
- 4 – Compreender as implicações e os sentidos da educação atribuídos pelas mulheres velhas que enfrentaram a condição de analfabetismo.

O estudo em questão está organizado em cinco seções subsequentes.

Seção I: Introdução – aponta a temática do estudo, o objeto, problema e objetivos, além da justificativa que sustenta a relevância socioacadêmica e pessoal da pesquisa;

Seção II: Ele, elas e eu: tessituras de uma mulher velha da Amazônia Paraense, apresenta o memorial, ou seja, nossas vivências com mulheres velhas em diversos contextos sociais e temporais;

Seção III: Trata dos pressupostos teórico-conceituais do trabalho;

Seção IV: Traz o percurso metodológico;

Seção V: Apresentação e análise dos dados, além de um último ponto para a conclusão do trabalho, com as devidas considerações e sugestões para futuras pesquisas correlacionadas.

SEÇÃO II – ELE, ELAS E EU: TESSITURAS DE UMA MULHER VELHA DA AMAZÔNIA PARAENSE

Tratar das minhas reminiscências, evocar as minhas memórias de mais de meio século, foi ora prazeroso, ora doloroso. Dei-me conta do quanto estive desatenta às transformações ocorridas em minha trajetória, da infância à velhice; de quantas pessoas *se foram* ou simplesmente não participam mais ativamente das minhas relações socioafetivas, algumas delas mencionadas neste texto.

Filha de migrantes nordestinos, oriundas/os precisamente do Estado do Ceará, radicadas/os na zona rural do Município de Santa Maria do Pará, localizado na Microrregião Bragantina no Nordeste Paraense, interior da Amazônia brasileira.

De minha mãe Maria recordo poucos fatos, pois faleceu em plena juventude dos seus 30 anos, quando deu a luz ao sétimo filho, assistida somente por parteiras, que mesmo com experiência no ofício não conseguiram contornar uma hemorragia, que a levou a óbito em poucas horas. Era setembro de 1969, eu tinha sete anos e não entendia bem o que aconteceria. A cultura do parto normal, realizado na casa da parturiente, reforçada pela ausência de serviços de saúde pública lançaram a mim, às minhas duas irmãs e aos meus quatro irmãos na orfandade.

Meu pai, um agricultor de subsistência, ficou viúvo, com sete crianças com idades compreendidas entre uma hora de nascida e sete anos e dez meses. O recém-nascido foi adotado por uma família amiga de meu pai, sob a condição de não perder os vínculos conosco.

A mim, como filha mais velha, foi confiado o cuidado da casa e das crianças mais novas. Tarefa que eu, que também era uma criança, não desempenhava com êxito. Distraía-me das “obrigações” domésticas por conta das nossas brincadeiras amazônicas: correr no campo, nadar nos igarapés, andar a cavalo, subir nas árvores para colher os frutos ou simplesmente para desafiar aos mais novas/os a um novo aprendizado.

Frequentemente sofriamos pequenos acidentes, como cair das árvores, além de pequenos ferimentos/cortes e queimaduras. Nada grave. Nossa fé católica nos assegura que existem **anjos**. Creio que alguns nos livraram de acidentes mais sérios, como afogamentos, por exemplo, pois eu me jogava com as/os menores no igarapé e nos deixávamos ser

levadas/os pela correnteza. O grande desafio era voltar pelos **igapós**⁵, pois não tínhamos forças para nadar contra a correnteza.

Arteira⁶, **travessa**, **danada** e **sapeca** eram os adjetivos com os quais meu pai me designava. Ele, de acordo com os costumes da época, era rigoroso, corrigia nossas **artes/travessuras** firmemente e dizia que **era para o nosso bem**. Era convicto dessa “necessária” firmeza, para não perder o respeito das/os filhas/os. Naquela época, usar de meios físicos para com as crianças, não era considerado crime, conforme atualmente estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Recordo aquele tempo com um misto de sentimentos. Sorrio quando me lembro da liberdade da minha infância, naquela imensidão de terras e igarapés, da relação com a natureza, com os animais, as aves e árvores da região. Porém, essa sensação é atravessada pelas memórias dos medos e de outros sofrimentos, que não eram só meus. Sofrimento do meu pai, que precisava cobrar de mim que realizasse as tarefas da casa e cuidasse das crianças menores. Muitas vezes o vi chorar, penalizado com a nossa situação; sofrimento meu, porque o frustrava constantemente, o que me causava tristeza e raiva, pois eu me considerava **preguiçosa, ruim, desleixada**. “Defeitos”, que, pela imaturidade natural da infância, eu não conseguia corrigir, pelos quais eu era repetidamente castigada. O maior sofrimento era experimentado principalmente pelas crianças menores, pelas carências e maus-tratos a que eram submetidas em virtude das circunstâncias, resultantes da ausência de nossa mãe.

O trabalho infantil fazia parte da nossa realidade e também não se caracterizava como um crime. Naquela época, era comum que os meninos acompanhassem os pais no trabalho da roça, o que muitas meninas também faziam, além de assumirem o trabalho doméstico. Ressaltando que, aos meninos, não era designada nenhuma tarefa doméstica, quando muito, ajudavam a carregar água do igarapé para casa, como suporte ao preparo dos alimentos e para beber. Quando minhas irmãs cresceram um pouco, eu passei a trabalhar na roça com meu pai e meus irmãos, enquanto elas assumiram os trabalhos domésticos.

Meu pai, quando contraiu o seu segundo casamento, dez anos depois da morte de minha mãe, nos convocou a todas/os para a roça sem que deixássemos de ajudar nos trabalhos domésticos, principalmente os mais pesados, como carregar água do igarapé e **pilar**⁷ arroz, isso no intervalo do almoço ou no final do dia, pois no contraturno tínhamos que frequentar a escola.

⁵ Margens alagadas dos igarapés.

⁶ As pessoas mais velhas diziam de peraltices, fazer arte.

⁷ Processo artesanal de retirar a casca do arroz, o que exige força e destreza para manipular os rústicos equipamentos.

Meu pai não nos levava ao trabalho por perversidade, pelo contrário, ele lamentava que nós tivéssemos que trabalhar. Sua situação de pobreza nos obrigava àquele suplício, pois a subsistência de nossa família era garantida com o cultivo de produtos agrícolas e com a criação de aves e outros animais. Registro aqui que, naquela época, não havia políticas sociais de transferência de renda que favorecesse as famílias na criação e educação de seus filhos, pois tais políticas somente foram implementadas, no Brasil, no início do século XXI, a exemplo do Programa Bolsa Família, criado em 2004.

Recordo uma fala recorrente de meu pai, de que gostaria que nós somente estudássemos. Chamava-nos de “doutora” e “doutor”, e aí a referência era a medicina. Aquela aparente firmeza, quando nos castigava, ocultava um homem alegre, brincalhão e de uma amorosidade imensurável para conosco, com os animais e também para com as pessoas velhas e carentes. Nosso pai se preocupava com os problemas sociais em um tempo em que a maioria das atuais políticas públicas brasileiras eram apenas sonhos. Trabalhava na **roça de sol-a-sol** para garantir o sustento da família. Era um homem que tinha grande apreço ao trabalho e à educação, “aos estudos”, como bem dizia ele. Estudara somente até a 4ª série do ensino primário e dominava razoavelmente bem a leitura, a escrita e cálculos matemáticos básicos. Mesmo cansado, depois de um dia de trabalho sob o sol, após o jantar, retirava a louça da mesa e ordenava que trouxéssemos a **Carta de ABC, a tabuada**, lápis e cadernos, estes, muitas vezes confeccionados artesanalmente de **papel-de-embrulho**⁸, pois não havia dinheiro suficiente para comprar material escolar a tantas crianças. Sob a luz da *lamparina*⁹ nos ensinava o **bê-á-bá**.

Meu **pai/professor** somente nos matriculava na escola quando já reconhecíamos o sistema alfabético, os numerais e as quatro operações matemáticas, além de escrever o próprio nome. Até porque, naquela época, as crianças não poderiam ser matriculadas antes dos sete anos, idade mínima para as mesmas ingressarem na escola primária, conforme estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961. Além do que havia outro obstáculo para as crianças pequenas, a saber, as distâncias até as escolas na **colônia**¹⁰.

Meu rendimento escolar sempre foi considerado de bom a excelente, causa de orgulho para meu pai, que não perdia oportunidade de elogiar-me e de comentar com amigas/os e familiares sobre o meu desempenho nos estudos. Eu era considerada uma aluna exemplar. Mas, nos anos 1960 e 1970, estudar regularmente matriculada/o em uma instituição de ensino,

⁸ Papel usado para embalar as mercadorias compradas no mercado local. Não se utilizavam sacolas plásticas.

⁹ Luminária artesanal alimentada por um combustível denominado querosene.

¹⁰ Termo utilizado para designar zona rural.

na zona rural, não era tarefa fácil, pois estas, quando não eram simples arremedo de escolas, situavam-se geograficamente distantes uma das outras. Minhas irmãs, irmãos e eu estudávamos em outra localidade, distante três quilômetros da nossa casa. Percurso que vencíamos diariamente caminhando, pois não tínhamos nenhum meio de transporte.

As raras escolas existentes na região ofereciam turmas somente até a 3ª série, por conta da carência de professoras/res com formação mínima para atender às crianças nas séries subsequentes. Por esse motivo, embora eu tivesse sido aprovada no primeiro ano em que cursei a 3ª série, permaneci nesta por três anos consecutivos. Eu tinha verdadeira paixão pelos estudos e não me conformava com a ideia de parar de estudar, mesmo que fosse a mesma série.

Quando meu irmão foi aprovado para a 3ª série, meu pai resolveu matriculá-lo em uma escola de freiras católicas na cidade de Santa Maria do Pará, sede do Município, porém sem cogitar a hipótese da minha matrícula naquela instituição, ao que protestei, reivindicando a minha matrícula na 4ª série.

Alguns obstáculos eram marcantes na referida situação. As condições financeiras de meu pai não favoreciam para manter a mim e a meu irmão naquela escola particular, além da distância de doze quilômetros, que para ir e voltar somavam vinte e quatro, e que teriam de ser enfrentados diariamente de bicicleta, principal meio de transporte da região na década de 1970.

Aqui faço lembrar que não existia política de transporte escolar. Somente em 1994 foi criado o Programa Nacional de Transporte Escolar, um paliativo que atendia alguns poucos Municípios brasileiros. Política essa, que sofreu várias alterações ao longo dos anos, sendo finalmente regulamentada pela Lei nº 10.880 de 2004, a qual

Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. (BRASIL, 2004).

Seguramente, meu pai pensou que eu não conseguiria vencer aquele trajeto longo e com estradas tão precárias, ao que reagi suplicando a ele que me matriculasse. Ele então conversou com as freiras, que me concederam meia bolsa de estudos, possibilitando-me estudar naquela escola, que era considerada a melhor da região e diante da qual eu e meu irmão ficamos simplesmente deslumbrados. Iniciamos nossa jornada de pedalar diariamente para a cidade onde se localizava a referida escola. Em poucos dias, meu irmão declinou da empreitada cansativa, na qual continuei por três anos, até mudar de cidade.

Trago esse fato de minha vivência, como proposta de reflexão acerca do quanto as questões de gênero sutilmente atravessam nossas vidas. Às vezes, com a defesa equivocada baseada nas ideias de cuidado e/ou proteção, as atitudes de homens para com as mulheres, que são na realidade estratégias de controle que as aprisionam, limitam-nas e as impedem de realizar seus sonhos, decidindo por elas e interferindo na realização de seus projetos.

Meu amoroso pai sempre demonstrou seu afeto, carinho e proteção para comigo. Contudo, diante daquela situação, deve ter considerado que, pelo fato de ser uma **mocinha**, eu não seria capaz de acompanhar meu irmão **homem** no desafio de pedalar considerável distância diariamente, mesmo estando comprovada a minha capacidade para ajudar nas atividades da **roça**. De outro modo, mesmo considerando a educação importante para todos os seus filhos e filhas, à qual ele nos incentivava constantemente, meu pai priorizou o filho para o logro desse bem cultural e social.

Minha teimosia contribuiu para a confirmação da hipótese de que a menor força física da mulher em relação ao homem, não a predestina ao insucesso profissional e/ou social. Posso assegurar que meu pai não foi o único homem a se equivocar nessa avaliação, pois esse entendimento, expresso nas representações coletivo-sociais no imaginário social, fortalece processos de exclusão das mulheres em relação às suas possibilidades de emancipação e ascensão econômico-social.

Acredito que o obstáculo que atravessou a minha vida, a negação do direito à educação, não se restringiu a minha pessoa, mais certamente a um grande número de mulheres brasileiras, em particular as mais velhas, oriundas de localidades distantes e de difícil acesso como, nesse caso, a Região Amazônica Paraense, com suas peculiaridades e marcações territoriais distintas, constituídas por vicinais, pelas águas, campos, áreas de ocupação de povos indígenas, quilombolas, dentre outros.

A Amazônia é uma região que:

[...] possui um contexto ímpar em relação ao resto do país. Além de contar com cenários exuberantes e uma ampla diversidade de flora e fauna, somadas a certa multiplicidade de diversos povos e tradições, é também a região mais desconhecida, ante seu cenário de condições difíceis, que muitas vezes exige de pesquisadores e estudiosos o enfrentamento de situações extremas, ora por conta da precariedade econômica, ora em razão das distâncias continentais advindas da área territorial, [...] (ARAÚJO, 2013, p. 33).

Adversidades essas que enfrentei como condição de quem é amazônida, pois aquela era a minha realidade, à qual estava familiarizada. As crianças amazônicas tomam sol e chuva com naturalidade. Não tínhamos guarda-chuvas, o que era improvisado com folha de

Sororoca¹¹. Nosso escasso material escolar era levado em sacos plásticos, única maneira de protegê-lo da água da chuva.

A escola da cidade que passei a frequentar, exigia o uso de uniforme completo (blusa branca, saia cor de vinho, meias e sapatos), o que para mim era um estorvo, pois eram mais coisas para o saco plástico. Além das chuvas comuns em nossa região, eu tinha que atravessar os pequenos igarapés que cortavam as estradas, carregando a minha bicicleta sobre os ombros. Não havia pontes ou tubulações. Eu somente podia calçar as meias e os sapatos na casa da minha avó materna, meu **porto-seguro**, na ausência do meu pai. Ela morava a dois quilômetros da cidade, o que me favorecia em muitos aspectos.

Adaptar-me àquela nova escola foi tarefa difícil. Os costumes das/os adolescentes da cidade eram diferentes dos meus. Elas/es riam do meu modo de falar e agir. Ainda não se falava em *bullying*, que, de acordo com a Lei n° 13.185/2015, (art. 1º, § 1º), trata-se de

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

No primeiro dia de aula, a Madre superiora me chamou reservadamente para dizer que eu já era uma moça, que a blusa branca do uniforme transparecia os meus seios e que eu deveria usar sutiã, pois aquele comportamento não era de “bom tom” naquela escola religiosa. Eu nunca havia usado o tal acessório, e fui obrigada. Tudo era novo para mim, mas a minha vontade de estudar era maior do que todas as adversidades postas à situação.

Meu esforço e determinação me fez lograr o respeito e admiração por parte da minha família e da comunidade. Como o dito popular “em terra de cego, quem tem um olho é rei”, eu era a primeira adolescente daquela localidade a avançar um pouco mais nos estudos. Logo assumi algumas lideranças. Na igreja era catequista das crianças e animadora no grupo de jovens, fazia as leituras nas celebrações e muitas vezes me arriscava na explanação do tema em questão.

Quando passei para a 5ª série, fui promovida a professora da comunidade. Improvisaram uma sala de aula na casa de uma das famílias, buscaram autorização junto à secretaria de educação do Município, matricularam seus filhos e filhas, formando uma turma multisseriada da alfabetização à 3ª série do ensino primário.

Eu era menor de idade, portanto, não poderia ser contratada profissionalmente. Desse modo, minha madrasta, uma mulher que somente sabia assinar o próprio nome, fora nomeada

¹¹ Planta de folhas grandes e largas assemelhada à bananeira.

professora e eu ministrava as aulas. Pelo ofício, recebia uma remuneração que girava em torno de meio salário mínimo vigente.

Eu não conhecia qualquer concepção pedagógica e/ou metodológica que não fosse a do autoritarismo tradicional predominante naquele contexto histórico, no qual eu fui educada, a da simples transferência de conhecimentos – “educação bancária” –, sem a amorosidade necessária ao processo de ensinar e aprender, que muito tempo depois, aprendi com Freire (1996, p. 67), o qual questiona:

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.

Somente vinte anos mais tarde tive contato com o *constructo* Freiriano de educação, quando cursei Pedagogia na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, o que me fez sentir vergonha e a necessidade de rever aquela prática pedagógica exercida há tempos atrás, na perspectiva de superação da visão ingênua explorada pelo autor, ao afirmar que,

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2011, p. 42-43).

Agora, à luz dessa teoria, na minha prática docente não cabe mais texto sem contexto. Ademais, a convicção de que, na relação entre aprendentes, docente/discente, o diálogo, a amorosidade, o respeito, a verdade e a alegria são imprescindíveis.

Amorosidade também era o lema de meu pai. Tratava com solidariedade as pessoas mais pobres ou doentes, em especial as mulheres, velhas e viúvas. Quando sua madrasta, nossa Mãe-Chiquinha – pois ela não aceitava o título de “avó” –, ficou sozinha em virtude do casamento das/os filhas/os, ele determinou que todas as noites eu, minhas irmãs e uma prima, nos revezássemos para dormir na casa dela, a fim de ajudá-la.

Ele nos ensinou a ajudar, respeitar e **obedecer aos mais velhos**. Não conheci meus dois avôs, os quais morreram antes de eu nascer.

Quanto à minha avó materna, **Madrinha Firmina**, (porque também não aceitava ser chamada de vovó), essa morava distante dez quilômetros de nossa casa, mas era muito presente em nossas vidas e muito estimada por todas/os nós netas/os. Frequentemente nos visitávamos.

Outra mulher, em especial, marcou significativamente a minha história. Uma mulher velha em condição de analfabetismo, mas de uma memória admirável, contadora de histórias, piadas, anedotas, rimas e versos. Nessa prática, ficava horas divertindo as pessoas. Eu era sua admiradora, e pedia-lhe que contasse devagar, para eu anotar. Tinha o meu caderno com as histórias de **Dona Joaquina**. Lamento tê-lo perdido em alguma das minhas mudanças de residência. Ela era mãe da minha madrasta e residia próximo a nossa casa. Diferente das duas retirantes nordestinas, ela era uma mulher **paraense-da-gema**, como costumam dizer as/os caboclas/os da região, o que significa uma pessoa nascida nesta Terra e sem ascendência de outras regiões e/ou estados brasileiros.

Dona Joaquina era uma mulher de baixa estatura, e não sei que cor ela se declarava. Hoje eu diria que era negra, mas naquela época era comum as pessoas de pele escura se autodenominarem “morenas”. O que daria outra discussão, que não tratamos neste trabalho.

As três mulheres velhas que entrecruzaram a minha infância, adolescência e juventude, tinham a pobreza, o analfabetismo e a viuvez em comum. Marcadores expressivos das mulheres velhas de nossa região. As estatísticas sobre a longevidade no Brasil mostram que as mulheres vivem mais que os homens, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “A expectativa de vida dos homens aumentou de 71,9 anos em 2015 para 72,2 anos em 2016, enquanto a das mulheres foi de 79,1 para 79,4 anos” (BRASIL, 2016).

É importante destacar que essa maior expectativa de vida nem sempre está associada à qualidade de vida das mulheres, particularmente da Região Norte, onde os altos índices de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais, ainda persistem. Dados da agência de notícias do IBGE (2017) dão conta de que o Estado do Pará, com 8,6% dessa população em condição de analfabetismo, ocupa a 3ª posição entre os piores colocados na região, perdendo apenas para o Tocantins, com (10,2%), e o Acre com (12,1%), Estados que não atingiram a meta de 6,5% estipulada para 2015, pelo Plano Nacional de Educação. Essa situação que afeta seriamente os índices de desenvolvimento socioeconômico da população desses Estados Brasileiros.

Tal realidade que vem de longe, pois as velhas que aqui retrato trabalharam na **roça** para a própria subsistência até idade muito avançada. As mesmas não recebiam pensão pela morte de seus esposos e/ou aposentadoria, pois, de acordo com Haddad (2001, p. 31),

Embora os trabalhadores rurais legalmente tivessem sido incluídos na cobertura previdenciária a partir da Lei 4.214, de 02 de março de 1963, por falta de recursos financeiros somente em 1971 essa lei foi efetivamente colocada em prática, com a criação do Programa de Assistência ao Trabalhador Rural – PRORURAL – cuja

execução ficou a cargo do Fundo de Assistência do Trabalhador Rural – FUNRURAL – subordinado ao Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS.

A situação das mulheres velhas naquele contexto comovia seriamente o meu pai, que, mesmo na sua condição de pobreza, tinha sempre algo a doar da sua produção agrícola àquelas mulheres, principalmente farinha de mandioca, a qual exige um processo longo para sua produção, mas que é indispensável na mesa da/o paraense. Afinal, se tinha feijão, farinha e arroz, ninguém passava fome, dizia ele. Além disso, era uma prática comum das famílias interioranas a criação de galinhas para a produção de carnes e ovos, o que ajudava na subsistência familiar.

Somente em meados da década de 1970, quando já estavam com idade bastante avançada, estas mulheres passaram a receber a aposentadoria rural. Minha avó Firmina contava mais de 70 anos quando recebeu esse benefício. Guardei na memória o ano de seu nascimento. Ela sempre dizia “sou de um”, fazendo referência ao ano de 1901.

No início da década de 1980, aos dezenove anos de idade, em virtude do meu atraso educacional, por todos os fatores anteriormente colocados, decidi mudar de cidade com o intuito de cursar 7^a e 8^a séries pela modalidade de Ensino Supletivo, formato da atual Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de concluir o Ensino Fundamental, na época com duração de 8 (oito) anos. Duração essa, alterada pela Lei Ordinária nº 11.274/2006, que no art. 32 estabelece o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos. (BRASIL, 2006).

Migrei, portanto, para uma cidade vizinha à nossa: Castanhal, Município distante 68 km de Belém, a capital do Estado do Pará. Aqui fixei residência até os dias atuais. Como a maioria das/os migrantes, enfrentei sérias dificuldades. Morei de favor, depois de aluguel e, por fim, meu amoroso pai comprou uma casinha na periferia da cidade para mim, minhas irmãs e um irmão que também mudaram para essa cidade, com o mesmo propósito, o de continuar os estudos.

Enfrentamos desemprego, subempregos, trabalhamos na informalidade, mas continuamos estudando. Meu irmão não se adaptou e retornou depois de um ano. Seguimos, eu e minhas irmãs, com a constante ajuda de nosso pai, que nos fornecia parte de sua produção agrícola para garantir o mínimo para nossa alimentação. Concluímos o Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio. Contudo, não conseguimos continuar estudando. A ideia de cursar uma faculdade não nos ocorria, pois não havia universidade pública no Município, nem condições e/ou motivação qualquer para seguir até a capital.

A inexistência de políticas públicas de incentivo aos estudantes pobres, nos cerceava o direito de acessar e/ou permanecer em uma universidade, mesmo pública. A ausência de recursos financeiros nos obrigava a trabalhar para sobreviver, não nos permitindo ir além dos sonhos. Eu queria ser médica, minha irmã mais nova desejava cursar administração, enquanto minha outra irmã não manifestava desejo de fazer uma faculdade.

Registro que a primeira lei de cotas, denominada de Lei do Boi, posto que beneficiasse somente **os filhos**, porque as filhas, mesmo dos fazendeiros, dificilmente poderiam sair da casa do patriarca, se não pelo casamento. Assim o instrumento legal afirmava que,

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1968. Art. 1º).

Não tendo informações nem recursos para manter as suas filhas e filhos nos referidos cursos na cidade, as/os pequenas/os agricultoras/es não se beneficiavam dessa política, pois a política de **cotas**, acompanhada de **auxílio permanência** para as pessoas de baixa renda, bem como a sua publicidade e informação a quem realmente se destina foram implementadas no Brasil de forma gradativa, somente na virada do século XX e início do século XXI.

Destacamos que a atual política de assistência estudantil da UFPA foi implementada por meio da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), a qual desenvolve o Programa Permanência, com a seleção de estudantes em situação de vulnerabilidade financeira, com o “custeio parcial ou integral de alimentação, transporte, material didático e moradia, [...] promovendo o apoio à permanência do (a) discente durante o tempo regular do seu curso até a integralização.” (UFPA, 2019). Política essa que vem sofrendo, nos últimos anos (2017, 2018 e início de 2019), severos cortes do Governo Federal.

A ausência dessa política cerceou o direito das gerações anteriores de cursar uma faculdade e perspectivar melhoria na qualidade de vida restando, como opções, o trabalho e o casamento como “segurança” à mulher.

Nessa perspectiva, consegui emprego no comércio de Castanhal, onde trabalhei como vendedora. Aos 23 anos contraí matrimônio com um rapaz de Belém, capital do Estado, mas continuei morando e trabalhando em Castanhal. Tive uma filha e quando ela tinha dois anos eu recebi uma proposta de trabalho no comércio de Belém, para onde mudei com a família, inclusive com minha irmã mais nova, pois a outra havia casado.

Depois de dois anos fiquei desempregada, separei do marido e voltei com a filha e a irmã para Castanhal. Com a indenização trabalhista, comprei três máquinas de costura. A partir de então, eu e minha irmã casada, começamos a trabalhar na costura de roupas por encomendas das pessoas que demandavam nossos serviços, ofício que aprendi com uma tia, quando era ainda adolescente. Aos doze anos, eu já costurava algumas peças de roupas para minha família e para algumas vizinhas/os.

Novamente estávamos, eu e minhas irmãs, desempregadas e a enfrentar sérias dificuldades financeiras. O trabalho autônomo de costureira, além de não oferecer nenhuma segurança trabalhista, resultava em uma remuneração irrisória, o que dava somente para sobreviver. Em meio àquelas intempéries, resolvi voltar a estudar. Ainda sonhava com a medicina, mas eu não tinha condições financeiras de pagar os cursos preparatórios para prestar vestibular à área da saúde, pois os mesmos eram mais caros, nem de manter-me na faculdade, pois, como dissemos, não existia uma política de auxílio às/os estudantes em situação de vulnerabilidade financeira.

Na minha **saga** para frequentar uma faculdade, e na impossibilidade de realizar o sonho de cursar medicina, parti para a área da educação. Então, cogitei a hipótese de cursar matemática. Novamente esbarrei na questão financeira. Também não tinha recursos para pagar o **cursinho** pré-vestibular da área de exatas. Restou-me a opção de participar de um cursinho popular, oferecido no meu bairro por um grupo de professoras/res preocupadas/os com as questões sociais do final do século XX, em especial com a permanência de professoras/es **leigas/os** nas salas de aula do Ensino Fundamental, fato que resultava em uma educação altamente deficitária. Recordo aqui a situação anteriormente vivida por mim, aluna da 5ª série e professora da 3ª. Essa realidade se estendia pelo Brasil afora, em especial nas localidades afastadas dos grandes centros, como, por exemplo, na Região Amazônica, onde grande parte das/os professoras/es não tinham formação superior para atuar no magistério.

Era 1996, ano dos debates, aprovação e promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/1996, que determina, no art. 87, §4º, que em no máximo dez anos, a iniciar-se depois de um ano da data de sua publicação, “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior [...]”, o que provocou um verdadeira efervescência nacional, uma correria por formação de professoras/es. Umas/uns por medo de perder o emprego e outras/os vislumbrando a possibilidade de consegui-lo.

As determinações da LDB forçaram as instituições de ensino superior a ampliarem a oferta de cursos de licenciaturas, no sentido de garantir a exigência de formação de docentes

para atuar na educação básica (Níveis Fundamental e Médio). Por sua vez, as prefeituras, pressionadas pelos movimentos sociais e órgãos fiscalizadores, firmaram parcerias com as universidades para a prevista capacitação em serviço das/os professoras/es que atuavam nas unidades de ensino.

Nesse contexto de perspectivas profissionais na área do magistério, na qual eu achava que tinha algum domínio, senti-me encorajada a frequentar o cursinho que foi organizado com o apoio de um microempresário, o qual montou uma sala de aula em sua fábrica de biscoitos, sem custos adicionais para as/os organizadoras/es.

Por meio de uma mensalidade simbólica elas/es ministravam aulas com o intuito de preparar às/os alunas/os para concorrerem a uma vaga na área das ciências humanas, considerada por muitas/os como área de estudo para pessoas pobres, o que se concretizara na minha situação.

Fiz minha inscrição no vestibular da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, concorrendo a uma vaga no Curso de Pedagogia, com entrada em 1997, influenciada por um estudante desse curso, o qual apresentou os demais cursos oferecidos nesse *Campus* e suas possibilidades. Lembro que as opções se restringiam a três cursos de licenciatura. Um detalhe daquela explanação prendeu a minha atenção. O acadêmico, quase pedagogo, pois estava finalizado o curso, nos apresentou um educador brasileiro, já velhinho, de nome Paulo Freire. Recebemos um pequeno texto para leitura e reflexão sobre a teoria Freiriana. Sua história, sua luta pela causa dos oprimidos por meio da **arma** chamada educação, especialmente daquelas/es que se encontram em condição de analfabetismo, foram determinantes para a minha escolha.

Havia dez anos que eu terminara o 2º Grau, atualmente Ensino Médio. Isso somado ao hábito ínfimo da leitura tornou aquela atividade um tanto difícil. O pouco que eu entendi daquele texto acadêmico me fez compreender que eu precisava seguir, que eu encontrara uma alternativa para sair daquela situação de extrema pobreza. A educação/formação/capacitação era um novo horizonte a ser perseguido como perspectiva de possibilidades, que não fosse o subemprego, o trabalho autônomo que esgotava as minhas forças sem o retorno financeiro para garantir o básico para minha família.

Recordo com lágrimas nos olhos o quanto a minha filha, em tenra idade, sofreu privações. A cada brinquedo que ela pedia eu dizia: “quando a mamãe tiver dinheiro comprará...” Nunca os comprei, pois durante a sua infância e início da adolescência nós somente sobrevivíamos. Muitas vezes ela ficava a chorar, reclamando a minha companhia para deitar ao seu lado antes de dormir, no que eu não podia atendê-la, pois precisava

continuar costurando noite adentro. Minha irmã cuidava dos afazeres da casa e de minha filha, sem nenhum pagamento, para que eu pudesse trabalhar e ganhar o nosso **pão-de-cada-dia**.

Havia em mim uma inquietação, revolta mesmo. Eu não aceitava aquela situação de pobreza extrema. Pois, mesmo sem conhecimentos sobre a trama da exclusão social, uma coisa me chamava a atenção na profissão de costureira. Eu e minha irmã fazíamos roupas para as mais diversas ocasiões e cerimônias, como aniversários, casamentos, formaturas e outras. No entanto, nós nunca éramos convidadas a participar daqueles eventos e, mesmo que fôssemos, não poderíamos. Há lugares que as pessoas pobres sabem que não podem entrar. Assim, “Pouco e pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar.” (FREIRE, 2018, p. 71). Eu queria **ser mais**.

Com a aprovação no vestibular e a necessária frequência às aulas na Universidade, a situação financeira se agravou, pois o tempo para costurar foi reduzido. Essa situação me deixava sem dinheiro para comprar livros e textos, e pagar a meia-passagem para o deslocamento de minha casa ao *Campus*. Precisei utilizar a bicicleta, presente que minha filha ganhara de seu pai. Algumas/uns colegas de turma percebiam a minha dificuldade financeira e, muitas vezes, doavam textos, roupas usadas e outras coisas úteis, como uma televisão, com a qual me presentaram no meu aniversário, e que, mesmo usada, causou-me grande alegria, principalmente por conta da minha filha.

No ano seguinte, firmei um contrato como professora de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, com a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (SEMED), graças a um curso de complementação pedagógica que eu havia realizado no ano de 1994, pois quando cursei o Ensino Médio eu optei pelo Curso de Administração, que não me habilitou para exercer o magistério.

Em 2000, realizei Concurso Público no Município de Castanhal e conquistei uma vaga de professora Nível Básico I, classificação dada às/os professoras/es que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, com formação técnica de 2º Grau em Magistério. Ressalte-se que as/os profissionais com essa formação, que ainda atuam no magistério, se tratam daquelas/es que ingressaram no tempo previsto pela LDB 9.394/1996, o que não mais é permitido atualmente.

Nas minhas experiências como educadora, havia trabalhado com crianças, adolescentes, jovens e adultas/os. Contudo, no ano de 2001, recebi um convite para trabalhar no Grupo de Estudos na Terceira Idade (GETI), projeto de extensão da Universidade Federal

do Pará, Campus Universitário de Castanhal, o qual para atender a demanda das/os participantes do programa, em situação de analfabetismo ou baixa escolaridade, firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação, visando a oferta das turmas de 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A priori eu fiquei relutante, pois mesmo atuando como professora das séries iniciais e no Ensino Fundamental e na EJA, aquela seria a minha primeira experiência pedagógica com um grupo de pessoas, em sua maioria, idosas/os. Uma colega de faculdade, que atuava como bolsista do programa, me convenceu. Eu fui cedida pela SEMED para atender a primeira turma de 2ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, oferecida às pessoas adultas e idosas matriculadas no GETI, sobre o qual aprofundarei na Seção IV, item 4.3, quando tratamos do *locus* da pesquisa.

Dar aulas, ensinar e aprender com aquelas estudantes adultas e velhas, todas mulheres – pois o único homem da turma desistiu nos primeiros dias de aula –, desafiava as teorias com as quais eu estava em pleno contato no meu Curso de Pedagogia. O maior desafio se configurava na ausência/desconhecimento de uma pedagogia e/ou metodologia para basilar a prática educativa com pessoas idosas. O que, na ocasião, despertou em mim o interesse pelos conhecimentos sobre as questões que envolvem o envelhecimento humano e suas especificidades, inclusive de aprendizagens.

Iniciei, então, há quase vinte anos, os primeiros contatos com as teorias sobre a velhice e o envelhecimento humanos a partir dessa experiência de trabalho. Eu, uma mulher de 39 anos, com **ares** joviais, que eu fazia questão e esforço de preservar, pois o medo da velhice era uma constante àquela altura da minha vida. Medo este que afeta a muitas pessoas, como revela a pesquisa de Goldenberg (2013, p. 87) “Os medos de homens e de mulheres são os mesmos: doenças, limitações físicas, dependência, dar trabalho aos outros, perder a memória, solidão, abandono, desrespeito, falta de dinheiro e morte.” Ao que acrescentamos o medo de perder as características da juventude, beleza, agilidade, força e vigor físico, tão valorizados pela sociedade de consumo.

À medida que estudava e aprofundava as leituras sobre o tema, trabalhava em mim a desconstrução dos estereótipos e preconceitos correntes sobre a velhice, estratégia utilizada para vencer o medo dessa fase da vida e, conseqüentemente, para a aceitação da minha velhice, compreendendo-a não como **a melhor ou pior idade**, mas como uma etapa da vida que não acontece abruptamente, e sim como resultado de um processo. Para os que vencem as outras etapas da vida (infância, adolescência, juventude e adultez) a velhice é um fato

decisivo. A cada dia se fica mais velha/o, fenômeno que não se inicia de uma hora para a outra, como afirma Kachar (2003, p. 37):

As primeiras alterações são detectadas ao final dos 30 anos de vida, pois o processo já iniciou antes, produzindo modificações no organismo do indivíduo. O envelhecimento não é algo que se dá a partir dos 60 anos, apesar de ser essa a idade demarcada para a categoria do idoso. É um processo contínuo que transcorre durante a vida.

Naquele contexto, ler, falar, debater, escrever e participar dos eventos sobre velhice humana era algo instigador. A partir das leituras e observações das sujeitas e sujeitos velhas/os frequentadoras/es do programa GETI, fui concebendo outras impressões e concepções acerca do envelhecer humano e, aos poucos, assumindo a minha velhice, à luz da coerência de Freire (2018), que nos ensina que, “Entre os elementos constitutivos do testemunho, que não variam historicamente, estão a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *ousadia* do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente [...]” (FREIRE, 2018, p. 241, grifo do autor).

Nesse sentido, assumo a decisão de autodeclarar-me velha aos **57 anos**, quando o parâmetro legal no Brasil é 60 anos, pois Beauvoir (1990, p. 11) nos alerta “[...] não é num instante que ficamos velhos.” Dessa forma, o envelhecimento é resultado de um processo que a maioria das pessoas finge ou prefere não ver.

Assumir-me velha, ainda em pleno vigor da vida, foi a forma encontrada para contestar e enfrentar os estereótipos e preconceitos construídos acerca da velhice e de quem está nessa fase da vida e, ainda, em torno da palavra “velha”. Defendo a problematização do termo, que precisa explicitar outros significados, os quais não sejam os recorrentes na sociedade de consumo, como algo descartável e/ou sem serventia.

Olhar para a velhice é, ainda, ter a convicção de que, à medida que esta avança, as funções físicas, hoje vigorosas, serão afetadas e as perdas (limitações) serão inevitáveis, visíveis e irreversíveis. Fatores esses considerados normais pelos especialistas da área. Contudo, como todos os fenômenos da vida humana, a velhice deve ser mirada em sua multidimensionalidade, nos seus aspectos biopsicossocial e existencial. É importante não perder de vista as possibilidades de aprendizados, realizações e de bem-estar das pessoas que atingem essa fase da vida.

Registro, ainda, que após a minha graduação participei de outros concursos, agora para o cargo de técnica pedagógica, o qual ocupo atualmente na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, isso após exercitá-lo nas redes Municipal e Estadual de Educação do Pará. Posição profissional que me faz testemunha da importância da educação

para a libertação, emancipação e melhoria da qualidade de vida da pessoa humana, como bem preconizou Freire em suas diversas obras.

Numa proposta ousada, me arrisco nesta escrita sobre mulheres velhas, o que significa para mim, dar a estas sujeitas a opção de dizer a sua palavra, valorizar os seus discursos, as suas histórias, suas trajetórias de vida, seus sonhos e desencantos. Trata-se de um exercício que revelou, em mim, autossatisfação, além de autoidentificação com as sujeitas da pesquisa, pelo fato de eu também ser mulher, e velha.

Na conjunção desses fatores, pelo exercício e aprendizado que essas relações me proporcionaram, admito que, como pesquisadora, professora e mulher velha, vi este estudo como um processo de autoconhecimento, amadurecimento e aceitação da minha velhice, o que se configurou em uma pesquisa de interesse teórico, político e existencial.

Percebi o diferencial que é escrever sobre o que observamos nas/os outras/os, sobre seus relatos, impressões, opiniões e teorias. Escrever, portanto, esses elementos acrescidos do que eu comprovo com minha história, inscrita no meu corpo, na minha idade e nas emoções que permeiam essas experiências.

Este memorial não foi uma ideia propriamente minha. Confesso que até resisti à sua feitura, pois *a priori* o pensava sem importância acadêmica. No entanto, meu orientador, professor João Ramos, filósofo, perscrutador da alma humana, em especial daquelas/es que têm o privilégio da sua atenção acadêmica e profissional, me convenceu a esta escrita, o que se revelou muito satisfatório para mim.

Não disse tudo, nem poderia. São 57 anos de histórias não antes registradas. Muito se perdeu, tenho essa convicção. Contudo, esse recorte histórico de minhas vivências acadêmicas, de estudos, trabalhos, lutas e sonhos, nem sempre realizados, me ajuda na reflexão e percepção críticas do quanto o sistema opressor tenta, de toda forma, nos sufocar e até nos imobilizar para não sairmos do lugar de excluídas/os em que ele nos colocou, com a sua dinâmica política e econômica, injusta e desleal.

Atualmente, sou movida pelo desejo de continuar investigando acerca da velhice e suas interfaces, na ausência física de meu velho pai, que faleceu nos altos dos seus 86 anos, mas que deixou gravado em meu coração o amor pela educação, e que em tudo colaborou para eu chegar até aqui. Creio que ele estaria muito orgulhoso de mim, por tudo que eu conquistei a **duras penas**, e com o seu constante incentivo.

Assim, Ele, Elas e eu: tessituras de uma mulher velha da Amazônia Paraense traz marcas de tempos que se entrelaçam. O passado, o presente e o futuro dialogam para tratar de

mulheres velhas na relação com processos de alfabetização/escolarização e condicionantes socioculturais que produzem possibilidades e/ou processos de exclusão.

SEÇÃO III – PERSPECTIVAS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE VELHICE E EDUCAÇÃO

A presente seção é constituída a partir de duas subseções que discutem “Mulheres velhas e Analfabetismo: tessituras teórico-conceituais” e “Educação de Jovens e Adultos “para velhas”: dos marcos legais à negação do direito a educação”, respectivamente. Por meio do exercício de aproximação e discussão das categorias que constituem as subseções, fomos construindo a lente de reflexão em relação aos dados produzidos na pesquisa de campo. Nesses termos, esta seção forja nosso olhar em relação às discussões sobre o enfrentamento da condição de analfabetismo de mulheres velhas na Educação de Jovens e Adultos.

3.1 – Mulheres Velhas e Analfabetismo: tessituras teórico-conceituais

Uso ao longo de todo o livro a palavra velho para me referir às pessoas da terceira idade. Faço isso propositalmente, por achar que o termo não tem nada depreciativo. Pelo contrário: depreciativo é substituir a palavra velho por eufemismos, como se velho fosse um defeito que devesse ser escondido. Chamar alguém de velho, de meu velho, pode ser muito carinhoso e é esse carinho e respeito que eu quero que os velhos tenham. O que deve ser mudado não é a forma de se referir ao velho, mas sim a maneira de tratá-lo.

(Guíte Zímerman)

Fazer uma abordagem sobre a pessoa idosa do sexo feminino, em condição de analfabetismo, demanda sério esforço acadêmico e a necessária interseção de gênero, geração e educação, a fim de contemplar, agora, três sujeitas historicamente excluídas em nossa sociedade: a mulher, a velha e a **analfabeta**¹².

¹² Destacado para ressaltar o peso social dessa palavra, como algo fixo, e/ou imutável. Expressão que evitamos neste texto, por acreditarmos que o analfabetismo é condição que resulta da negação do direito humano à

Nesse sentido,

O gênero, expressando a estrutura primeira, fundante, das relações sociais, das mais institucionais às mais pessoais; e as idades/gerações expressando uma ordem, de sentido político, de hierarquias de nascimento e de ação social, a interseção entre essas categorias sendo tão estreita que se tornou pouco perceptível, ainda que constituam elas o substrato da vida social. (MOTTA, 2005, p. 7).

Neste ponto acrescentamos a educação/alfabetização como expressão da força e ação política necessárias para o enfrentamento do analfabetismo que se interpõe nessa interseção e, assim, demarcar as categorias sociais nas quais se inserem as sujeitas pesquisadas.

Também a terminologia “velha”, introduzida propositalmente na pesquisa, e que se apresenta socialmente carregada de preconceitos e estereótipos, merece uma análise no sentido de compreender por que as pessoas idosas preferem os eufemismos como **melhor idade, terceira idade, anos dourados, idade dos sonhos** e tantos outros, ao termo “velha/o”.

A mulher velha em condição de analfabetismo ou com baixa escolaridade, infelizmente ainda figura em número significativo em nossa região. A percepção desse fato nos provocou a reflexão sobre os fatores que prevaleceram, e/ou que prevalecem para a manutenção de um sistema de dominação da mulher, que lhe negou o direito universal à educação, e que é fortalecido por uma cultura que subestima o potencial de aprendizagem da pessoa idosa, e pela ausência de políticas públicas de educação com foco nas aprendizagens dessas/es sujeitas/os sociais. Portanto, sem nenhuma perspectiva de reparação da negação desse bem sociocultural.

O Plano de ação internacional sobre o envelhecimento, resultante da II Conferência Mundial do Envelhecimento, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em abril de 2002, em Madri, e publicado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Brasil em 2007, destaca que:

Os países em desenvolvimento contam hoje com um grande número de pessoas que chegam à velhice com mínimos conhecimentos das primeiras letras e de aritmética fundamental, o que limita sua capacidade de ganhar a vida, constituindo, portanto, um obstáculo para gozar de saúde e bem-estar. Em todos os países, a educação e a capacitação permanentes são também requisitos básicos para a participação de idosos no emprego. (BRASIL, 2007, p. 41).

O texto coloca em destaque, e nós denunciemos anteriormente, a situação da mulher velha, como mais crítica em relação à de seus contemporâneos, os homens velhos, o que exige das/os governantes a implementação de políticas públicas que diminuam o fosso existente

educação e que pode e deve ser superada. Portanto, é algo produzido pela sociedade que marginaliza, exclui a partir da implementação de um projeto para poucos, no qual somente se enquadra o perfil dos mais abastados.

entre mulheres e homens, no que se refere às oportunidades de melhoria da qualidade de vida. “[...] Medidas especiais de proteção social fazem-se necessárias para fazer frente à feminização da pobreza, especialmente no caso de mulheres idosas.” (BRASIL, 2007, p. 45).

A incursão sobre a condição de analfabetismo de mulheres velhas significa, para nós, chamar a atenção a um problema presente em nossa sociedade e que, infelizmente, passa despercebido pelas pessoas e pelo poder público que, por conveniência ou por não acreditarem que as pessoas velhas tenham capacidade intelectual para aprender a ler, escrever e calcular, preferem executar essas atividades para elas, por elas, a fim de “ajudá-las”, em vez de proporcionar-lhes o aprendizado dessas habilidades. Entretanto,

Como levar o idoso para a escola é o problema! Ele desconhece essa possibilidade; e, se conhece, acha que não é capaz e tampouco é estimulado por familiares que estão presos no paradigma antigo de velhice, que aponta um velho descreditado, no ‘final da linha’, portanto, não necessitando de investimento. (LIMA, 2001, p. 22).

A sociedade de consumo imprimiu alguns estigmas à velhice humana, dentre eles o de que as pessoas velhas não aprendem ou são lentas no processo de aprendizagem. Ou ainda, de que essas pessoas não têm futuro, ou que estão perto da morte. Como se esse episódio acometesse somente às/aos velhas/os. Tais estigmas são usados para justificar o descaso político e social para a com as pessoas idosas em condição de analfabetismo no nosso país, pois “Assim é porque nossa civilização funciona supondo que todos sabem ler, escrever e contar, o que converte o analfabeto num marginal.” (RIBEIRO, 2018, p. 48). Principalmente se esse ser for mulher, pobre e velha.

A sociedade de consumo, inclusive do corpo, não enxerga esse ser que perdeu aquele capital social. Situação agravada para aquelas que agregam outro fator de exclusão social, a condição de analfabetismo. “Não é fácil ser velho no mundo contemporâneo - ser velha, então, pior ainda!” (SIBILIA, 2011, p. 84).

Assim, pensar a velhice humana a partir da mulher nos conduz, ainda, mesmo que introdutoriamente, à discussão sobre a identidade de gênero, para assim situar as mulheres velhas nesta discussão, no que várias autoras nos ajudam a pensar, quando afirmam que:

Identidade de gênero diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres. Falamos em identidade de gênero para nos referirmos à maneira como alguém se sente, se identifica, se apresenta para si e para os demais e como é percebido/a como “masculino” ou “feminino”, ou ainda uma mescla de ambos, independentemente do sexo biológico e da orientação sexual. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 37).

Nesse sentido, ser homem ou mulher, independe da questão biológica, ganha foco no social. Beauvoir (1980, p. 59) afirma que “[...] A mulher é uma fêmea na medida em que se

sente fêmea [...]” pressuposto pelo qual se dá a contestação de algumas/uns pesquisadoras/es, à designação de gênero enquanto simples demarcador do sexo feminino e do masculino com base no biológico. Pois,

Para que compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 2014, p. 25, grifo da autora).

Categorias essas que estão presentes na divisão social do trabalho, com suas bases na suposta teoria da superioridade da força física do homem em relação a mulher, e responsável, em grande parte, pela produção das desigualdades entre as/os mesmas/os. Assim,

Entendido como imagens que as sociedades constroem do masculino e do feminino, não pode haver uma só sociedade sem gênero. A eles corresponde uma certa divisão social do trabalho, conhecida como divisão sexual do trabalho, na medida em que ela se faz obedecendo ao critério de sexo. Isto não implica, todavia, que as atividades socialmente atribuídas às mulheres sejam desvalorizadas em relação às dos homens. (SAFFIOTI, 2015, p. 60-61).

Tal realidade ainda persiste no mercado de trabalho brasileiro, pois alguns estudos apontam que as mulheres ganham menos que os homens para executar as mesmas tarefas. O que não só revela, mas reforça as desigualdades entre os mesmos. Desigualdades essas, que se materializam nas mais diversas violências praticadas contra a mulher e, ainda, contra todas/os aquelas/es que divergem do padrão de masculinidade e feminilidade padronizados culturalmente.

Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, *restritamente heterossexual*. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se "enquadram" dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios. (LOURO, 2014, p. 80-81, grifo nosso).

Desponta, assim, outro problema, que não é objeto de exploração deste estudo, mas que necessariamente exige, de pesquisadoras/es do envelhecimento e da velhice humana, um enfrentamento: a questão da pseudo heterossexualidade da velhice, conforme aludem vários autores, quando afirmam que,

Por conseguinte, apesar de essas questões terem composto no passado um pano de fundo por vezes difuso no contexto das investigações fundacionais do campo de estudos socioantropológicos sobre sexualidade e gênero no Brasil, foi apenas recentemente que a interrelação entre homossexualidade, envelhecimento e velhice ganhou centralidade e foi problematizada como questão balizadora em pesquisas nacionais. (DEBERT; SIMÕES; HENNING, 2016, p. 7).

Assim, consideramos que se abre um campo de pesquisa profícuo na área do envelhecimento e da velhice humana, pois essa fase da vida, como as demais, precisa ser contemplada por todos os ângulos, o que deverá contribuir, no futuro, para uma melhor qualidade de vida de velhas e velhos, e, talvez, evitar que sejam vítimas de preconceitos e violência de gênero.

Saffioti (2015) alerta para a amplitude do conceito de gênero, para o qual cabem várias categorias de análise. Pois, segundo a autora, esse conceito é aberto e designa “[...] uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher [...] gênero é a **construção social do masculino e do feminino**” (SAFFIOTI, 2015, p. 47, grifo nosso).

Ao que a autora difere do conceito de patriarcado, “[...] que, como o próprio nome indica, é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens.” (SAFFIOTI, 2015, p. 47). Regime do qual as mulheres velhas são as maiores vítimas, pela realidade histórico-social de submissão aos homens (pais, irmãos, maridos, líderes religiosos e até aos filhos), a começar pelo trabalho doméstico, que não era e não é valorizado, pois por ele não se recebia salário, regime que segue até nossos dias.

Conforme Bárbara Walker (2001, p. 7), essa condição foi reforçada pelo cristianismo. “As mulheres foram as criaturas mais pobres segundo todas as leis cristãs que não lhes permitia possuir nada, nem mesmo as roupas.” Nessa condição, dificilmente, alguma mulher conseguiria enfrentar o sistema patriarcal, pois este não se restringia apenas ao núcleo familiar, de onde a mulher pudesse, porventura, fugir e ser acolhida em outra instituição. Tratava-se na verdade, de um sistema de opressão que dominava toda a organização estrutural, econômica, religiosa e social de uma época, na qual as instituições imputavam à mulher o julgo da reprodução e todo tipo de exploração e opressão por seus maridos/proprietários, “espancando-as muitas vezes para submetê-las e sujeitá-las a repetidos estupros maritais, com as bênçãos da Igreja.” (WALKER, 2001, p. 8).

Neste ponto é importante lembrar que, segundo as tradições cristãs, o casamento é indissolúvel e a mulher deve obediência ao marido; deve “servi-lo” em todos os sentidos. E que, ainda, não era permitida a separação ou o divórcio, ou ainda a utilização de meios contraceptivos. Costumes esses ainda defendidos pelos núcleos conservadores das igrejas cristãs, o que indica um ciclo de violência, no qual a mulher era subjugada, vilipendiada e forçada a parir quantos filhos o seu corpo conseguisse gerar ao longo de sua vida, pois esse era o seu principal papel social.

Assim,

Sob o patriarcado, uma dona-de-casa tradicional fica sem praticamente nada em que empregar sua energia, interesse ou ambição depois que termina de criar os filhos. O que lhe ensinaram a considerar como sua única verdadeira realização, o papel de esposa e mãe, não lhe dá mais satisfação porque não é mais verdadeiramente funcional. (WALKER, 2001, p. 32).

Apesar dos avanços na conquista de direitos das mulheres, em nossa sociedade ainda persiste o domínio masculino, que associa a força física da mulher às suas capacidades intelectuais, de intervenção política, social e econômica. Tais fatos, nos conduzem à reflexão sobre o quanto mais dominante era essa relação, em tempos passados, quando não existiam mecanismos legais de proteção à mulher.

Por isso que

[...] Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam na indústria, na política etc., maior número de lugares e os postos mais importantes. (BEAUVOIR, 1980, p. 14-15).

Nesse sentido, no que se refere ao mundo do trabalho, há um paradoxo. Ao mesmo tempo em que a força produtiva da mulher é subestimada, inclusive com a possibilidade de receber remuneração salarial inferior a de seus colegas de profissão, se ela consegue transpor essa barreira e adentra ao mercado de trabalho, será submetida à exploração da dupla jornada, provavelmente uma forma de pô-la à prova, pois não poderá descuidar dos trabalhos domésticos, tidos pela sociedade como “trabalho da mulher”, atrelado à garantia da procriação, nutrição, educação e segurança das/os filhas/os. Estas/es, nem sempre frutos do seu desejo, mas do marido/companheiro que, em alguns casos as/os abandona, deixando para a mãe/mulher tais responsabilidades.

Nessa linha de reflexão, Margareth Rago (2001), nos provoca,

Deve-se perguntar, então, a que vem a perpetuação desse estigma sobre mulheres que lutam e lutaram por outras mulheres, que se empenham pela melhoria da condição feminina, que dão visibilidade a questões radicalmente novas, que propõem outras alternativas para o pensamento e que, sem dúvida alguma, ajudam a construir um mundo novo e muito mais saudável também para os homens? (RAGO, 2001, p. 59).

O patriarcado, conforme entendemos, norteou e, infelizmente, ainda persiste em nossa sociedade, provocando e alimentando as desigualdades entre mulheres e homens, sendo responsável pela cultura de inferiorização e secundarização da mulher, pois conforme a Saffioti (2015), trata-se de um equívoco recorrente, o de se pensar esse regime como

[...] não mais existente ou em seus últimos estertores. De fato, como os demais fenômenos sociais, também o *patriarcado* está em permanente transformação. Se na

Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano *de jure*. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requinte de crueldade, [...] (SAFFIOTI, 2015, p. 48, grifo da autora).

Esse fator denota que, mesmo nos dias atuais, no imaginário de alguns homens a mulher é uma propriedade sua, da qual ele tem o domínio de seu destino, inclusive o de viver, ou não.

Nesse ponto, gostaríamos de chamar atenção para o aumento da violência contra a mulher no Brasil e, particularmente, no Estado do Pará. Conforme a reportagem de Gil Sóter e Caio Maia no portal de notícias do Globo, “De acordo com a Polícia Civil, no último ano, foram mais de 14 mil relatos de agressão apenas na região metropolitana. Em todo o estado, no mesmo período, foram mais de 19 mil ocorrências, um aumento de 14% em relação a 2017. Os casos de feminicídio cresceram 20%.” Consideramos esse um número seriamente preocupante.

Beauvoir (1980) destaca que a mulher tem tematizado a história, e que sua presença tem marcado tradições e culturas. Na maioria dos episódios, está submetida aos homens e/ou a entidades que há muito tentam subjugar-la, ora pela sua capacidade procriadora, ora pela força de trabalho e pelo papel na manutenção da estrutura familiar; ora, ainda, como simples objeto sexual. Pois

O privilégio econômico detido pelos homens, seu valor social, o prestígio do casamento, a utilidade de um apoio masculino, tudo impele as mulheres a desejarem ardorosamente agradar aos homens. Em conjunto, elas ainda se encontram em situação de vassalãs. Disso decorre que a mulher se conhece e se escolhe, não tal como existe para si, mas tal qual o homem a define. Cumpre-nos, portanto, descrevê-la primeiramente como os homens a sonham, desde que seu ser-para-os-homens é um dos elementos essenciais de sua condição concreta. (BEAUVOIR, 1980, p. 177).

O trajeto realizado pela autora acerca da condição da mulher em vários períodos da história e culturas revela a manutenção dos mecanismos de coerção, exploração e tortura impostos a ela durante séculos. “Foi dito que o estatuto da mulher permanecera mais ou menos idêntico do princípio do século XV ao século XIX” (BEAUVOIR, 1980, p. 133).

A cultura de opressão e inferiorização imposta à mulher ao longo da história, contribuiu para a formação de uma sociedade na qual tais ideias são apreendidas, reproduzidas e difundidas, sem o necessário exercício de reflexão para a compreensão de concepções que se tornam legítimas e até defensáveis por determinados grupos sociais. “A fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado, mas ainda para a ciência: biologia, psicologia experimental etc.” (BEAUVOIR, 1980, p. 17).

As mulheres velhas foram educadas para obedecer a seus pais, maridos e líderes espirituais. Algumas destas mulheres não questionam e aceitam passivamente as ideologias causadoras de tantas injustiças. Por vários fatores, costumes e convicções que estão arraigados, sobretudo naquelas com menor grau de escolaridade, maior envolvimento com instituições religiosas (independente da religião professada), e/ou com limitado acesso à informação, estas mulheres estão presas a padrões sociais, regras e limites, sem questionar as suas origens.

Ora,

[...] a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*. Em quase nenhum país, seu estatuto legal é idêntico ao do homem e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente. Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta [...] (BEAUVOIR, 1980, p. 14, grifo da autora).

A afirmação deixa para nós a convicção de que há muito que se fazer e lutar pelos direitos humanos das mulheres de todas as idades, a fim de que, quem sabe, no futuro, se possa evitar a tragédia da velhice feminina excluída. Nessa perspectiva, não podemos negar o papel da educação para o empoderamento das mulheres, visando ao seu desempenho e realização pessoal e social. Pois

[...] Mulheres com maiores níveis de educação e participação no mercado de trabalho estão, em geral, mais capacitadas para contribuir para a saúde e a produtividade de suas famílias e localidades, criando melhores perspectivas para as novas gerações. A importância da igualdade de gênero é evidenciada pela sua inclusão como um dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 103).

Não é, pois, por acaso que um sem-número de mulheres velhas vivencia situação de analfabetismo e exclusão. Vivemos séculos de opressão masculina e abandono político, um pacto danoso para as mulheres. Por isso, nossa insistência por uma política de educação que contemple pessoas idosas, em especial as mulheres velhas. Mesmo que Freire não tenha mencionado, especificamente em relação à educação de pessoas idosas, sua teoria de educação problematizadora e libertadora é a que melhor responde aos anseios e expectativas de aprendizagens desse segmento social tão oprimido e negado em nossa sociedade. Pois, “[...] as pessoas, dentro da complexidade atual, visualizarão diferentes bifurcações neste caminho. A educação libertadora auxiliará o idoso na busca da melhor bifurcação.” (LIMA, 2000, p. 55).

O termo “idoso” (masculinizado) é utilizado genericamente nos documentos legais: Constituição Federal (1988), Estatuto do Idoso (2003) e outros, para designar as pessoas com

60 anos ou mais. Vocábulo que somente aparece neste trabalho quando da escrita de outras/os teóricas/os, no caso de citações. Assim, registramos mais uma vez a nossa opção pelas palavras *velha*, *velho* e *pessoa idosa*, pois entendemos, ainda, que o termo **velha/o** tem sua relevância social e cultural de acordo com a forma como é referido e ao que está associado. Nesse sentido, dialogamos com Neri (2005, p. 113), “Portanto, a atribuição do rótulo de *velho* ou *idoso* a pessoas que apresentam alterações físicas e comportamentais associadas com o envelhecimento normal pode ou não ser acompanhada de rejeição. Depende do contexto.”

Fato esse que pode ser comprovado ao observarmos a reação de pessoas idosas, quando são nominadas de *velhas* de forma respeitosa e amistosa por familiares, amigas/os e, mesmo por estranhas/os, em comparação a quando recebem esse adjetivo de forma pejorativa por pessoas que ignoram a sua importância sociocultural, e que usam o termo associado a desvalor, inutilidade, dependência ou a quem dá trabalho a outras pessoas, que incomoda, importuna, e que tida como fardo social. Essa leitura de *velha* e *velho* realmente é temerosa. Dificilmente alguém não se incomodaria com tal analogia.

Aurélio Ferreira (2001) nos oferece algumas designações. “Envelhecer é tornar(-se) *velho*;” *velhice* é um estado ou condição de *velho*; *velho*, está adjetivado como: “1. Muito idoso. 2. Antigo. 3. Gasto pelo uso. 4. Experimentado, veterano [...] 6. Desusado, obsoleto. 7. Homem idoso. 8. *Fam*¹³. Pai.” (FERREIRA, 2001, p. 705, grifo do autor).

Chama a atenção os variados vocábulos utilizados para designar “*velho*”. Enquanto que para “*velha*”, apresenta duas designações: “1. Mulher idosa; 2. *Fam*. Mãe.” No entanto, aqueles vocábulos masculinos e pejorativos são, na prática, flexibilizados para o feminino, atingindo diretamente as mulheres *velhas* no seu cotidiano.

Sou sabedora da aversão que o termo *velha/o* provoca no imaginário das pessoas, e que tal palavra ressoa nos diversos espaços sociais, culturais e familiares, associada à inutilidade, ultrapassada/o, desgastada/o, a algo/coisa que perdeu valor, e que, portanto, pode ser descartada/o.

O pior é que esse tipo de pensamento não é comum só entre os jovens. O próprio *velho* se autodiscrimina, vê-se como um peso morto, como alguém que já fez a sua parte, já teve seu papel no mundo e hoje não passa de alguém dispensável, que não tem mais função e por isso não precisa mais viver. (ZIMERMAN, 2000, p. 28).

Possivelmente a explicação para a não aceitação do termo *velha/o* e a tentativa de algumas pessoas em postergar a *velhice*, esteja no fato dessa fase da vida ser fortemente

¹³ Referência a família.

marcada por preconceitos e estereótipos que afetam a autoestima daquelas/es que estão vivenciando essa condição humana.

Segundo Mariúza Lima (2000, p. 23), as pessoas idosas

Não querem se reconhecer como velho, porque a velhice ainda é associada à decadência física, mental, social, isto é, à doença à dependência, à fealdade, à senilidade e à proximidade da morte. Diante dessa imagem da velhice, cheia de negatividades e de perdas, os idosos que têm saúde e se sentem participantes da vida, não se consideram velhos e tampouco querem se enquadrar neste modelo cruel de velhice [...]

Ser visto como improdutiva/o, onerosa/o para o estado e para a sociedade, ter sua atividade sexual colocada em dúvida, não ser ouvida/o, ter seus referenciais identitários, como nome e títulos, trocados por simplesmente velha/o ou vovó/ô, pode provocar na pessoa idosa um sentimento de desencanto pela vida.

Nesse sentido, se ser mulher jovem ou adulta se constitui um desafio na sociedade capitalista patriarcal, imagine-se ser mulher velha nessa sociedade. Pois,

[...] Para cada indivíduo, a velhice acarreta uma degradação que ele teme. Ela contradiz o ideal viril ou feminino adotado pelos jovens e pelos adultos. A atitude espontânea é a de recusá-la, uma vez que se define pela impotência, pela feiura, pela doença. A velhice dos outros inspira também uma repulsa imediata. Essa reação elementar subsiste mesmo quando os costumes a reprovam. Aí está a origem de uma contradição da qual encontraremos inúmeros exemplos. (BEAUVOIR, 1980, p. 51),

Ao fazer uma leitura dessa imagem, compreendemos a rejeição ao termo “velha” pelas próprias mulheres velhas. A negação da velhice, especialmente pelas mulheres, é um fato ancorado nas representações pessoais e sociais dessa fase da vida, carregadas de preconceitos e estereótipos. Daí o surgimento, e bem aceito socialmente, dos eufemismos já referidos, termos próprios do capitalismo, que tira muito proveito desse medo da velhice, quando enganosamente oferta produtos e serviços “miraculosamente rejuvenescedores.” No que Walker (2001, p. 31) contribui, ao afirmar que

Uma indústria ‘de beleza’ explora o medo bem fundamentado que as mulheres têm de parecerem velhas. Essa indústria gasta megafortunas para fazer propaganda de produtos com embalagens sofisticadas, mas em geral inúteis, convencendo-as de que sua pele natural não é apropriada para ser vista em público.

O ostracismo social lamentavelmente é uma realidade para muitas pessoas idosas. Geralmente, quanto mais velha, mais recolhida ou excluída se torna a pessoa. Seja pela discriminação social à sua condição, seja pela pouca mobilidade física, condição natural daquelas/es que atingem uma velhice mais avançada. Contudo, pesquisas apontam que a velhice e seus estigmas não atingem os homens da mesma forma que as mulheres. No que,

A lei não assassina mais as bruxas, mas a sociedade moderna de certa forma elimina as mulheres velhas. Elas se tornam invisíveis. Raramente aparecem naqueles espelhos míticos de nossa cultura, a tela do cinema ou da televisão. Os homens velhos ou de meia-idade podem ser vistos nas telas, em boa quantidade, mas raramente formam par com mulheres de sua idade.

Também na vida real os sinais de velhice das mulheres não podem ser vistos. As mulheres são social e profissionalmente prejudicadas pelas rugas e pelos cabelos brancos de uma forma que os homens não são. (WALKER, 2001, p. 31).

A invisibilidade da mulher velha é um fato que não se restringe ao seu aspecto físico, mas na negação de seus direitos civis e humanos. Manifesta-se no isolamento forçado destas mulheres, quando a fragilidade de suas forças compromete a independência física, impossibilitando-as de se deslocarem para os espaços onde estabeleciam relações sociais. Além do mais, veem um sem-número de contatos de familiares e amigas/os reduzido a cada dia, pela dinâmica acelerada de filhas/os, familiares e amigas/os, esses envolvidos no mercado de trabalho e em obrigações sociais. Manifesta-se, ainda, na não valorização de sua história de vida, de seus saberes, gostos e costumes, que se veem ameaçados por um sistema econômico-cultural que os ignora, quando não os despreza.

Nesse sentido, muitas pessoas idosas sofrem a difícil labuta cotidiana para sobreviver a esse sistema que as exclui. Assim, a vida perde a sua essência e razão, pois

A vida humana é vida cultural, simbólica. O ser humano vive em uma cultura e se lhe arrancam esta cultura, arrancam-lhe um pedaço de si, morre parte fundamental de sua própria vida. O processo de globalização, diga-se, não extingue somente as espécies, os insetos, animais, mas também as culturas. Assim a extinção da cultura é extinção da vida [...] (RAMOS, 2012, p. 216).

Nesse contexto, a mulher velha reivindica seu ser, que lhe fora arrancado/usurpado por esse sistema produtor de desigualdades sociais e violências. Aquela de quem pouco, ou quase nada se falou, escreveu e/ou se cantou ou, ainda, quando se cantou, o fizeram de forma pejorativa, como nos versos da música “A Vêia Debaixo da Cama”, de Geraldo Nunes.

Aquele enredo musical revela uma mulher velha solitária, e que hipoteticamente, por amor aos animais, e/ou para escapar da solidão e do abandono familiar, governamental e social, criava vários animais dentro da própria casa, tornando aquele ambiente, barulhento, confuso e impróprio para o convívio da diversidade de moradoras/es, principalmente da própria mulher, que claramente apresentava problemas de insônia, uma das queixas das pessoas idosas, o que pode ser captado pelas perturbações noturnas presentes na estrofe seguinte:

Na noite que se danava.
O rato chiava, o gato miava, o cachorro latia, o macaco pulava, o porco fuçava, o bode berrava, jumento rinchava, leão escurrava.
E a vêia dizia:

Ai meu Deus se acaba tudo
Tanto bem que eu te queria.

Sobre a solidão nas pessoas idosas, Motta (2018, p. 89), adverte que, “No caso da velhice, a solidão adquire configuração especial, [...] expressa também a marginalidade social de que quase todo velho ou velha é objeto.” Nesse sentido, podemos destacar que se trata de um motivo recorrente das mulheres velhas que buscam o programa GETI, inclusive por indicação de profissionais, como assistentes sociais, médicas/os, psicólogas/os e amigas/os.

Anita Neri (2005) dá a seguinte definição:

Solidão é, portanto, uma experiência emocional aversiva e estressante se relacionada à inexistência, ao afastamento ou à perda de relações afetivas significativas. Não tem uma relação necessária com isolamento social [...]
A solidão é mais frequente entre mulheres idosas do que entre homens idosos; mais entre os idosos solteiros, viúvos e descasados do que entre os casados de ambos os sexos. (NERI, 2005, p. 192).

A personagem da canção em questão, uma mulher velha, é *satiricamente* retratada como alguém que apresenta desequilíbrio psicológico e/ou psiquiátrico, vulgo popular, *louca*. O difícil é pensar que aqueles versos musicais, inexplicavelmente, foram feitos para provocarem risos nas pessoas, quando aquela “véia” demandava atenção à sua saúde física e psíquica, e todo respeito humano, pois, possivelmente estivesse acometida por alguma demência própria da velhice humana, como a doença de Alzheimer, caracterizada pela perda da memória e desorientação espaço-temporal.

Aqui é importante sublinhar que essa doença trata-se de um tipo de demência, mas nem toda demência é Alzheimer. Zimmerman (2000, p. 104) afirma que:

Trata-se de uma doença neurológica degenerativa, lenta e progressiva, que costuma se manifestar após os 50 anos. A pessoa atingida por ela apresenta uma crescente dificuldade para memorizar, decidir, agir, locomover-se, comunicar-se e alimentar-se, até atingir o estado vegetativo. A doença de Alzheimer é de difícil diagnóstico, especialmente em sua fase inicial, pois pode ser confundida com outros quadros ligados à senilidade, como a arteriosclerose.

É de fundamental importância que as pessoas que convivem com pessoas idosas busquem informações sobre as principais demências, para saber identificar quando do surgimento de algum sintoma, e procurar ajuda profissional o mais cedo possível, no intento de garantir a essas pessoas, tratamento e cuidados compatíveis com a dignidade humana.

Ainda segundo Zimmerman (2000, p. 104), estatísticas dão conta de que “10% da população com mais de 65 anos são atingidos por algum tipo de demência e, desses, 60% estão com Alzheimer.” O que significa dizer que, com o aumento da população idosa, temos

mais pessoas propensas a desenvolver algum tipo de demência, com destaque para a doença de Alzheimer, por sua maior prevalência.

No Brasil, segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população idosa cresce de modo acelerado, pois

O envelhecimento populacional, caracterizado pelo aumento da participação percentual dos idosos na população e consequente diminuição dos demais grupos etários, é um fenômeno já evidente no País e tende a ficar mais marcante nas próximas décadas. (IBGE, 2015).

Esse fato, por si só já deveria alertar pesquisadoras/es, órgãos governamentais e de controle social e a sociedade em geral. Afinal, o fenômeno do envelhecimento certamente não atingirá somente às pessoas velhas. Tal impacto se reflete em todas as instâncias sociais. É notória a presença maciça de pessoas idosas nos espaços públicos e privados, o que exige estratégias de atendimento a esse segmento social, conforme determina o Estatuto do Idoso, (2003) em seu art. 3.º:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (Grifo nosso).

Sem perder de vista os demais direitos da pessoa idosa, neste trabalho nosso foco se dá sobre o direito à educação, ou à sua negação, como ocorreu/ocorre com muitas mulheres que hoje estão velhas, e ainda em condição de analfabetismo. Pois, em pleno século XXI, o Brasil ainda apresenta uma vergonhosa e expressiva taxa de analfabetismo. Dados recentes do IBGE dão conta de que,

A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). [...] Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. *A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3% [...]* (NETO, 2018, grifo nosso).

A ínfima redução de 0,2 pontos percentuais no período de um ano em pouco alterou a situação da população juvenil e adulta, tão pouco ameniza, também, a realidade na qual se encontram as pessoas idosas, as quais continuam liderando o *ranking* das mais elevadas taxas de analfabetismo no país, o que constitui um fator de marginalização dessas/es cidadãs/os, pois lhes foi negado o nível de alfabetização necessário para progredir política, social e economicamente.

Mais grave ainda revela-se a opinião da pesquisadora do IBGE, Marina Aguas, para a jornalista Paula Ferreira do Jornal O Globo, que sobre a temática, afirma que,

Há uma questão estrutural do analfabetismo. Ele está muito mais presente entre a população idosa. O que vemos é algo histórico, mais concentrado em uma população mais velha. **Vamos diminuir o analfabetismo à medida que essa população mais velha for morrendo**, porque atualmente há mais crianças na escola. (Grifo nosso).

Nessa perspectiva, as pessoas velhas, vítimas da negação do direito à educação, passam a culpadas pela própria condição de analfabetismo e responsabilizadas pela vergonhosa estatística do país. Sendo que, de acordo com a teoria da pesquisadora da instituição, a expectativa de melhoria da situação está na morte dessas cidadãs e cidadãos. O que revela não haver um projeto político voltado para solucionar o problema do analfabetismo das pessoas idosas no Brasil.

Essa tendência de priorização da educação das crianças em detrimento das pessoas idosas se inicia com a exclusão das pessoas adultas pelo sistema de ensino brasileiro, visto que

Os sistemas educacionais vêm, historicamente, priorizando a educação da criança, ao estabelecer a faixa etária escolarizável dos 06 aos 14 anos, existindo uma racionalização do tempo de trajetória escolar pelo fator idade. A centralização do olhar para a criança e a secundarização da educação de adultos, que se apresenta como modalidade de ensino, está pautada em uma visão essencialista de mundo, que considera estar a criança em processo de formação física, cognitiva, moral e social, enquanto o adulto já está pronto em seu processo de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Nessa visão discriminatória, denunciada pela autora, encontramos os fundamentos da negação do direito à educação às pessoas idosas. Pois, como dissemos, para a sociedade de consumo, a/o velha/o não tem futuro ou, ainda, nessa linha de pensamento, seria um desperdício investir na educação de pessoas velhas, o que se trata de um sério equívoco por parte do poder público e da sociedade que cala e, mais severamente, considera normal essa realidade. A educação no Brasil, ainda está voltada para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, ignorando, assim o seu valor político, cultural e social.

Pesquisas têm comprovado que as pessoas idosas em condição de analfabetismo ou com baixa escolaridade tendem a ser dependentes de outras pessoas para a realização de tarefas elementares do dia-a-dia, como receber os próprios benefícios financeiros em bancos, realizar compras, pagar contas, administrar medicamentos, utilizar transporte público, equipamentos eletrônicos, e tantos outros bens sociais e culturais.

O problema do analfabetismo das pessoas idosas no país, e não somente delas, é também resultado da discrepância entre as regiões brasileiras no que se refere à oferta e

qualidade do ensino, com destaque para sua carência na Região Norte, como revela o estudo de Flávia Araújo (2013), ao mostrar que

[...] é necessário observar que a garantia do Direito à Educação, historicamente, não tem sido realizada de maneira uniforme e igualitária em nosso país. A oferta do ensino público e gratuita, nem sempre corresponde à garantia de acesso, permanência e muito menos ao ensino de qualidade. A educação não é um bem de consumo ou mercadoria, mas sim um direito que só é completo e pleno, se trazer pelo menos esses três princípios (acesso, permanência e qualidade) como condições e características inerentes a ela, o que não ocorre em boa parte da rede escolar da Região Norte, em especial na rede municipal. (ARAÚJO, 2013, p. 28-29).

Realidade essa que resiste à passagem de séculos e alimenta um sistema de exclusão social, desumano e perverso que provoca e naturaliza as desigualdades sociais e regionais. Há que nos espantar que, em pleno século XXI, a era das comunicações e inovações tecnológicas, se justifique a permanência dessa situação educacional na região mais visada do mundo. Contexto esse no qual se encontram mulheres velhas estigmatizadas pelo analfabetismo e pelas suas consequências. Além do que,

Pouco se conhece sobre a velhice nesse contexto tipicamente amazônico, o que imprime uma importante curiosidade científica. O processo de envelhecimento vivenciado nesses ambientes isolados, com baixos índices de desenvolvimento humano e carentes do setor de saúde e do amparo social, precisa ser alvo de estudos, pois traz em seu bojo realidades funcionais, sociais e culturais ricas e extremamente diferenciadas. (NASCIMENTO, 2016, p. 431).

Esse quadro, infelizmente, não sinaliza para qualquer alteração dessa realidade a curto ou médio prazos, pois, às carências elencadas pelas/os autoras/es, soma-se a da educação, onde prevalecem altos índices de analfabetismo das pessoas adultas e idosas, como denunciado neste trabalho. Situação essa agravada pelo fato de a educação das pessoas idosas não estar devidamente regulamentada, no que se refere à obrigatoriedade e ao cumprimento de sua oferta, considerando as especificidades desse segmento social. Portanto, trata-se de matéria ignorada pelos sistemas de ensino brasileiros, principalmente a sua implementação nas regiões longínquas, como no caso da Amazônia Paraense.

Araújo (2008) registra, ainda, que

Estudos realizados nessa região indicam que a situação econômica precária e o baixo índice de escolaridade de nossos velhos, somados à falta de uma estrutura governamental que garanta que direitos fundamentais sejam atendidos e ao insuficiente número de profissionais especializados na questão do envelhecimento, contribuem para a configuração de um quadro de abandono e discriminação [...] (ARAÚJO, 2008, p. 27-28),

A Região Amazônica, há muito explorada por grandes grupos econômicos, diante da omissão do Estado nos últimos anos tornou-se foco de atenção de vários setores políticos,

científicos, econômicos, nacionais e internacionais. Órgãos governamentais e não governamentais, ambientalistas, madeireiras/os, fazendeiras/os, mineradoras/es, pesquisadoras/es, sindicalistas, religiosas/os, indígenas, populações tradicionais, trabalhadoras/es rurais se debatem nos tribunais e nos espaços físicos mesmos dessa região, pelos mais diversos interesses.

Araújo (2013) afirma que a Amazônia, motivo de orgulho das/os brasileiras/os, pela vasta extensão territorial e riquezas naturais, no que faz referência aos recursos fluviais, minerais, bem como à biodiversidade, é considerada

[...] região estratégica para o desenvolvimento do país. No entanto, esta posição vastamente difundida nem sempre consegue enfatizar as graves violações de direitos humanos que aqui ocorrem, com crescimento da pobreza e exclusão de parcelas significativas da população, além de um alto grau de desorganização fundiária e crimes ambientais. (ARAÚJO, 2013, p. 12).

Dentre os vários movimentos de denúncia aos ataques à região e à sua gente, destacamos os liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país; as ações da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e das Campanhas da Fraternidade, mobilizações sociais e religiosas com abrangência nacional.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. (CPT, 2010).

O referido órgão tem expressão nacional e mundial, e sofre perseguições constantes por parte do capital agrário, inclusive com os frequentes assassinatos de seus membros religiosos atuantes na Região Amazônica, particularmente no Estado do Pará.

A CNBB, em resposta, tem intensificado ações educativas por meio das Campanhas da Fraternidade, que em relação ao problema exposto trouxe, em 2007, a temática "Fraternidade e Amazônia – Vida e missão neste chão" (GLOBO, 2007). Dez anos depois, em 2017, a região volta ao centro das atenções da Igreja Católica no Brasil, e a Campanha da Fraternidade versou sobre o tema "Fraternidade: Biomas Brasileiros e a Defesa da Vida" (WENDLING, 2017).

A manifestação e movimentação dessas entidades não se caracterizam como solucionadoras dos problemas. Contudo, a denúncia, característica dessas ações ajuda na

divulgação dos fatos, tornando-os públicos, ou seja, uma forma de pressionar os governos e os órgãos competentes para a solução dos conflitos e da violência praticados na Amazônia. Pois

A população de jovens, adultos e idosos na Amazônia convive, em termos da biodiversidade, com uma variedade de espécie animais e vegetais, em uma região constituída por uma vasta área de floresta tropical e de reserva de água doce, além de uma variedade de ecossistemas florestais: terra firme, várzea, igapós, manguezais, entre outros. Esta população também se caracteriza pela diversidade sociocultural por envolver: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, cidadãos, entre outros, que vivem situações de pobreza e de exclusão social. (OLIVEIRA, 2009, p. 8).

As negações de direitos sociais na Região Amazônica brasileira são fatos que ferem a dignidade de sua gente. Situação essa que se reflete no Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), registrado na região, particularmente no Estado do Pará, onde se encontra o *locus* da pesquisa em questão.

O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (IPEA, 2013) traz a informação de que, em 2010, o quesito Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) foi liderado na pior posição do Brasil, pelo Município de Melgaço, do Estado do Pará. O que mais uma vez ratifica a situação de exploração do Estado e da região. “Na região Norte [...] 41,9% dos municípios estão no grupo de IVS *muito alto*. O estado que apresenta maior percentual de municípios nessa faixa do IVS é o Amazonas, com 80,6%, seguido do Pará, com 63,6%.” (COSTA e MARGUTI, 2015, p. 54, grifo dos autores).

Os dados retratam uma realidade que não dá sinais de significativas mudanças, conforme o levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, sistematizados por Araújo (2017, p. 113), dando conta de que

A região Norte apresentou um cenário preocupante no que tange aos indicadores IVS, que decorre principalmente das disparidades regionais nos mais diversos aspectos, que abrangem desde atividades econômicas e características ambientais até as políticas públicas de desenvolvimento regional, dentre outros.

Vulnerabilidade social aqui é entendida conforme conceito disposto no relatório da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), a qual informa que

A vulnerabilidade social é compatível com a situação de famílias no limiar da pobreza, em condições de habitação inadequadas e com perspectivas limitadas de formação de capital humano, a partir da presente geração de crianças. Neste sentido, o termo expressa a suscetibilidade à perda de qualidade de vida (à perda de renda e ao acometimento de doenças), intensificada pela probabilidade de reprodução intergeracional desta mesma suscetibilidade. (FAPESPA, 2015, p. 13).

As questões socioeconômicas da Região Amazônica coadunam-se com a situação da educação. Grande parte daquelas resultam da incipiência desta, na região. Fato esse que atinge

diretamente as mulheres, tornando-as vulneráveis a situações de exclusão social, pobreza extrema, violências e, conseqüentemente, dificuldades de acesso aos bens socioculturais, o que se caracteriza como um contrassenso ao exuberante cenário natural dessa região, que, conforme Hage (2005, p. 29), se constitui de “[...] ecossistemas tão diferentes em termos de paisagem, clima, vegetação e animais, que conferem à Amazônia a característica de ser um dos ambientes que possui a mais rica biodiversidade do planeta.”

Neste contexto, desenvolvemos esta pesquisa, que, para nós, caracteriza-se como um instrumento de denúncia dessa situação de explícita negação de direitos sociais e humanos, no sentido de intentarmos chamar a atenção de governantes, instituições e órgãos competentes para o cumprimento das determinações legais em relação às políticas educacionais, a fim de que respeitem as especificidades desta região e de sua gente, com ênfase para as mulheres, visando que estas não envelheçam em condição de analfabetismo. E, ainda, para que sejam reparados os prejuízos daquelas que vivenciaram as demais fases da vida até a velhice nessa condição, por meio de política pública de alfabetização/escolarização que lhes assegure as condições de acesso e permanência, com sucesso, nas unidades de ensino.

3.2 – Educação de Jovens e Adultos “para velhas”: dos marcos legais à negação do direito à educação

A educação como direito humano é nossa afirmação e defesa, neste trabalho. Ao que, nesta subseção, na revisitação dos marcos legais, temos como propósito contribuir para o debate da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na interface com a Educação ao longo da vida. A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos situa que

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. (BRASIL, 2005).

A tardia legislação educacional brasileira surge a partir de 1934, na Constituição Federal, para a qual a educação foi determinada como um direito de todos. Somente em 1961 o país tem aprovada a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases a LDB nº 4.024/1961, que garantia aos órgãos estaduais e municipais, autonomia com diminuição da centralização no Ministério da Educação.

Em 1971, uma nova LDB foi aprovada no Brasil, a qual tornava obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos. O texto também previa um currículo comum para o primeiro e segundo graus, com uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

Em 1996, ocorreu uma nova reforma na educação brasileira que culminou na vigente LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual apresenta diversas mudanças em relação a legislação anterior, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola), e a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos. A nova LDB estabelece, também a formação dos profissionais da educação básica.

A história da educação brasileira não é objeto deste trabalho. Aqui surge sucintamente para situar a discussão e organizar o pensamento sobre esse fenômeno presente e necessário na vida de todas/os. Essa afirmação, contudo, não significa que todas as pessoas têm acesso à educação, e sim que, de alguma forma, ela perpassa por nossas vidas, mesmo daquelas/es que dela foram excluídas/os ao longo da vida.

A educação é um direito social, disposto na Constituição Federal de 1988, bem como na LDB nº 9.394 (1996), que estabelece ser

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 2º).

Essa determinação legal tem sido ignorada pelos sucessivos governos brasileiros, os quais não demonstram interesse, assim como não movem esforços significativos para a sua oferta integral e de qualidade, no sentido de que atenda a todos os segmentos sociais.

A não garantia do acesso e permanência na escola a brasileiras e brasileiros tem reproduzido desigualdades sociais no país durante séculos. A educação ainda é, para muitas/os, um produto de luxo, caro e distante. Ao que Ribeiro (2018, p. 42), complementa:

A rica direita brasileira, desde sempre no poder, sempre soube dar, aqui ou lá fora, a melhor educação a seus filhos. Aos pobres dava a caridade educativa mais barata que pudesse, indiferente à sua qualidade. De fato, nunca quis dedicar ao povo aquela atenção escolar minimamente necessária para a alfabetização generalizada. Não tinha para isso a inspiração luterana de ensinar a ler para rezar nem a napoleônica de formar para a cidadania. A educação das crianças e a fartura das casas de fato nunca foram preocupação das classes dirigentes brasileiras.

Essa informação nos ajuda a compreender o atual cenário educacional brasileiro, no qual há uma dívida histórica para com cidadãs e cidadãos que não usufruíram o direito à educação. Pois, não garantir educação, ou oferecê-la de forma irregular, incipiente e sem qualidade é a estratégia mais eficiente das/os governantes para condenar milhões de brasileiras/os à ignorância, ao desemprego e à marginalização social.

O processo educativo é, por excelência, o caminho promotor da inclusão social e que funciona como dispositivo de enfrentamento das mazelas sociais que afligem aquelas/es que

não atingiram ascensão socioeconômica e cultural pela educação negada. Assim, a educação é a expressão do que mulheres e homens produzem em termos de sentido. Ela se corporifica pela vida em ação, ativa, dinâmica e, porque não dizer, na vida militante. Assim sendo,

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber o que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2000, p. 40).

Nesse sentido, ratificamos nossa posição e defesa da garantia do direito humano à alfabetização e à educação, em geral a todas as pessoas, como política pública brasileira baseada no que estabelece a Constituição Brasileira de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) que, em seu Título III, “Do Direito a Educação e do Dever de Educar” no art. 4º, determina:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]

Essa determinação compromete, a todos os entes federados, à garantia da oferta e das devidas condições de acesso e permanência à educação a todas as pessoas indistintamente. O que significa a não exclusão das/os velhas/os, pois de acordo com Nascimento (2014, p. 52),

[...] a educação em geral e a Educação de Jovens e Adultos é concebida como direito inalienável de todos os seres humanos independente de idade, classe social, credo, gênero, raça, etnia, opção sexual, no qual o processo educacional se efetiva das experiências do ser humano e sua humanização assume a centralidade [...]

A EJA, enquanto modalidade de ensino, está regulamentada na LDB, em seu artigo 37, com a seguinte redação: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996). Ainda segundo essa normativa, abrange os dois níveis da Educação Básica: Nível I, o Ensino Fundamental e Nível II, o Ensino Médio.

No Nível Fundamental, de acordo com o Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Educação de Castanhal (2013), a divisão se dá conforme especificado no art. 20:

A Educação de Jovens e Adultos será oferecida nas seguintes etapas:

I – 1ª Etapa corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental;

II – 2ª Etapa corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental;

III – 3ª Etapa corresponde ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental;

IV – 4ª Etapa corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que esse Regimento Municipal atende às exigências da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe “sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.” (BRASIL, 2006).

A Educação de Jovens e Adultos recebe genericamente adolescentes, jovens, adultos e velhas/os, com expressivo número de pessoas desempregadas ou que sobrevivem de subempregos ou, ainda, de trabalho autônomo. Portanto, é a modalidade de ensino de todas as vítimas do descaso de sucessivos governos. Vítimas da negação do direito à educação e de seu usufruto como bem social, cultural e humano para a sua ascensão econômica e social.

Arroyo (2017) nos ajuda nessa reflexão, quando trata da dura realidade das/os estudantes da EJA, a qual denomina de **educação dos periféricos**, em virtude da procedência de seu público alvo, pessoas oriundas do campo e das periferias das cidades. Afirmando ainda, que essa cartografia periférica desta modalidade de ensino, nos faz entender a “história da EJA não só nos espaços periféricos, mas na periferia do próprio sistema educacional, na periferia das políticas públicas.” (ARROYO, 2017, p. 42). Tal realidade tem se refletido nas unidades de ensino, quando a oferta de turmas da EJA está restrita ao turno da noite, posto haver uma alegação de que não há espaços nestas unidades de ensino durante o dia, onde a prioridade de oferta está voltada para as crianças e adolescentes, discentes em “idade escolar”. Além do mais, outra questão tem dificultado o trabalho pedagógico das/os professoras e professores, a saber: o elevado número de alunas/os, estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, para compor as turmas de EJA na Rede Municipal de Educação de Castanhal.

A Portaria nº 241/2018, que normatiza as matrículas nas escolas municipais de Castanhal para o ano de 2019, estabelece, no seu artigo 23, a formação das turmas da EJA, de “I a IV Etapas: 35 a 45 alunos por turma.” Essa definição resultou no fechamento de algumas turmas e na superlotação de outras, em determinadas unidades de ensino do Município, pois o corte se deu pelo número mínimo e não pelo máximo.

Esses aspectos têm resultado no prejuízo educacional daquelas pessoas que não estudaram nas outras fases da vida, para as quais a EJA foi pensada, uma vez que os sistemas de ensino não demonstram considerar as especificidades desse público, quando promovem a oferta dessa modalidade de ensino somente no turno da noite, e às vezes, com turmas lotadas, o que se caracteriza na negação de um direito determinado na legislação brasileira, pois a LDB (1996) estabelece que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado, seus interesses,**

condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, parágrafo 1º, grifo nosso).

Destacamos no sentido de dizer que, se essas especificidades das pessoas fossem atendidas, não teríamos tantas/os sujeitas/os sem estudar por falta oportunidade. Pois, mesmo para a classe trabalhadora, não se justifica a oferta da EJA somente no horário noturno, tendo em vista considerar que, também, nessa categoria há um significativo número de pessoas que trabalha à noite, o que inviabiliza a sua frequência escolar nesse horário, fato que se configura como uma negação de direito social, pois

[...] entende-se a Educação de Jovens e Adultos como um dos principais direitos humanos, e, por conseguinte, instrumento de inclusão necessário para que as pessoas tenham acesso a outros direitos. Nesse sentido, cabe aos governos, seja estadual ou municipal, a tarefa de ampliar a oferta de vagas, garantir educação pública com qualidade, adequada às necessidades [...] (NASCIMENTO, 2014, p. 56).

Temos que considerar, ainda, que mesmo as pessoas que não trabalham em empregos formais, com registro na carteira profissional, ou as/os trabalhadoras/es autônomas/os, donas/os de casa, aposentadas/os, adolescentes, jovens e velhas/os que não estudaram, ou que concluíram basicamente as séries iniciais em outras fases da vida, poderiam, como direito social, ter a opção de estudar no lugar e horário que lhes fossem convenientes. Nesse sentido,

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistências. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem, com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas. (ARROYO, 2014, p. 14).

No item 5, do Marco de Ação de Belém (2010), documento final da VI CONFINTEA, realizada em 2009 em Belém do Pará, está posto que “A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas [...]” o que nos remete à assertiva de que um sistema de ensino verdadeiramente democrático, não poderia jamais embaraçar a vida das pessoas que desejam estudar, mas favorecê-las.

Entendemos, também, que a terminologia “idade escolar” se constitui como uma discriminação e justificativa para a negação, por parte do poder público, do direito à educação àquelas/es que não tiveram oportunidade de estudar na referida idade. É princípio eivado de preconceitos e estereótipos contra essas/es sujeitas/os sociais, e que forja uma relação discriminatória nas salas de aula de EJA, nas quais as pessoas idosas estão inseridas. Não raro

se ouve a pergunta “ingênua”, no dizer de Freire (1996), “O que essas velhas e esses velhos querem estudando?”

Essa atitude ratifica o nosso pensamento de que no imaginário social, as pessoas velhas, em especial as mulheres, que passaram toda a vida a cuidar dos “afazeres” domésticos, de marido, filhas/os, netas/os e animais, devem se recolher nesse espaço e viver o ostracismo imposto pela cultura do descarte. Dissemos “afazeres” para, aqui, pontuar mais uma sublimação que socialmente se faz do árduo trabalho das mulheres, no âmbito doméstico, onde elas se desdobram por toda a vida, sem nenhuma recompensa financeira, pois para esse ofício não se exigem estudos/diplomas universitários. Logo, elas não precisavam estudar.

A sociedade de consumo ainda não concebeu que as pessoas idosas têm direitos e potenciais para novas aprendizagens e estilos de vida, pois a visão limitadora dessa sociedade não permite desatrelar a alfabetização e a educação em geral dos ideais econômicos e tecnicistas, voltados unicamente para atender ao mercado de trabalho, visando prioritariamente à possibilidade do emprego formal, anulando todas as demais possibilidades e oportunidades proporcionadas pela educação, e que traz, no âmbito da LDB (1996), o postulado da formação cidadã.

Dito isso, não subestimamos a importância do mundo do trabalho, pois este certamente é o propulsor da dignidade humana. Além do que o sentido do trabalho não se limita à satisfação econômica, mas está intrinsecamente relacionado com os valores culturais, sociais e afetivos. Contudo, para a inserção da pessoa humana nesse contexto, é imprescindível que ela conceba as relações trabalhistas como relações entre sujeitas/os, a fim de evitar o risco de ela se tornar objeto em um sistema de exploração, no qual os processos econômicos não tem sincronia com os avanços socioculturais.

Nesse sentido, uma modalidade de educação que atende a jovens, adultas/os e pessoas idosas não pode prescindir de uma abordagem dialógica, questionadora, crítica e propulsora das transformações sociais. Assim,

Esta 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 torna-lo capaz de construir o seu conhecimento, reelaborando os conhecimentos que recebe, posicionando-se como sujeito, capaz de provocar mudanças, compartilhando com o outro. (LIMA, 2000, p. 48).

A educação, nesta perspectiva e para esse grupo social, precisa estar carregada de alegria, esperança e entusiasmo. Ainda nos remetendo à Freire (1996), a professora e o professor progressistas não podem, jamais, prescindirem da ludicidade, da criatividade, da

relação amorosa, entusiasta e responsável, que envolvem a prática educativa com pessoas jovens, adultas e idosas, e também com as crianças. Porém, não podem jamais confundir estas com aquelas, sob o risco de infantilização e desmotivação no processo de ensino e aprendizagem. Portanto,

[...] os programas de educação para idosos devem possibilitar a discussão corajosa de sua problemática e de sua inserção nesta problemática. Uma educação que o leve a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo atual e de reconquistar o seu espaço. Uma educação que tem que ser uma tentativa constante de mudanças de atitude. (LIMA, 2000, p. 51).

Nesse ponto, convidamos Gadotti (2016), que, no bojo da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 2009, em Belém do Pará, e, posteriormente, do Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, realizado em Brasília, em abril de 2016, tratou de reunir documentos e compromissos firmados na VI CONFINTEA, apresentando o paradigma de **Educação ao Longo da Vida**, como uma possibilidade educacional para todas as pessoas de todas as idades. A seu ver,

A Educação ao Longo da Vida não pode ser confundida com a Educação de Adultos, pois o próprio princípio “ao longo da vida” indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta. Por outro lado, se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades. Por isso, não devemos confundir Educação ao Longo da Vida como a Educação Formal. (GADOTTI. 2016, p. 55).

Assim, esse paradigma de educação pode e deve ser desenvolvido nas escolas, com discentes da EJA, visando à educação para o empoderamento pessoal e social das pessoas jovens, adultas e idosas, possibilitando-lhes a problematização daqueles ideais puramente mercadológicos. Contudo, a esse espaço institucional não está atrelada, tornando-se também instrumento dos movimentos e projetos sociais. Pois,

Não sendo sinônimos, a educação ao longo da vida é mais ampla do que o universo da EJA e também da educação popular de adultos, representando uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo, no entanto, de sua orientação político-educativa. [...] a fim de transformar a educação numa ação entre sujeitos e não numa tarefa sobre objetos, (LIMA, 2016, p. 15).

Esse fator, a nosso ver, coaduna-se com o projeto de educação libertadora e emancipadora de Freire. Nesse sentido, julgamos importante atentar para as considerações de Lima, que também acompanhou a VI CONFINTEA e o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, e nos revela a sua preocupação e indignação para com a esperteza dos governos neoliberais nacionais e internacionais, que utilizaram o paradigma de educação permanente ou ao longo da vida, de forma a atender aos interesses do capital econômico.

Sua larga experiência na matéria o autoriza a tais reflexões e preocupações, pois na sua visão o projeto de transformação social pautado nos ideais críticos sociais democratas consolidados na VI CONFINTEA e demais eventos se veem ameaçados pela desconfiguração e distorções exercidas pelos projetos econômicos. Nesse sentido, o autor tece sérias críticas e denuncia que “[...] o conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis.” (LIMA, 2016, p. 17-18), o que, de acordo com o autor, trata-se de um prejuízo político para o paradigma de educação ao longo da vida, que congrega um projeto de educação participativa e democrática para a transformação social. O Marco de Ação de Belém (2010) orienta que

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.

As pessoas idosas quando desejam iniciar ou retomar aos estudos, são **inseridas** na Educação de Jovens e Adultos (EJA), única modalidade de ensino que os recebe, mas que não está devidamente preparada para oferecer, às velhas e aos velhos, educação verdadeiramente significativa, no sentido estrito da palavra, no que concerne ao manejo social dos conhecimentos adquiridos na escola.

Utilizamos a forma verbal “**inseridas**” para dizer dos desafios das pessoas idosas que se arriscam a estudar na EJA à noite, pois essa modalidade de ensino ainda não está devidamente preparada para **incluir** esse segmento social. Na realidade, muitas/os discentes da EJA, sejam jovens, adultas/os ou velhas/os, fazem parte das estatísticas que revelam altos índices de insucesso escolar (evasões ou reprovações).

O direito à educação das pessoas idosas, constante no Plano de Ação Internacional Sobre o Envelhecimento (2007), e as prescrições do Estatuto do Idoso (2003) para a inclusão desse segmento social no sistema educacional, por meio de atendimento diferenciado, que respeite as suas especificidades, ainda não são atendidas no Brasil, uma vez que as determinações desses instrumentos legais sobre o tema necessitam de regulamentação específica dos órgãos de fomento da educação e dos sistemas de ensino, para sua implementação e pleno desenvolvimento.

Para tal finalidade, há mais de duas décadas a Política Nacional do Idoso (1994), primeiro marco legal a estabelecer normas específicas para assegurar os direitos fundamentais

desse segmento social, com determinações para a área da educação em seu artigo 10, inciso III, demanda aos órgãos e às entidades públicas, da área da educação, a responsabilidade de: “[...] a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso [...]” (BRASIL, 1994). Determinações que vêm, ao longo do tempo, sendo negligenciadas pelo poder público, o qual ignora os marcos legais e documentos resultantes dos eventos nacionais e internacionais sobre a educação das pessoas idosas, o que tem se caracterizado em omissão, pela inoperância na matéria.

É importante destacar que a educação das pessoas idosas está elencada no rol dos direitos sociais determinados na Lei n.º 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), o qual com redação mais atualizada e diretiva no que concerne à execução dessa política, define, no seu art. 20, que: “O idoso tem **direito à educação**, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem a sua peculiar condição de idade.” (BRASIL, 2003, grifo nosso).

O art. 21 desse marco legal determina que “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados.” Basicamente, uma repetição do item citado da Política Nacional do Idoso. O que, no nosso entender, reforça esses direitos.

Ressaltamos que adequar currículos, metodologias e materiais didáticos exige a implementação de outra política importante: a da formação de professoras/es para atuar com esse segmento social, no sentido de atender ao que determina o art. 22 desse marco legal. “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.” (BRASIL, 2003).

Acreditamos que, se executada, essa política provocaria uma mudança de comportamento na sociedade em relação a assumir uma postura de respeito e contribuição para a criação de oportunidades de aprendizagens e bem-estar para as pessoas idosas. No entanto, passados dezoito anos da aprovação dessa lei, aquela determinação legal não foi efetivada.

Além do que, a questão não se restringe à criação de vagas para as pessoas idosas no sistema escolar, pois requer toda uma estrutura física e pedagógica capaz de garantir com que essas cidadãs e cidadãos sejam acolhidas/os com segurança física e emocional que lhes assegure, por meio de relações dialógicas respeitadas, oportunidades de aprendizagens significativas. Pois,

É muito grande a transformação que ocorre no idoso quando ele tem acesso ao saber. Mas é importante atentar que somente a informação não muda ninguém. É preciso discutir situações problematizadoras de reais necessidades de sua vivência, para que ele reflita, pondere, aprenda a analisar e encontrar soluções. E isso deve ser realizado em conjunto com outros idosos e professores, criando uma dinâmica em que se discute vida e possibilidades de mudanças. (LIMA, 2001, p. 23).

Assim, é evidente que o que os sistemas de ensino atuais oferecem enquanto oportunidade para as pessoas idosas estudarem não passa de paliativo, o que, conseqüentemente, não atende às suas especificidades, frustrando as suas expectativas e propósitos de estudar.

Encontramos, no entanto, algum fôlego para essa luta no Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência Contra a Pessoa Idosa (2005), que tem como objetivo “Promover ações que levem ao cumprimento do Estatuto do Idoso (Lei nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003), que tratem do enfrentamento da exclusão social e de todas as formas de violência contra esse grupo social.” (BRASIL, 2005, p. 10). No âmbito das ações estratégicas traz a possibilidade de “Estabelecimento de convênio de cooperação técnica com o MEC para garantir a alfabetização dos idosos em estados e municípios;” (BRASIL, 2005, p. 22). Matéria essa que exigirá esforços dos conselhos de defesa dos direitos da pessoa idosa municipais, estaduais e nacional, e da sociedade civil como um todo, no intuito de pressionar os governantes para a sua execução.

Como podemos ver, do ponto de vista normativo, as pessoas idosas têm vários instrumentos contundentes na regulação dos seus direitos, inclusive de estudar. Contudo, a postura dos agentes, das instituições e dos órgãos governamentais e não governamentais não mudou, permanecendo a ausência de políticas públicas para a implementação e garantia desses direitos sociais, o que se traduz na falta de oportunidades para esse segmento social. Desse modo, a sociedade precisa cumprir o seu papel de reivindicadora de direitos sociais e lutar pelos direitos humanos das pessoas idosas, principalmente por aquelas com menor grau de conhecimento e, conseqüentemente, de autonomia, pois

Os velhos que não constituem qualquer força econômica não têm meios de fazer valer seus direitos: o interesse dos exploradores é o de quebrar a solidariedade entre os trabalhadores e os *improdutivos*, de maneira que estes últimos não sejam defendidos por ninguém. (BEAUVOIR, 1990, p. 10, grifo nosso).

Na sociedade de consumo, que dissemina preconceitos contra as velhas e os velhos, o estereótipo da improdutividade é um dos argumentos mais perversos para negar direitos humanos sociais, como alfabetização e educação continuada, assim como tantos outros direitos àquelas/es que tanto contribuíram para o crescimento do país, incorrendo ainda no risco do descaso por parte das outras pessoas, que por assim entender as/os velhas/os, não se

solidarizarem com estes na luta por seus direitos. “Mas a sociedade esquece que o jovem fugaz de hoje, que impossibilita a velhice de ser ela mesma com todas as particularidades a esta inerentes, atingirá maioria em poucas décadas e se tornará um velho.” (COSTA, 2001, p. 96).

Um fato ainda nos chama atenção no texto do Estatuto do Idoso, a saber: a ausência de uma proposta para a alfabetização para as pessoas idosas. Em que pese essa lei dispor, no Capítulo V, sobre a Educação e outros direitos, não faz alusão à matéria, o que demonstra o desconhecimento por parte das/os legisladoras/es, elaboradoras/es e redatoras/es desse instrumento legal acerca das taxas de analfabetismos das pessoas idosas brasileiras, como demonstramos na subseção anterior.

No art. 25 está preceituado: “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, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.” (BRASIL, 2003). Essa determinação nos provoca a impressão de que todas as pessoas velhas sabem ler, e que só precisam de espaço e materiais que lhes favoreçam essa prática. Ratificamos nosso argumento sobre a ausência das palavras **analfabetismo ou alfabetização**, nesse documento.

Esse fato se trata de um sério equívoco, conforme disposto neste trabalho e em outras pesquisas, as quais apontam significativos índices de analfabetismo ou baixa escolaridade das pessoas idosas no Brasil, principalmente em se tratando da Região Norte.

Para entender esse enredo, recorreremos a Ribeiro (2018, p. 48), que nos ajuda com a seguinte afirmação: “Assim é porque nossa civilização funciona supondo que todos sabem ler, escrever e contar, o que converte o analfabeto num marginal.” Ao que concordamos, pois até o mais importante marco legal e instrumento de defesa dos direitos da pessoa idosa ignorou aquelas/es que se encontram em condição de analfabetismo.

Somente quando forem criadas, por meio de regulação específica, as condições de acesso e permanência às velhas e aos velhos que não tiveram oportunidade de estudar, ou que estudaram tempo insuficiente para aprender a ler e escrever, quando se sentirem verdadeiramente incluídas em uma modalidade de ensino que lhes faça sentido, elas e eles compreenderão a importância de adentrar nesse caminho, que conduz ao conhecimento que lhes foi negado ao longo da vida. Assim,

O grande objetivo de fazer o idoso voltar aos bancos escolares não é encher sua cabeça de informações, mas ajudá-lo a *ter uma cabeça bem-feita!* [...] Desta maneira, a educação fará a sua parte para que o novo paradigma de velhice vigore, valendo a pena viver mais anos.” (LIMA, 2001, p. 23, grifo da autora).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Estratégia 9.12 orienta:

[...] considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas a: promover políticas de erradicação do analfabetismo; fomentar o acesso a tecnologias educacionais e a atividades recreativas, culturais e esportivas; implementar programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos; e incluir os temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (BRASIL, 2015, p. 173).

Há que se considerar, ainda, o trabalho dos movimentos sociais, dos conselhos de defesa dos direitos das pessoas idosas, pois, como temos demonstrado, existe uma ampla legislação que ampara a necessária implementação de uma política pública de alfabetização e educação geral para as pessoas idosas, e que considera as especificidades desse grupo social. Contudo, há muito que se lutar para que essas determinações legais sejam efetivadas.

Ao tratarmos das questões sociopolíticas e culturais relacionadas às mulheres velhas, enfocamos as possibilidades de empoderamento pessoal destas sujeitas, compreendendo a velhice como tempo de aprendizagens, socialização e realização. Contudo, não podemos negar que essa fase da vida apresenta limitações consideradas naturais. Skinner e Vaughan (1985, p. 28) afirmam que:

Ocorre, sem dúvida, um inevitável processo fisiológico de envelhecimento. Nossos corpos mudam com o envelhecimento, e em geral para pior. Porém, eles não mudam numa progressão fixa, além do que, as mudanças corporais não são as únicas a serem consideradas.

Como todos os processos que afetam os seres humanos, o envelhecimento agrega fatores biopsicossociais, econômicos e culturais, o que abrange múltiplas dimensões humanas. Assim sendo, esse processo não está demarcado temporalmente para acontecer. Não acomete os indivíduos em determinado tempo da vida, abruptamente, conforme o pensamento de Simões e Nassar (2016, p. 167), que afirmam: “Estamos envelhecendo a cada dia e o processo de envelhecimento é natural, permeando as fases de crescimento e desenvolvimento do ser humano, tendo sua gênese no momento da concepção e estendendo-se até a morte.”

Em que pese todos os recursos que atualmente são disseminados para retardar e/ou mascarar a velhice, essa é uma realidade inevitável. Ou seja, a velhice é inerente à vida, e como tal deve ser vivida conforme suas limitações e possibilidades.

A lógica mercadocêntrica de valorização da/o forte, nova/o, bonita/o, produtiva/o, da rapidez da informação, dos avanços tecnológicos e da fluidez das relações distingue-se do ritmo de vida das pessoas que nasceram e viveram em outro tempo, quando a ausência desse aparato tecnológico ditava uma dinâmica social naturalmente menos intensa.

[...] A visão depreciativa dos mais velhos tem sido, através dos tempos modernos, alimentada profundamente pela ideologia 'produtivista' que sustentou a sociedade capitalista industrial, para a qual, se uma pessoa não é capaz de trabalhar e de ter renda própria, de pouco ou nada serve para sua comunidade ou seu país. (MINAYO; COIMBRA JR, 2002, p. 16).

Não por acaso ainda se denomina as/os aposentadas/os de inativas/os. Essa terminologia sugere não só a interrupção da atividade profissional, mas tem servido para reforçar o preconceito da inutilidade contra as velhas e os velhos.

Essa nova organização econômica e social atinge diretamente as pessoas idosas, afetando seus interesses e hábitos da vida, as quais no intuito de se enquadrarem a esse modelo econômico e social, tentam mascarar a face real da velhice, recorrendo frequentemente aos eufemismos, para designar a fase da vida em que se encontram, porque dela não podem escapar, mas que nela não querem se enxergar. Pois, "Enquanto o sentimento íntimo de juventude permanece vivo, é a verdade objetiva da idade que parece uma aparência; tem-se a impressão de estar usando uma máscara emprestada." (BEAUVOIR, 1990, p. 363). Consideramos essa uma luta existencial ingloriosa, pois em dado momento a realidade da velhice se **imporá naturalmente**. Seria bom, portanto, que estivéssemos preparadas/os para vivenciá-la da mesma forma.

Por isso que é de fundamental importância a produção e disseminação de conhecimentos sobre o envelhecimento e a velhice humana, a fim de que as pessoas de todas as idades compreendam e aceitem essa realidade da vida sem resistências. Pois,

Que há no envelhecimento certas depreciações motoras, sem dúvida, não há como negar. Entretanto há também a possibilidade de fazer acontecer um envelhecimento mais saudável pela constante estimulação das funções essenciais do organismo, e não se justifica mais analisar esse momento pelas marcas de um processo involutivo. (COSTA, 2001, p. 98).

Assim, algumas correntes científicas gerontológicas/sociológicas miram a velhice como tempo de possibilidades, despido dos estereótipos que a sociedade capitalista, herdeira e produtora das mazelas sociais, impõe às pessoas idosas. O que não significa negar ou omitir as limitações naturais da velhice, mas conduzir à incessante busca de alternativas para a superação e/ou adaptações físicas e psicológicas à promoção/manutenção da autonomia e independência das/os velhas/os, considerando as possibilidades de uma velhice bem-sucedida, como no dizer de Neri (2012, p. 8), que ratifica nosso pensamento, ao afirmar que:

Uma velhice bem-sucedida revela-se em idosos que mantém autonomia, independência e envolvimento ativo com a vida pessoal, com a família, com os amigos, com o lazer, com a vida social. Revela-se em produtividade e em conservação de papéis sociais adultos.

A conservação de papéis adultos não pressupõe que se pode estagnar nesta fase da vida, nem significa negação da velhice, com a pretensão equivocada de que é possível evitá-la vivendo. Em outras palavras, a velhice é um fato inevitável, progressivo e irreversível.

Beauvoir (1990, p. 12) afirma que viver é envelhecer. Para ser mais enfática, proferiu:

Paremos de trapacear; o sentido de nossa vida está em questão no futuro que nos espera; não sabemos quem somos, se ignorarmos quem seremos: aquele velho, aquela velha, reconhecemo-nos neles. Isso é necessário, se quisermos assumir em sua totalidade nossa condição humana. [...]

Essa condição humana sinaliza que a vida, da/o outra/o e a minha, em que pese a individualidade de cada ser, tem suas similaridades, especialmente na sua constituição física, mas também social e cultural. De acordo com as condições de saúde, a pessoa idosa pode e deve manter hábitos e estilo de vida compatível com o da fase adulta. Assim, não provocar interrupções bruscas, especialmente das atividades que lhe proporcionam satisfação pessoal e social, no sentido de manter a qualidade de vida e vislumbrar a velhice como tempo de oportunidades, principalmente de novas aprendizagens, por meio de um processo educacional que considere a sua peculiar condição de velha/o. Nesse sentido, “Educar o idoso, então, é dar-lhe um caminho para alcançar novos níveis de percepção, de conhecimentos e de ação.” (LIMA, 2000, p. 55).

Gostaríamos de chamar a atenção para o enunciado de Neri (2000, p. 95): “Na verdade, não há regras determinadas de atuação docente com idosos, já que no Brasil não há uma pedagogia definida para essa faixa etária. O que existe são técnicas de trabalho com pessoas idosas em um processo de aprendizagem.” Técnicas pedagógicas essas que, asseguramos, se estiverem pautadas no paradigma de educação problematizadora e libertadora, conforme orienta Freire (2018), contribuirá para aprendizagens significativas para a vida dessas pessoas e de seus familiares, pois, “‘Programados para aprender’ e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.” (FREIRE, 1996, p. 84).

Afirmção a partir da qual nos pautamos para assegurar a nossa defesa de que as velhas e os velhos têm potenciais para aprender, desde que lhes possibilitem uma educação compatível com a sua condição de velha/o, por um sistema de ensino no qual professoras/es, familiares e toda comunidade escolar conheçam, respeitem e valorizem os aspectos da velhice humana, no esforço constante de busca e da socialização de conhecimentos sobre as

limitações e as possibilidades das/os velhas/os, visando ao manejo respeitoso dessas especificidades, no sentido de promover uma relação de aprendizagens recíprocas.

SEÇÃO IV – O PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 – Suporte teórico-conceitual

O exercício acadêmico *stricto sensu* dispõe de metodologia própria para a construção do conhecimento. O que, a rigor, demanda da/o pesquisadora/or, além da curiosidade epistemológica, a capacidade crítica de “‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” (FREIRE, 1996, p. 85, grifo do autor).

Em que pese nosso conhecimento e seriedade acerca dessa exigência acadêmico-científica, precisamos expressar a dificuldade para exercitá-la no *locus* desta pesquisa, no âmbito do programa GETI, devido ao nosso envolvimento acadêmico-profissional, de quase 20 anos de contato e acompanhamento de situações de analfabetismo e de superação dessa condição por sujeitas/os velhas/os, onde a “rigorosidade metódica” de Freire (1996), arduamente se fez necessária.

Considerando as dificuldades para a realização desse estudo, gostaríamos de dizer que, apesar do esforço institucional da Universidade Federal do Pará, com iniciativas como o Programa de Apoio à Qualificação de Servidores Docentes e Técnicos Administrativos (PADT), constante no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016-2025), que tem favorecido o **ingresso** de servidoras/es nos programas de pós-graduação. Contudo, é um grande peso cursar um Mestrado ou Doutorado estando em serviço, sobretudo para as/os servidoras/es técnica/o-administrativos, para as/os quais não há garantia de liberação para estudos, haja vista não existir uma política de contratação de profissionais substitutas/os, como no caso dos docentes, o que tem se configurado como uma barreira para a capacitação técnico-acadêmica dessa categoria profissional.

Nesse sentido, elaboramos as estratégias de investigação sobre o enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense, objeto desta pesquisa.

Para responder ao problema levantado e alcançarmos os objetivos da pesquisa, seguimos o que preconiza Severino (2007, p.100), ao afirmar que, “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos.” Dessa forma, foi realizada uma abordagem de caráter qualitativo-exploratória, que forjou alguns procedimentos metodológicos, a saber: o levantamento bibliográfico, com a consulta/leitura das/os teóricas/os que versam sobre o

tema, e imersão/leitura no arquivo do programa GETI, e a escuta das sujeitas por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em termos conceituais,

Apesar dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contexto especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes [...]” (FLICK, 2009, p. 8).

Neste estudo, por se tratar de uma pesquisa de campo, é necessário assumir essa empiria como parte do processo de produção do conhecimento científico. No que atentamos também para as contribuições de Chizzotti (2009, p. 79), o qual afirma que, “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”

Para a produção dos dados foi utilizado um instrumento de coleta, a saber, o roteiro de entrevista semiestrutura, com perguntas abertas que nos possibilitaram novas perguntas e/ou esclarecimentos durante a escuta das sujeitas, as quais voluntariamente se dispuseram a falar acerca de suas experiências sobre o objeto em questão, com o fornecimento das informações. Nossa opção para a coleta de dados por meio de entrevistas se deu pela convicção de que essa técnica tem importante utilidade no levantamento de informações pessoais. Pois,

[...] a entrevista torna-se relevante para obtenção de dados de caráter subjetivo, principalmente na pesquisa qualitativa, na medida em que essa, ao estabelecer uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, destaca o sujeito, que tem um papel fundamental no processo de investigação ao interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significados. (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 38).

Quanto à modalidade de entrevista semiestruturada, foi uma opção metodológica a escolha do referido instrumento, no sentido de abordar as sujeitas por meio de um roteiro de questões dialógicas, pois, “A *entrevista semiestruturada* parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado.” (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 46, grifo das autoras). Essa metodologia nos possibilitou realizar alguns esclarecimentos no momento da entrevista, quando surgiram dificuldades de entendimento de algumas questões por parte das mulheres velhas entrevistadas.

Moreira e Caleffe (2008, p. 169) corroboram para a aplicabilidade desta técnica quando afirmam que

Ao usar a entrevista semi-estruturada¹⁴, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário, é mais fácil de ser analisada do que a entrevista não-estruturada, mas não tão fácil quanto a entrevista estruturada.

Para o tratamento das informações obtidas na pesquisa, adotamos a análise de conteúdo na perspectiva metodológica de Franco (2018) que, em seus estudos sobre essa metodologia de análise, conclui que

[...] a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2018, p. 13).

Assim, as mensagens das sujeitas nos remeteram às categorias de análise que, segundo a autora “Emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.” (FRANCO, 2018, p. 65).

De acordo com Bardin (2016), Franco (2018) e Severino (2007), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para essa tarefa, nos debruçamos na leitura atenta/exploração dos relatos das sujeitas, e no diálogo com teorias pertinentes ao tema da pesquisa.

4.2 – O território da pesquisa

A realização da pesquisa no Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), programa de extensão da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, se justifica pela relação acadêmica, profissional e afetiva, construída com as/os sujeitas/os com as/os quais convivo há mais de vinte anos, quando ingressei neste *Campus* como estudante, e na sequência como servidora pública. Além do que, anualmente, um significativo número de mulheres velhas retorna ao *Campus* para renovar a matrícula no GETI, com o intento de participar das atividades do programa oferecidas às pessoas idosas do Município de Castanhal, onde fixei residência há quase quarenta anos.

A cidade [...] tem privilegiada posição geográfica no mapa do Pará, sendo cortada pela rodovia federal BR-316 – a principal via de ligação entre a capital paraense e as regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, item indispensável para o escoamento da produção. (CASTANHAL).

¹⁴ Palavra grafada com hífen, conforme norma anterior ao vigente acordo ortográfico da língua portuguesa.

O Município está localizado a 68 quilômetros de Belém, a capital do Estado do Pará. Segundo o IBGE, em 2018 a sua população foi estimada em 198.294 habitantes. A figura 1 revela o Município de Castanhal entre os demais Municípios que compõem a Região Metropolitana de Belém.

FIGURA Nº 1 – MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM, NA QUAL ESTÁ INSERIDO O MUNICÍPIO DE CASTANHAL/PARÁ



Fonte: Pereira e Vieira (2016).

Destacamos que o Censo de 2010 revelou que o Município de Castanhal tinha uma população de 173.149 pessoas, e destas 12.186 tinham 60 anos ou mais, sendo 6.660 mulheres e 5.526 homens nessa faixa etária. O Censo evidenciou outras características do Município, como a média de prosperidade social, com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de 0,673. Fatores estes detalhados no Quadro 1, de acordo com os dados do IBGE (2010).

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL/PARÁ

Área	Fundação	População	Pessoas Idosas		Densidade demográfica	IDHM
			Mulheres	Homens		
1.028,889 km ²	1932	173.149	6.660	5.526	168,29 hab/km ²	0,673

Fonte: Falcão, (2019).

A população de pessoas idosas no Município de Castanhal, acompanha o expressivo crescimento desse segmento social no Estado do Pará e no Brasil, fato que não se restringe ao nosso país, pois o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento já alertava que

O envelhecimento da população passará a ser uma questão de importância primordial nos países em desenvolvimento que, de acordo com projeções, envelhecerão rapidamente na primeira metade do século XXI. Espera-se que por volta de 2050, o percentual de pessoas idosas aumentará de 8% a 19%, enquanto que o de crianças cairá de 33% para 22%. (BRASIL, 2007, p. 28).

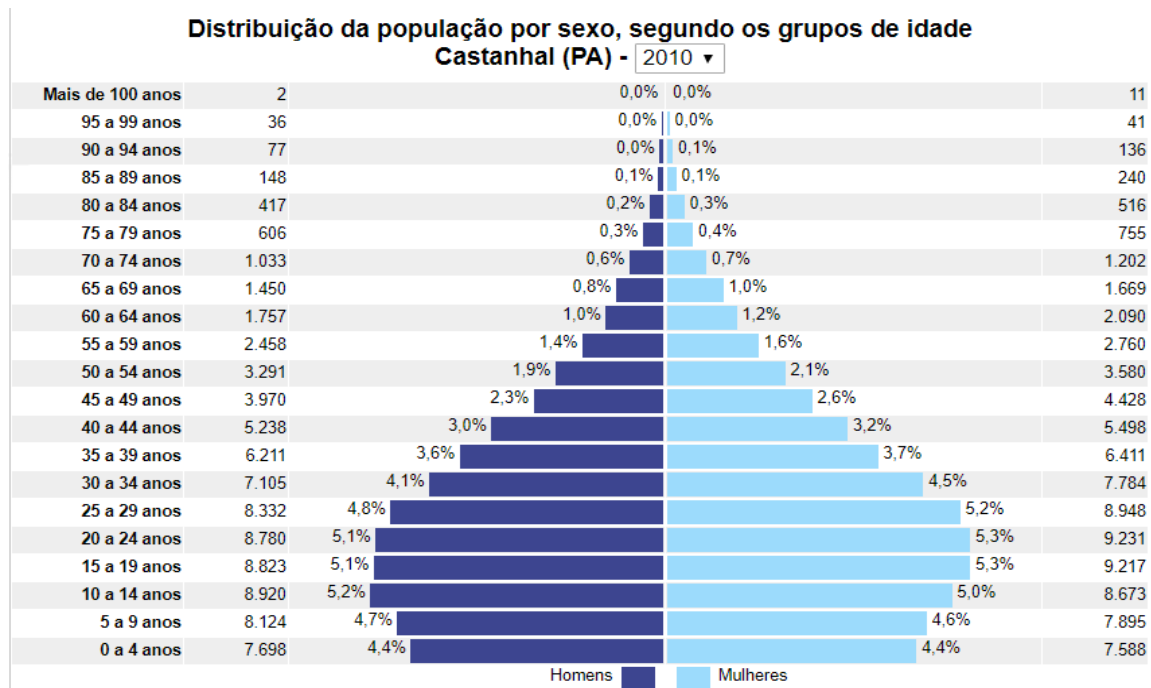
Essa nova característica demográfica, na qual o número de pessoas idosas se sobressai, é uma realidade da população brasileira, haja vista que a agência de notícias do IBGE divulgou em sua página que

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 [...]
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). (PARADELLA, 2018, grifo nosso).

Destacamos a significativa superioridade no número de mulheres velhas para demarcar essa especificidade da população brasileira, o que também se configura uma característica mundial, segundo informações do Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento (2007), que adverte que “As mulheres idosas superam aos homens idosos e cada vez mais à medida que a idade aumenta. A formulação de políticas sobre a situação de mulheres idosas deveria ser prioridade em todas as partes.” (BRASIL, 2007, p. 29).

A imagem 1 mostra a distribuição da população do Município de Castanhal, por idade e sexo, conforme resultado do Censo de 2010, que evidencia a maioria de mulheres a partir dos 15 anos de idade. Por fatores não estudados nesta pesquisa, no Município nascem mais meninos do que meninas. No entanto, na faixa etária dos 15 aos 19 anos há uma inversão desses números, diferença que permanece em todas as faixas etárias seguintes, inclusive na velhice avançada.

IMAGEM 1 – PIRÂMIDE ETÁRIA DA POPULAÇÃO DE CASTANHAL EM 2010



Fonte: IBGE (2010).

Ao analisarmos atentamente, percebemos que, em menos de duas décadas, a população de velhas e velhos mais que duplicou no Brasil. O censo de 2000 contabilizou 14.538.988 de pessoas idosas. Na contagem de 2010 esse número saltou para 20.590.599, chegando em 2017 ao expressivo número de 30,2 milhões de pessoas.

Esse fenômeno não deve passar despercebido pela sociedade, órgãos e instituições gestoras, pois este demanda urgente necessidade de formulação e implementação de políticas públicas que atendam, com qualidade, a esse segmento social, e por extensão aos seus familiares e sociedade em geral, tendo em vista que as questões que envolvem a velhice humana atingem direta e/ou indiretamente a todas as pessoas de todas as faixas etárias/geracionais, classes sociais e econômicas, gênero/sexo, etnia/raça, culturas, credos, religiões e demais organizações humanas, independente de terem ou não atingido essa etapa da vida. A velhice humana trata-se de uma condição que demanda gestão pública e social. Assim,

O Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, 2002, exige mudanças das atitudes, das políticas e das práticas em todos os níveis e em todos os setores, para que possam se concretizar as enormes possibilidades que oferece o envelhecimento no século XXI. Muitos idosos envelhecem com segurança e dignidade e também elevam sua própria capacidade para participar no âmbito de suas famílias e comunidades. (BRASIL, 2007, p. 29).

Esse fator nos remete à reflexão de que as pessoas velhas não são coitadas dependentes das ações de outrem. Contudo, precisam de todo o suporte necessário para o seu pleno desenvolvimento humano, social, cultural e econômico. Tarefa e compromisso que devem ser assumidos por todas/os, governos e sociedade.

Dados do Relatório sobre Vulnerabilidade Social no Estado do Pará (2015), distribuídos no Quadro 2, apontam que o Município de Castanhal se manteve em segundo lugar no *ranking* estadual, com o menor índice de vulnerabilidade social – IVS, ficando atrás apenas da capital, Belém. Em contrapartida, na comparação nacional, saiu da 2.768ª posição em 2000, para a 3.000ª no IVS, em 2010.

QUADRO 2 - MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARÁ COM O MENOR IVS DE 2000 A 2010

2000				2010			
Ranking Pará	Ranking Brasil	Município	IVS	Ranking Pará	Ranking Brasil	Município	IVS
1º	2.050º	Belém	0,408	1º	2.563º	Belém	0,317
2º	2.768º	Castanhal	0,475	2º	3.000º	Castanhal	0,351
3º	2.960º	Ananindeua	0,494	3º	3.031º	Tucuruí	0,353
4º	3.041º	Tucuruí	0,503	4º	3.263º	Canaã dos Carajás	0,373
5º	3.150º	Altamira	0,514	5º	3.279º	Sapucaia	0,374

Fonte: FAPESPA (2015).

A cidade-sede do Município dispõe de um significativo número de instituições que oferecem atividades artísticas, educacionais, socioculturais, de lazer, orientações jurídicas e atenção básica à saúde da pessoa idosa, não cumulativas. São sete Centros de Referência de Assistência Social (CRAS); uma unidade do Serviço Social do Comércio (SESC); uma unidade do Serviço Social da Indústria (SESI); um Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), programa da Secretaria Municipal de Saúde; o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa (CMDPI) de Castanhal; o Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), programa da UFPA. Este, o único que oferta escolarização para as pessoas idosas em condição de analfabetismo ou com baixa escolaridade e que manifestam desejo de estudar.

4.3 – O Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI)

No dia 8 de março de 1999 foi solenemente inaugurado, no Campus Universitário de Castanhal, o projeto GETI, idealizado pelo Professor Luiz Otávio Brito Ferreira e pela Professora Neila Reis da Silva, com apoio do Professor João Batista Santiago Ramos, então Coordenador do Campus Universitário de Castanhal.

Conforme o Regimento do Campus Universitário de Castanhal, regulamentado pela Resolução nº 660/2009 da UFPA, no seu artigo 1º

O Campus Universitário de Castanhal, instituído aos quatorze dias do mês de abril do ano de 1978, é uma unidade regional da Universidade Federal do Pará instalada na região nordeste do Estado, com autonomia acadêmica e administrativa, prima pela inter-relação mútua com a Administração Superior da UFPA, na elaboração e consecução de projetos, planos e programas de interesse institucional.

É importante destacar que o programa GETI goza de prestígio acadêmico no Conselho Universitário e perante a comunidade acadêmica do Campus Universitário de Castanhal, pelo acúmulo de elementos teóricos e práticos na discussão sobre o envelhecimento humano e suas interfaces. Nesse sentido, no ano de 2009 o Conselho Universitário do *Campus* aprovou a destinação de recursos para a construção de um prédio, visando a realização das atividades do GETI. No dia 23 de novembro daquele mesmo ano foi inaugurado o “prédio do GETI” da UFPA, Campus de Castanhal, espaço constituído de 4 salas de aula, 1 copa, 1 sala/secretaria e 1 salão com capacidade para 100 pessoas, e 3 banheiros (1 masculino, 1 feminino e 1 acessível).

O prédio do GETI constitui-se em um espaço de convivência da família getiana e da comunidade acadêmica em geral, que, ao longo dos anos, interage com o Programa, no qual professoras/es e acadêmicas/os dos diversos cursos de graduação da UFPA, Campus de Castanhal, participam ativamente com atividades de pesquisa, extensão, estágio e voluntariado.

A primeira versão¹⁵ do GETI, o projeto de extensão denominado de Grupo de Estudos da Terceira Idade, foi pensada para oferecer atividades socioculturais a pessoas idosas da comunidade do entorno do *Campus*, precisamente do Bairro Jaderlândia, e à outra comunidade do Bairro Ianetama, localizado mais ao centro da cidade e que contava, então, com um grupo de pessoas idosas, organizado pela Professora Cosma Cunha, àquela época estudante de Pedagogia do Campus de Castanhal. Contudo, no ato das inscrições e durante os primeiros encontros, nas rodas de conversas, percebeu-se um número elevado de pessoas idosas, em especial mulheres, não alfabetizadas ou com baixa escolaridade, fato que provocou a coordenação do projeto a pensar em uma forma de oferecer um curso de alfabetização àquelas pessoas.

Nesse sentido, formou-se a turma de alfabetização, composta por 12 (doze) mulheres, em sua maioria velha. A tarefa de ajudá-las no processo de alfabetização foi atribuída a dois

¹⁵ A UFPA, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, publica anualmente à comunidade acadêmica, o edital para renovação ou aprovação de novos projetos e programas. Ao final de cada exercício, faz-se a prestação de contas por meio de relatório e frequência das/os bolsistas. Procedimentos estes seguidos pela coordenação do programa GETI regularmente, há vinte anos.

estudantes do Curso de Pedagogia, Betânia Rocha e Silas Silva, que atuaram como bolsistas e, posteriormente, como servidores cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal ao GETI.

Professoras e professores do Curso de Pedagogia da UFPA, Campus de Castanhal, ofereceram formação/orientação, por meio de minicursos e oficinas, sobre a teoria de Freire, ministrados aos bolsistas para a posterior devida atuação no processo de alfabetização das mulheres matriculadas no GETI, em condição de analfabetismo.

No ano seguinte, as alunas, agora alfabetizadas, manifestaram o desejo de prosseguir com os estudos. Foi, então, quando as coordenações do Projeto e do Campus de Castanhal pleitearam parceria com a Secretaria Municipal de Educação, conseguindo dessa instituição a implantação da turma de 1ª Etapa da EJA no *Campus*, a cessão de um professor e de uma auxiliar administrativa (os mesmos que atuaram como bolsistas no ano anterior), além de materiais pedagógicos para o GETI.

No ano de 2007, quando da regular submissão do projeto à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFPA, a então coordenadora do GETI, Eula Regina Lima Nascimento, professora do Curso de Pedagogia, o submeteu na categoria de programa, pois este já atuava no *Campus* com três linhas de ação bem definidas: Atualização Cultural; Bem-estar Físico e Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas, fato que o elevava à categoria de programa. Para tanto, foi exigido, pela Diretoria de Programas e Projetos da PROEX, a mudança no nome do projeto, para fins de registro na plataforma da universidade, o qual foi alterado para Programa “Grupo de Educação na Terceira Idade”, a fim de preservar a sigla GETI, nome popularmente conhecido na comunidade castanhalense.

O programa atende, anualmente, cerca de 150 pessoas jovens, adultas e idosas, em sua maioria mulheres velhas, que são beneficiadas com as atividades desenvolvidas pelos quatro projetos especificados a seguir: Atualização Cultural, Bem-Estar Físico e Inclusão Digital para Pessoas Idosas do GETI (IDIGETI). Esses projetos são realizados com o apoio das faculdades de Computação, Educação Física e Pedagogia da UFPA, Campus de Castanhal e atendem, exclusivamente, a pessoas acima de 50 anos de idade. Há, ainda, o Projeto de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas desenvolvido em parceria com a SEMED, que possibilita a escolarização das pessoas que ingressam no Programa em condição de analfabetismo ou **baixa escolaridade**¹⁶, com a oferta das turmas de 1ª e 2ª Etapas da

¹⁶ Aqui entendidos como aquelas/es que frequentaram a escola, contudo, não passaram das séries iniciais. Algumas/uns conseguem assinar o próprio nome, decodificar as letras do alfabeto, porém com pouco ou quase nenhum domínio de leitura e escrita.

modalidade EJA. Nessas turmas, para atender à legislação que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos, aceita-se a matrícula de pessoas de outras faixas etárias que não seja aquela referida aos demais projetos do GETI. Pois, de acordo com a LDB 9.394/1996, em seu art. 38.

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

A parceria com a SEMED tem assegurado a cessão de materiais pedagógicos, merenda escolar e as/os profissionais que atuam no programa. Coincidentemente, no ano de 2018, a equipe foi constituída por um coletivo de mulheres: uma merendeira, quatro professoras titulares, uma professora auxiliar e uma cuidadora. As duas últimas dão suporte técnico e pedagógico às/aos estudantes com deficiência, conforme o que rege a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

O planejamento das atividades pedagógicas é elaborado pelas professoras do programa conjuntamente, a partir da orientação da equipe pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da SEMED. Os planos de aulas são orientados a partir desse documento, no qual estão especificados os conteúdos a serem explorados e as competências a serem desenvolvidas pelas/os discentes, com a mediação e orientação das professoras.

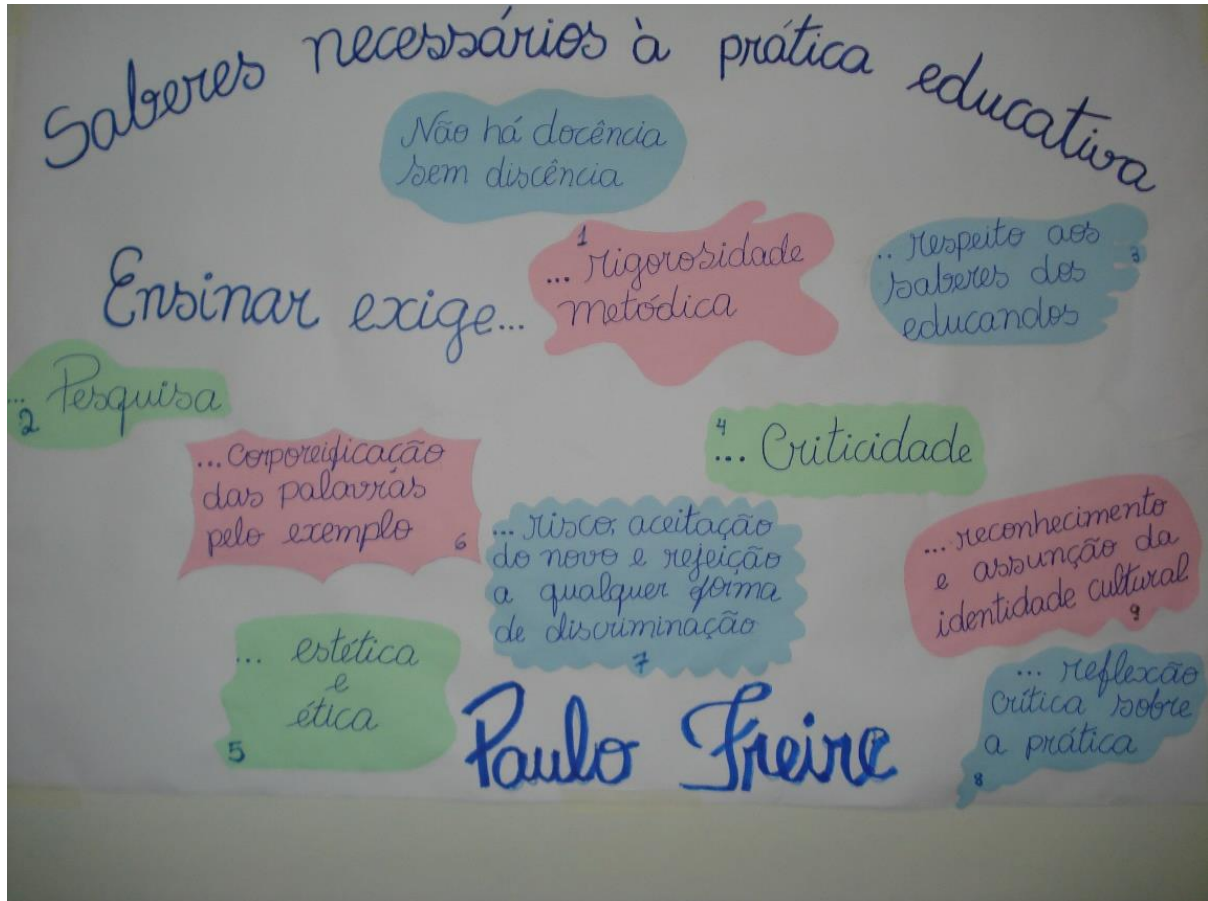
Pela sua característica humanizadora, crítica e emancipatória, a epistemologia Freiriana tem orientado o trabalho pedagógico no GETI ao longo de sua trajetória de ações educativas. Para tanto, a equipe do programa realiza grupos de estudos e encontros pedagógicos, para a leitura e aprofundamento de algumas obras de Freire, com destaque para duas delas: “A importância do ato de ler” (2011) e “Pedagogia da autonomia” (1996), às quais há sempre um retorno prazeroso, pela sua atualidade epistemológica, pois

[...] É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 120).

Atributos esses, imprescindíveis à prática pedagógica com pessoas adultas e idosas e, também, com as crianças e jovens, pois acreditamos, como Freire (1996), que aprender e ensinar são atividades possíveis em qualquer idade, se mediadas com seriedade acadêmica, permeada pela amorosidade e pelo respeito humano.

A imagem 2 apresenta fragmentos de Pedagogia da Autonomia, orientações balizadoras para o trabalho pedagógico nas turmas de EJA no programa GETI.

IMAGEM 2 – CARTAZ ELABORADO PELAS/OS PARTICIPANTES DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DO GETI



Fonte: Arquivo do GETI.

Assim, não há como prescindir de obras tão relevantes, especialmente para aquelas/es que assumiram a tarefa de **ser professora/or** de segmentos excluídos como as/os jovens e adultas/os trabalhadoras/es, e velhas/os que sofreram a negação do direito à educação, principalmente uma educação crítica, respeitosa/amorosa, alegre e libertadora, como preconiza Freire em suas diversas obras.

4.4 – Critérios adotados para a seleção das mulheres velhas que constituíram o universo pesquisado

A seleção das sujeitas da pesquisa foi precedida de uma análise de documentos no arquivo do programa GETI, onde nos debruçamos sobre o primeiro projeto submetido à PROEX/UFPA, ao final do ano de 1998, o qual foi aprovado em 1999; livros de atas de

reuniões e eventos; fichas de matrícula; cadernetas de registro de frequência e das atividades pedagógicas; mapas de médias; relatórios; fotos; vídeos; relatos orais e demais registros possíveis sobre o programa.

Nessa tarefa nosso olhar se voltou particularmente para a composição das turmas de 1ª e 2ª Etapas da EJA, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, no Projeto de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do GETI. Tarefa essa que nos possibilitou o levantamento de matrículas de mulheres velhas, no referido período, em condição de analfabetismo ou de baixa escolaridade.

A partir do levantamento de matrículas de mulheres com 60 anos ou mais, nas turmas de 1ª Etapa, partimos para as cadernetas e mapas de médias, visando à descoberta do quantitativo daquelas discentes que foram bem-sucedidas nessa etapa, e que avançaram para a 2ª Etapa, concluíram-na, ou que estavam cursando essa etapa em 2018. Desses resultados, foram selecionadas 12 mulheres com idade de 62 a 92 anos. Mulheres que superaram a condição de analfabetismo na velhice e que concordaram em participar da pesquisa.

No Quadro 3, sistematizamos os dados coletados nessa etapa da investigação, na qual realizamos o levantamento do número de turmas ofertadas e de matrículas no período compreendido do ano 2000 a 2018, com destaque para o número de 199 matrículas de mulheres velhas nas turmas de 1ª e 2ª Etapas do Projeto de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do GETI.

Ressaltamos que o levantamento nominal revelou o número de 95 mulheres velhas que transitaram nas turmas de 1ª e 2ª Etapas e que gerou o total de 199 matrículas. Isso significa dizer que o número total de matrículas do programa GETI não corresponde ao número de alunas e alunos, pois muitas pessoas fazem o movimento natural de passagem para as turmas subsequentes. Usamos o número de mulheres velhas para esclarecer essa questão, que é idêntica com a das/os demais discentes. Uma nova matrícula não é necessariamente uma nova pessoa.

QUADRO 3 - OFERTAS DE TURMAS EJA NO GETI DE 2000 A 2018

ETAPA ANO	1ª Etapa Nº de discentes	Nº de mulheres velhas	2ª Etapa Nº de discentes	Nº de mulheres velhas	3ª Etapa Nº de discentes	4ª Etapa Nº de discentes
2000	18	8				
2001	14	2	13	5		
2002	18	3	14	3		
2003	14	6	16	4		
2004	15	3	12	7	16	
2005	13	3	15	7	19	15
2006	23	4	21	5	20	8
2007	11	4	28	11	22	15
2008	30	4	27	7	26	9
2009	29	8	32	10	23	17
2010	15	9	13	3		14
2011	19	8	20	6		
2012	16	9	17	7		
2013	31	9				
2014	20	5	26	8		
2015	23	6				
2016			25	5		
2017	23	10	21	6		
2018			16	4		
Total de discentes	332	101	316	98	126	78
Total de 199 matrículas de mulheres velhas nas turmas de 1ª e 2ª Etapas no referido período.						

Fonte: Falcão, 2019.

4.5 – Instrumentos, procedimentos e produção dos dados da pesquisa

Na perspectiva de responder ao problema investigado, utilizamos um roteiro de entrevista (apêndice A), instrumento que foi dividido em duas partes. A primeira foi utilizada para a coleta das informações sociofamiliares e econômicas das sujeitas investigadas; a segunda parte do referido instrumento é composta de 17 questões que nortearam a entrevista semiestruturada. “Na elaboração do roteiro de entrevista, devem ser definidas as principais perguntas a serem indagadas sobre o assunto, procurando responder à questão problema e aos objetivos propostos.” (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 48).

As informações contidas na primeira parte do roteiro de entrevista foram extraídas da ficha de matrícula das alunas no Programa GETI. A divisão do instrumento foi adotada na

perspectiva de diminuir o tempo durante o encontro para a entrevista, sendo as informações registradas previamente, confirmadas com a voluntária da pesquisa no ato da entrevista, tendo em vista que algumas destas mulheres não mais frequentam o programa, particularmente as mais velhas, pela dificuldade de locomoção de suas residências até a Universidade, onde ocorrem as atividades do programa.

Do ponto de vista ético, o estudo em questão segue a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre os cuidados éticos em pesquisas com seres vivos participantes da pesquisa científica. No que concerne à participação das sujeitas na pesquisa, esta foi realizada por meio do aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – apêndice B), documento que versa sobre o título do trabalho, os objetivos, os riscos e benefícios às participantes da pesquisa, garantia do anonimato das sujeitas, o nome e contatos da pesquisadora, bem como do orientador, envolvidos na elaboração do escopo da pesquisa, além do nome e do endereço da instituição.

As entrevistas semiestruturadas com as mulheres velhas, sujeitas da pesquisa, foram realizadas nas dependências do prédio do GETI, no Campus de Castanhal, e nas residências de algumas destas mulheres, especialmente das mais velhas, que não mais frequentam o programa. Cada encontro demandou, em média, uma hora e trinta minutos para a realização das quatro atividades, conforme especificado a seguir: leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; assinaturas desse documento em duas vias (uma para a voluntária e outra para o arquivo da pesquisa); confirmação das informações contidas na primeira parte do roteiro de entrevista, previamente preenchido com os dados fornecidos pelas mulheres durante a sua matrícula no GETI e; o desenvolvimento da entrevista.

O roteiro de entrevista semiestruturada utilizado contém 17 (dezessete) questões abertas, na perspectiva de suscitar novas perguntas e/ou esclarecimentos, o que de fato se efetivou nas entrevistas com as sujeitas, principalmente em se tratando de um grupo de mulheres velhas, que em alguns pontos demandavam a repetição, esclarecimentos ou reformulação das questões. O instrumental atendeu a essas especificidades. Todas as entrevistas foram gravadas no celular pessoal da pesquisadora.

Cada encontro foi previamente agendado, pois se tratava de atividades e relações humanas que demandaram respeito pelo tempo e disposição daquelas que seriam as nossas colaboradas. Haja vista que a atividade de entrevistas “[...] requer por parte do pesquisador estabelecer uma interação com o(s) entrevistado(s), que possibilite uma conversação amigável e dialógica, descontraindo as tensões e viabilizando uma relação de confiança.” (OLIVEIRA;

FONSECA; SANTOS, 2010, p. 49). Conduta essa que foi assumida por nós em todos os encontros com as sujeitas da pesquisa.

A relação entre pesquisadora/or e entrevistada/o é tema de advertência de outras/os autoras/es, que chamam a atenção para alguns aspectos que devem ser considerados como fatores que podem interferir no desenvolvimento dessa atividade. Assim como

A idade do professor/pesquisador tem uma influência sobre a natureza da interação que ele desenvolve com os participantes. Isso se aplica a toda pesquisa social. Indivíduos podem ser frequentemente excluídos de muitos aspectos das atividades sociais de um grupo com base na idade. A velhice e a juventude são fatores que parecem ter um significado muito particular nas escolas: as atitudes dos professores são frequentemente baseadas na idade das partes envolvidas. Essa é certamente uma dimensão a que o futuro entrevistador necessita prestar muita atenção. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 184).

Nesse sentido, não encontramos barreira para nos aproximar das voluntárias, no tocante ao desenvolvimento das entrevistas, pois além da boa relação pessoal estabelecida com as mulheres por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas no programa, há, ainda, a empatia em relação à faixa etária, visto que se trata de uma investigação com mulheres velhas, com as quais me identifico pelo fato de eu ser mulher e já encontrar-me no limiar da velhice de direito, e por considerar-me velha de fato.

A pesquisa com as mulheres que foram alfabetizadas na velhice no programa GETI exigiu a escuta de suas histórias de vida, na tentativa de compreender o lugar social destas mulheres, pressupondo trajetórias de negação de direitos humanos. Nesse caso, enfocamos o direito humano à educação.

Para a análise das comunicações das sujeitas, deparamo-nos com um problema metodológico, tendo em vista que dispúnhamos de um extenso material oriundo das entrevistas semiestruturadas, uma vez que esse instrumento, conforme visto neste trabalho, mesmo orientado por um conjunto de questões, permite argumentos e esclarecimentos, o que, no nosso caso, gerou um extenso material.

Assim, a tarefa de análise dos dados foi precedida da transcrição, seleção e sistematização das respostas das sujeitas ao roteiro de entrevista semiestruturada, o que nos possibilitou “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.” (FRANCO, 2018, p. 54). A autora classifica esta fase de “Pré-Análise”, na qual entramos em contato com os textos coletados e conhecemos as mensagens neles contidas.

Em seguida, achamos conveniente juntar/organizar os dados obtidos na primeira parte do roteiro de entrevista aos resultados das questões 1, 2 e 3 constantes da segunda parte do

referido instrumento, na Tabela 1, emergindo daí o perfil socioeconômico e demográfico das sujeitas da pesquisa.

Para facilitar o nosso entendimento das mensagens referentes às demais questões (4 a 17), optamos pela “Regra da Exaustividade”, um conceito de Franco (2018, p. 55), para dizer que, “Uma vez definido o campo do *corpus* [...] sobre determinado assunto, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*.” Essa atividade demandou sério trabalho acadêmico.

Após a transcrição e organização das respostas de cada sujeita em quadros individuais, elaboramos outros quadros, sendo um para cada questão, nos quais agrupamos as mensagens das sujeitas. No Apêndice C exemplificamos essa metodologia com as respostas das sujeitas à questão 3 do roteiro de entrevista. Essa estratégia nos possibilitou visualizar o todo das mensagens das sujeitas a cada questão, ou conforme Franco (2018), as unidades de contexto. Essa metodologia favoreceu a leitura e familiarização para com as expressões, as comparações dos conteúdos, a percepção das diferenças e similitudes dos sentimentos transmitidos nas mensagens, além de seus significados e sentidos.

No passo seguinte, construímos quatro quadros constituídos de determinados grupos de questões pareadas e extraímos, dos quadros das mensagens agrupadas, trechos/frases dos relatos das sujeitas, suas percepções acerca do tema em questão, a saber, as unidades de registro temáticas ou unidades de sentido dos enunciados das mulheres velhas. Segundo Bardin (2016, p. 135), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

A leitura das expressões de cada sujeita à determinada questão, de forma pareada às demais questões, nos possibilitou olhar os detalhes das mensagens, suas coerências, contradições, sublimações e estratégias/*manhas*, no dizer de Freire (1996), para revelar o jeito de ser e sobreviver do povo e as formas de expressar as suas emoções.

Os quadros que congregam as unidades de sentido são: Quadro 5, o qual nos possibilitou a formulação da primeira categoria de análise, “Percepção, aceitação/negação da velhice”; Quadros 6 e 7 que balizaram a segunda categoria de análise, “Da negação do direito à educação à resistência humana”; e Quadro 8, que nos favoreceu discutir a terceira e última categoria de análise, “Empoderamento e protagonismo pessoal e social da mulher velha”.

Essa metodologia foi aplicada respeitando o número de ordem de cada sujeita nas entrevistas e, conseqüentemente, a ordem alfabética dos nomes fictícios. Esse conjunto de atividades foi imprescindível para a definição das categorias de análise, que nesse caso

emergiram das falas das sujeitas, o que nos favoreceu na posterior tomada de decisão sobre quais mensagens nos possibilitariam profícuo diálogo com as/os teóricas/os nas análises de cada categoria.

No Quadro 4, a seguir, demonstramos o agrupamento de questões para a formação dos quadros das unidades de sentido e as respectivas categorias de análise.

QUADRO 4 – FORMAÇÃO DOS QUADROS DE UNIDADES DE SENTIDO E DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Grupo de questões	Quadros de unidades de sentido	Categorias de análise
4 – Como a senhora percebe que uma pessoa está velha? Explique/Justifique.	Quadro 5	Percepção, aceitação/negação da velhice
5 – Você se considera uma mulher velha? Explique/Justifique.		
6 – A palavra “velha” te causa incômodo? (Sente vergonha? Tristeza? Raiva?)		
7 – Você vê diferença da velhice da mulher para a velhice do homem? Explique/Justifique.		
8 – Por que a senhora não estudou na sua infância, nem na juventude?	Quadro 6	Da negação do direito à educação à resistência humana
9 – Você acha que o fato de ser mulher atrapalhou os seus estudos? Explique/Justifique.		
10 – Seus irmãos homens estudaram?		
11 – O que você acha que perdeu ao longo da vida por não ter estudado? Exemplo.	Quadro 7	
12 – Quem lia e/ou escrevia por/para você, quando precisava dessas habilidades?		
13 – Como foi para você, viver até então, sem saber ler nem escrever?		
14 – Porque você decidiu estudar a essa altura da vida?	Quadro 8	
15 – Você tem apoio de sua família para estudar?		
16 – O que mudou na sua vida depois que a senhora aprendeu a ler e escrever?		
17 – Quais são os seus projetos para a vida?		

Fonte: Falcão, 2019.

Assim, temos na seção seguinte, os quadros 5, 6, 7 e 8 para o tratamento dos dados da pesquisa nas três categorias de análise levantadas no trabalho.

SEÇÃO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E SUAS ANÁLISES

Velhas Árvores

*Olha estas velhas árvores, mais belas
Do que as árvores novas, mais amigas:
Tanto mais belas quanto mais antigas,
Vencedoras da idade e das procelas...*

*O homem, a fera, e o inseto, à sombra delas
Vivem, livres de fomes e fadigas;
E em seus galhos abrigam-se as cantigas
E os amores das aves tagarelas.*

*Não choremos, amigo, a mocidade!
Envelheçamos rindo! envelheçamos
Como as árvores fortes envelhecem:*

*Na glória da alegria e da bondade,
Agasalhando os pássaros nos ramos,
Dando sombra e consolo aos que padecem!*

(Olavo Bilac)

Para garantir o sigilo da identidade das voluntárias, neste trabalho, optamos por utilizar pseudônimos para identificá-las nas análises de suas comunicações. Assim, nominamos de Maria cada sujeita da pesquisa, como forma de homenagear e cantar estas mulheres, como o fez Milton Nascimento:

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 [...]

Nossa opção pelo referido nome constitui-se em um subterfúgio simbólico de convocar a coparticipação das demais mulheres velhas do GETI no trabalho, pois acreditamos que muitas se reconhecerão nos relatos das sujeitas. Assim, as Marias da pesquisa representam as Anas, Antônias, Franciscas, Joanas, Firminas, Saturninas, mulheres velhas vítimas do patriarcado que as interditou com o analfabetismo ou escolaridade ínfima, pela condição de mulher, impedindo-as de alcançar o desenvolvimento pessoal, social, econômico e cultural. Trata-se, ainda, de uma estratégia de registrar o representativo número de mulheres de nome Maria participantes do programa, pois somente em 2018 foram matriculadas 67

Marias. Para distinguir as sujeitas, associamos nomes de árvores como sobrenomes, em alusão à flora Amazônica Brasileira.

Essa decisão partiu da constatação da fortaleza, resistência e capacidade de superação/emancipação das mulheres velhas, que apesar das adversidades próprias da condição de analfabetismo são, como as “Velhas Árvores” de Olavo Bilac, “Vencedoras da idade e das procelas...”

Pautamos, ainda, que essa pesquisa é de autoria de uma mulher velha amazônica, que ama e defende a flora da Amazônia Brasileira. Se as árvores pudessem gritar, se deslocar, denunciar, como nós – as mulheres velhas –, elas teriam mais chances de sobrevivência diante dos motosserras e tratores de esteiras das/os madeiras/os, que todos os dias atentam contra as suas vidas nessa região, a qual sofre sérios ataques, degradação e exploração, especialmente no momento político atual, onde a vida e a natureza estão sob constante ameaça diante da inoperância do Estado que, desastrosamente, reduziu a fiscalização ao desmatamento, à caça aos animais e à mineração.

Assim, marcamos nosso texto com essa analogia, na convicção de que as mulheres velhas amazônicas, sujeitas desta pesquisa, são merecedoras de todas as homenagens, pelo exemplo de coragem, pelo enfrentamento e superação da condição de analfabetismo, pelas lutas cotidianas para a própria sobrevivência e contra os preconceitos e as negações de direitos. Como grandes árvores, são protetoras e provedoras de filhas/os e netas/os. Uma oferece seus frutos, outra sua sombra, outras a conjunção desses em prol de outras/os.

Algumas destas mães/avós dedicam grande parte de seu tempo no cuidado de netas/os, de filhas/os, mesmo depois de crescidas/os; as/os sustentam financeiramente e emocionalmente; alimentam e oferecem a sua casa ou parte dela, como abrigo a seus familiares em situação de vulnerabilidade econômica e social. Algumas executam pequenos trabalhos para complementar a renda familiar, além do trabalho doméstico, o qual se revelou uma rotina na vida de todas as mulheres velhas entrevistadas, as quais fazem questão de evitar sobrecarregar os seus familiares.

Por essa junção de fatores, elegemos árvores da Amazônia, umas por seu valor alimentar e comercial, outras pela imponência e beleza, para assim as associarmos às Marias, sujeitas desta pesquisa. Priorizamos o Açaizeiro, chamado por muitas/os da região de **Açaizeira**¹⁷, pois mesmo sendo uma árvore de médio porte, é a mãe de muitas/os paraenses, constituindo-se a base alimentar e o sustento de muitas famílias.

¹⁷ Forma flexibilizada para o feminino adotada neste trabalho.

Utilizamos as informações do *site* Mania de Amazônia para identificar/referenciar as espécies selecionadas, no total de 12 (doze), apresentadas em ordem alfabética, seguindo a ordem cronológica das entrevistas, pois, segundo Franco (2018, p. 75), “O cuidado com a identificação de registro é um importante facilitador para a associação e interpretação dos dados em contexto.” Assim, dispomos **Açaizeira, Acapú, Amapá, Castanheira, Cupiúba, Cupuaçu, Ipê, Jarana, Marupá, Mogno, Samaúma e Seringueira** junto ao nome Maria, em sua analogia à força e ao protagonismo das mulheres velhas amazônicas, sujeitas desta pesquisa.

5.1 – O perfil socioeconômico e demográfico das sujeitas da pesquisa

Para a apresentação dos dados da pesquisa, configurou-se uma exigência primeira, a saber: conhecer as origens, a constituição e relação familiar e a condição socioeconômica das sujeitas, o que se tornou uma estratégia para atingir o primeiro objetivo específico do estudo, o de caracterizar as sujeitas da pesquisa. Assim, para além da imbricação das condições de mulher e velha, das 12 entrevistadas, a maioria (10) se declarou de cor parda, negra e morena¹⁸, que habitam humildes moradias na periferia da cidade de Castanhal, na Amazônia Paraense.

As mulheres velhas pesquisadas se encontravam na faixa etária de 62 a 92 anos, por ocasião das entrevistas e, em sua maioria, são migrantes de outros municípios paraenses. Das 12 mulheres, apenas 2 são castanhalenses, outras 2 são migrantes da Região Nordeste do país. Do total, somente uma é de origem urbana, tendo, as demais, nascido e crescido na zona rural, migrando para a cidade de Castanhal somente na idade adulta ou na velhice, ou seja, são mulheres do campo, naturais do Norte e Nordeste do Brasil, duas regiões historicamente marcadas pela exclusão social e, conseqüentemente, pelos baixos índices de desenvolvimento humano.

De acordo com o texto do Plano Nacional de Educação (2014-2024), comentado pelo INEP, sobre a Meta 8, “[...] tanto a região Nordeste quanto a Norte se mantiveram abaixo da escolaridade média nacional, que era de 9,8 anos de estudo em 2013.” (BRASIL, 2015, p. 140). Fato que por si só justifica os índices de exclusão social da brasileira e do brasileiro nortista e nordestino.

¹⁸ O adjetivo “morena” popularmente designa a cor parda ou negra, categorias étnicas não exploradas neste trabalho.

Chama atenção o fato de que a sujeita que nasceu e cresceu na cidade de Castanhal também tenha permanecido em condição de analfabetismo, contrariando a expectativa de que as demais mulheres permaneceram nessa condição somente pelo fato de terem vivido no campo até a idade adulta ou a velhice. Esse fato revela que o analfabetismo é marca, também, das/os pobres e periféricas/os dos centros urbanos, como no caso de Maria Amapá, a castanhalense, que revelou: “Bom, a minha família, meus pais, minha mãe, eu não conheci. Agora a minha família já de meus filhos é boa, é ótima.” Realidade essa da orfandade, do abandono, de todas as carências humanas e, conseqüentemente, da falta de oportunidade para estudar.

Todas as participantes do estudo manifestaram adesão religiosa, sendo 8 católicas e 4 evangélicas. Sobre o estado civil, 3 são casadas, 3 separadas e 6 são viúvas. Somente uma das mulheres velhas pesquisadas tem 1 filho. As demais foram divididas em dois grupos: um grupo de 7 mulheres tem de 5 a 9 filhas/os e outro grupo, de 4 mulheres, tem de 11 a 17 filhas/os.

Expressivo, também, é o índice das sujeitas que se reconheceram em situação de prejuízo socioeconômico pelo longo período da vida em condição de analfabetismo ou baixa escolaridade, o que, conseqüentemente, gerou ou as manteve em situação de pobreza, pois, destas mulheres, 4 recebem 1 salário mínimo por mês e 8 declararam receber 2 salários mínimos. Destas, 5 são viúvas que recebem 1 salário de aposentadoria e 1 de pensão por morte do marido, no que recaem em outra categoria de exclusão, a viuvez. As outras 3 são casadas e o segundo salário que compõe a renda familiar corresponde à aposentadoria do marido. Todas têm casa própria e mesmo as que não têm dependentes agregadas/os em sua casa afirmaram ajudar financeiramente as filhas/os e netas/os.

No quesito relação familiar, investigado na questão nº 3 do roteiro de questões, a absoluta maioria das sujeitas (11) respondeu ter uma boa ou ótima relação com a família. Disseram sentir-se respeitadas e apoiadas pelos membros de suas famílias. Apenas uma sujeita informou uma relação **razoável**, porém não demonstrou disposição para aprofundar a questão. Importa destacar que o silêncio também é uma forma de comunicação, nesse caso de questões que ferem a condição existencial de quem silencia, pois estudos têm revelado que o maior embaraço para as pessoas idosas, que sofrem violência familiar, é denunciar as/os próprias/os parentes – filhas/os, netas/os e outras/os –.

A sistematização do perfil socioeconômico das mulheres velhas da pesquisa está demonstrada na Tabela 1.

TABELA 1 - PERFIL SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO DAS SUJEITAS DA PESQUISA

Variável	(N=12)	%
COR		
Branca	2	16,7
Morena	5	41,6
Negra	2	16,7
Parda	3	25
IDADE (anos)		
62-69	3	25
71-79	6	50
82-89	2	16,7
92	1	8,3
RELIGIÃO		
Católica	8	66,7
Evangélica	4	33,3
ESTADO CIVIL		
Casada	3	25
Separada	3	25
Viúva	6	50
Nº DE FILHAS/OS		
1	1	8,3
5-9	7	58,4
11-17	4	33,3
MORA COM		
Esposo	3	25
Sozinha	2	16,7
1 a 2 Filhas/os	3	25
1 Filha/o e 1 neta/o	1	8,3
1 neta/o	2	16,7
1 Filho, Nora, 2 netas/os e 2 bisnetas/os	1	8,3
RENDA (Aposentadoria/pensão)		
1 Salário mínimo	4	33,3
2 Salários mínimos	8	66,7
PROCEDÊNCIA		
Zona urbana de Castanhal	1	8,3
Zona rural de Castanhal	1	8,3
Outro Município do Pará	7	58,4
Outro estado	2	16,7
Vários ¹⁹	1	8,3
RELAÇÃO FAMILIAR		
Boa a Ótima	11	91,7
Regular	1	8,3

Fonte: Falcão, 2019.

¹⁹ Informou sua passagem por vários lugares antes de chegar a Castanhal.

5.2 – Percepção, aceitação/negação da velhice

Nesta primeira categoria de análise, nosso investimento acadêmico se deu no sentido de responder ao segundo objetivo específico do estudo, o de identificar o nível de aceitação do termo “velha” por mulheres acima de 60 anos. Essa categoria foi tecida a partir da sistematização das respostas das sujeitas ao bloco de questões de 4 a 7, constantes no roteiro de entrevista semiestruturada, no qual investigamos acerca da percepção da velhice; se as mulheres se consideravam velhas; a aceitação/negação da palavra *velha*; e sobre as possíveis diferenças da velhice da mulher para a velhice do homem. As unidades de sentido foram reunidas e apresentadas no Quadro 5.

QUADRO 5 – UNIDADES DE SENTIDO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 4, 5, 6 E 7

Nº	Sujeita	Questão Nº 4 Como a senhora percebe que uma pessoa está velha?	Questão Nº 5 Você se considera uma mulher velha?	Questão Nº 6 A palavra “velha” te causa incômodo?	Questão Nº 7 Você vê diferença da velhice da mulher para a velhice do homem?
1	Maria Açaizeira	Assim, o rosto mais engilhadinho, o cabelinho branco [...]	Não. Eu sei que tô velha mas não me considero tão velhinha assim (risos).	Eu mesmo não! [...] Já tô é alegre, porque eu sei que eu já vivi mais [...]	Eu acho assim que o homem se acaba mais fácil [...]
2	Maria Acapú	Tem gente que as vezes a gente ver assim, e muitos ficam triste, né?	Eu me considero velha.	Não, pra mim não!	É, é pra ser igual né?
3	Maria Amapá	Nosso corpo, a nossa pele, tudinho muda [...]	Ah, eu me considero é jovem (risos).	Pra mim não [...] Não, nunca falaram pra mim assim, graças a Deus.	[...] as mulheres hoje estão mais fortes do que os homens.
4	Maria Castanheira	[...] ela vai mudando o corpo, o rosto, muda mesmo, né?	Sim. (Se considera velha)	De jeito nenhum!	Não! (Não vê diferença),
5	Maria Cupiúba	O cabelo fica branco, as rugas no rosto, aí a gente percebe que já é da velhice né?	Rapaz, eu me considero! Porque passou dos sessenta!	Não! [...] Ah! Eu fico é feliz de dizer fulana tá velha. Porque tem muitos que nem chega nessa idade né?	Rapaz, eu acho que é uma coisa pela outra.
6	Maria Cupuaçu	Não tem a visão. Tudo vai embora.	É, mais ou menos, mas, quando eu tô na minha saudezinha eu num sou mais velha não.	Não! [...] Não senhora.	Não, o homem velho, eu acho que é do mesmo jeito.
7	Maria Ipê	Aparece a pessoa ficando enrugada, ficando fraquinha.	Só na aparência, porque espiritualmente eu me sinto jovem.	Não, nenhum pouco.	É tudo igual.
8	Maria Jarana	Porque velho sempre tropeça [...]	Eu não! Eu me acho é nova!	Já me incomodou, mas só se assim, se a pessoa fica só me chamando de velha. Ei velha!	Eu acho que é bem dizer igual.
9	Maria Marupá	Vai perdendo aquela, aquele, coisa de boniteza, de jovem [...]	[...] espiritual eu me acho jovem ainda.	Pra mim é uma honra Deus ter me dado esse privilégio.	Tem uma diferença, né? [...] eu pelo menos né! Às vezes ainda tenho aquela, aquela, e já o meu esposo não! Já bem dizer, já tá mais brando, mais coisa, doente [...]
10	Maria Mogno	Pois é, vai acabando aquelas força [...]	Não. Não eu não me considero velha.	Não [...] Eu amo porque sei que já passei. Já tenho maturidade na idade.	É porque a mulher, ela se cuida mais e o homem não.
11	Maria Samaúma	É, a pele.	Eu, é... Assim... mas não assim uma...	Não, <i>num</i> tenho!	A mulher é mais forte.
12	Maria Seringueira	É, a diferença dos idosos é na pele e no cabelo [...]	Não senhora. Me considero idosa, mas não velha.	Não senhora! [...] Às vezes eu respondo assim: “Não, eu não sou velha, eu sou jovem (risos).”	A mulher é mais segura, mais forte, mais firme! Eu acho.

A percepção da velhice se dá por diversas características físicas apresentadas pelas/os indivíduos/os que se encontram nessa fase da vida. “A aparência do indivíduo se transforma e permite que se possa atribuir-lhe uma idade, sem muita margem de erro. Os cabelos embranquecem e se tornam rarefeitos [...]” (BEAUVOIR, 1990, p. 34).

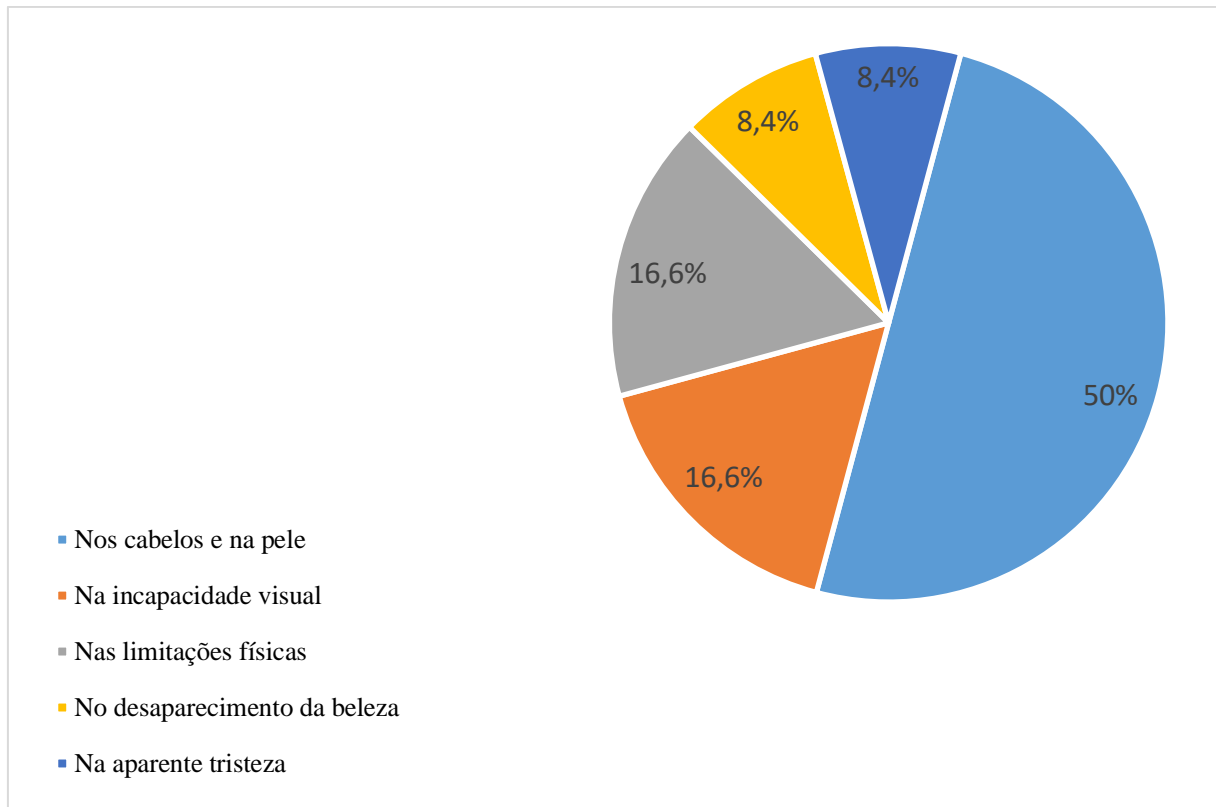
Também Debert (2016, p. 7) apresenta algumas características presentes em velhas e velhos, “[...] alguns sinais socialmente atribuídos ao envelhecimento, como cabelos grisalhos, rugas, cintura mais grossa, movimentos mais lentos.”

Contudo, tais características não fazem da velhice, como os demais fenômenos humanos, uma realidade homogênea. Mesmo com vários fatores em comum, as pessoas experimentam a velhice, cada uma à sua maneira e de acordo com os seus costumes e de sua comunidade, como bem expressa Zimerman (2000, p. 21):

Envelhecer pressupõe alterações físicas, psicológicas e sociais no indivíduo. Tais alterações são naturais e gradativas. É importante salientar que essas transformações são gerais, podendo se verificar em idade mais precoce ou mais avançada e em maior ou menor grau, de acordo com as características genéticas de cada indivíduo e, principalmente, com o modo de vida de cada um.

Ao tratarem dessa questão, as sujeitas da pesquisa também fizeram referência aos aspectos biopsicossociais presentes no estado de velhice. A maioria, (6) percebe a velhice a partir de marcadores na pele e nos cabelos, 2 a partir da redução da capacidade visual, enquanto outras 2 reconhecem que alguém está velha/o pelas limitações físicas decorrentes da perda da força muscular revelada na diminuição da incapacidade de locomoção, 1 percebe a velhice na perda da beleza da juventude e 1 relaciona esse evento às manifestações emocionais, como a aparente tristeza da pessoa. Demonstramos, no Gráfico 1, os percentuais das percepções da velhice.

GRÁFICO 1 – PERCEPÇÃO DA VELHICE EM ALGUÉM



Fonte: Falcão, 2019

No olhar das sujeitas para a percepção da velhice, ficou evidente a ênfase dada para os cabelos brancos e ao enrugamento da pele, como expressou Maria Cupiúba: “Pois é, olhando pra ele, né? Pela fisionomia, do cabelo, do rosto né? [...] O cabelo fica branco, as rugas no rosto, aí a gente percebe que já é da velhice, né?”

Maria Amapá disse: “Sim, só de olhar pra pessoa e perceber mesmo que está mudando, muda tudo quando a gente fica velho, né? Nosso corpo, a nossa pele, tudinho muda, dá pra perceber.”

Maria Cupuaçu, por sua vez, declarou que percebe a velhice “Pelas forças, que a gente *num* tem mais força pra certas coisas. Não tem a visão. Tudo vai embora. A visão, as forças. E aí a gente só pode é tá pensado que já tá velha (risos).”

Na fala de Maria Acapú, “Tem gente que às vezes a gente ver assim, e muitos ficam triste, né? Não querem andar, não querem passear e aí querem estar só isolados acolá, né? A gente percebe assim, mas nem todos os velhos, porque tem muito velho que é ativo, né? Sai, passeia, conversa, né?” Ela faz referência a outros eventos que podem ocorrer na velhice, com interferência na questão emocional, o que também não atinge a todas as pessoas idosas.

Chama atenção a comunicação de Maria Marupá que, para além desses aspectos elencados pelas demais mulheres velhas, traz outros elementos. Ela expressa:

Eu percebo assim, como já falei, né? Muda o modo de fisionomia. Fisionomia às vezes a pessoa fica mais velho, mais engilhado, vai **mudando** aos poucos. Vai perdendo aquela, aquele, coisa de boniteza, de jovem, né? As carnes da gente vai **diminuindo**, né? Às vezes só as pele (risos). Aí a gente vai **ficando**, vai mudando, né? Aos poucos, aos poucos. Uma coisa que a gente muda sem sentir. (MARUPÁ).

Primeiro ela fala da velhice, da condição de velha/o, estado consolidado “engilhado”, em seguida informa a ideia de envelhecimento enquanto processo, algo que está em transformação. O tempo verbal no gerúndio empregado pela sujeita nos ajuda a entender esse fenômeno nessa perspectiva.

Nesse aspecto, as entrevistadas corroboram algumas/uns autoras/es apresentadas/os neste trabalho. Ademais, Zimerman (2000, p. 32) torna esse elemento muito claro, ao referir que

[...] É preciso ver o envelhecimento como um processo que vai ocorrendo de forma gradual. Desde que nascemos estamos envelhecendo um pouco a cada dia. Uma pessoa não se torna velha de um dia para o outro, assim como não vai dormir criança e acorda adolescente nem o adolescente passa a ser adulto de repente. Tudo é processo.

Tomando outro trecho do relato de Maria Marupá, é perceptível, ainda, o sentimento de prejuízo de algumas características próprias das outras fases da vida, em especial da juventude, que por sua vez são valorizadas pela nossa sociedade capitalista de consumo e do descarte. Daí o seu lamento: “Meus braço já tudo pagueado, tudo coisa. Eu olho, me olho no espelho, meu rosto mudou muito, não é mais aquele rosto de jovem, né? Aí vai diminuindo aos poucos, pouco, pouco até chegar na velhice mesmo, né?” (MARUPÁ).

Esse discurso, como o de outras sujeitas, mesmo das que afirmaram ser velha, “porem de espírito jovem”, evidencia o apego aos atributos da juventude. Muitas pessoas idosas insistem em comparar-se aos jovens, o que alude à não aceitação da velhice pelas/os próprias/os velhas/os.

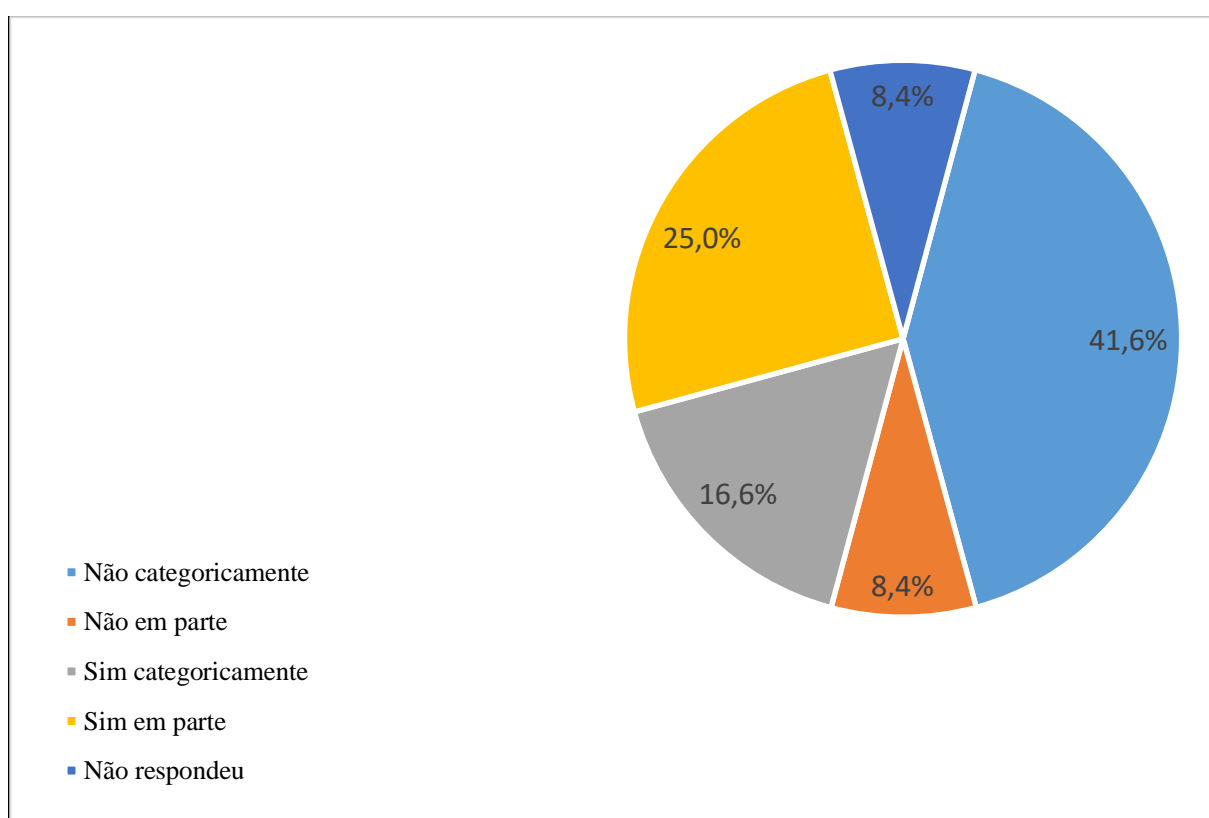
Por todos os fatores anteriormente expostos neste trabalho, acerca das razões para o medo da velhice, acreditamos que usar de artifícios para negar a velhice, ou simplesmente dizer que não é velha/o, parece ser uma saída para mulheres e homens que a todo custo tentam escapar a esse *estigma* do qual as mulheres são as maiores vítimas, pois

A sociedade de consumo contribui para amplificar esses fenômenos, principalmente em mulheres dos segmentos urbanos, quando investe na ideia da eterna juventude e dissemina a ideologia de que a velhice é uma estado de espírito e uma condição que

pode ser disfarçada, adiada ou remediada por meio de recursos gerados pela ciência e pela medicina. (NERI, 2012, p. 162).

As sujeitas da pesquisa, ao serem provocadas a falar da sua condição de velhice, sobre se elas se consideravam velhas, evidenciaram múltiplas opiniões, acompanhadas dos seus embargos, que nos mostraram cinco grupos de respostas. Das 12 participantes, 5 se posicionaram categoricamente que não se consideram velhas, 1 não se considera velha em parte, 2 se consideram categoricamente velhas, 3 se consideram velhas em parte e 1 não respondeu a questão. No Gráfico 2, expomos essas diferenças em percentuais.

GRÁFICO 2: AUTOCONSIDERAÇÃO SOBRE A VELHICE



Fonte: Falcão, 2019.

Assim, como demonstrado no gráfico 2, a maioria afirmou categoricamente não se considerar velha, como no dizer de Maria Açaizeira, ao declarar:

Não. Eu sei que tô velha mas não me considero tão velhinha assim (risos). Porque eu pensei assim que a pessoa com 60 anos, eu já achava assim, que tava tão velhinha, mais que nada, eu tô com 61 e não tô achando que eu tô tão velhinha assim já demais (risos), pois é!

Maria Amapá foi mais enfática na negação da condição de velha: “Ah, eu me considero é jovem (risos).” Ou seja, tudo indica que mesmo as mulheres que relataram suas

percepções das características da velhice, não estavam falando do que viam em seus corpos, mas em outros corpos velhos. Ou, ainda, para as que falavam do que supostamente percebiam em si, a referência era em relação a algo que ainda não se instalara, mas que estava se manifestando. Portanto, não falavam propriamente da velhice, que é um estado, uma condição, mas do processo de envelhecimento.

Esse não é um fato isolado, pois testemunhamos com frequência as pessoas dizerem “Ah, eu estou **ficando** velha/o!” Na maioria das vezes, essa frase está carregada de tristeza ou, estranhamente, de **jocosidade**. Aliás, essa é outra faceta da velhice, momento da vida do qual algumas pessoas se arriscam a fazer gracejos. Situação comprovada no momento da entrevista de Maria Marupá, que foi interrompida pelo esposo, que surge no local, e responde antes dela, em voz alta, “Muito!” para dizer do estado de velhice **dela**, o que motivou muitos risos.

Maria Mogno não titubeou: “Não. Não, eu não me considero velha. Eu sei que eu já tenho idade. Mas eu não sou velha.”

A mesma atitude expressou Maria Seringueira quando respondeu: “Não senhora. Me considero **idosa**, mas não velha [...]” Eu então a provoquei: “Quando é que uma pessoa fica velha?” Ao que ela respondeu: “Quando eu tiver mais velhinha, com 80 anos. Já tá perto (risos).”

Os relatos das sujeitas nos remetem, ainda, ao pensamento sobre algo que pode ser adiado, que virá mais tarde, ou que está associado às condições de saúde e/ou incapacidades. “É, mais ou menos, mas, quando eu tô na minha saudezinha eu num sou mais velha não [...] Só quando eu tô muito doente, aí eu fico decadente (risos).” (CUPUAÇU).

A atitude de negação da velhice revelada pela maioria das sujeitas em conflito com esse estado da vida revela a preferência, como dissemos, pelo uso de eufemismos como **idosa**, **anciã**, **terceira idade**, **melhor idade**, **idade dos sonhos**, e quantos outros apareçam para camuflar o medo e a repulsa dessa condição humana, fato que dificulta a autopercepção das características da velhice e se torna uma barreira para a sua aceitação.

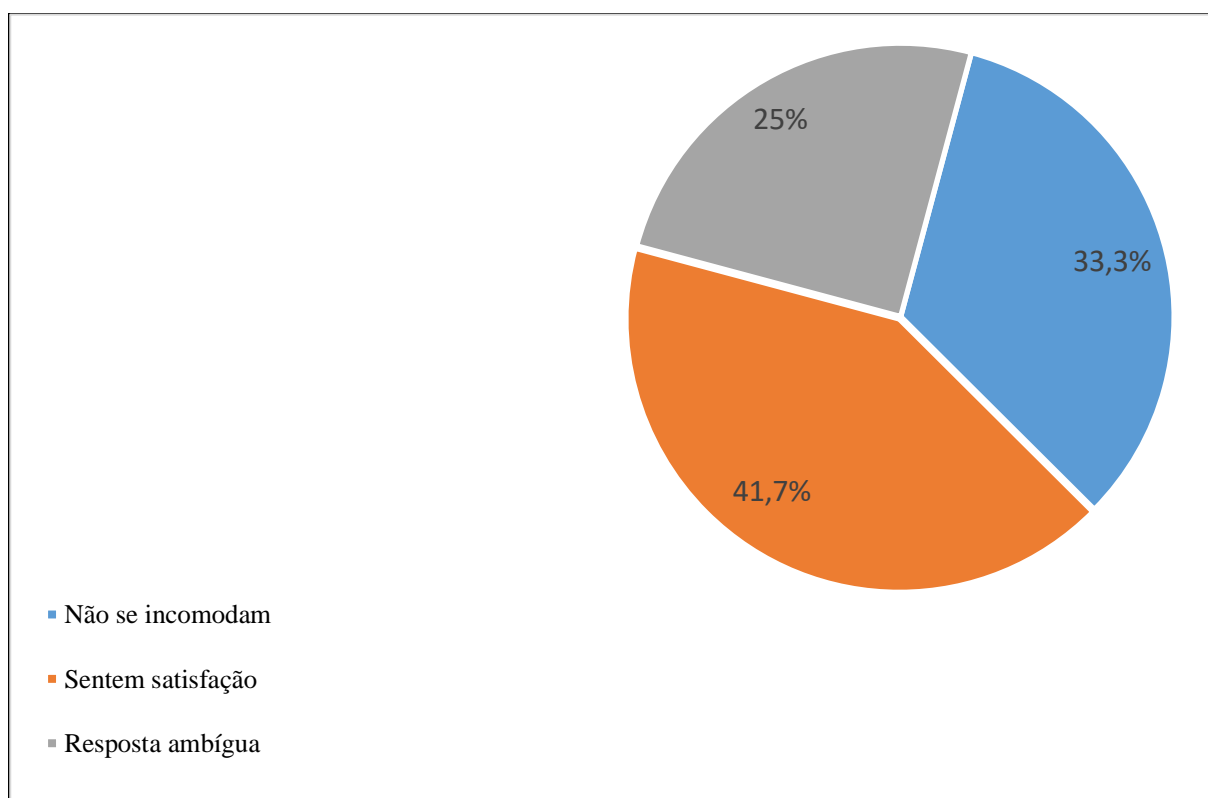
Não podemos perder de vista a atitude de Maria Samaúma que disfarçou, desconversou e não respondeu à questão. Entretanto, sua estratégia escorregadia sinaliza algo mais forte do que os “nãos” das demais sujeitas, pois nos transmitiu a sensação de que a velhice seja algo assustador e que ela não se concebe mulher velha, não suporta essa hipótese.

Beauvoir (1990) nos ajuda a compreender a atitude de negação da condição de velha expressada por estas mulheres, quando afirma que “A velhice é particularmente difícil de assumir, porque sempre a consideramos uma espécie estranha: será que me tornei outra,

enquanto permaneço eu mesma? [...] a velhice aparece mais claramente para os outros, do que para o próprio sujeito [...]” (BEAUVOIR, 1990, p. 348). Reforçando, assim, a sua tese de que velha/o é a/o outra/o.

Em relação aos possíveis incômodos que a palavra “velha” pode provocar no imaginário e/ou no emocional das participantes da pesquisa, estranhamente as sujeitas deixaram transparecer uma contradição em relação ao sentimento de negação expressado pela maioria nas respostas à questão 5, analisada anteriormente. Nenhuma sujeita expressou aversão categórica à terminologia. Das 12 mulheres, 4 disseram categoricamente não se incomodar ao serem denominadas de velha, 5 manifestaram **satisfação** com a terminologia associada a sua pessoa, e 3 revelaram ambiguidade na resposta. O Gráfico 3 traz esses dados em percentuais.

GRÁFICO 3 – DOS POSSÍVEIS INCÔMODOS COM A PALAVRA “VELHA”



Fonte: Falcão, 2019.

Para compreender os sentidos expressados pelas mulheres precisamos, no entanto, observar nas entrelinhas de seus enunciados, a fim de perceber que, quando provocadas, mesmo ambigualmente, algumas delas acabaram revelando o que realmente sentem em relação à palavra **velha**. Trazemos alguns diálogos que denunciam essa ambiguidade e contradição.

Iniciemos mostrando o diálogo que travamos com Maria Amapá, a qual antes dissera que se considerava jovem, e que diante da nova pergunta assim reagiu:

Pesquisadora: A palavra “velha” te causa incômodo? (Sente vergonha? Tristeza? Raiva?)

Interlocutora: Pra mim não!

Pesquisadora: E por que você se considera jovem?

Interlocutora: Porque eu gosto das coisas de jovem (risos). Eu gosto de dançar, eu gosto de passear. Ainda hoje eu dancei foi muito em casa, sozinha [...]

Pesquisadora: Mas não se incomoda com a palavra velha?

Interlocutora: Não!

Pesquisadora: Não fica aborrecida quando as pessoas dizem, olha lá vem aquela velha!

Interlocutora: Não, *nunca falaram pra mim assim, graças a Deus!*

Pesquisadora: Mas se a senhora ouvisse alguém falar, não ia te incomodar?

Interlocutora: Aí eu falava assim: *velha eu acho que é a tua avó.*

Pesquisadora: Mesmo a senhora já tendo a idade da vó dela? (Risos).

Interlocutora: É (risos).

Na mesma direção, Maria Seringueira iniciou dizendo que não se incomodava: “Não senhora!” Ao percebermos a contradição do relato, provocamos: “Se alguém lhe chamar de velha, a senhora não fica chateada?” Ao que ela respondeu: “Eu não! Às vezes eu respondo assim: Não, eu não sou velha, eu sou jovem (risos).”

Maria Jarana, por sua vez, disse: “Já me incomodou, mas só se assim, se a pessoa fica só me chamando de velha. Ei velha! Ei velha! Aí quer me incomodar, mas tirando disso não! Não me incomoda não.”

Esses relatos deixam claro para nós que, por algum motivo não identificado, as mulheres negaram o incômodo que a palavra “**velha**” lhes causa. A continuidade de suas falas está repleta de rejeição à referida expressão e encontra coesão com as primeiras declarações destas sujeitas.

Maria Cupuaçu, por sua vez, diz não se incomodar com a palavra e se mantém firme, não retrocedendo nessa resposta, como suas antecessoras: “Não! [...] Nem com vergonha, ah, eu, pode me chamarem de velha, eu **num tô** me importando não. Eu não sou mais criança. Uma pessoa que já tá com [...] anos, não pode se considerar jovem, pode se considerar a pessoa já velha.” Porém, também ela, ao dar essa resposta, não é nada coerente em relação à resposta à questão 5, quando disse que só fica velha quando está doente.

Tais contradições percebidas nos enunciados revelam um **pano de fundo** que, somente pela persistência e exploração da literatura pertinente, nos faz compreender que existe um conflito interno em relação ao ser e aceitar-se velha. Esse não é um fenômeno isolado ou do senso comum. Também no meio acadêmico há resistência em relação à terminologia “velha”, pois,

Sobre a velhice, a literatura produzida é, desde os últimos decênios do século passado, bastante ampla. Já *sobre a mulher velha*, como categoria de análise, a produção rareia. [...] não raro, até exigindo para as publicações, expressões aparentemente neutras, como o termo unissex ‘pessoa idosa’ (‘velha’ é ‘agressivo!’) ou o unigeneracional e eufemístico ‘adulter tardia’. (MOTTA, 2013, p. 16, grifo nosso).

Problema esse também enfrentado por nós durante este estudo, pois não foram poucas as vezes em que fomos interpelada/o por colegas acadêmicas/os, as/os quais nos perguntaram se iríamos manter a expressão “mulheres velhas” no título do trabalho; se não seria melhor escolher outra terminologia, menos agressiva.

Temos que considerar outro fato: o de que só paramos (e se é que paramos) para pensar na velhice quando já estamos imersas/os nela, quando da sua condição instalada, o que se revela como um grande equívoco, pois o envelhecimento, como um processo natural da vida, deveria ser observado, planejado, preparado em seu percurso, posto que “[...] Na verdade a velhice está inscrita em cada um de nós. Só assumindo consciente e plenamente, em todas as fases da vida, que nós também somos ou seremos velhos, podemos ajudar a derrubar os medos, os estereótipos e os preconceitos existentes sobre a velhice.” (GOLDENBERG, 2013, p. 27-28).

As sujeitas que tentaram esconder esse sentimento, utilizando-se de artifícios de linguagem, deixaram para nós e para outras/os pesquisadoras/es uma rota para novas investigações. Há o indicativo de um sofrimento duplo: o de não querer ser velha, não aceitar essa palavra como designadora do ser, e o conflito entre o desejo de ser e a vergonha de se declarar jovem. Daí a ambiguidade nas respostas destas mulheres.

O apego aos referenciais de juventude afeta o imaginário e as próprias condições de bem-estar daquelas/es que se encontram ou se aproximam da velhice, principalmente a mulher que sofre outros preconceitos que não sejam o dos cabelos branco e o das rugas. Pois,

Na mulher, a função reprodutora é brutalmente interrompida numa idade relativamente jovem. Fato único no processo de senescência, que se desenvolve continuamente em todos os outros planos, produz-se, em torno dos 50 anos, um corte brusco: a menopausa. Acontece a interrupção do ciclo ovariano e da menstruação e os ovários se esclerosam; a mulher não pode mais ser fecundada [...] (BAEUVOIR, 1990, p. 36).

Esse evento tende a afetar as mulheres não só fisicamente, com os incômodos próprios desse fenômeno, não explorado nesse estudo, mas psicologicamente, pois, diferentemente dos homens velhos, que têm seu desempenho sexual questionado somente na velhice avançada, a mulher sofre esse preconceito mesmo antes da velhice, por conta da menopausa, que lhe tira o importante papel da reprodução humana. Esse fato ocorre de forma diferente nos homens, que

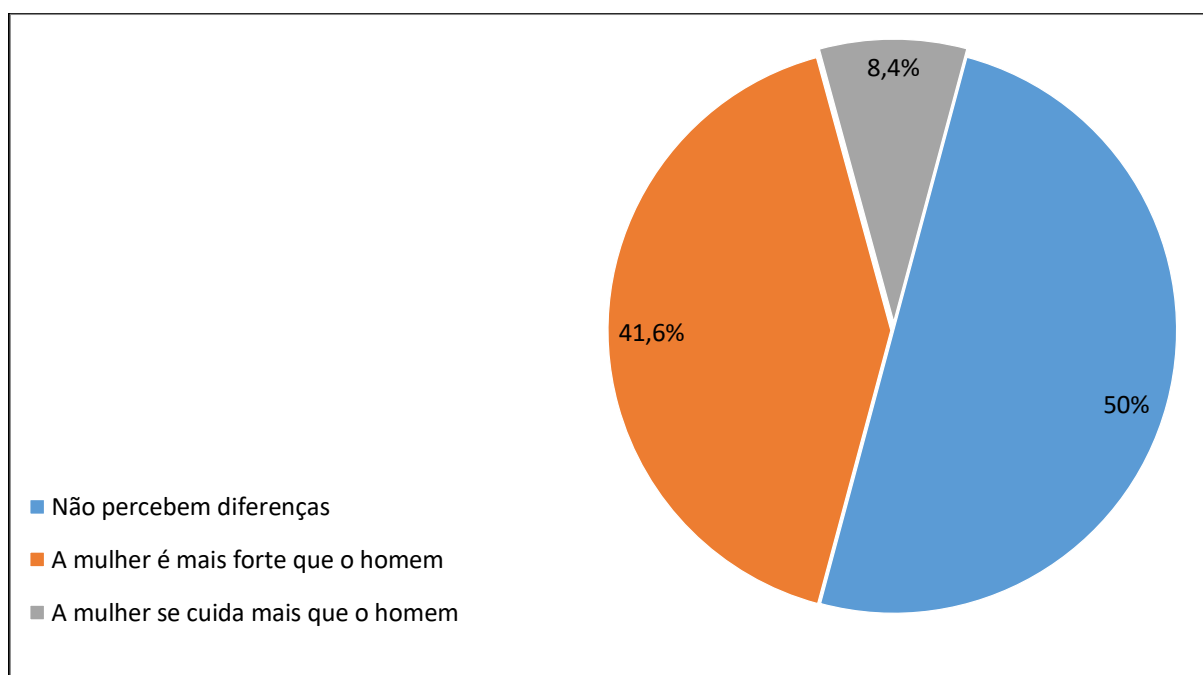
tendem a ter a capacidade reprodutiva diminuída à medida que a idade aumenta, não sofrendo sua interrupção abrupta, como as mulheres. Além do que, ainda é marcante a cultura que

[...] vê a sexualidade da mulher idosa como fonte de humor – “grotesca, inapropriada”. Tal preconceito surge, em parte, ao igualar erroneamente a sexualidade feminina a sua capacidade reprodutiva. Portanto, não é errado assinalar que essa discriminação para com a mulher idosa está intimamente ligada ao sexismo e é a extensão lógica da insistência de que as mulheres valem na medida em que são atrativas e úteis ao homem. (SALGADO, 2002, p. 12).

Portanto, ser velha e, ainda, ser assim denominada, não deveria, mas pode afetar o equilíbrio emocional de algumas mulheres, principalmente daquelas que não discutem, não falam, que não têm acesso a conhecimentos sobre esse evento da vida. Ou, ainda, que miram o seu olhar nos aspectos considerados negativos da velhice, como doenças, dependência e morte, o que as faz perder a oportunidade de vivenciar outras experiências nessa fase da vida, para além dos medos. Assim, “[...] O envelhecimento deve ser encarado como uma nova etapa da vida, em que há contradições entre ganhos e perdas como qualquer outra fase e não apenas como algo em declínio que leve à morte.” (SIMÕES; NASSAR, 2016, p. 168).

Ao serem interrogadas sobre se percebiam diferença entre a velhice da mulher e a do homem, 6 sujeitas da pesquisa disseram não perceber diferenças, 5 revelaram que a diferença consiste em que a mulher é mais forte que o homem, e 1 afirmou que a mulher se cuida mais que o homem. No Gráfico 4, expomos esses dados em percentuais.

GRÁFICO 4 – PERCEPÇÃO DE DIFERENÇAS DA VELHICE DA MULHER PARA A DO HOMEM



Fonte: Falcão, 2019.

Em que pese termos um resultado basicamente equilibrado, onde 6 sujeitas declaram que não há diferenças e 6 percebem diferenças entre velhas e velhos, é importante atentar para os argumentos destas, pois percebem e destacam as características das mulheres velhas como mais fortes, mais ativas, mais sociáveis e com mais disposição para o autocuidado que os homens velhos. Maria Mogno é enfática em seu relato: “Vejo. É porque a mulher, ela se cuida mais e o homem não. O homem sempre quer ser machão, num se cuida, num procura um médico, num quer fazer uma atividade física, porque ele já trabalhou muito, isso num é pra ele. E as mulheres sempre tão ativas.”

Beauvoir (1990, p. 579) contribui para essa discussão ao afirmar que “[...] a atitude mais comum entre os velhos é a indiferença, sobretudo entre os homens. As mulheres velhas têm mais interesses comuns e, conseqüentemente, mais cumplicidade e motivos de disputa.” Cumplicidade revelada na forma de socialização das mulheres velhas participantes do programa GETI, as quais demonstram preocuparem-se umas com as outras, ajudando-se mutuamente e preservando duradouras relações de amizade.

A autora destaca, ainda, que:

As relações com os filhos e netos ocupam, em geral, um lugar maior na vida das mulheres do que na dos homens. A idade as faz cair de menor altura que os homens, e conservam mais possibilidades de ação: menos amarguradas, menos reivindicativas, elas se ‘descomprometem’ menos. Estão também mais habituadas a viver para os outros e através deles. Idosas, continuam atentas aos outros, para o melhor e para o pior. (BEAUVOIR, 1990, p. 582).

Fatores esses que, associados, dão mais sentido e dinamismo à vida das mulheres na velhice, possibilitando-lhes maiores oportunidades, não apenas de manter e fortalecer esses laços familiares, mas de conjugá-los às relações sociais, não ficando, assim, presas no âmbito doméstico e/ou familiar. Na mesma linha de raciocínio, outras/os autoras/es miram a velhice da mulher com mais otimismo, pois afirmam que

Os vínculos afetivos entre filhos e mães seriam mais intensos e por isso os filhos estariam mais dispostos a cuidar delas que de seus pais idosos. Os controles sobre a mulher seriam afrouxados, posto que ela já não deteria a função de procriação e, mesmo nas sociedades em que são elas as transmissoras de herança, o controle sobre a mulher seria sempre maior ao longo de sua vida jovem e adulta que na velhice. (DEBERT; SIMÕES; HENNING, 2016, p. 4).

Apesar da opinião expressada por 50% das sujeitas, de que não haveria diferença da velhice da mulher para a velhice do homem, focamos na outra metade da amostra, que justifica as diferenças percebidas, e nas/os autoras/es, que ratificam a teoria da heterogeneidade da velhice na conjugação de seus aspectos biopsicossociais e culturais.

Assim, “Percepção, aceitação/negação da velhice” nos possibilitou adentrar nos discursos das sujeitas da pesquisa, tecer a sua relação com as teorias pertinentes à temática, e dessa reflexão concluir que temos, pesquisadoras/es, instituições e sociedade como um todo, o sério desafio de combater os preconceitos e estereótipos da velhice humana, no sentido de fazer com que as pessoas de todas as idades possam olhá-la como uma fase da vida eivada de perspectivas e possibilidades de realizações.

5.3 – Da negação do direito à educação à resistência humana

A segunda categoria de análise visa responder ao terceiro objetivo específico do estudo, a saber, sobre os fatores relacionados ao fato de as mulheres velhas não terem estudado nas outras etapas da vida. Essa categoria de análise emergiu das respostas às questões de número 8 a 13, nas quais as sujeitas forneceram informações sobre: se o fato de **ser mulher** atrapalhou os seus estudos; se seus irmãos homens estudaram; sobre os prejuízos que a falta de estudo gerou em suas vidas; quem lia e/ou escrevia por/para elas quando precisavam dessas habilidades; e como foi para elas viver até então, sem saber ler e escrever. No Quadro 6, a seguir, expomos as unidades de sentidos dos enunciados das sujeitas às questões 8, 9 e 10.

QUADRO 6 – UNIDADES DE SENTIDO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 8, 9 E 10

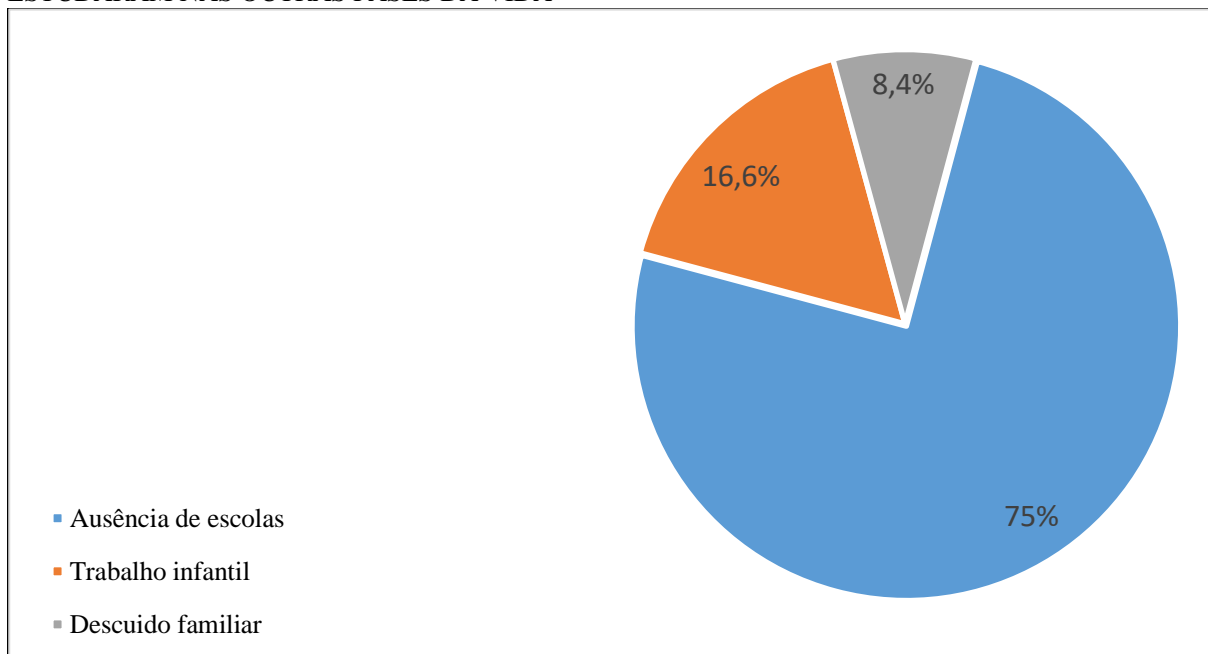
Nº	Sujeita	8 – Por que a senhora não estudou na sua infância, nem na juventude?	9 - Você acha que o fato de ser mulher atrapalhou os seus estudos?	10 - Seus irmãos homens estudaram?
1	Maria Açaizeira	[...] não tinha nem escola.	Não.	Estudaram, mas pouco.
2	Maria Acapú	[...] era 20 quilômetros para onde meu irmão estudava.	Porque sabe que as mulheres naquele tempo, os pais prendiam mesmo as mulheres, né?	O meu irmão estudou e aprendeu bem mesmo [...]
3	Maria Amapá	[...] eu cresci, me entendi nas casas dos outros, cuidando dos filhos dos outros	Não!	Estudaram.
4	Maria Castanheira	[...] a gente parou de estudar pra trabalhar pra sobreviver	Não.	Igualmente a mim!
5	Maria Cupiúba	Não tinha escola.	Não.	Estudaram.
6	Maria Cupuaçu	[...] no lugar que eu vivia não existia colégio	Não!	Estudaram, mas é tudo coisinha.
7	Maria Ipê	Não tinha escola.	Sim, porque eu tive que trabalhar e empatou [...]	Estudaram bem pouquinho também.
8	Maria Jarana	Porque era muito longe! [...] Muito sacrifício!	Não.	Não!
9	Maria Marupá	[...] nós andava dois quilômetros pra chegar na escola	Não!	[...]só teve um que estudou.
10	Maria Mogno	A escola era longe da minha casa, da casa dos meus pais.	[...] Porque ele num confiava de me deixar eu ir.	Estudaram!
11	Maria Samaúma	Sei lá! Descuido! Nossos pai, era muito difícil dona!	Foi, atrapalhou sim. Eu achei.	Estudaram, os homens estudaram.
12	Maria Seringueira	Não tinha escola.	Não senhora!	Rapaz, tem deles assim que ainda estudaram um <i>poquim</i> .

Fonte: Falcão, 2019.

A ausência de unidades escolares em suas localidades, citada por 9 sujeitas, o trabalho infantil, revelado por 2, e o descaso/descuido familiar, relatado por 1 das sujeitas, foram os principais fatores apontados por elas como determinantes para não terem frequentado a escola na infância, adolescência e juventude.

O Gráfico 5 destaca os percentuais em relação às unidades de sentidos com maior frequência entre as sujeitas da pesquisa. As três categorias constitutivas das unidades oriundas dos discursos são expressas a seguir como as mais marcantes em relação aos fatores determinantes.

GRÁFICO 5 – FATORES DETERMINANTES APONTADOS PELAS SUJEITAS, PELOS QUAIS NÃO ESTUDARAM NAS OUTRAS FASES DA VIDA



Fonte: Falcão, 2019.

A infância das mulheres, hoje velhas, foi regulada pela Constituição Brasileira de 1934, seguida pela de 1937 e, por sua vez, pela de 1946. Tomamos a primeira, que apresentou redação mais democrática no que se refere à regulação do direito à educação, inclusive com a prerrogativa desse direito nas zonas rurais, conforme o art. 149

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...] Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do *ensino nas zonas rurais*, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Direito esse que foi suprimido do texto das duas constituições seguintes, sendo a de 1937 seriamente atingida pelo então regime ditatorial brasileiro, conforme a informação de que “[...] em novembro de 1937, Getúlio articula e executa um Golpe de Estado e institui a Ditadura do Estado Novo, dissolvendo as casas legislativas em todos os níveis. Desta feita, o nascente plano nacional de educação não passou de uma proposta natimorta.” (DAMASCENO; SANTOS, 2017, p. 24).

O direito à educação nas zonas rurais somente voltou à pauta da legislação educacional brasileira com a primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961, que traz em um único tópico a prerrogativa desse direito, conforme disposto no art. 105: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação,

capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.”

Fatos que explicam, em parte, o histórico da falta de oportunidades para estudar, relatada pelas sujeitas, com destaque para a ausência de escolas nas localidades rurais onde viveram as outras etapas da vida.

A educação na zona rural não é objeto deste estudo, mas aparece aqui como um dado das entrevistas que revela sua ausência e/ou carência no período da infância, adolescência e juventude das mulheres velhas investigadas nesta pesquisa, o que situa os fatos e favorece a compreensão do fenômeno do analfabetismo das pessoas idosas, particularmente das mulheres.

Maria Jarana expressou seu sentimento ao dizer: “Olha professora, isso aí eu não gosto nem de me lembrar que isso é uma tristeza. Porque era muito longe! Muito longe! Muito sacrifício!”

Ao relatarem a ausência e as distâncias das escolas na zona rural, as sujeitas denunciam o descaso político sofrido, que lhes negou o direito à educação e comprometeu o seu presente. Contudo, é importante salientar que o fenômeno da negação do direito à educação não atingiu somente as mulheres velhas que nasceram e cresceram no campo, conforme relata Maria Amapá, a única sujeita que nasceu e cresceu na cidade de Castanhal. Assim ela lamenta:

“[...] nunca me colocaram na escola, sempre eu cresci, me entendi nas casas dos outros, cuidando dos filhos dos outros, morando com os outros. Só teve uma moça, uma patroa que me colocou pra estudar aqui em Castanhal, [...] Aí só fazia trabalhar. Quando eu cresci, eu não conheci mais os meus pais. (AMAPÁ).

Esse depoimento revela a vivência de uma infância de abandono familiar ou de orfandade, que a submeteu ao trabalho infantil e, conseqüentemente, aos prejuízos socioeconômicos e culturais ocasionados pela falta de escolarização necessária para a sua ascensão social e econômica. Não negamos, com isso, a exclusão e os preconceitos que sofrem aquelas/es que vivem no campo. Contudo, é importante destacar que as/os oprimidas/os sempre estiveram e estão em todos os lugares aonde as políticas públicas não chegam, seja na periferia das grandes cidades ou nos lugares mais distantes dos centros urbanos.

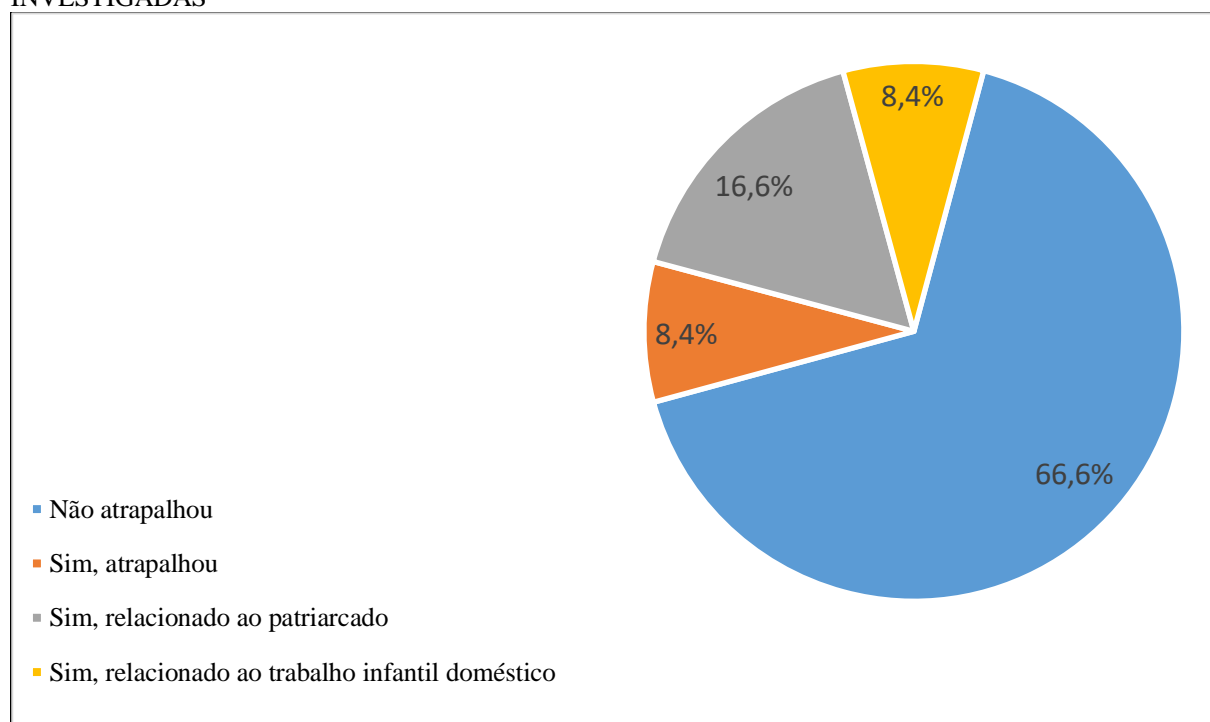
Assim, destacar os fatores determinantes que produzem a negação de direitos sociais, como o analfabetismo, pela ausência de uma política de educação que contemple as pessoas de todas as idades, representa, também, reforçar o papel de mulheres velhas forjadas para o

enfrentamento do analfabetismo, ainda que na velhice, fruto da indignação da qual **Freire** se refere para apontar a necessidade das/os sujeitas/os em transformar a sua realidade, que não se restringe à educacional, haja vista que o processo educativo transcende projetos de acesso ao conhecimento.

Quando interrogamos se o fato de **ser mulher** atrapalhou os estudos, contribuindo para a condição de analfabetismo vivenciado por longos anos, a maioria, (8) das sujeitas pesquisadas, disseram que não, enquanto 1 disse que sim, 2 responderam sim e fizeram referência ao dominante sistema patriarcal sofrido na infância, 1 disse sim atrelando isso ao trabalho infantil doméstico.

Apresentamos, no Gráfico 6, esses quantitativos em percentuais.

GRÁFICO 6 – SE O FATO DE **SER MULHER** ATRAPALHOU OS ESTUDOS DAS MULHERES VELHAS INVESTIGADAS

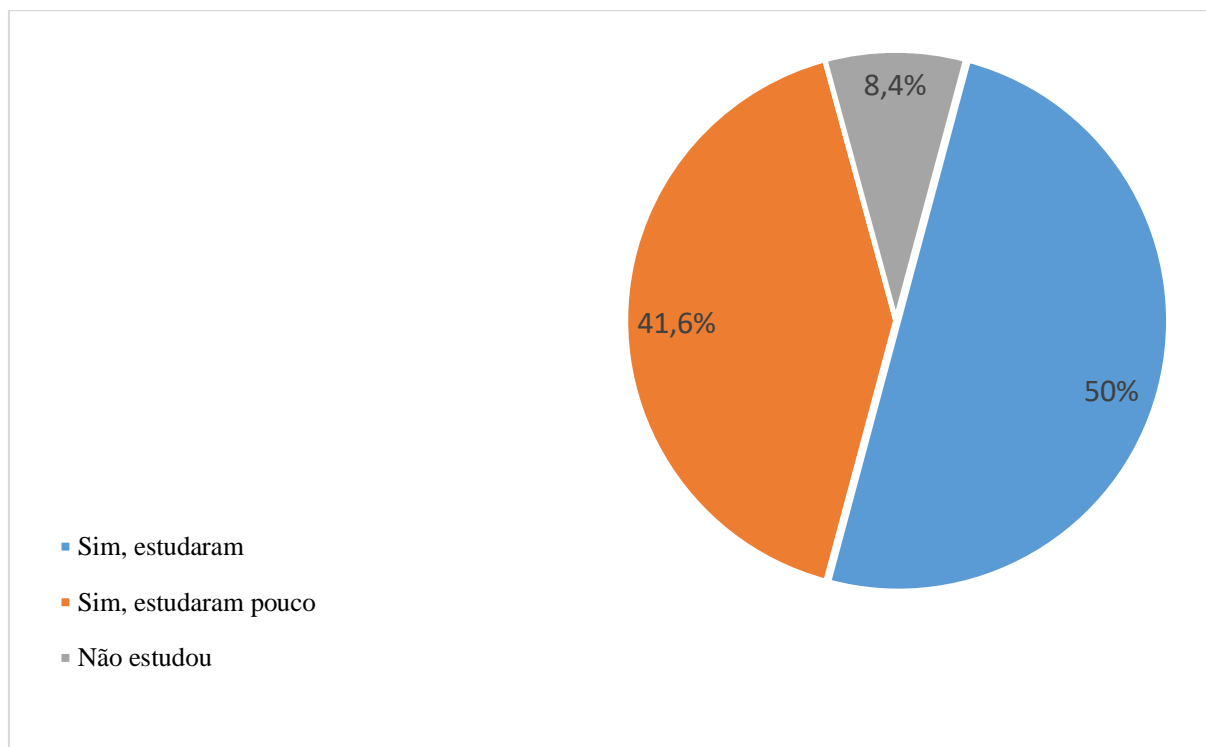


Fonte: Falcão, 2019.

Quando partimos para a questão 10, no intuito de descobrir se os homens, irmãos destas mulheres, estudaram, percebemos contradições em seus enunciados em relação à informação anterior. Esse fator revelou a pouca compreensão da relação patriarcal à qual estiveram inseridas, tão explícita aos nossos olhos, pelo menos naquela fase da vida em que lhes foi negada a educação. Assim, 6 responderam que os seus irmãos estudaram, 5 disseram que sim, mas pouco, enquanto 1 disse que seus irmãos não estudaram.

No Gráfico 7, esses dados são demonstrados em percentuais, para melhor compreensão.

GRÁFICO 7– SE OS HOMENS, IRMÃOS DAS SUJEITAS DA PESQUISA ESTUDARAM



Fonte: Falcão, 2019.

Ao olharmos para os dois gráficos, salta aos nossos olhos a contradição das respostas. Enquanto, no Gráfico 6, um índice de 66,6% das sujeitas disseram que o fato de **ser mulher** não atrapalhou os seus estudos, no Gráfico 7, mais de 90% delas disseram que os irmãos estudaram, em maior ou menor grau. Além do mais, se atentarmos ao Quadro 6, no qual pareamos as respostas de cada uma das mulheres velhas, perceberemos que 7 das que responderam **não** à questão 9, na questão seguinte disseram que os irmãos estudaram, ou seja, destas mulheres velhas é alto o índice das que não concebem o quanto o regime patriarcal ainda dominante em nossa sociedade, que foi mais acirrado nas outras fases de suas vidas, as prejudicou e roubou-lhes as possibilidades de perspectivar uma existência com melhor qualidade de vida.

Essa constatação revela, no dizer de Freire (2018), uma “consciência ingênua”. Entendimento de que aquela realidade posta não poderia ser alterada, e que, ainda, a vontade do pai não deveria ser contrariada. Realidade essa, que eu não aceitei quando enfrentei meu pai diante da mesma situação e dos mesmos argumentos, no que consegui, a muito custo, que

ele me matriculasse na escola da cidade, distante 12 quilômetros, e comprasse uma bicicleta para minha locomoção.

Entendemos, no entanto, que por serem mais velhas que eu – pois algumas dessas mulheres contam a idade de minha mãe –, elas enfrentaram maiores desafios do que aqueles postos a minha pessoa, pois pertencem a uma geração anterior à minha, quando esses costumes e regimes eram mais acirrados. Pois, “[...] tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade [...]” (FREIRE, 2018, p. 83). Adaptação esta que acaba por naturalizar a realidade na qual se está inserida/o.

Saffioti (2018), sobre o regime patriarcal, afirma que

[...] esta estrutura hierárquica, que confere aos homens o direito de dominar as mulheres, independentemente da figura humana singular investida de poder. Quer se trate de Pedro, João ou Zé Ninguém, a máquina funciona até mesmo acionada por mulheres. Aliás, imbuídas da ideologia que dá cobertura ao patriarcado, mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai. Ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo. (SAFFIOTI, 2018, P. 108).

A maior e mais necessária ação das mulheres deve ser de combater o machismo impregnado nelas mesmas, que muitas vezes faz com que culpem a si ou a outras mulheres pelas violências cometidas pelos homens, justificando tais atitudes, principalmente quando o violentador é alguém de suas relações próximas e familiares.

A manutenção e reprodução do patriarcado, pelas mulheres, infelizmente é uma realidade cultural e que persiste em nossa sociedade, pois se olharmos ao nosso lado, a todo momento veremos situações que fortalecem essa prática. A exemplo de quando as mães determinam que as meninas devem ajudar nos trabalhos domésticos, enquanto os meninos praticam jogos ou assistem televisão. Assim,

Existe uma espinhosa questão relacionada a essa: saber exatamente que tipo de influência as mulheres podem esperar ter numa sociedade onde os homens controlam não somente a religião, mas também a economia, a educação, as comunicações, a tecnologia e o poder militar. (WALKER, 2001, p. 12).

Em nossas análises percebemos, dentre as sujeitas que disseram **sim**, que o fato de ser mulher dificultou as possibilidades de estudar. Foi reveladora a capacidade de relacionar o fenômeno da autocondição de analfabetismo ao patriarcado, como no depoimento de Maria Mogno, que nos adiantou essa informação desde a questão 8, quando informava por que não estudou: “Oportunidade que não tinha. A escola era longe da minha casa, da casa dos meus pais. Ela media quilômetros! E meus irmãos só eram homem. E meu pai num confiava de mim mandar pra aula. Mesmo com meus irmãos ele num confiava de mandar.”

Maria Acapú desabafa: “Porque sabe que as mulheres naquele tempo, os pais prendiam mesmo as mulheres, né? Agora o homem, soltava para ir passar a semana lá na casa do amigo dele pra estudar, porque era longe, 20 quilômetros.”

Esses relatos apontam que, para além da ausência de escolas nas localidades de origem das mulheres velhas, havia outro fator determinante para que as meninas não estudassem, a saber, a relação patriarcal dominadora, que proibiu/impediu aquelas, então meninas, de frequentarem as escolas distantes, em função de serem do sexo feminino. É notória, no relato de Acapú, a diferenciação no tratamento entre as filhas e o filho, para o qual o pai não mediu esforços no sentido de garantir a sua matrícula e permanência na escola, mesmo a 20 quilômetros de distância, pois os projetos dos pais e das mães para os filhos podiam até ser diversificados, enquanto para as filhas o projeto era o casamento, o que também se tratava de uma estratégia de manutenção do acirrado patriarcado da época, no qual a mulher deveria ser submetida ao homem. Assim, o casamento era a principal estratégia desse projeto, pois ela passava do domínio do pai para o do marido.

Baeuvoir (1980, p. 179) afirma que “A HISTÓRIA mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência [...]”

Evidentemente que, por tudo que dissemos acerca dos atributos libertadores e empoderadores da educação, essa “dependência” estaria ameaçada diante da educação das mulheres, pois, para alguns pais e mães, aprender a ler e escrever se tratava de uma ameaça à manutenção da **honra** das meninas e moças, conforme o depoimento de Maria Marupá: “Minha mãe de criação achava que se nós fosse pra escola aprender, estudar, aprender, ela dizia que era pra fazer bilhete pra namorado.” Portanto, estudar era, e ainda o é, uma ameaça à engenhosa máquina do patriarcado, que tanto prejuízo causou às mulheres velhas, sujeitas desta pesquisa.

No Quadro 7, a seguir, expomos as unidades de sentidos dos enunciados das sujeitas em relação às questões 11, 12 e 13, sobre os referidos prejuízos, em especial, a dependência socioeconômica e cultural sofrida por estas mulheres pela a ausência das habilidades da leitura e da escrita.

QUADRO 7 – UNIDADES DE SENTIDO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 11, 12 E 13

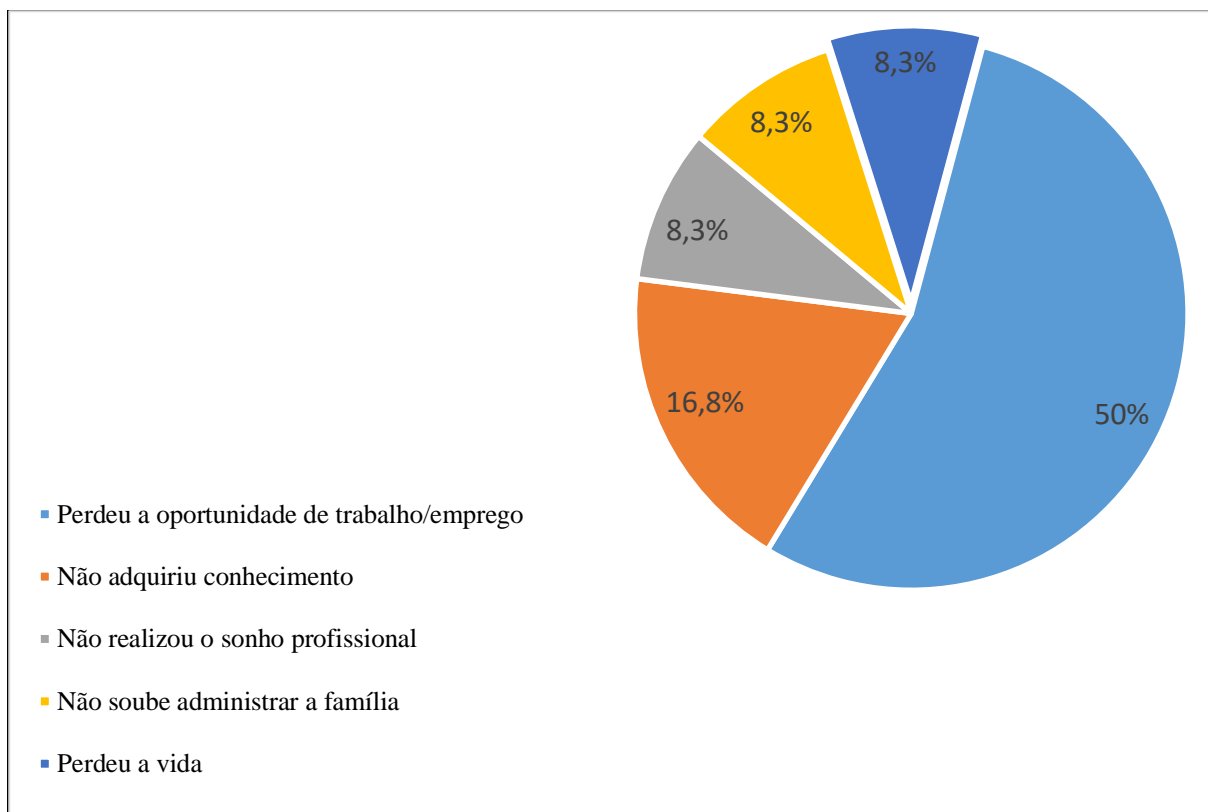
Nº	Sujeita	11 - O que você acha que perdeu ao longo da vida por não ter estudado?	12 - Quem lia e/ou escrevia por/para você quando precisava dessas habilidades?	13 - Como foi para você, viver até então, sem saber ler nem escrever?
1	Maria Açaizeira	Perdi muita coisa, né?	[...] as minhas filhas que liam pra mim.	Vivendo né... Mas muito ruim (risos tímidos).
2	Maria Acapú	Muita coisa.	Era uma colega lá, uma vizinha, uma prima nossa.	Foi levando, como diz o pessoal, como Deus quer né [...]
3	Maria Amapá	Aí dói, que eu perdi muita coisa!	[...]eram as minhas filhas.	Sem assinar o nome! [...] Ruim. Demais!
4	Maria Castanheira	Muita coisa a gente perde.	Olha não tinha ninguém que fizesse isso.	Era ruim porque a gente certas horas tinha vontade de saber, né.
5	Maria Cupiúba	Ah, eu perdi, eu acho que eu perdi muita coisa, né?	Antes da neta era as filhas, né?	Ah, foi muito ruim, né?
6	Maria Cupuaçu	É porque a pessoa quando estuda conhece alguma coisa, né?	Ah, os amigos, que eu pedia pra fazer.	Me fez foi mal, porque eu não conheço nada (riso tímido).
7	Maria Ipê	Eu perdi muita coisa! (Semblante triste)	Alguma amiga, filho.	Eu fui... levando, levando com a barriga assim, sabe?
8	Maria Jarana	Eu perdi a vida porque hoje (silenciou).	[...] quando eu me casei, o meu marido escrevia, lia.	Com o poder de Deus! [...] Difícil, muito difícil!
9	Maria Marupá	Eu perdi muita coisa. (Semblante triste)	Minhas amigas.	Uma vida um pouco embaraçada, né?
10	Maria Mogno	Muita coisa! Muita coisa! Muita coisa! (Semblante triste)	Era umas prima minha que eu tinha.	Eu vivi assim, dependendo dos meus irmão, das minhas prima!
11	Maria Samaúma	Muita coisa eu perdi.	Era uma amiga minha.	Não, eu não achei tão difícil assim, não.
12	Maria Seringueira	Irmã, eu perdi muita coisa!	Irmã, a gente pedia pra vizinha (risos).	Era difícil irmã, era difícil.

Fonte: Falcão, 2019.

O não aprendizado da leitura e da escrita ocasionou, nas sujeitas, dependência e prejuízos socioeconômicos, revelados por elas com sentimento de **intraduzível** tristeza em seus rostos, conforme as respostas à questão 11, quando investigamos sobre as possíveis perdas provocadas pelo fato de não terem estudado, ao que estas mulheres responderam “muita coisa” repetidamente, e depois foram nomeando as tais perdas. Assim, 6 disseram que perderam oportunidade de emprego/trabalho; 2 afirmaram que não têm conhecimento pela falta de estudo; 1 lamentou não ter realizado o sonho profissional; 1 disse que perdera o tempo; 1 disse que não soube administrar a própria casa, a família; e 1 foi contundente com a frase: “Eu perdi a vida”.

No Gráfico 8, apresentamos os percentuais desses dados.

GRÁFICO 8 – PREJUÍZOS SÓCIOECONÔMICOS E POLÍTICO-CULTURAIS PELA EDUCAÇÃO NEGADA ÀS SUJEITAS DA PESQUISA



Fonte: Falcão, 2019.

Sobre os prejuízos socioeconômicos que a condição de analfabetismo provocou nas sujeitas, ao longo da vida, todas declararam perdas de diversas ordens. Contudo, nenhum depoimento foi tão forte quanto o de Maria Jarana: “Eu perdi a vida, porque hoje...” (silenciou). Silêncio que **gritava**, denunciava uma realidade “[...] onde cedo se aprende que só à custa de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência – ou negação – com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor.” (FREIRE, 1996, p. 74).

Durante as entrevistas ouvi e vi relatos e semblantes tristes, mas nenhum foi tão indignante quanto aquele. Respondi ao seu silêncio e olhar tristes com um abraço, também silencioso, pelo quão desconcertante foi aquele momento. Na minha quase impotência humana, não tive outra reação, diante do sentimento de quem afirmava que perdera uma vida, porque não somente Jarana, mas todas as Marias relataram que vivem em condições de precariedade socioeconômica representada pela situação de pobreza a que são submetidas, pelo pão que lhes falta à mesa, pela ausência de assistência à saúde, pela falta de saneamento

em seus bairros e pela precariedade político-cultural expressa pelas limitações de perceber tais negações, violências essas às quais foram submetidas pelo fato de serem mulheres.

Maria Amapá relatou: “A gente não saber ler é muito... A gente não sabe administrar nossas coisas, não sabe é ... administrar muita coisa na casa da gente, nossos filhos.”

Maria Ipê disse: “Eu perdi muita coisa! (semblante triste) [...] Perdi porque eu queria assim ser uma professora ou então uma enfermeira e eu não consegui.”

Os depoimentos revelam os sentimentos das mulheres velhas em relação às perdas, a maioria irreparáveis, o que particularmente comoveu a nós que acompanhamos, testemunhamos seus relatos e expressões, e percebemos, como Ramos (2012), que

O nascimento da consciência crítica da vítima é a denúncia de que o sistema deixa à margem, como negação, muitos rostos, que à beira da morte clamam pela vida. [...] O sofrimento da vítima interpela o sistema, o bem, e afirma por sua negação o facto se ter transformado em mal. A crítica a um sistema de eticidade advém da vítima que julga pela razão ético-crítico o ato como mal. (RAMOS, 2012, p. 222).

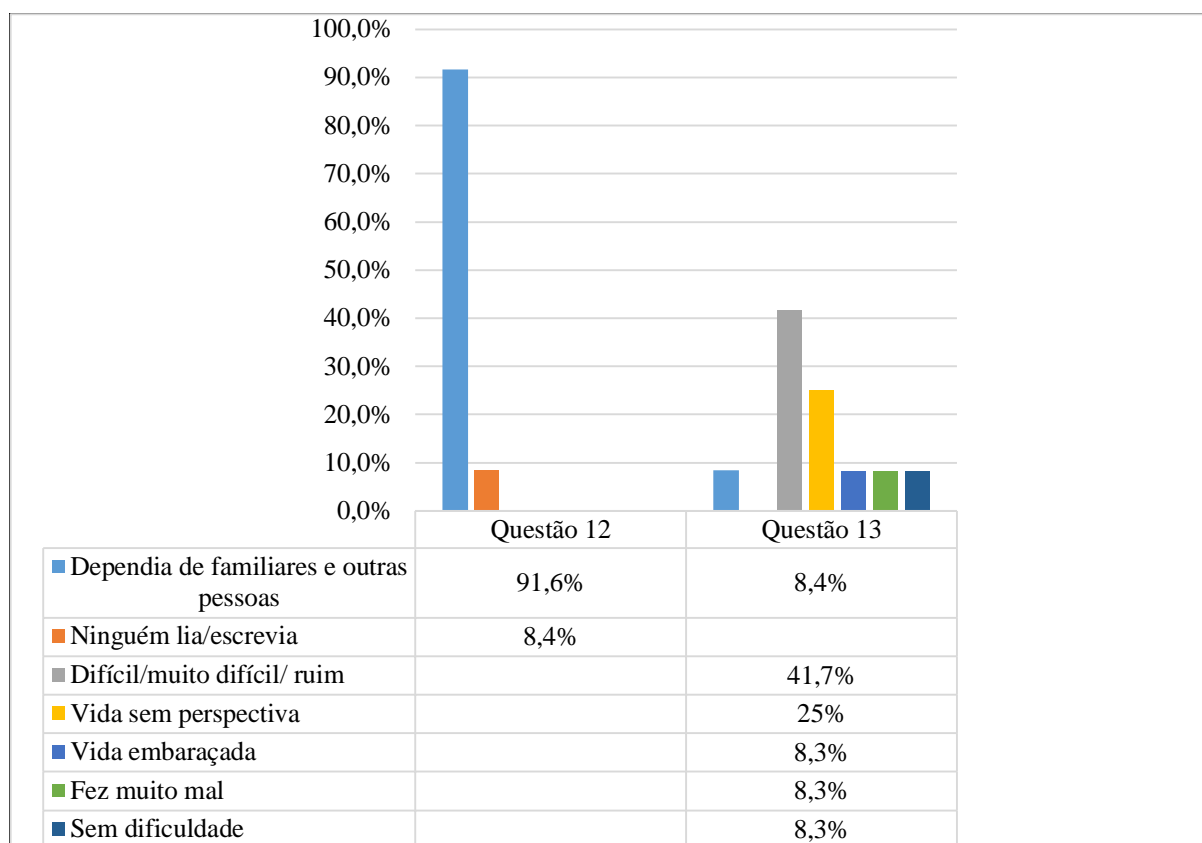
As mulheres velhas, vítimas do sistema que as manteve em condição de analfabetismo por longos anos, denunciaram outro mal sofrido em decorrência dessa condição, a saber, a dependência de outras pessoas para que lessem e escrevessem, ou ainda as guiassem quando se deslocavam de um lugar a outro, pois não tinham independência para utilizar o transporte público, muito menos para ler nomes de ruas nos centros urbanos.

Ao serem interpeladas na questão 12, quando investigávamos sobre quem lia e/ou escrevia para elas, as mulheres velhas pesquisadas informaram que recorriam ao marido, à filhas/os, outros parentes, amigas/os e vizinhas/os. 11 delas reportaram uma ou mais dessas personagens como auxiliares nessa tarefa e 1 disse que ninguém lia e/ou escrevia para ela.

Acerca da questão 13, quando investigamos sobre como foi a vida das sujeitas sem saber ler e escrever, 5 mulheres responderam que foi difícil, muito difícil e ruim; 3 disseram que foi “vivendo, levando”, o que revelou um sentido de uma vida sem perspectiva; 1 relatou que a vida foi embaraçada; 1 respondeu que foi uma vida dependente de outras pessoas; 1 disse que isso fez muito mal e 1 declarou não ter achado difícil.

No Gráfico 9, apresentamos os percentuais desses dados. Informamos que, a partir deste ponto, utilizamos outro modelo de gráfico, a saber, outra opção metodológica encontrada para a demonstração dos dados de mais de uma questão, agrupados.

GRÁFICO 9 – COMO FOI VIVER SEM SABER LER NEM ESCREVER



Fonte: Falcão, 2019.

Os sentidos expressados nas respostas das sujeitas às questões apontam as dificuldades, as frustrações e os prejuízos por elas vivenciados, por não terem adquirido, conforme Freire (2015, p. 136), “[...] o nível necessário de alfabetização para progredir social, política e economicamente.” Progressão essa inalcançada pelas mulheres velhas, às quais foi negado o direito humano à educação, com consequências irreparáveis, como o frustrado sonho profissional, revelado por Maria Ipê, apresentado anteriormente, que a essa altura da vida torna-se pouco viável, por diversos fatores dispostos anteriormente nesse trabalho, como as limitações próprias da velhice humana.

A dependência de outras pessoas para a leitura e/ou escrita, desde as coisas mais simples às mais complexas, das públicas às privadas, como as cartas e bilhetes de namorados, amigas/os e familiares, que exigiam graus de confidencialidade distintos, era uma preocupação, como bem expressa Maria Acapú em sua fala:

Era uma colega lá, uma vizinha, uma prima nossa. [...] Ela lia e a gente mandava fazer os bilhetim (risos) era bilhetim naquele tempo (risos). [...] Só nessa nós confiava, porque tinha situação que podia dá errado. [...] porque aí, a gente ia mandar escrever, porque a gente pensa que é amiga, colega, quando acaba num é, né? A gente fosse mandar fazer pra gente, pra mandar pra quem a gente queria, ela

fazia pra ela, escrevia outra coisa. Era minha querida! Amiga nesse tempo, só uma que nós confiava.

Maria Castanheira foi única sujeita que disse não ter demandado ninguém para as atividades de leitura e escrita: “Olha não tinha ninguém que fizesse isso. Até porque eu não tinha esse hábito de tá escrevendo cartinha, não.” Depoimento que revela não somente a ausência de contato com essas habilidades, mas outra consequência dessa injustiça, a incompreensão do papel social da leitura e da escrita, que não se limita a determinado aspecto da vida, ou que seja restrita a uma atividade desta, mas que abrange a existência humana como um todo, porque dela e nela se faz, na visão de Freire, como “leitura do mundo”.

Nessa teoria, antes de ler a palavra, as frases, os livros, as cartas, os bilhetes, a legislação, o *gibi* e tantos outros gêneros, a pessoa, principalmente jovem, adulta ou velha, lê o mundo no qual está inserida, e somente a partir da leitura deste, parte para a leitura daquelas/es.

Leitura do mundo que bem resume Maria Acapú:

Foi levando, como diz o pessoal, como Deus quer né, porque eu não sabia ler, mas trabalhava em tudo que era serviço, eu sabia fazer. O estudo eu não sabia. O serviço que muitos hoje não sabe, eu sei. Eu só não tive esse direito de estudar porque era difícil. Mas o serviço, o trabalho, tudo eu sei fazer, graças a Deus, aprendi e foi isso que me ajudou a criar os meus filhos, só e Deus, porque se eu não soubesse trabalhar, aí eu tinha ficado assim, mal.

A leitura inicial de suas palavras causa a impressão de que, por parte da entrevistada, houve aceitação, conformismo para com aquela situação. Contudo, no seguimento de seu relato, em contraposição à violência sofrida pela negação do direito à educação, transparece a sua resistência àquela situação, quando reage com o aprendizado e o desenvolvimento do trabalho na **roça**, como atividade estratégica de sobrevivência. “E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de *sonhos* também. De rebeldia, na aparente acomodação.” (FREIRE, 2011, p. 149, grifo do autor).

“Manhas”, jeito de lutar do povo, como também revela Maria Jarana, que diante da viuvez saiu da roça e veio para a cidade com as/os filhas/os. Trata-se de sua experiência de resistência, sem as armas da leitura e da escrita, o que torna a luta muito mais árdua, como bem expressam as suas palavras, ao falar da tentativa de sobrevivência:

Com o poder de Deus! [...] Difícil, muito difícil! A senhora já pensou, eu tinha 11 filhos, 12 pessoas sem ter nada pra viver? Sem saber ler? Aí eu pedi pra nossa Senhora me dá um meio assim, pra mim viver né, com os meus filhos, nem que fosse pouco, não me enriquecesse de dinheiro, mesmo de prazer mesmo, pra eu aceitar. [...] conhecia dinheiro. Mas e o troco! [...] Vendia laranja, vendia banana,

vendia cheiro-verde, vendia... Aí eu dizia assim: meu Deus me ensina a passar troco! Naquele tempo do Cruzeiro, né? Como foi, aos trancos e barrancos. Aprendi. Eu levava a tabuada pra lá, pra mim ver, quatro e quatro, oito né? Eu levava a tabuada e escondia lá, na hora eu [...] Era! Pra quando fosse fazer a conta já tinha um... (JARANA).

Os relatos evidenciam a força, a luta, a sabedoria popular e a resistência exercidas pelas mulheres que trabalharam para a sua própria sobrevivência e de sua prole. Contra todas as intempéries da vida, pelejando numa luta desigual e injusta, elas despontam como protagonistas de suas trajetórias, ao se colocarem em movimento de resistência às adversidades impostas pela condição de analfabetismo à qual foram submetidas. Assim,

É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas ‘manhas’ indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. (FREIRE, 2011, p. 147, grifo do autor).

Mesmo Maria Samaúma, única sujeita que revelou não ter achado tão difícil o período de analfabetismo, relatou: “Aí veio a aula do MOBREAL, né? Aí eu estudei lá no interior, estudei de noite. Aí eu aprendi logo a assinar o meu nome! [...] Aí depois eu melhorei porque estudei lá no GETI.” O que demonstra que, em que pese a sua afirmação da não dificuldade com a situação de analfabetismo, ela buscou sair daquela situação. É notória sua alegria pelo fato de ter aprendido a assinar o próprio nome. Por isso que

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 2011, p. 135, grifo do autor).

Pensamento que se coaduna com o sentimento expressado no depoimento de Maria Ipê, quando fala da superação da vergonha que a condição de analfabetismo provocava em sua vida.

Eu fui... levando, levando com a barriga assim, sabe? [...] Fui levando a vida. Aí não tinha assim, quer dizer, se fosse preciso eu falar alguma coisa. Então eu me esforcei a estudar [...] Eu tinha vergonha de... Por isso que eu aprendi logo a assinar o meu nome, porque eu tinha vergonha de colocar o dedo num documento. [...] Oh, quando ia tirar um documento, ou então me davam uma ficha pra preencher, eu num sabia. Isso aí me ... eu ficava triste com isso.

Trata-se de uma história triste, mas que foi dita de forma alegre, com o tom de superação da antes situação de negação da própria identidade de ser humano enquanto ser de dignidade. Assim como no depoimento de Maria Marupá que, ao falar das dificuldades enfrentadas quando não sabia ler nem escrever, disse: “Uma vida um pouco embaraçada, né?”

Porque a gente, pelo menos, fazer uma carta, a pessoa vai fazer pra gente, mas muitas coisas a gente deixa de pedir porque tem vergonha, né? E a gente sabendo escrever, a gente faz o que vem na mente, pede o que quer, né?”

A vergonha revelada por estas mulheres nada mais é do que a baixa autoestima, a autodepreciação, que se revela em situação de impotência, o que nos faz compreender que o analfabetismo é uma chaga, uma amarra social, que imobiliza as pessoas e as vitimiza, tirando-lhes a autoestima e as possibilidades de ascensão socioeconômica. Ratificamos nosso pensamento em Freire (2015), quando afirma que

O analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. **Solapa** os princípios democráticos de uma sociedade. (FREIRE, 2015, p. 7, grifo nosso).

A negação do direito à educação e à alfabetização, as quais possibilitam a mulheres e homens ler e escrever o próprio nome, fere a dignidade humana, ameaça a estrutura sociocultural e impede que as pessoas progridam social e economicamente, o que também é um direito social, viver com dignidade. Quem não sabe ler, escrever e calcular em uma sociedade letrada está condenada/o ao desemprego ou, quando muito, ao subemprego. O que, conseqüentemente, incide em uma vida de pobreza e insegurança social, pois,

Em que pese vivermos um período democrático, ainda convivemos com as conseqüências de longos anos de descaso, de ideais mercadológicas do ensino e da propalada ‘falta de vontade política’. Continuamos a enfrentar limites não superados como a baixa qualidade do ensino que condena milhões de brasileiros à ignorância ou ao analfabetismo funcional [...] (DAMASCENO; SANTOS, 2017, p. 58, grifo dos autores).

Esse fato que se evidenciou nessa categoria de análise, quando a negação do direito à educação marcou profundamente a vidas das mulheres, por meio das questões apontadas pelas mulheres velhas que foram duramente afetadas social e economicamente e que, conseqüentemente, sofreram o sentimento de baixa autoestima e diversas privações resultantes da condição de analfabetismo ou da baixa escolaridade que atravessou a maior parte de suas vidas.

5.4 – Empoderamento e protagonismo pessoal e social da mulher velha

Na terceira categoria de análise, nos debruçamos na tarefa de compreender as implicações e os sentidos da educação atribuídos pelas mulheres velhas que enfrentaram a

condição de analfabetismo, na perspectiva de atingir o último objetivo específico da pesquisa. A formação desta categoria de análise se deu a partir da sistematização das respostas no grupo de questões 14 a 17 do roteiro de entrevista semiestruturada, onde investigamos sobre os porquês das mulheres decidirem estudar àquela altura da vida; se elas tiveram apoio de seus familiares para estudar; o que mudou na vida das sujeitas depois que aprenderam a ler e escrever; e quais os projetos de vida destas mulheres velhas.

Essa sistematização deu origem ao Quadro 8, no qual apresentamos as unidades de sentido das mensagens das sujeitas.

QUADRO 8– UNIDADES DE SENTIDO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 14, 15, 16 E 17

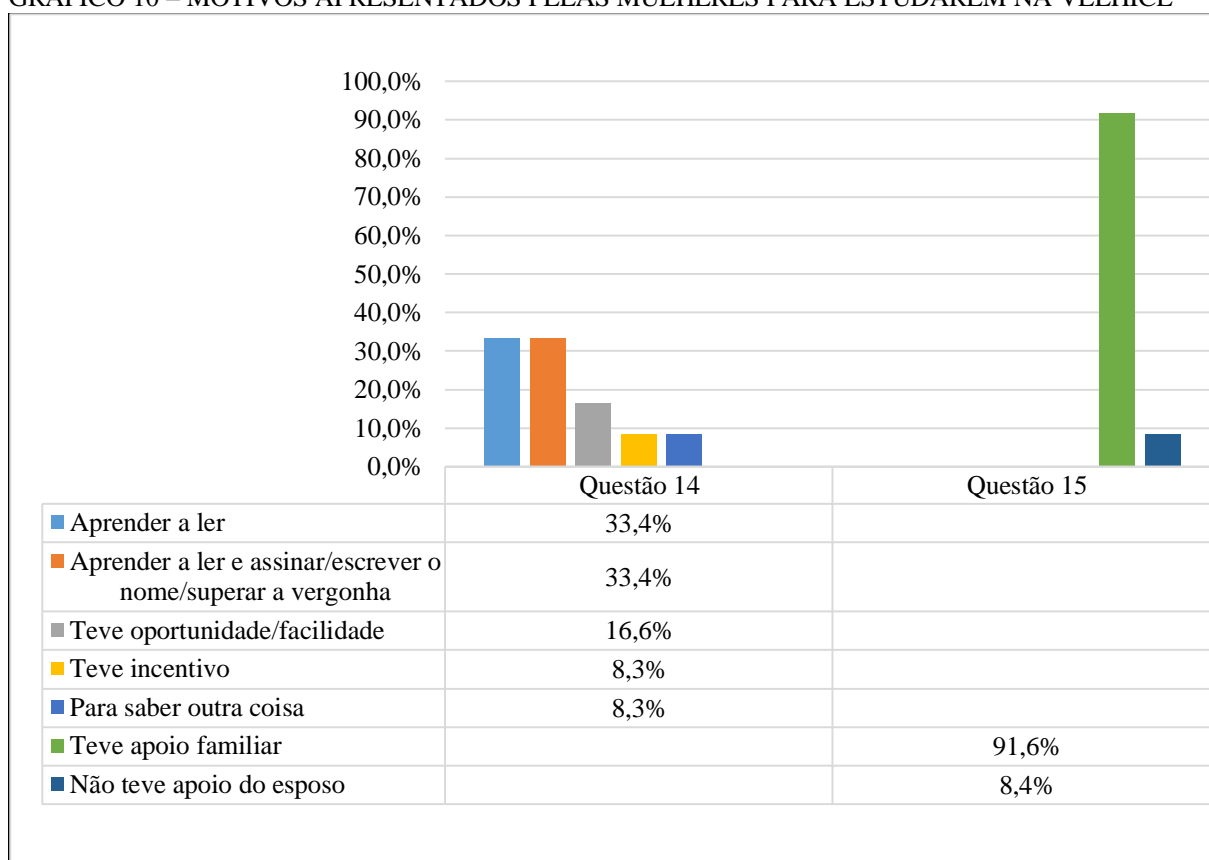
Nº	Sujeita	14 - Porque você decidiu estudar a essa altura da vida?	15 - Você tem apoio de sua família para estudar?	16 - O que mudou na sua vida depois que a senhora aprendeu a ler e escrever?	17 - Quais são os seus projetos para a vida?
1	Maria Açaizeira	[...] Pra mim escrever ao menos o nome, ler um pouco [...]	Tenho, de todos.	Mudou muita coisa. Satisfeita!	Terminar agora até o final do ano de estudar, pra mim aprender mais um pouco.
2	Maria Acapú	Porque eu tinha muita vontade de estudar, eu tinha vontade de aprender assinar meu nome, [...]	E muito, muito graças a Deus, muito apoio da minha família.	[...] que eu aprendi a assinar o meu nome eu tirei nova carteira de identidade [...]	[...] é pra mim viver assim, pra mim ficar passeando, conversando com meus amigos.
3	Maria Amapá	O meu sonho era aprender a ler, [...] escrever meu nome, [...] que eu fazia com o dedão, aquilo, eu tinha vergonha.	Teve, das minhas filhas, dos meus filhos.	Trouxe mais, é, eu fiquei, tenho mais coragem para conversar com os outros [...]	Pois é, aí é tanta coisa! [...] O meu projeto hoje só é arrumar a minha casa.
4	Maria Castanheira	Porque eu tive um incentivo, a senhora!	Tive. Nunca foram contra.	[...] porque eu já sei, eu já pego qualquer um papel eu leio [...]	É só de ajeitar minha casinha, né? É isso!
5	Maria Cupiúba	Ah, porque eu tinha muita vontade de um dia ainda aprender ao menos ler alguma coisa, né.	Tenho!	[...] quando eu vou fazer uma compra, eu já sei né. Algumas coisas eu já sei, diferenciar o nome, né, preço.	[...] O projeto é viajar, passear!
6	Maria Cupuaçu	Porque achei facilidade.	A minha nora aqui me dava muito apoio.	Ah, mudou muitas coisa, porque eu já leio a minha bíblia!	[...] é ficar junto dos meus filhos até o dia de seguir minha viagem.
7	Maria Ipê	Fui pra igreja e queria aprender a ler um pouquinho. Porque eu tinha vergonha dos irmãos lá pedi pra mim ler alguma coisa e eu não saber, né?	Sim tenho apoio.	Ah mudou, mudou muita coisa! Eu chego, eu leio a bíblia, eu faço pregação, mudou muito mesmo a minha vida!	Ah, eu ainda queria estudar mais. Mas só que tá tendo dificuldade porque só tem pra mim estudar, só de noite [...]
8	Maria Jarana	Pra ter outra coisa assim, saber outra coisa, né?	Teve.	[...] É muita coisa, muita coisa de saber, eu já sei! [...] posso ir pra todo canto, que eu sei aonde é que eu fico.	[...] Ah! Eu só sonho... Ontem eu tava me lembrando de voltar pra roça e trabalhar. (Risos).
9	Maria Marupá	[...] quando eu ia receber uma coisa, que era preciso eu assinar, que tinha que deixar o dedo, eu tinha vergonha.	Teve. Teve apoio do meu esposo, da minha neta!	[...] Tirei todos os meus documentos, graças a Deus! Tudo eu assinei. Identidade, profissional, título de eleitor, tudo!	(Risos) Eu sonho muitas coisa, professora! [...] Pelo menos, cuidar da minha casa bem, que eu gosto das minhas coisas.
10	Maria Mogno	Porque foi o tempo que eu teve oportunidade.	Tenho!	[...] Principalmente, pra mim sair, pra mim ler, ônibus, endereço assim das casas, as coisas.	É um pedacinho de terra pra mim fazer um sítio. Pra mim criar e plantar. (Risos). É o que eu quero.
11	Maria Samaúma	Por causa que eu queria mesmo, pra saber mais, mais a leitura né?	Tinha, tinha. Meu marido não se incomodou.	[...] os ônibus, quando eu saio eu já sei o nome. Aonde faz parada, tudo eu sei.	[...] Assim, eu ainda quero fazer uma casinha de alvenaria.
12	Maria Seringueira	Rapaz, porque eu tinha muita vontade de aprender alguma coisa na leitura.	[...] o meu marido não me dava apoio. [...] Eu cansei de chorar!	Porque eu abri a minha vista pro mundo.	[...] é ser feliz com os filhos, com os amigos, com todas as minhas amigas principalmente, porque é quem me dão força.

Das respostas à questão 14, destacamos 5 grupos de expressões significativas para as nossas análises. Assim, 4 mulheres relataram como principal motivo para estudar na velhice o desejo de aprender a ler; 4 revelaram que, além da vontade de aprender a ler, o motivo principal era o de escrever/assinar o próprio nome; 2 afirmaram que estudaram porque tiveram oportunidade/facilidade; 1 relatou que teve incentivo e 1 disse que foi pelo desejo de saber outra coisa.

Quando investigamos se as mulheres velhas tiveram apoio da família para estudar, 11 delas afirmaram que sim e somente 1 disse que sofreu muita reprovação por parte do marido, e que as/os filhas/os diziam para ela não se importar com as provocações e xingamentos dele, mas, segundo ela, não suportando aquela situação, teve que interromper os estudos.

No Gráfico 10, apresentamos os percentuais desses dados.

GRÁFICO 10 – MOTIVOS APRESENTADOS PELAS MULHERES PARA ESTUDAREM NA VELHICE



Fonte: Falcão, 2019.

Como exposto no gráfico 10, a vontade de aprender a ler lidera as respostas das mulheres enquanto motivo para a aventura de estudar na velhice. Contudo, separamos em dois grupos de unidades de sentidos, exatamente porque um determinado grupo de mulheres trouxe a leitura atrelada ao escrever/assinar o próprio nome e, ainda, por conta do sentimento de

vergonha expressado por algumas, por não saberem ler e, principalmente, por terem os documentos com a impressão digital, o que por sua vez provocava outro motivo: o desejo de trocar esses documentos por outros assinados. Mesmo não sendo o sentimento que predominou nas respostas, chama a atenção pela contundência como é colocado. Por isso, sentimos a necessidade de olhar para esses dados, de dar aos dois fatores o devido destaque.

Maria Açaizeira assim informa o seu motivo: “Pra mim aprender alguma coisa (risos). Pra mim escrever ao menos o nome, ler um pouco, nem que seja pra mim, é muito bom, é importante demais, na minha vida é.”

Destacamos que as pessoas idosas usam o aprendizado da leitura e da escrita para muitas finalidades. Contudo, diferentemente das/os jovens e adultas/os que quase predominantemente, miram na possibilidade de conseguir ou melhorar o emprego, a maioria das/os velhas/os busca autonomia, liberdade e o prazer/orgulho que a atividade da leitura e da escrita pode lhes proporcionar.

Maria Cupiúba revela: “Ah, porque eu tinha muita vontade de um dia ainda aprender ao menos ler alguma coisa, né. Pra mim viajar! Eu tenho filha que mora fora daqui.” Como dissera Freire (2000, p. 88) “No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado.”

Ler para viajar significa dominar uma série de signos próprios dos espaços públicos e nele saber se mobilizar; entender sinalizações urbanas, letreiros de ônibus; orientar-se no espaço geográfico. Tais atributos, para muitas pessoas idosas, representam um grande desafio, por causa da diminuição da acuidade visual e redução da coordenação motora, o que tende a se agravar se agregado à condição de analfabetismo ou de baixa escolaridade.

Ainda sobre os motivos, Maria Marupá relatou:

Porque eu achei que era importante pra mim. Eu muitas vezes quando eu ia receber uma coisa, que era preciso eu assinar, que tinha que deixar o dedo, eu tinha vergonha. [...] Pra mim era uma humilhação. Porque, eu botei na cabeça que eu tinha que aprender a assinar o meu nome, ler um pouco, porque eu achava uma humilhação, eu uma pessoa naquela idade e depender de tudo dos outros. Então eu achei que eu tinha que aprender um pouco.

Algo marcante nas respostas das mulheres velhas, sujeitas desta pesquisa, é a recorrente manifestação do sentimento de vergonha e humilhação, segundo elas, por não saber assinar o próprio nome, tendo que usar a impressão digital; por não saber ler; não saber falar e outros **não saberes** informados.

Freire (2018) refletiu sobre esse sentimento, advertindo que

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2018, p. 69, grifo do autor).

Assim, a nossa sociedade, janela pela qual as mulheres velhas se veem no mundo, vem ao longo da história produzindo, reproduzindo e disseminando preconceitos contra as pessoas idosas e, conforme dissemos neste trabalho, particularmente contra as mulheres. Esse fator afeta severamente sua autoestima, podendo imobilizá-las social e economicamente.

Frequentemente, na ocasião do ingresso no GETI, registramos a autodepreciação entre velhas e velhos. A maioria vem ao Programa para se inscrever no projeto de Bem-Estar Físico, porém, quando a equipe pedagógica percebe a condição de analfabetismo, sugere que a inscrição seja no projeto de escolarização. Aí se revelam os estereótipos que a sociedade lhes incutiu. Dizem que não aprendem mais, que “papagaio velho não aprende a falar”, que as professoras vão perder tempo com elas/es. Chega a ser desconcertante a forma como algumas pessoas idosas manifestam autodesconfiança acerca de seus potenciais de aprendizagem. Contudo, quando começam a estudar e, principalmente, quando começam a ler e a escrever, a assinar o próprio nome, se enchem de autoconfiança e autoestima. “A educação, portanto, é um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela idade e pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional.” (NERI; FREIRE, 2000, p. 37).

Foi surpreendente o resultado de 91,6% das mulheres velhas, as quais afirmaram ter recebido apoio de suas famílias para estudar, pois ainda ouvimos histórias de pessoas que não incentivam as/os velhas/os a estudar, a aprender a ler e a escrever ou a usar as tecnologias e as redes sociais. Há, ainda, aquelas/es que até dificultam esse processo, com justificativas de que essas pessoas não têm perspectiva de futuro.

Na velhice, as pessoas sofrem alterações das capacidades funcionais, limitações naturais do processo de envelhecimento, que tendem a reduzir os movimentos, o que pode ocasionar certa lentidão na realização das atividades de qualquer natureza. Esse fato provoca, em algumas pessoas, impaciência para esperar que as/os velhas/os executem suas tarefas normalmente, ao ponto de realizarem tais atividades pelas pessoas idosas, o que também ocorre com a leitura e a escrita. É mais fácil ler e/ou escrever algo para as/os velhas/os do que ensinar-lhes tais habilidades.

É importante destacar que as limitações próprias do processo de envelhecimento não impedem que as pessoas velhas realizem as suas atividades de vida diária, inclusive novas aprendizagens, salvo se houver sério comprometimento físico e/ou mental que justifique esse impedimento.

Ainda sobre o apoio familiar para estudar, podemos relacionar aquelas situações ao relato de Maria Seringueira, a única mulher que expôs ter sofrido a falta desse apoio, pois lidou com a resistência do marido para frequentar as aulas do GETI. Assim, ela nos informa: “Rapaz, que Deus me perdoe, que eu também não sei o quê que eu tô falando, mas o meu marido não me dava apoio. Não gostava que eu estudasse. Ele dizia até palavrão comigo. Eu cansei de chorar! Chegava aqui eu chorava, chorava que só! Aí depois abandonei.” (SERINGUEIRA).

Para compreendermos o interdito de Seringueira, chamamos Saffioti (2015, p. 59), que diz: “Isto equivale a dizer que o agente social marido se constitui antes que a figura do pai [...] a figura forte é a do marido, pois é ela que o contrato sexual dá a luz.” Contrato que firma o casamento e, por sua vez, a família que tem um chefe de “direito sexual.”

Seringueira, mulher velha, cristã, observadora dos costumes sociais e religiosos convencionados como “corretos” para a mulher casada, preferiu abandonar os estudos a contrariar o marido, mesmo com o apoio de suas filhas e filhos para continuar estudando. Ele, o patriarca, a autoridade, não poderia ser contrariado, e com os direitos que lhe foram concedidos pela sociedade, interdita a sua mulher, que lhe deve obediência.

Saffioti (2015) afirma que máquina do patriarcado é extremamente engenhosa. Quando a analisamos, percebemos que ela realmente o é, pois toda a sua engrenagem trabalha o imaginário da mulher. Ela se culpa e criminaliza a si e às outras mulheres, se não atende/em ao que a elas foi traçado enquanto “destino”.

Não poderíamos ter encontrado, neste estudo, nada mais representativo desse sistema do que o caso relatado por Seringueira, que sofreu violência de gênero quando teve o seu projeto de continuar estudando interdito pelo marido. Ratificamos nossa assertiva de violência de gênero em Saffioti (2015), que afirma:

As violências física, sexual, emocional e moral não ocorrem isoladamente. Qualquer que seja a forma assumida pela agressão, a violência emocional está sempre presente. Certamente, se pode afirmar o mesmo para a moral. [...] Sobretudo em se tratando de violência de gênero, e mais especificamente intrafamiliar e doméstica [...] (SAFFIOTI, 2015, p. 79).

Essa questão nos remete ao entendimento de que toda forma de interdição da mulher, pela sua condição de mulher, constitui-se como violência de gênero. Fato esse evidenciado na

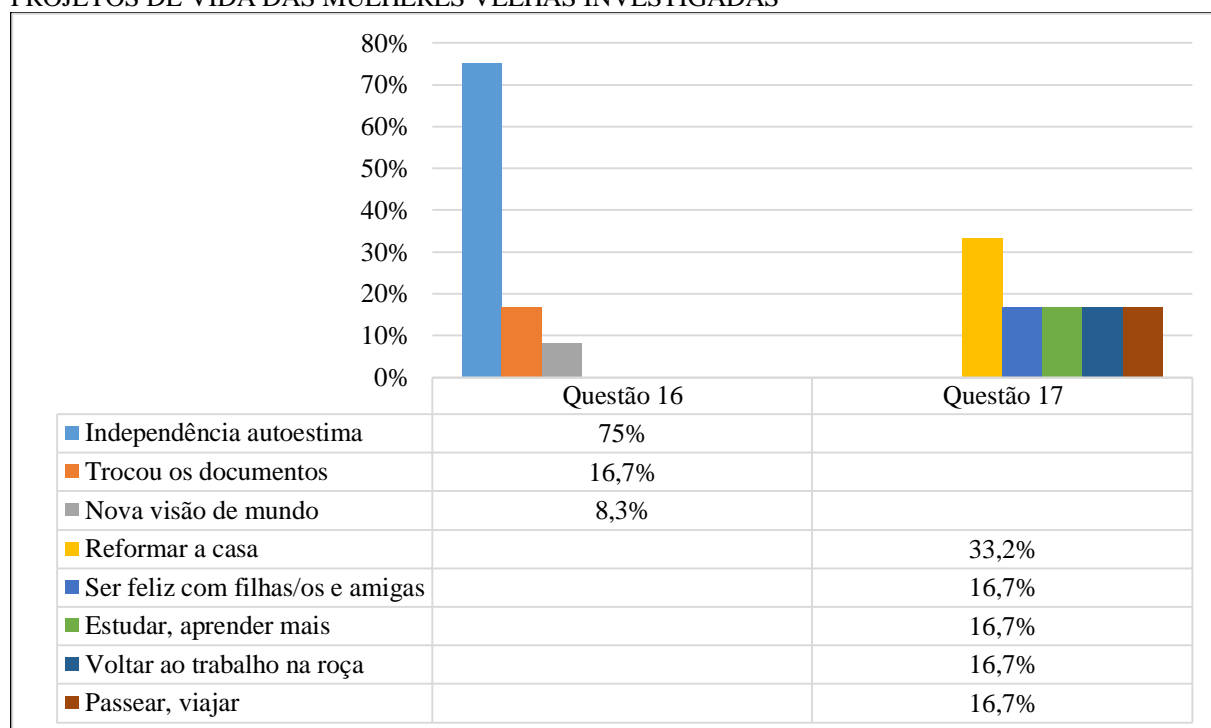
história de Maria Seringueira, como verdadeiro retrato da negação de direitos humanos, quando, desde a infância até a velhice, entre outras negações, sofreu a interdição em relação ao direito à educação.

No prosseguimento de nossas análises, na questão 16, sobre as mudanças na vida das mulheres velhas que estudaram na velhice, encontramos 3 grupos de sentidos nas respostas das sujeitas. 9 delas afirmaram ter conquistado independência pessoal e autoestima; 2 trocaram os documentos com as impressões digitais por documentos assinados e 1 disse que hoje tem uma nova visão de mundo.

Quando buscamos saber dos seus projetos de vida, as informações das mulheres investigadas nos revelaram 5 grupos de expressões significativas para as análises. No que 4 sujeitas sonham em reformar a casa; 2 disseram que a felicidade consiste em manter-se junto às/os filhas/os e amigas/os; 2 gostariam de estudar, aprender mais; 2 falaram do projeto de adquirir um pedaço de terra no campo e voltar ao trabalho na roça; e 2 revelaram que desejam viajar, passear.

No Gráfico 11, apresentamos os percentuais dos achados nas respostas às questões 16 e 17.

GRÁFICO 11 – MUDANÇAS A PARTIR DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA E OS PROJETOS DE VIDA DAS MULHERES VELHAS INVESTIGADAS



Fonte: Falcão, 2019.

O expressivo número de 75% das sujeitas que relataram os sentimentos de independência, autonomia e autoestima e, porque não dizer, de felicidade e realização pessoal, pelo fato de terem aprendido a ler e escrever, afirma em nós a convicção de que a educação é um instrumento de emancipação e empoderamento das pessoas, independentemente de sua condição social, cultural e econômica.

Maria Amapá, com brilho no olhar e sorriso no rosto, assim expressou o seu contentamento:

Trouxe mais, é, eu fiquei, tenho mais coragem para conversar com os outros, pra mexer, fazer certas coisas que eu não sabia fazer, eu tinha, eu acho que era nervoso. Aí eu fiquei mais desembaraçada! [...] eu tenho mais amigas, e me abraço com elas. Naquele tempo eu nem pedia pra dar um abraço, porque eu tinha assim, achava que ninguém queria me abraçar. [...] agora não! Me acho assim bacana, me acho desembaraçada, eu já me acho que eu já sei conversar um pouco, conversar como conversei hoje. E tá bacana pra mim, muito bom!

O professor Ernani Fiori, ao refletir sobre condição do “alfabetizando”, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2018), nos mostra que as pessoas que superaram a condição de analfabetismo, ao aprenderem a ler e escrever, alcançam outro nível de entendimento de sua dignidade e potencialidades, capaz de pô-las em permanente busca pela sua realização/completude humana, pessoal e social. Assim,

Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. (FREIRE, 2018, p. 17).

Neste contexto, ir **além da alfabetização** não significa alcançar altos graus de escolaridade, mas compreender-se enquanto ser no mundo; existenciar-se enquanto sujeitas e sujeitos sociais, que se reconhecem inacabadas/os e, portanto, repletas/os de potencialidades para ser e saber mais.

Ser mais, ser livre e independente para realizar as mais diversas atividades é o que constatamos na fala de Maria Samaúma: “Foi muita coisa, porque a palavra que eu quero ler, eu leio bem. Leio a palavra todo dia, eu sei. [...] lá fora, os ônibus, quando eu saio eu já sei o nome. Aonde faz parada, tudo eu sei. [...] Melhorou, melhorou!”

Na mesma direção, Cupiúba fala de suas conquistas ao aprender ler e escrever: “A diferença é porque agora eu vou lá no centro, quando eu vou fazer uma compra, eu já sei né. Algumas coisas eu já sei, diferenciar o nome, né, preço. Aí tudo isso já é uma mudança. Quando eu pego o ônibus, eu já sei, assoletrando, já sei qual é o ônibus, né!”

Tais relatos revelam a autonomia conquistada por estas mulheres, pela qual elas demonstram grande satisfação e realização pessoal e social, como as que trocaram seus documentos para libertar-se da vergonha da marca da digital na carteira de identidade, semelhante ao que revela Maria Acapú, quando interpelada sobre as possíveis mudanças provocadas pelo aprendizado da leitura e da escrita:

Mudança, estou satisfeita graças a Deus. Eu leio, eu não leio todas palavras, mas algumas palavras eu já sei ler. Consigo ler um texto, pequeno (risos). Porque eu não sei ler aqueles textos grandes. Depois que eu vim pra cá, que eu aprendi a assinar o meu nome eu tirei nova carteira de identidade porque a gente tem vergonha, né? Toda vida que ia comprar ou fazer alguma coisa, *tava* com o dedinho sujo, né? Hoje eu me sinto melhor, graças a Deus. (ACAPÚ).

Por todos esses relatos, compreendemos que o sentido que as mulheres velhas, que enfrentaram a condição de analfabetismo, atribuem à educação é o de libertação de uma situação na qual elas se sentiam inferiorizadas às outras pessoas, em que elas se autodepreciavam, pois não se percebiam cidadãs de direitos humanos e sociais.

Maria Seringueira responde: “Irmã, mudou muita coisa, porque eu abri a minha vista pro mundo. Não é só olhar e ver que abre a mente não. A leitura abre muito a mente da gente. [...] Valeu a pena, graças a Deus! Já me esqueci de muito, mais muito tá aqui dentro.”

Sua percepção de mudança se dá no sentido de melhor compreender a sua realidade política e social. Pensamento corroborado por Freire (2011), quando afirma que

[...] Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga. (FREIRE, 2011, p. 109).

Nessa perspectiva, os cursos de alfabetização e a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas não podem prescindir da abordagem crítica da realidade da/o alfabetizanda/o, pois a leitura e a escrita do texto devem emergir do contexto. Somente assim estaremos a falar e a fazer educação emancipatória e libertadora, capaz de criar nas/os educandas/os as possibilidades de vislumbrar e realizar novos projetos de vida.

Contrariando o senso comum, de que a velhice é predestino da morte ou tempo sem perspectiva de futuro, todas as mulheres velhas sujeitas da pesquisa revelaram sonhos/projetos de realizar algo novo em suas vidas. Mesmo a única sujeita, Maria Castanheira, que destoou no início de sua resposta, apresenta o seu projeto no final de seu relato: “Ah, professora eu *num* tenho nem quase projeto não! Eu já *tô* numa idade que ninguém pode nem fazer projeto, né? [...] É só de ajeitar minha casinha, né? É isso!”

Nossa atenção se voltou para o comportamento de Maria Marupá. Ao ser questionada, ela silenciou. Precisei retomar a pergunta. Então, ela reagiu:

(Risos) Eu sonho muitas coisas, professora! [...] Se Deus me der essa oportunidade de viver mais alguns anos, eu sonho muita coisa, de fazer muitas coisas. Pelo menos, cuidar da minha casa bem, que eu gosto das minhas coisas. [...] Eu gosto das minhas coisas arrumadas, eu gosto do meu quintal limpo. Eu vou ali tratar dos meus bichos.

Seu riso tímido demonstrava certo constrangimento por sonhar “muitas coisas”. Era como se ela não tivesse esse direito. Ao mesmo tempo pairava, no seu olhar distanciado, certa dúvida da probabilidade de realização dos sonhos. Tanto que ela não nomina as “coisas” e, especificamente, seu sonho limita-se a “cuidar da casa”.

A uma primeira e rápida análise, parece pequena a sua ambição. Contudo, se associarmos o “viver mais alguns anos” com o “cuidar da casa”, poderíamos, pelo paradigma de velhice bem-sucedida, compreender que Marupá sonha com uma velhice avançada com autonomia e independência, o que, na verdade, deveria ser a aspiração de toda pessoa. Neri (2005) nos ajuda na definição de ambos os termos:

O cerne do conceito de autonomia é a noção e o exercício do autogoverno. O conceito inclui também os seguintes elementos: liberdade individual, privacidade, livre-escolha, autogoverno, auto-regulação [...]
O aspecto central do conceito de independência é a capacidade funcional que, em sua expressão máxima, significa poder sobreviver sem ajuda para as atividades instrumentais de vida diária e de autocuidado. (NERI, 2005, p. 23).

Assim, à luz das teorias do envelhecimento humano, compreendemos que mesmo sem o devido conhecimento dos conceitos, Marupá aspira aos elementos mais favorecedores para uma velhice bem-sucedida, pois a autonomia e independência são atributos necessários para a qualidade de vida na velhice, haja vista que os termos mobilizam os aspectos biopsicossociais inerentes à vida humana.

Para exemplificar, a autora nomeia dois tipos de competências:

1) as básicas, que abrangem a capacidade de execução de “autocuidado e ao manejo de atividades instrumentais rotineiras, automáticas e necessárias à sobrevivência [...]” (NERI, 2012, p. 153), como arrumar-se, vestir-se, comer, tomar banho, andar, fazer compras, pagar contas e;

2) as expandidas, aquelas relativas às “atividades sociais e de lazer escolhidas pela pessoa, bem como atividades instrumentais que assegurem o contato do idoso com o mundo externo [...]” (NERI, 2012, p. 153), como transporte, compromissos, comunicação, o ato de cozinhar.

Chama atenção a última competência, que para muitas pessoas é considerada básica, pelo fato de as mulheres velhas executarem-na desde a infância. Contudo, estudos comprovam que a pessoa idosa, se atingida por alguma demência própria da condição do envelhecimento humano, pode sofrer graves acidentes se continuar a exercer, sozinha, a atividade de cozinhar.

Conforme a tese da autora, a **independência** relaciona-se às competências básicas e a **autonomia**, às expandidas, pois esta demanda capacidade e liberdade de autodecisão sobre todos os aspectos da vida privada e social, que inclui aquelas relativas a de quem usufrui de boa saúde física, mental, psicológica e a liberdade para a autorregulação e execução das atividades essenciais da vida diária, como no caso de Maria Marupá: **simplesmente** “cuidar da casa”.

Dito isso, miramos no que decorre dessas capacidades agregadas às habilidades de leitura e escrita adquiridas por estas mulheres, o que acreditamos convergir para uma melhor qualidade de vida na velhice. Contudo, é importante destacar que a qualidade de vida é um fenômeno que está intrinsecamente relacionado a vários fatores, e que, portanto, não depende somente das ações individuais das pessoas. Não é, em suma, um privilégio de quem usufrui de poder econômico, como às vezes é difundido pelo senso comum, quando se afirma que alguém está “bem de vida” porque dispõe de recursos financeiros (questão não aprofundada neste trabalho).

A qualidade de vida na velhice, pelas suas características multidimensionais, demanda esforços individuais e coletivos, públicos, privados e governamentais, pois, de acordo com Neri (2012, p. 150), “depende de muitos elementos em interação.” A autora relaciona, como exemplo dessa conjunção de fatores em interação, as

[...] condições físicas do ambiente; a disponibilidade de serviços, lazer e **educação**; o nível de renda; as características da rede de relações informais e dos apoios proporcionados por seus membros; os índices de urbanização e de **alfabetização** da sociedade; os padrões sociais de morbidade e mortalidade para as várias faixas de idade; as condições de trabalho. (NERI, 2012, p. 151, grifo nosso).

Destacamos “educação e alfabetização” com o propósito de evitar que sejam diluídas no rol de outros elementos, ou ainda que se limite à simples menção. Assim, redirecionamos nosso foco para o objeto desta pesquisa, a saber, o “Enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense”, que demanda, sem subestimar as questões biológicas e ambientais apresentadas, porque aí a vida também se constitui, salientar a importância sociopolítica da qual estão revestidas, a nosso ver, a educação e a alfabetização para os ideais mesmos de qualidade de vida na velhice.

Por isso, julgamos necessário alargar a compreensão do sentido de autonomia e independência com base em Freire (2018) quando, na sua visão libertadora e emancipadora, nos convoca a mirar na possibilidade de assunção das sujeitas e dos sujeitos sociais, pela consciência de sua condição de oprimida/o, que os conduz à rebeldia necessária para alcançar a sua autonomia/independência/libertação, que julgamos imbricadas como mecanismos capazes de revelar variadas experiências e formas de re/existir. Pois

[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

Nesse ponto, fazemos lembrar que as sujeitas desta pesquisa são mulheres velhas que declararam situação de precariedades socioeconômicas, devido a vários fatores imbricados à educação negada nas outras fases da vida, e que culminaram na condição de analfabetismo até a velhice, como evidenciado nos resultados das análises. Condição essa que as impediu de adentrar ao mercado de trabalho. Como consequência, chegaram à velhice em situação de pobreza econômica, o que justifica o projeto da maioria de reformar/ajeitar a casa, pois as suas realidades são de humildes moradias.

Atentamos, ainda, para o projeto de manter-se junto às/os filhas/os e amigas/os como realização pessoal de duas das sujeitas. Fato esse que revela a importância das relações familiares e sociais para as pessoas idosas, pois “A pessoa não é compreensível sem a dimensão comunitária, uma vez que não pode existir por si mesma e sua existência tem outra origem, pois não pode dar-se a si mesma a existência, daí que a socialidade e a comunitariedade são constitutos fundamentais da pessoa.” (RAMOS, 2012, p. 205-206).

Constitutos esses que se justificam no relato de Seringueira, ao revelar: “O que eu sonho na minha vida, irmã, é ser feliz com os filhos, com os amigos, com todas as minhas amigas principalmente, porque é quem me dão força. [...] Eu gosto muito de ter a força das amigas.” Depoimento esse que encontra conformidade também no pensamento de Neri (2005, p. 193), ao informar: “Os velhos preferem contatos sociais com amigos da mesma idade do que com os filhos e o cônjuge, ou seja, preferem relações de livre escolha do que obrigatórias.” Apesar da marca masculina generalista do texto, a autora não se refere somente aos homens velhos, mas também às mulheres velhas.

É importante frisar que as demais mulheres velhas da pesquisa também manifestaram grande importância a essa convivencialidade com as amigas e com os amigos, o que nos faz

compreender que a pessoa humana é, por excelência, um ser social e que somente nessa sociabilidade se realiza e cumpre a sua natureza ontológica, a do ser para outrem.

Os resultados revelam que as velhas alfabetizadas, participantes da pesquisa, estão mais encorajadas para o enfrentamento dos mais diversos eventos da vida. Contudo, vale ressaltar que “a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.” (FREIRE, 2011, p. 45). Tanto implica, que algumas se sentem entusiasmadas com a possibilidade de viajar, passear. Isso significa que elas venceram a dificuldade de se mobilizar no meio urbano, como no entusiasmado depoimento de Maria Ipê: “Viajo! Já tenho a minha carteira dos idosos, já tô no meio dos idosos há muitos anos já, e tenho minha passagem gratuita, vou aí pra fora. Vou com a minha velhice aí, vou ver muita coisa, só aproveitando (risos).”

Foi surpreendente o projeto de voltar às raízes, ao manejo da terra, ao trabalho na roça, o que nos fez retornar aos achados da questão número 2 do roteiro de entrevista (Tabela 1), na qual investigamos as origens das sujeitas. Descobrimos que as duas mulheres que manifestaram esse projeto, Jarana e Mogno, vieram da zona rural, do campo, onde trabalhavam na roça. As duas foram forçadas ao êxodo rural para que as/os filhas/os pudessem estudar.

Maria Jarana teve a situação agravada pela viuvez, conforme mencionado quando analisamos a questão 13, onde ela revelou que veio para Castanhal, não porque não gostasse de sua terra, mas além do desejo de matricular as/os filhas/os na escola, planejava trabalhar na feira para tentar a sobrevivência sua e de suas filhas e filhos, 11 ao todo. São fatos que justificam o seu atual projeto de “voltar pra roça e trabalhar.”

Nessa mesma perspectiva da negação do direito à educação, vemos, outra vez interrompido, o projeto de estudar e de aprender mais: “Ah, eu ainda queria estudar mais. Mas só que tá tendo dificuldade porque só tem pra mim estudar, só de noite, lá pro SESI, eu moro aqui [...] Então fica muito difícil pra mim. E eu parei de estudar. Mas eu ainda tenho vontade de estudar.” (IPÊ).

Como denunciamos neste trabalho, a EJA, no formato como está desenhada, com oferta somente no turno da noite, com professoras/es sem formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, se configura, para muitas pessoas, motivo de exclusão e negação do direito humano à educação.

Maria Jarana, quando terminou a 2ª Etapa no GETI e teve que frequentar outra escola para cursar a 3ª Etapa, que não mais é ofertada no programa desde 2010, se deparou com outro problema na EJA: “Só parei por causa dessa coisa, era muita criança (referência aos

adolescentes da EJA). As crianças escreviam ligeiro, e eu... [...] aí eu falei com a professora que eu não ia mais, que eu atrapalhava as crianças.”

Essa é uma realidade da EJA, para a qual as professoras e os professores não receberam, nem recebem, formação adequada para atender com qualidade às pessoas idosas que ingressam nessa modalidade de ensino, o que fica restrito ao improviso ou aspecto da boa vontade e da intuição dessas/es profissionais, se configurando em um fator de instabilidade para o processo de ensino-aprendizagem.

Sem subestimar os demais projetos das outras sujeitas, que são igualmente importantes, lamentamos a ausência de oportunidade que aniquila sonhos, quando embaraça, impossibilita, nega um direito básico e essencial (o de estudar) a uma mulher velha que foi vítima da negação desse direito nas outras etapas de sua vida.

A formação para atuar com pessoas idosas, precisa garantir que as/os profissionais (professoras/es e outras/os) conheçam os aspectos do envelhecimento e da velhice e suas limitações, pois nessa fase da vida, entre outros fatores, Beauvoir (1990, p. 35) assegura que os “Órgãos dos sentidos são atingidos.” Fato esse, que resulta na diminuição da capacidade visual, da audição e outros. Entretanto, esses aspectos não podem ser o foco da professora e do professor desse segmento social, mas sim nas possibilidades das pessoas idosas. Outras pesquisas revelam o potencial das pessoas idosas para o aprendizado.

Ao adentrar a esse caminho pedagógico gerontológico, a professora e o professor precisam ter ciência que as/os alunas/os velhas/os aprendem, mas que, para tanto, é importante que essa/e profissional aprenda a manejar práticas pedagógicas mediadas pela alegria, paciência, boa entonação de voz, privilegiar livros e textos com fontes grandes, se utilizar de uma escrita visível e legível e, ainda, colocar-se como aprendiz diante da vasta experiência das/os alunas/os velhas/os, pois quem “[...] ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23).

A professora e o professor de velhas/os deve, ainda, adotar o uso de letras grandes no quadro magnético e nos cartazes, para que as/os educandas/os, mesmo a certa distância na sala de aula, consigam visualizar o conteúdo trabalhado. É imprescindível, ainda, estabelecer uma relação amigável, de atenção coletiva, mas também individual em cada turma. Nesse ponto, chamamos a atenção para o problema da Portaria nº 241/2018, referida na Seção III, no item 3.2, da Educação de Jovens e Adultos, “para velhas”, que estabelece a matrícula de “35 a 45 alunos por turma” na EJA em Castanhal. Com turmas, assim, superlotadas será humanamente difícil desenvolver um trabalho pedagógico que contemple a diversidade do público dessa modalidade de ensino.

Outra tarefa imprescindível para a/o professora/or das turmas de EJA, nas quais se encontrem pessoas idosas, é a de trabalhar/sensibilizar às/aos demais discentes para o estabelecimento de uma boa relação intergeracional, sob pena de ver as/os velhas/os desistirem, evadirem, como no caso de Jarana, que não se sentiu acolhida, pior ainda, achou que atrapalhava as/os adolescentes. Revela-se, aí, a ausência de um projeto educacional que atenda e concilie a diversidade de gerações presentes naquela unidade de ensino, pois as “[...] presenças afirmativas de Outros Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por Outras Pedagogias.” (ARROYO, 2014, p. 26).

Faz-se necessário que sejam criadas as condições de ascensão das mulheres velhas, principalmente por meio da alfabetização e educação continuada ou ao longo da vida, para que elas sejam sujeitas de sua autonomia, posto que “A existência dessas oportunidades contribui para aumentar a autonomia das idosas, que usam os novos espaços como símbolos de liberdade. O novo poder feminino é plasmado pela negação da submissão aos controles sociais a que sempre responderam.” (NERI, 2012, p. 162).

Algumas pesquisas apontam que as mulheres velhas, em que pese o seu histórico de opressão/exploração, apresentam mais disposição para o enfrentamento a tais situações, revelando-se verdadeiras protagonistas sociais e que, conseqüentemente, logram uma velhice mais bem-sucedida que os homens velhos: “[...] Elas tendem a afirmar-se pela atividade, participação, independência e autonomia para gerir suas vidas e para frequentar locais onde, antes, sua presença era incomum.” (NERI, 2012, p. 161).

Por essas razões reafirmamos a nossa defesa pela garantia da oferta e das condições de acesso e permanência nas escolas às pessoas idosas, particularmente às mulheres velhas, maiores vítimas da negação desse direito humano e social.

CONCLUSÃO

Compilar depoimentos, histórias e trajetórias de lutas, coragem, sofrimentos, enfrentamentos e protagonismos das mulheres velhas, sujeitas desta pesquisa, nos provoca o sentimento de ter dado significativa contribuição acadêmica para uma área ainda esquecida, a saber, a educação das pessoas idosas, em especial das mulheres, vítimas da negação de direitos ao longo da vida. Sujeitas que sobreviveram ao patriarcado de sua época e que carregam suas marcas, algumas delas irreparáveis. Tragédias essas que tentamos e trabalhamos para evitar nas meninas e mulheres contemporâneas a esta pesquisa.

Diante desse contexto, precisamos investir todo o esforço possível em estudos e pesquisas que nos ajudem a compreender as subjetividades das mulheres, os problemas por elas enfrentados em tempos e contextos diferenciados e que atravessam gerações, e propor, ainda, ações que possam dirimir os preconceitos e estereótipos concebidos pela ideologia patriarcal capitalista contra as mulheres de todas as idades e, especialmente, contra as velhas esquecidas e ignoradas socialmente, que são as mais prejudicadas nessa dinâmica de exclusão resultante de um projeto de sociedade desenvolvida que não é para todas e todos.

A revisão da literatura e a escuta das sujeitas da pesquisa revelaram que, por muitos fatores, as mulheres velhas sofrem a invisibilização social. Conforme Walker (2001, p. 40), “Talvez um estudo sobre a velha ajude a tirar nossas velhas do armário onde foram escondidas, da invisibilidade social e dos rótulos pejorativos. Ao mesmo tempo, pode revelar aos homens alguns de seus próprios segredos mais escondidos.”

Não podemos assistir inertes ao fato de que, após séculos de opressão, a mulher continue a lutar ingloriosamente, principalmente neste momento histórico, no qual vemos, como denunciemos neste trabalho, o crescimento da violência contra as mulheres no Estado do Pará. Violências que são praticadas por aqueles que foram gerados, paridos, nutridos, afagados e educados por elas. Se nada for feito para garantir o direito democrático da educação das mulheres, estaremos a repetir um ciclo que em nada alterará essa realidade injusta, desumana e procriadora de desigualdades sociais.

Para nós, fica a convicção de que as mulheres precisam fortalecer laços intrafemininos, estudar sobre a sua importância social, familiar, política e cultural. E, ainda, educar seus filhos, futuros maridos, pais e cidadãos para uma cultura do respeito e garantia dos direitos sociais das mulheres, reconhecendo-as como seres imprescindíveis não apenas na geração, nutrição e manutenção da vida da espécie humana, mas na sustentação e no

progresso dos bens materiais, naturais, econômicos, políticos, culturais e sociais de um povo, ou seja, sujeitas ativas na sociedade.

Nessa convicção, as mulheres precisam educar-se e educar as suas filhas para assumirem o comando das instituições políticas, militares, econômicas e sociais, pois é necessário enfrentar a cultura patriarcal que dificulta a educação das mulheres para tais comandos. Basta atentar para a situação na política brasileira e ver a disparidade no número de mulheres e homens nos cargos de comando no país.

Ainda em que pese o que se conquistou anteriormente, certamente há muito que se conquistar, pesquisar e entender sobre esse patriarcado moderno, no qual os pais não mais prendem as suas filhas, como visto no depoimento de Acapú, mas onde foram criadas outras formas de opressão da mulher, que variam entre aquelas que depreciam a sua imagem, a capacidade e força produtiva, até outras resultantes da ausência de políticas que assegurem a maior das conquistas que se possa projetar para um ser mulher, que é o direito à vida, com dignidade, desde sua tenra idade até a velhice.

Acreditamos, sinceramente, que a mulher velha tem muito a contribuir na tarefa de construção de um futuro melhor para todas as pessoas, pois ninguém sabe para onde ir, se não sabe de onde veio. Para isso, ela precisa dizer a sua palavra, transmitir os seus saberes, apontar as trilhas e alertar para os riscos que correm aquelas/es que negam a história de seu povo, que ignoram a luta de sua gente por saúde, educação, trabalho e salários dignos, aposentadoria, segurança, respeito e dignidade.

Somente pelo empoderamento das mulheres, quando estas compreenderem sua importância social, política, econômica e cultural na sociedade, é que conseguirão libertar-se em definitivo da opressão patriarcal, da cultura que justifica as atrocidades cometidas contra as mulheres de todas as idades.

Sabemos, no entanto, que em tempos de retrocessos das políticas de garantias de direitos sociais e humanos, essa empreitada será mais árdua, uma vez que a educação das pessoas idosas ainda é tratada com descaso no país.

É importante que se diga que todos os avanços na política de garantia de direitos humanos e sociais de brasileiras e brasileiros, conquistados nos governos pós-redemocratização do país, encontram-se seriamente ameaçados no atual momento político, visto que as trabalhadoras e os trabalhadores brasileiras/os assistiram, como que extasiadas/os, no início do governo que tomou posse em janeiro 2019, a extinção do Ministério do Trabalho, entre outros.

As mudanças internas no Ministério da Educação, que culminaram na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI afetaram, diretamente, as políticas de alfabetização e de educação de jovens, adultas/os de todas as comunidades e grupos populacionais, sociais, étnicos e culturais do país.

Concomitantemente a esses fatos, entre outras ações nessa direção, o atual presidente brasileiro publicou o Decreto Nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que no art. 1º determina: “Este Decreto extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.” Colegiados esses mais conhecidos popularmente como conselhos de direitos. Essa normativa ameaça a permanência do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (CNDPI), dentre outros.

No presente momento (maio de 2019), a Câmara dos Deputados, por meio da página oficial de notícias, dá conta de que as comissões de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa e de Seguridade Social e Família da Câmara Federal discutem o decreto que possibilita a extinção do CNDPI, o que, se for efetivado, se configurará como mais um capítulo da história brasileira de significativa derrota dos movimentos sociais e de todas/os as cidadãs e cidadãos que lutam pelos direitos humanos e sociais das pessoas idosas.

Não poderíamos ignorar, ainda, as declarações e ameaças do atual governo em retirar o título honroso de **Patrono da Educação Brasileira** atribuído a Paulo Freire, regulamentado pela Lei n.º 12.612, em 13 de abril de 2012, em reconhecimento ao legado histórico, social e educacional que esse brasileiro, educador, professor, teórico da educação deixou para o Brasil e para o mundo. Acreditamos que tentar desonrar ou aniquilar a imagem daquele que teve a sua trajetória marcada pela luta em favor das/os desvalidas/os da terra, ataca diretamente a estas/es.

Ao registrarmos esses fatos, manifestamos a nossa preocupação com tais ameaças à democracia brasileira, o que nos convoca à posição de constante e necessária vigilância política.

O pensamento freiriano nos conduz à comprovação de que a história é fluxo e refluxo de fatos sociopolíticos, pois as situações denunciadas pelo autor há mais de meio século, nunca poderiam estar tão atuais na sociedade brasileira quanto no momento em que desenvolvemos esta pesquisa. Ante o que, torna-se evidente o medo de governos autoritários, defensores de uma política neoliberal, de estado mínimo e povo “paciente”, pois uma educação que provoca o pensamento crítico de um povo jamais agradaria a tais governantes.

Diante dos fatos, ratificamos a nossa convicção e luta por uma educação dialógica, questionadora, libertadora e empoderadora de todas/os as/os sujeitas/os sociais, pois somente

com estas **armas** poderemos fazer frente à campanha de retirada de direitos sociais conquistados, e, assim, avançar na conquista de novos direitos necessários à construção da cidadania das pessoas de todas as idades.

A necessidade de darmos visibilidade ao cenário atual expressa o nosso entendimento de que educação e pesquisa não se fazem fora da lógica política e ideológica que orienta a realidade das sociedades. No nosso caso, da sociedade brasileira.

O enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense como fio condutor para discutirmos a velhice negada e a educação “garantida”, nos conduziu até aqui na produção de sentidos em relação à condição da mulher velha na sociedade, expressa na memória daquelas que se constituem como um compromisso da Universidade Pública, por meio do programa GETI, que tem resultado em uma vasta produção acadêmica, a saber: diversos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e duas dissertações de mestrado, incluindo esta pesquisa. Infelizmente, alguns trabalhos não fazem referência direta ao GETI no título, o que dificultou encontrá-los no catálogo *online*, na Biblioteca Digital de Monografias (BDM) e nos catálogos de TCC impressos da biblioteca do Campus de Castanhal, serviços disponibilizados pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará. Ainda assim, conseguimos reunir um significativo número de trabalhos, que foram produzidos no âmbito do programa GETI, cadastrados na biblioteca da UFPA. (Apêndice D).

Por fim, gostaríamos de focar os fatores determinantes apontados pelas sujeitas da pesquisa para o enfrentamento do analfabetismo na velhice que, de acordo com os dados analisados, conduz-nos a ressaltar o seguinte: as sujeitas da pesquisa representam a força das mulheres, seus movimentos de resistência frente ao sistema que as colocou na condição de subalternidade, mas que, no tempo da velhice, portanto, no tempo de agora, impulsionou-as à rebeldia que as fez sujeitas de voz ativa, ainda que, em alguma medida, enredadas pela cultura cristalizadora de preceitos que endeusam a juventude, a figura do homem, dentre outros marcadores de exclusão social.

Quanto ao nível de “aceitação” do termo “velha” por mulheres acima de 60 anos, partícipes da pesquisa, as comunicações e atitudes de resistência e/ou negação dessa condição expressam as marcas de suas vivências/experiências em uma sociedade que valoriza a/o nova/o e que, por sua vez, rejeita a/o velha/o. Tal comportamento constitui-se, na verdade, em uma estratégia de sobrevivência, de defesa, no sentido de garantir, mesmo que equivocadamente, o seu lugar nessa sociedade excludente.

As mulheres velhas não são pessoas tolas ou sem noção de sua condição, como pode transparecer à primeira análise das situações. Elas sabem que estão velhas, mas sabem, também, que essa condição não é aceita, não encontra eco ou apoio em muitas famílias e na sociedade como um todo, e que, por isso, elas podem perder a sua autonomia e liberdade de ação se assim autodeclararem-se. Sabe-se, também, que algumas pessoas jovens e adultas interditam suas velhas e velhos, sob o pretexto de que não são mais capazes de gerir a própria vida e os eventos que lhes dizem respeito, como os bens econômicos. Assim, resistir à velhice, para algumas pessoas velhas, significa enunciar que se é capaz, lúcido, proativo e produtivo.

Destacamos, também, que a retórica das sujeitas sobre o fato de não terem estudado em outro momento da vida remete à falta de oportunidade. Não havia escola, transporte escolar, liberdade. Tese essa ratificada quando, no programa GETI, estas mulheres velhas veem a chance de estudar e se sentem encorajadas para o desafio de frequentar uma sala de aula diariamente. Mesmo diante das limitações próprias dessa fase da vida, elas não desanimaram da possibilidade de realizar a vontade de aprender a ler, a escrever e assinar o próprio nome, libertando-se da vergonha e da humilhação de fazer a identificação pessoal pela impressão digital que marcava os seus documentos, suas vidas e sua dignidade.

Essa conjunção de fatores revelou, ainda, as implicações e os sentidos da educação atribuídos pelas mulheres velhas que enfrentaram a condição de analfabetismo, no que elas protagonizaram com a conquista da autonomia, independência, liberdade para usufruir do prazer/orgulho que o aprendizado da leitura e da escrita lhes proporcionou, ou seja, o de trocar os documentos com a impressão digital pelos assinados, de poder viajar sem a necessidade de outras pessoas para conduzi-las, de se mobilizarem nos espaços públicos, ler/entender sinalizações urbanas, letreiros e paradas de ônibus, dominar o espaço geográfico. Todas, em suma, revelaram grande satisfação e orgulho de seus feitos.

As mulheres velhas amazônicas, ao conquistar sua autoestima, se permitiram traçar novos projetos para as suas vidas e para seus familiares. A alegria é a marca das sujeitas da pesquisa que, mesmo depois de longos anos vividos e apesar da idade avançada, manifestam a vontade de realizar novas atividades e aprendizagens, seguem animadas com as novas possibilidades de investimentos e sonhos, pois, para contrariar o senso comum, as mulheres velhas não somente têm projetos, elas se projetam na vida.

Esperamos que este trabalho possa abrir trilhas para outras pesquisas a respeito do envelhecimento, da velhice, das mulheres velhas e da educação como direito ao longo da vida e impulsionadora da participação e mobilização de um novo projeto de sociedade, na qual se

valorize as mulheres velhas, a sua palavra, as suas vivências e experiências, que em muito podem beneficiar as novas gerações.

REFERÊNCIAS

- AMAZÔNIA é tema da Campanha da Fraternidade 2007. G1 Globo notícias. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL6687-5598,00-AMAZONIA+E+TEMA+DA+CAMPANHA+DA+FRATERNIDADE.html>. Acesso em: 1 de maio 2019.
- ARAÚJO, Fabrício. R. S. A vulnerabilidade social no estado do Pará. *In*: MARGUTI, B. O.; COSTA, M. A.; PINTO, C. V. S. (org.). **Territórios em números: insumos para políticas públicas a partir da análise do IDHM [...]** Brasília: IPEA: INCT, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170828_territorios_em_numeros_1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.
- ARAÚJO, Flávia L. G. Marçal Pantoja de (org.). **Direito Humano à Educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos. Belém: 2013.
- ARAÚJO, Juliana Gomes. Gerofobia. *In*: EVELIN, Heliana Baía (org.). **Velhice Cidadã: um processo em construção**. Belém: EDUFPA, 2008, p. 27-59.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BEZERRA, Raquel Nery Lima. A ilusão da neutralidade: o caráter ideológico da categoria de gênero nas regras morfosintáticas do português. *In*: MOTTA, Alda Britto da; AZEVEDO, Eulália Lima; GOMES, Márcia (org.). **Reparando a falta: dinâmica de gênero em perspectiva geracional**. Salvador: UFBA, 2005.
- BILAC, Olavo. **Velhas Árvores**. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/velhas-arvores-olavo-bilac>. Acesso em: 9 dez. 2018.
- BRAZ, Camilo Albuquerque de; HENNING, Carlos Eduardo (org.). **Gênero, sexualidade e curso da vida: diálogos latino-americanos**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_genero_sexualidade.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional do Idoso. Lei nº 8.842, de janeiro de 1994. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/politica_idoso.pdf. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069/90 de 13 julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1.º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso. 3 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.836, de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. Lei 10.880, de 09 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e [...] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004 (org.). Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Brasília: UNESCO, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência Contra a Pessoa Idosa. Brasília: Subsecretaria de Direitos Humanos, 2005. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_acao_enfrentamento_violencia_idoso.pdf. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Lei Ordinária nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Lei Maria da Penha (2006). Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas. 2011. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496319/000925795.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Lei 13.104, de 09 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif. *et al.* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2016. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Decreto Nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9759-11-abril-2019-787966-publicacaooriginal-157738-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Notícias. Comissões discutem possibilidade de extinção de Conselho de Idosos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ADMINISTRACAO-PUBLICA/576211->

COMISSOES-DISCUTEM-POSSIBILIDADE-DE-EXTINCAO-DE-CONSELHO-DE-
IDOSOS.html. Acesso em: 15 maio 2019.

CASTANHAL. (PA). Sobre Castanhal. Disponível em:
<http://www.castanhal.pa.gov.br/institucional/#SobreCastanhal>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Histórico. Disponível em:
<https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>. Acesso em: 1 de mai. 2019.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6. ed. 2009, Belém. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC. 2010. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>. Acesso em: 15 maio 2019.

COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: DF. IPEA, 2015. Disponível em:
http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

COSTA, Geni de Araújo. Corporeidade, atividade física e envelhecimento: desvelamentos, possibilidades e aprendizagens significativas. *In*: KACHAR, Vitória (org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. **Esperança tardia: Trajetórias das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil**. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.

DEBERT. G. G; SIMÕES, J. A.; HENNING, C. E. **Entrelaçando gênero, sexualidade e curso da vida: apresentação e contextualização**. Sociedade e Cultura, v. 19, núm. 2, julho-diciembre, 2016, pp. 3-12. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70352146001>. Acesso em: 13 mar. 2019.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Cuarta edición corregida, Nueva América, Bogotá. 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Paula. Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE. O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>. Acesso em: 1 de maio 2019.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. *In*: Brasil. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas (org.). Paulo Gabriel Soledade Nacif. *et al.* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2016. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A bela velhice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. **O direito à velhice**: os aposentados e a previdência social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (org.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**. Módulo II. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. Rio de Janeiro: CEPESC, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Castanhal. Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/panoramm>. Acesso em: 3 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Em 2016, expectativa de vida era de 75,8 anos. IBGE, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18470-em-2016-expectativa-de-vida-era-de-75-8-anos>. Acesso em: 30 Ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse do Censo Demográfico 2010. Pará. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=15#topo_piramide. Acesso em: 30 Ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. Disponível em: Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico?=&t=o-que-e>. Acesso em: 29 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em 22 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, FJP, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf. Acesso em 4 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024): Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 5 mar. 2019.

KACHAR, Vitória. **Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? *In*: Brasil. Ministério da Educação. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas (org.). Paulo Gabriel Soledade Nacif. *et al.* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2016. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

LIMA, Mariúza Pelloso. **Gerontologia educacional: uma pedagogia específica para o idoso: uma nova concepção de velhice**. São Paulo: LTr, 2000.

LIMA, Mariúza Pelloso. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. *In*: KACHAR, Vitória (org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

MANIA de Amazônia. Árvores e Palmeiras. Disponível em: <http://www.maniadeamazonia.com.br/catalogo.asp>. Acesso em: 9 dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR, Carlos E. A. **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002. *E-book*. Disponível em: <http://books.scie.lo.org/id/d2frp>. Acesso em: 5 dez. 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA, Alda Britto da; AZEVEDO, Eulália Lima; GOMES, Márcia (org.). **Reparando a falta: dinâmica de gênero em perspectiva geracional**. Salvador: UFBA, 2005.

MOTTA, Alda Britto da. As velhas também. **Revista Exaequo**, n.º 23, p. 13-21, 2011. Portugal: Sielo, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0874-556020110001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2018.

MOTTA, Alda Britto da. As idades da mulher. **Revista Feminismos**, v.1, n.º. 3, set/dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29992/17734>. Acesso em: 24 mai. 2019.

MOTTA, Alda Britto da. Idade da solidão: a velhice das mulheres. **Revista Feminismos**, v. 6, n.º. 2, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30390/17912>. Acesso em: 24 mai. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Quem Somos**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 1 de mai. 2019.

MUTÉN, Burleigh. **Histórias da Avó**: contos da mulher sábia de várias culturas. São Paulo: Paulinas, 2008. Trad. Geraldo Korndorfer e Luís Marcos Sander.

NASCIMENTO, Eula Regina Lima. **Educação de Jovens e Adultos, processos formativos e marcos legais** – da lógica de compensação à perspectivas emancipatórias: um estudo a partir das vozes dos sujeitos do campo no Estado do Pará. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Paraíba, 2014.

NASCIMENTO, Milton. **Maria, Maria**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47431/>. Acesso em: 25 mar. 2018.

NASCIMENTO, Rodolfo Gomes. et al. Percepção de idosos ribeirinhos amazônicos sobre o processo de envelhecimento: o saber empírico que vem dos rios. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro, v. 19, n.º. 3, p. 429-440, maio/jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232016000300429&lng=en&tlng=en. Acesso em: 27 mai. 2019.

NERI, Anita Liberalesso; FREIRE, Sueli Aparecida (org.). **E por falar em boa velhice**. São Paulo: Papirus, 2000.

NERI, Anita Liberalesso; **Palavras-chave em gerontologia**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2005.

NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Mônica Sanches (org.). **Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

NETO, João. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. IBGE, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em 1 abr. 2019.

NUNES, Geraldo. A Véia Debaixo da Cama. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-nunes/785762/>. Acesso em 07 abr. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. *In*: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação ao Longo da Vida. Apresentação. **Salto para o futuro**, nº 11, Ano XIX, p. 5-11, Setembro. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso em: 1 de maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2002). **Plano de ação internacional sobre o envelhecimento**. 2. ed. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2007. Trad. Arlene Santos.

PARÁ (Estado). Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA). **Relatório sobre a Vulnerabilidade Social no Estado do Pará**. Belém: 2015. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/570.pdf?id=1450720573>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PARADELLA, Rodrigo. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. IBGE, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 3 mar. 2019.

PEREIRA, Fabiana da Silva; VIEIRA, Ima Célia Guimarães. Expansão urbana da Região Metropolitana de Belém sob a ótica de um sistema de índices de sustentabilidade. **Revista Ambiente e Água**, v. 11, nº. 3, Taubaté July/Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-993X2016000300731. Acesso em: 30 abr. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL. Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Educação de Castanhal. Castanhal: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Ensino, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL. Portaria nº 241, de 28 de novembro de 2018. Castanhal: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: Por Uma Cultura Filógena. **Perspectiva**, v. 15, nº. 3. São Paulo, July/Sept. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2019.

RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano**. Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Organização e apresentação Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALGADO, Carmen Delia Sánchez. Mulher Idosa: a feminização da velhice. **Revista Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**. v. 4, p. 7-19, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4716/0>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula. A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice: o corpo velho como uma imagem com falhas. *In*: GOLDENBERG, Mirian (org.). **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SIMÕES, Regina Maria Rovigati; NASSAR, Sérgio Eduardo. Corpo idoso e atividades aquáticas: razões e significados. *In*: CAMPOS, A. C. V; BERLEZI, E. M.; CORREA, A. H. M. (org.). **Teorias e práticas socioculturais na promoção do envelhecimento ativo**. Ijuí: Unijuí, 2016.

SKINNER, Burrhus Frederic; VAUGHAN, M. E. **Viva bem a velhice**: aprendendo a programar a sua vida. Tradução de Anita Liberalesso Neri. São Paulo: Summus, 1985.

SÓTER, Gil; MAIA, Caio. Pará registra aumento de 20% nos casos de feminicídio e mais de 19 mil ocorrências de agressão contra a mulher. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/03/08/para-registra-aumento-de-20-nos-casos-de-feminicidio-e-mais-de-19-mil-ocorrencias-de-agressao-contra-a-mulher.ghtml>. Acesso em: 26 mai. 2019.

WALKER, Barbara G. **A Velha**: mulher de idade, sabedoria e poder. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. Lavras, MG: A Senhora Editora, 2001.

WENDLING, José Ricardo. Campanha da Fraternidade 2017. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/campanha-da-fraternidade-2017/>. Acesso em: 1 de maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Superintendência de Assistência Estudantil. Edital 02/2019. Disponível em: <http://saest.ufpa.br/portal/index.php/component/content/article?id=2298>. Acesso em 12 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025. Disponível em: https://www.portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf. Acesso em 18 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Regimento do Campus Universitário de Castanhal. Resolução nº. 660, de 31 de março de 2009. Disponível em: http://sege.ufpa.br/unidades_academicas.html. Acesso em: 19 maio 2019.

ZIMERMANN, Guite I. **Velhice: aspectos biopsicossociais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

O ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO DE MULHERES VELHAS NO
MUNICÍPIO DE CASTANHAL, NA AMAZÔNIA PARAENSE:
A VELHICE NEGADA E A EDUCAÇÃO “GARANTIDA”

PRIMEIRA PARTE**1 - IDENTIFICAÇÃO**

NOME: _____

COR: _____ IDADE: _____ RELIGIÃO: _____

ENDEREÇO: _____

2 - NÚCLEO FAMILIAR

ESTADO CIVIL: _____

QUANTOS FILHOS E NETOS? _____

COM QUEM MORA? _____

3 - TRABALHO E RENDA

FONTE DE RENDA: _____

RENDIMENTO MENSAL: _____

DEPENDENTES: _____

4 - ESCOLARIZAÇÃO

ESTUDOU/ESTUDA ATÉ QUE SÉRIE? _____

SEGUNDA PARTE

ROTEIRO DE QUESTÕES

Entrevista: nº _____

Data da entrevista ___/___/___

Local: _____

Entrevistadora: _____

Participante/pseudônimo: _____

1. A senhora sempre viveu em Castanhal?
2. Se não, de onde veio? _____ Quando veio? _____
3. Como é a sua relação com a família?
4. Como a senhora percebe que uma pessoa está velha? Explique/Justifique.
5. Você se considera uma mulher velha? Explique/Justifique.
6. A palavra “velha” te causa incômodo? (Sente vergonha? Tristeza? Raiva?)
7. Você vê diferença da velhice da mulher para a velhice do homem? Explique/Justifique.
8. Por que a senhora não estudou na sua infância, nem na juventude?
9. Você acha que o fato de **ser mulher** atrapalhou os seus estudos? Explique/Justifique.
10. Seus irmãos homens estudaram?
11. O que você acha que perdeu ao longo da vida por não ter estudado? Exemplo.
12. Quem lia e/ou escrevia por/para você, quando precisava dessas habilidades?
13. Como foi para você, viver até então, sem saber ler nem escrever?
14. Porque você decidiu estudar a essa altura da vida?
15. Você tem apoio de sua família para estudar?
16. O que mudou na sua vida depois que a senhora aprendeu a ler e escrever?
17. Quais são os seus projetos para a vida?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “O enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no município de Castanhal, na Amazônia Paraense: a velhice negada e a educação “garantida”

Pesquisadora: Ildete da Silva Falcão | ildetefalcao@ufpa.br | (91) 981889855

Orientador: Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos | batista@ufpa.br | (91) 987698959

Justificativa: A questão do analfabetismo de mulheres velhas no interior da Amazônia paraense tem provocado reflexões de educadoras/res e pesquisadoras/es da região em virtude dos impactos negativos causados na vida dessas mulheres e de suas famílias, particularmente daquelas mais empobrecidas.

Objetivo: A pesquisa visa compreender o fenômeno do analfabetismo de mulheres velhas no interior da Amazônia paraense; investigar suas condições familiares, socioeconômicas e culturais; identificar os impactos da educação na vida das mesmas e ainda detectar o nível de aceitação do termo “velha” por mulheres acima de sessenta anos.

Metodologia: As entrevistas serão registradas por escrito e em áudio-gravação, com duração média de 50 minutos.

Riscos e Benefícios: É possível que ocorra algum tipo de constrangimento ao abordar alguns temas relacionados ao envelhecimento humano, particularmente ao termo “velha”, em virtude das polêmicas que o cercam. Porém, os procedimentos respeitarão os limites das voluntárias. Como benefício, consideramos que as participantes contribuirão para a compreensão do fenômeno do analfabetismo de parte da população idosa feminina no interior do estado do Pará e quais os benefícios de sua superação.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, PPGEEA da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Castanhal, (PA) ____ / ____ / ____

Assinatura da participante

Ildete da Silva Falcão – mestrande

João Batista Santiago Ramos - orientador

**APÊNDICE C – QUADRO DE RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 3 - COMO É A SUA
RELAÇÃO COM A FAMÍLIA?**

Nº	Sujeita	Resposta
1	Maria Açaizeira	Pra mim é muito boa, demais, os filhos tem que respeitar né? os pais.
2	Maria Acapú	A minha relação com os meus filhos é ótima, porque eu vivo aqui, mas todo final de semana eu vou pra lá ver meus filhos, pra ver como é que tão, porque eu sou mãe. Sou mãe e pai. Aí todo final de semana eu vou pra lá ver meus filhos. Vou sábado de tarde e volto segunda. Muito boa a minha relação com os meus filhos, graças a Deus.
3	Maria Amapá	Bom a minha família, meus pais, minha mãe, eu não conheci. Agora a minha família já de meus filhos é boa, é ótima.
4	Maria Castanheira	Mais ou menos!
5	Maria Cupiúba	Ah é boa, graças a Deus! A minha família me apoia no que eles podem. É filho, é nora, é meus pais né, que eu ainda tenho.
6	Maria Cupuaçu	Minha relação com a minha família é muito boa, graças a Deus.
7	Maria Ipê	Ah, muito boa!
8	Maria Jarana	Professora eu acho boa. Eles conversam comigo. Se eu tiver uma coisa assim pra mim fazer, e eu sei que meu braço num dá mais conta, eu chamo eles, eles vão. E parece assim que eles têm um cuidado comigo, né? Eu acho uma vantagem nisso, né?
9	Maria Marupá	Minha relação com a minha família é razoável, né? Mais ou menos. Bem! A gente num vive todo tempo em conjunto, sempre espalhado! Um pra cá outro pra acolá, mas a gente tem aquele vínculo de amor, num é?
10	Maria Mogno	Graças a Deus, uma boa relação. É ótima a minha relação. Meus filhos pra mim, são uns filhos de ouro.
11	Maria Samaúma	Olhe, é boa! Muito bom, graças a Deus, é muito bom. Ele (apontando para um dos filhos) mora aqui, o outro filho mora lá no Tangarás, lá em baixo. Mas é muito bom. Quando eu tô aqui ele vem aqui, vem me ver. Esses dias, as meninas é ligando toda hora, querendo saber do pai. Agora a minha filha caçula que mora lá também no interior veio, ela que tá com ele (o pai) no hospital. Desde de quarta-feira, ele tá internado. Deu febre nele. É que ele operou de pedra na bexiga.
12	Maria Seringueira	A minha relação com a minha família, graças a Deus, sempre é bem.

APÊNDICE D – LISTA DE TRABALHOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA GETI, CADASTRADOS NA BIBLIOTECA DO CAMPUS DE CASTANHAL/UFPA

BRITO, Ana Paula Oliveira. Alfabetização de adultos e idosos: avanços e perspectivas a partir da experiência do GETI/UFPA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Pedagogia. Castanhal, 2014.

CASTRO, Maria Sueli Baia; FERREIRA, Geane Lima. O processo de escolarização no programa "Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI)" em Castanhal-Pa: desdobramentos e perspectivas de desenvolvimento intelectual e social dos educandos. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Pedagogia. Castanhal, 2010.

COSTA, Maria da Conceição Nascimento. A recepção de textos literários observada em adultos atuantes no GETI. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Letras. Licenciatura em Língua Portuguesa. Castanhal, 2007.

FÉLIX, Jorge Augusto. Informe de experiencia: la enseñanza de e/le para mayores del geti. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Letras. Licenciatura em Língua Espanhola. Castanhal, 2016.

FRAZÃO, Diego Luiz Ramos. Programa Grupo de Educação na Terceira Idade - GETI: uma análise dos indicadores de desempenho educacional, UFPA Castanhal - Pa. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Pedagogia. Castanhal, 2016.

FREIRE, Andréia Oliveira. A percepção que o idoso tem do seu corpo que envelhece. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Educação Física. Castanhal, 2010.

GOMES, Janise dos Reis. A violência e o idoso. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Educação Física. Castanhal, 2013.

GONÇALVES, Ana Paula Alves. Nível de flexibilidade em idosas praticante de capoterapia no Grupo de Estudos na Terceira Idade - GETI/UFPA/ Castanhal. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Educação Física. Castanhal, 2017.

IRINEU, Francisco Leandro Negrão. Análise e recomendações da capacidade funcional das idosas do Programa GETI - UFPA/Castanhal com idade entre 60 a 79 anos. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Educação Física. Castanhal, 2016.

LOPES, Bruna Oliveira. Políticas públicas para o idoso no município de Castanhal-PA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Educação Física. Castanhal, 2009.

NASCIMENTO, Letícia Alana Dax. Educação de jovens, adultos e idosos no Programa GETI: histórias de retorno e sucesso escolar de mulheres. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Pedagogia. Castanhal, 2017.

OLIVEIRA, Nayara Sena. Narrativas de idosos e suas experiências na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Pedagogia. Castanhal, 2017.

PAULO, Kátia Cilene Teixeira de. Problemas de aprendizagem na leitura no contexto do grupo de estudos da terceira idade numa perspectiva freiriana. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Pedagogia. Castanhal, 2004.

RODRIGUES, Gilmara do Socorro da Costa. A inclusão digital no grupo de educação na terceira idade (geti) da ufpa - Castanhal. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Computação. Castanhal, 2013.

ROSÁRIO, Joelson Cruz do. Atividade física e sociabilização do idoso: um estudo de caso das atividades desenvolvidas em um grupo de terceira idade de Castanhal. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Educação Física. Castanhal, 2006.

SILVA, Edielson Monteiro da. Las prácticas de enseñanza de ele para adultos mayores. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Letras. Licenciatura em Língua Espanhola. Castanhal, 2014.

SOARES, Meriane dos Santos. Educação de idosos: um estudo de caso no programa GETI na UFPA Campus Castanhal - PA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Pedagogia. Castanhal, 2016.

SODRÉ, Josiany de Cássia Nunes. Não esquecer para lembrar: Memória e Reminiscências nas narrativas orais dos idosos. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Letras. Licenciatura em Língua Portuguesa. Castanhal, 2002.

SOUSA, Betânia Rocha de. Aprendentes idosas e produção textual escrita: uma sequência didática em contexto de educação emancipatória. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belém, 2012.

SOUSA, Denison Nazareno de. Estilo de vida de mulheres cinquentenárias participantes do Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI) de Castanhal-Pa. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Educação Física. Castanhal, 2014.

SOUZA, Danielle da Silva. Desenvolvimento de um sistema de gerenciamento de matrículas para o programa geti. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Computação. Castanhal, 2013.

TORRES, Michelle da Costa Ribeiro. El texto literario como herramienta de investigación para el desarrollo de la competencia lectora en clases de español para adultos y mayores/geti.

Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Campus de Castanhal. Faculdade de Letras. Licenciatura em Língua Espanhola. Castanhal, 2016.