

Os desafios na educação para mulheres velhas em um programa de EJA* **

Challenges in education for old women in a program of EJA

Los desafíos en educación para mujeres mayores en un programa EJA

Kelly Maria Gomes Menezes
Eliane Dayse Pontes Furtado

RESUMO: O objetivo do estudo foi analisar os significados que as mulheres velhas – participantes de um Programa de EJA – atribuem à educação. Lançou-se mão da pesquisa qualitativa, e das pesquisas de tipo bibliográfica e de campo, além das técnicas de observação e entrevista. As percepções foram reunidas em três categorias: lazer/sociabilidade; cidadania/pertença; liberdade/autonomia. Os significados foram variados, mas todos apontaram a necessidade de ampliação de espaços educacionais para as mulheres, especialmente na velhice.

Palavras-chave: Velhice; Gênero; Educação.

ABSTRACT: *The aim of the study was to analyze the meanings that the old women - participants in an EJA Program - attribute to education. Qualitative research was used, as well as bibliographic and field surveys, as well as observation and interview techniques. The perceptions were grouped into three categories: leisure/sociability, citizenship/belonging, freedom/autonomy. The meanings were varied, but all pointed out the need to expand educational spaces for women, especially in old age.*

Keywords: *Old age; Genre; Education.*

RESUMEN: *El objetivo del estudio fue analizar los significados que las ancianas - participantes en un programa EJA - atribuyen a la educación. Se utilizó investigación cualitativa, así como investigación bibliográfica y de campo, además de técnicas de observación y entrevista. Las percepciones se reunieron en tres categorías: ocio/sociabilidad; ciudadanía/pertenencia; libertad/autonomía. Los significados eran variados, pero todos apuntaban a la necesidad de ampliar los espacios educativos para las mujeres, especialmente en la vejez.*

Palabras clave: *Vejez; Género; Educación.*

Introdução

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

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

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

É imprescindível ressaltar que, retomando as estimativas do FNUAP (2010), nos países desenvolvidos, a expectativa de vida para 2050 será de 87,5 anos para o público masculino e 92,5 para o feminino; em 1998 esse dado era de 70,6 e 78,4 anos, respectivamente. No caso dos países em desenvolvimento, estima-se que os números serão de 82 anos para os homens e 86 para as mulheres, isto é, 21 anos a mais do que nos dias atuais, que é de 62,1 e 65,2 anos.

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

No entanto, recentemente, foram publicadas as Estatísticas de Gênero do IBGE (2018), nas quais se constata que a condição da mulher continua desfavorável em relação à dos homens. Não obstante a mulher brasileira tenha galgado êxito em quase todos os indicadores educacionais – hoje existem menos mulheres analfabetas e, entre as pessoas de 18 a 24 anos, 15,1% das mulheres estão no ensino superior, enquanto os homens chegam a 11,3% –, a renda média do homem ainda é maior. Um homem recebe, em média, R\$ 1.522 por mês, enquanto uma mulher tem como salário o valor de R\$ 1.123. Ainda segundo os dados, ao realizar uma análise por área de atuação, os salários das mulheres também continuam menores.

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

Contudo, segundo dados da pesquisa “Idosos no Brasil: Vivências, desafios e experiências na terceira idade”, em 2006 – de iniciativa da Fundação Perseu Abramo, FPA, em parceria com o Serviço Social do Comércio, SESC –, é justamente na educação em que se encontram os maiores contrastes entre as pessoas na fase da velhice e o restante da população, uma vez que, quanto maior a idade, mais alto o número daqueles(as) que nunca foram à escola.

Ao todo, 89% deles não passaram do ensino fundamental, 49% continuam analfabetos(as) funcionais, 18% nunca nem foram à escola. A pesquisa também denota a relação entre o nível de escolaridade e o de renda, já que é visível o salto qualitativo entre aqueles(as) que ganham mais de 10 salários mínimos: 46% frequentaram o ensino superior, 21% concluíram o ensino médio e 15% fizeram, inclusive, cursos de pós-graduação. Os(as) que nunca foram à escola e os(as) que tinham apenas o curso primário completo ou incompleto são os(as) de renda mais baixa (Neri, 2007).

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

Dessa forma, esta pesquisa pretendeu responder o objetivo geral: analisar os significados que as mulheres velhas – participantes de um Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Fortaleza, CE – atribuem à educação, para compreender se essa experiência influencia em suas vidas, na perspectiva de gênero. Para atingir o objetivo pretendido, organizei este artigo em quatro tópicos, quais sejam: por esta Introdução; Materiais e Métodos; Resultados e Discussão; e pelas Considerações Finais.

Materiais e Métodos

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

O viés qualitativo da pesquisa vem ao encontro da “Hermenêutica da profundidade”, defendida por Thompson (1995), dentro da qual comporta três momentos de análise: “Análise Formal ou Discursiva”, “Análise Sociohistórica” e “Interpretação/Re-Interpretação”.

O primeiro corresponde à leitura não apenas da elaboração teórica, mas metodológica das obras em estudo; o segundo abrange a leitura da realidade, isto é, para além dos conceitos defendidos nas referências, faz-se indispensável que o(a) pesquisador(a) analise o contexto histórico-social em que foram construídos; e, por fim, o terceiro diz respeito à possibilidade de atribuir novos significados ao fenômeno estudado, imprimindo-lhe uma proposta própria, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa.

Além da pesquisa bibliográfica, foi utilizada a pesquisa de cunho documental, uma vez que a produção sobre o tema, bem como artigos de jornais e revistas, que ainda não receberam tratamento analítico, foram levados em consideração. A pesquisa documental pode ser definida como aquela que se vale de “materiais que ainda não receberam nenhuma análise aprofundada”. (Beuren, & Raupp, 2008, p. 89), ou seja, de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45-46). A pesquisa de campo foi outro tipo de investigação empreendido na busca por experiência das próprias participantes da pesquisa, suas concepções e visões acerca da educação. O campo desta pesquisa foi uma Escola da rede municipal de Fortaleza que possui a modalidade presencial da EJA.

O método adotado neste trabalho foi a História Oral, na qual devem prevalecer as observações, visões de mundo e pontos de vista dos(as) participantes, ou seja, o foco está voltado para a história de vida dos(as) envolvidos(as) a partir de seus próprios relatos. Assim, para a obtenção das informações, as técnicas utilizadas foram: observação direta e não-participante, entrevista não-diretiva baseada no método História Oral Temática e diário de campo (Alberti, 1990).

Dessa maneira, segue uma breve apresentação das cinco mulheres que participaram da pesquisa (sua ordem está organizada seguindo o critério da idade, em ordem crescente e os nomes apresentados são fictícios, a fim de preservar as suas identidades):

1) Ana, 60 anos, cursando a primeira etapa do Ensino Fundamental, participante da EJA há cerca de oito meses: é natural do interior do Ceará, casada, trabalhou como empregada doméstica, hoje é dona de casa e tem como renda mensal familiar dois salários mínimos provenientes do Benefício de Prestação Continuada, BPC, de seu marido e do trabalho de seu genro como auxiliar de pedreiro, tem seis filhos(as) e dois netos, mora em uma casa própria com o marido, duas filhas, dois netos e um genro;

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

3) Fátima, 64 anos, cursando a primeira etapa do Ensino Fundamental, participante da EJA há cerca de um ano e meio; é natural do interior do Ceará, viúva, trabalhou como costureira, hoje é dona de casa, tem como renda mensal familiar um salário mínimo proveniente do BPC, tem quatro filhos(as) (um morreu) e seis netos(as), mora em uma casa alugada com duas filhas, dois netos e um genro;

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

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

Sobre os aspectos éticos, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, as participantes tiveram acesso às informações básicas da pesquisa (título provisório, objetivo e período de realização). Ademais, ficaram cientes da finalidade das entrevistas e concordaram em ter toda a conversa gravada com uso de aparelho celular.

Após essa etapa, as falas foram transcritas, organizadas e analisadas. Informou-se às mulheres participantes que seus nomes seriam preservados; daí a necessidade de elas trocarem os verdadeiros nomes por pseudônimos.

Resultados e Discussão

O envelhecimento, dada a sua complexidade, é também uma questão de gênero, tanto devido ao aumento quantitativo de mulheres nessa fase da vida em relação aos homens, como porque as mulheres velhas experienciam situações ainda mais complexas pela sua condição de gênero. Assim, o fenômeno de feminização da velhice é um processo contínuo que tem se estendido por todo o País:

A classe, o gênero e a raça são influências importantes na experiência do envelhecimento. Por exemplo, o envelhecimento é um fenômeno relacionado ao gênero. As mulheres tendem a viver mais do que os homens, fazendo com que os mais velhos sejam na maioria “mulheres”. Os anos posteriores são muito influenciados por experiências anteriores na vida por causa das responsabilidades domésticas e maternais, as mulheres em geral participam menos que os homens do trabalho remunerado. Elas também recebem pagamentos mais baixos (Giddens, 2005, p. 147).

Gradativamente, como a mortalidade dos homens é maior que a das mulheres, o número de mulheres tem superado o de homens, constatando-se, dessa maneira, através de censos e dados estatísticos, que a velhice tem, paulatinamente, se feminilizado. O fato é que a população velha já se configura como predominantemente feminina: a proporção de homens tende a diminuir com o aumento da idade.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), no Documento intitulado “Uma análise das condições de vida da população brasileira”, publicado em 2016 pelo IBGE, são 34 mil mulheres acima dos 60 anos, enquanto há 28 mil homens na mesma idade, o que significa 22% a mais de mulheres, ou ainda, dez mulheres para oito homens.

Analisada sob o ponto de vista sociodemográfico, a feminização na fase da velhice está, indissociavelmente, associada a determinados fenômenos sociais, quais são eles:

- 1) maior longevidade das mulheres em comparação com os homens; 2) maior presença relativa de mulheres idosas, principalmente nos estratos mais velhos; 3) crescimento do número de mulheres idosas que integram a população economicamente ativa; e 4) crescimento do número de mulheres idosas que são chefes de família (Neri, 2008, p. 48).

Além disso, as mulheres são mais oneradas, física, psicológica e socialmente, porque cabe a elas o jugo de cuidar do(a) cônjuge, dos(as) pais e mães, de outros(as) parentes velhos(as) e até de filhos(as) e netos(as), funções estas consideradas de menor poder social. No entanto, nenhuma sociedade sobreviveria sem essas funções e, contraditoriamente, não são reconhecidas como trabalho inscrito na lógica de produção de lucro do sistema capitalista: “Neste sentido é importante concordar com Moragas e reconhecer o pouco valor social e, paradoxalmente, a importância social que tem certas funções laborativas femininas, como cuidar de parentes doentes e inválidos, educar netos(as) em função da ausência dos pais” (Paiva, 2005, p. 20).

A queda das taxas de fecundidade, aliada ao aumento da escolaridade e à inserção das mulheres no mercado de trabalho, propiciaram mudanças nos arranjos familiares. Uma das alterações mais significativas observada foi em relação ao aumento da proporção de mulheres como “pessoa de referência da família” que, em 2005, era de 30,6%, passando a 40,5% em 2015. Nas famílias formadas por casal com filhos(as), a mulher como pessoa de referência passou do percentual de 6,8% para 22,5%, de 2005 para 2015. E, finalmente, entre aqueles casais sem filhos(as), a mulher como pessoa de referência na família cresceu de 8,4% para 22,0%, no mesmo período. Há, portanto, uma tendência de crescimento na indicação da mulher com a condição de pessoa de referência familiar, sobretudo nos arranjos formados por casais (SIS, 2016).

Em termos sociológicos, o fenômeno de feminização da velhice toca a questão das transformações das normas etárias e de gênero que ditam os padrões de comportamentos pré-estabelecidos às mulheres velhas, as relações intergeracionais e os intercâmbios de apoio material, instrumental e afetivo entre gerações, pois “a ausência de relações intergeracionais causa o abandono de crianças, a desorientação de jovens e a internação ou desvalorização social de velhos” (Paiva, 2006, p. 82).

Então, para além do prisma quantitativo de análise, mesmo que a velhice não seja considerada universalmente feminina, Lloyd-Sherlock (2002) teoriza que ela possui um forte componente de gênero, pois as mulheres velhas são mais propensas a ficarem viúvas e/ou a sofrerem com situações econômicas bem menos vantajosas que os homens. A grande maioria sequer teve acesso à educação ou mesmo a algum tipo de trabalho remunerado na vida.

As características das mudanças variam de acordo com o pertencimento das mulheres a diferentes classes sociais. Entretanto, independentemente dessas diferenciações sociais, existe hoje uma flexibilidade muito maior que, no passado, em relação a assuntos, tais como: “a época de constituir família, ter filhos e número de filhos, as relações dos jovens com os pais e com os

parentes mais velhos, as relações dos avós com os netos, a indumentária, o lazer, a educação, o trabalho, o comportamento sexual e a liberdade da mulher de decidir de si” (Neri, 2008, p. 48). A libertação do dever da mulher em procriar, cuidar dos filhos(as) e da casa, e até da sujeição ao marido é considerada, por muitos(as) autores(as) estudiosos(as) do tema, como um ganho da “nova velhice” feminina, com mais autoafirmação, autovalorização, atividade e participação social para além do domínio privado do lar e das relações sociais com a família.

De forma geral, as mulheres velhas são mais participativas em centros de convivência, em fóruns deliberativos e de discussão, em conselhos de direitos, dentre outros grupos. Além de frequentadoras assíduas dos espaços políticos mencionados, as mulheres são mais envolvidas nos projetos de lazer oferecidos. Esses dois fatores fazem com que também, durante a velhice, as mulheres tenham maior evidência na sociedade. Dependendo da classe social e dos arranjos familiares, ser velha, pode significar:

viver em grande pobreza, ou até na miséria, mesmo para aquelas originalmente de classe média, por tratar-se de uma geração de escassa participação no mercado de trabalho e, portanto, com poucos recursos pessoais de sobrevivência. Pode significar, também, falta de companheiro ou solidão mais frequente, devido ao maior número de viúvas, ao crescente número de separadas, ou de solteiras com filhos, mulheres chefiando famílias que nunca se constituíram “completas” (Britto da Motta, 1999, p. 210).

Contudo, a constatação de que as mulheres são mais longevas, mas apresentam pior qualidade de vida do que os homens, não só por conta dos riscos biológicos associados ao sexo mas também em função das variáveis sociológicas, traz à baila repercussões importantes nas demandas por políticas públicas específicas. A esse respeito, Faleiros (2007, p. 55) afirma que “a associação entre idade e incapacidade tem efeitos altamente prejudiciais para as mulheres, que terão mais risco de sofrer abandono e maus-tratos, principalmente em ambientes de pobreza, baixa escolaridade e violência”.

Sobre esse aspecto, as participantes da pesquisa reportaram diferenças expressivas em relação às suas vidas comparada às dos homens com quem conviveram/convivem: **“Minha mãe tinha que tomar conta da casa e da gente [...] meu pai tinha que trabalhar cedo, e nós tinha que ajudar em casa”** (Ana, 60 anos); **“[...] Nesse tempo, a mamãe já tinha morrido e eu ia mais meu irmão estudar de noite porque eu ajudava em casa [...]”** (Maria, 61 anos); **“Minha mãe arrumava a gente [ela e os irmãos] pra gente ir estudar [...]”** (Fátima, 64 anos);

“O [nome do irmão] se deu foi bem porque eu mais minhas irmãs não tivemos isso não [de ir para a escola]... nossa escola foi a lida no roçado do pai e da mãe.. mas ele era o único homem, né?” (Dora, 64 anos).

Assim, fica claro que a condição de ser mulher está diretamente atrelada às funções de casar e procriar, enquanto tarefas femininas fundamentais. O casamento e a maternidade constituíam/constituem, pois, o destino "natural" e a carreira desejados para todas as mulheres, além do que, “qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas” (Louro, 2003, p. 96).

As narradoras também trazem essa demarcação de papéis, na vida adulta e durante a velhice, conforme os trechos de suas falas ressaltados a seguir: **“Meu marido sempre lutou pra dar as coisa pra mim e nossos filho! Não tenho do que reclamar não [...] e nem ele tem o que reclamar de mim porque nunca deixei ele ir trabalhar com fome [...], sair com a blusa amassada”** (Maria, 61 anos); **“[Tenho] casa, marido pra cuidar [...] os meninos tão encaminhado na vida [...] eu só tenho esse neto pra me preocupar [...]”** (Fátima, 64 anos); **“[...] eu era sozinha [pra dar conta da] em casa. Meu marido me ajudava, mas sempre trabalhou demais [...]”** (Glória, 71 anos).

Há, pois, uma continuidade da vida de suas mães à vida das mulheres interlocutoras. Desde a infância, as mulheres são levadas a serem mães/cuidadoras, através do brincar de boneca, passando à função de cuidadoras dos(as) irmãos(ãs). Em geral, as mulheres entendem que têm um futuro papel a desempenhar, cujos cuidados são transferidos para filhos(as), companheiros(as) e netos(as).

Segundo Butler (2003), é imprescindível partir das performatividades dos(as) atores(atrizes) sociais, superando a oposição binária e simplista masculino-feminino. A suplantação do pensamento dicotômico sobre os gêneros é considerada pela autora como uma condição indispensável à compreensão da categoria.

A desconstrução dessa falsa polarização conduz o(a) pesquisador(a) a uma problematização muito mais complexa e aproximada do real, uma vez que transcende a rígida ideia de naturalização dos papéis, admitindo-se que o polo masculino possui componentes do feminino e vice-versa. Nessa análise, as interlocutoras, embora apresentem uma noção imposta cultural e historicamente dos papéis a serem desempenhados na sociedade por homens e mulheres, também demonstram uma certa plasticidade quanto a alguns pontos de suas vidas:

“Sempre fui pau pra toda obra! Sempre tive vontade de trabalhar, sair de casa, de estudar, aprender mais” (Ana, 60 anos); *“Era pequena e ouvia meu pai dizer que mulher que trabalhava fora não era decente. Pois nunca deixei de trabalhar e sempre fui decente, nunca fiz vergonha a ninguém! [...]”* (Fátima, 64 anos);

“[...] hoje em dia, o meu cunhado também faz as coisas dentro de casa e cuida de duas netinhas! Tem que ajudar, minha filha! Não mora lá também?! Minhas sobrinha trabalha e estuda, não têm como se ocupar disso, não! E outra: minha irmã já trabalhou demais naquela casa, não tem mais condição de se abaixar [...]” (Dora, 64 anos).

As participantes da pesquisa relacionam atividades historicamente masculinas às suas trajetórias e à de outras mulheres, tais como: trabalhar fora de casa, estudar e ocupar os espaços públicos; ao mesmo tempo em que atribuem aos homens com quem convivem, tarefas consideradas femininas, a saber: tomar conta da casa, cuidar dos(as) netos(as) e de questões domésticas.

As percepções com que se deparou nas narrativas apresentam similitudes com aquelas encontradas na pesquisa de Raquel Soihet (1989, p. 11), intitulada “Condição Feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana”, quando esta afirma que as suas interlocutoras se mostraram, em grande parte, não adeptas às características dadas como “universais ao sexo feminino, como submissão, recato, delicadeza, fragilidade etc. São mulheres que trabalham e muito, em sua maioria não são formalmente casadas, brigam, pronunciam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos que lhes são atribuídos”.

Fora isso, há o fato de que, de acordo com essa nova compreensão, as instituições sociais – a exemplo da família, do casamento, da justiça, da política, da escola, das empresas –, de maneira geral, não estão preparadas para lidar com o fenômeno em xeque.

Assim, “[...] está em curso o processo de feminização da velhice, em um contexto de forte heterogeneidade nas formas de gestão da velhice pelos idosos, pelas famílias e pelas instituições públicas” (Neri, 2008, p. 61).

Em relação aos significados da educação para as participantes da pesquisa, em que elas relatam suas novas possibilidades, a velhice é redefinida, passando a ser vista como continuidade, e onde o ser mulher não inviabiliza mais totalmente seus objetivos de vida.

O enfrentamento dos desafios encontrados por elas as obrigam a tecer novas estratégias de se posicionarem no mundo e defenderem os próprios direitos. Segundo Antunes e Almeida (2019, p. 85-86),

A educação constitui um instrumento poderoso de capacitação e empoderamento, na medida em que proporciona instrumentos e conhecimentos que ajudam os indivíduos a fazerem opções compatíveis e orientadas para um processo de envelhecimento com sucesso. A educação enquanto um fator determinante do envelhecimento bem-sucedido, é, nos nossos dias, consensualmente, aceite por muitos autores (...) que revelam que a intervenção socioeducativa com idosos proporciona benefícios, nomeadamente, ao nível do funcionamento cognitivo e físico e da manutenção da participação social, traduzindo-se num aumento de bem-estar e qualidade de vida.

As mulheres participantes da pesquisa relatam, entretanto, que a garantia do direito à educação impôs muitas variáveis, as quais comprometeram sua inserção na educação formal anteriormente. Destaca-se, nessa direção, a narrativa da Fátima (64 anos) que traz diversos elementos importantes para essa discussão:

“Só deu certo eu ir pro EJA depois que o finado [nome do marido] se foi [porque] não dava tempo não, minha filha... o [nome do marido] foi um homem bom demais pra mim, eu não tenho do que dizer dele, mas eu não parava dentro de casa, tinha que lavar e passar a roupa dele do trabalho, fazer almoço e janta... e os menino [filhos (as)] eram tudo pequeno, eu não tinha mãe pra deixar eles com ela porque minha mãe morreu muito cedo de um derrame [...] Tudo era eu”

Esse relato vai ao encontro da pesquisa de Debert (1999), a qual assinala que, para a nova velhice, a viuvez é ressignificada, incorporando sentimentos de autonomia e independência, configurando-se como um momento de liberdade para as mulheres. A morte dos cônjuges livra-as do mando a que foram submetidas durante toda a sua juventude e vida adulta, devido às relações de gênero prevaletentes.

Essa libertação de certos controles societários “que [...] a tolheram durante toda a juventude [...] vem, surpreendentemente, entusiasmando as mulheres idosas, a ponto de, por vezes, obscurecer-lhes a percepção de toda uma gama de preconceitos sociais ainda vigentes em relação aos velhos e às mulheres” (Britto da Motta, 2009, p. 211).

Partindo do pressuposto de que um dos compromissos da educação é com relação à autonomia dos sujeitos envolvidos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996, ratifica, em seu artigo 35, que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**” [Grifo meu]. Já a concepção de liberdade entendida neste trabalho, ancora-se na perspectiva freiriana que pressupõe um movimento coletivo frente às opressões:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (1987, p. 34).

A quebra da opressão vivenciada pelas interlocutoras da pesquisa, tendo, majoritariamente, um polo masculino como agente principal de autoridade e proibição, acarreta o sentimento de liberdade e autonomia durante a velhice. Com a ausência dessa figura para determinar as suas vidas – seja o pai ou o cônjuge –, as mulheres podem, por elas mesmas, ditar os limites e as possibilidades de atribuírem sentido às suas existências (Louro, 1997).

As trajetórias sociais de gênero são, pois, essenciais para determinar os sentimentos de bem-estar, liberdade e autorrealização durante a fase da velhice. Muitas das construções mentais, sociais e culturais dos(as) velhos(as) foram forjadas a partir de suas experiências com o mundo, as quais datam de um outro tempo social e cujas representações e atitudes tecem subjetividades e identidades particulares.

Alicerçada no fomento a essa ponderação, a escola pode, paulatinamente, adotar novos padrões de conduta com vistas ao empoderamento de sujeitos que não se enquadram nos padrões normativos impostos, apontando para o descerramento das desigualdades nas relações escolares e para a relativização dos comportamentos tradicionalmente considerados femininos

e masculinos. Desse modo, paradoxalmente, "a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução" (Lauretis, 1994, p. 209).

Nessa perspectiva de empoderamento, todas as interlocutoras revelaram, em suas falas, posicionamentos que indicam uma mudança de atitude após a sua inserção no ensino formal: ***“Voltar os estudos foi uma coisa boa demais pra mim. [...] pensei que não aprendesse mais nada, mas tô gostando, é bom você conhecer as coisa da vida pelos livros também, né?”*** (Maria, 61 anos);

“[...] Eu me arrependo é de não ter ido antes pra escola, mas também eu não podia, né?! Fui criar meus filho, depois teve o falecimento do meu menino mais velho [fala com muita tristeza desse episódio em que o filho morreu atropelado], tinha casa, marido pra cuidar... não dava pra ir não. Mas eu hoje tô satisfeita, agora que os meninos tão encaminhado na vida [...] eu só tenho esse neto pra me preocupar, ajudo até no dever [de casa passado pela escola] dele [...], agora é a minha vez de ir pra escola” (Fátima, 64 anos).

“[...] Eu hoje quero ler uma Bíblia, eu leio; quero ler uma revista, uma coisa, eu vou lá e leio. Antigamente, eu pedia a um e a outro que lesse as coisas pra mim! Isso não é coisa de gente, minha filha! Minha mãe era uma mulher analfabeta porque só assinava o nome dela, mas sempre disse pra nós [ela e os irmãos] que desse valor ao estudo. [...] demorei foi muito pra voltar [a estudar], mas agora deu certo e não vou parar” (Glória, 71 anos).

Sobre o relato de Fátima, escolhido para fazer parte do título da pesquisa-base (Menezes, 2017), ***“agora é a minha vez de ir pra escola!”***, a professora Alda Britto da Motta (1999, p. 211) explica que é como se os velhos, principalmente as velhas, realizassem-se através do sucesso de seus(suas) filhos(as) e netos(as): “Na modernidade ocidental, ser velha é, sobretudo, ter perdido uma importante e não-falada condição social de reprodutora, é colher um pouco dos frutos desta nos filhos – uma compensação afetiva, um apoio ou uma carga, a depender do caso”.

Por isso, a condição de gênero é essencial para a compreensão da velhice e dos processos de envelhecimento, uma vez que não aponta somente para o avanço quantitativo de mulheres em relação ao de homens – conforme apresentado através de dados estatísticos em tópico anterior –, mas também, e sobremaneira, porque a história, o cotidiano e a trajetória de vida dos

dois sexos desenvolveram-se de forma tão dessemelhante que marcam, diferencialmente, “certas situações e sentimentos específicos que velhos e velhas vivem hoje” (Britto da Motta, 2005).

As mulheres, ensinadas desde sempre sobre o seu lugar restrito ao âmbito da domesticidade, além da repressão social e sexual que vivenciaram, encontram na velhice – e na viuvez – uma fase de suspensão da dominação e da subordinação. É como se “[...] as mulheres, agora na velhice, tivessem tomado as rédeas de suas próprias vidas, quando se sentem licenciadas, independentemente dos desafios encontrados para a sua condição de autoafirmação social, como se protagonizar suas histórias fosse uma questão de honra” (Diário de campo da pesquisadora, julho de 2017).

Assim, paradoxalmente, a gradativa libertação de certos mecanismos de controle e das imposições sociais de comportamento, converge para o desvelamento de novas formas de ser e se portar no mundo. A consolidação das experiências justifica a libertação de determinadas obrigações, bem como incita a procura por atividades nunca ou pouco experienciadas, como a educação formal. As mulheres encontram na velhice um outro tempo social, que se revela favorável a mudanças de conduta no concernente à liberdade de gênero, embora ainda encontrem adversidades nas questões relacionadas à idade e à condição social, por exemplo.

Ainda assim, as mulheres enfrentam preconceitos dentro de suas casas, de pessoas da família ou muito próximas. A sociedade, tendo como parâmetro de organização e de integração social as questões relativas, principalmente, à idade e ao sexo/ gênero, criou, simultaneamente, ideias preconceituosas e excludentes que repercutem em ações discriminatórias e marginalizadoras. Sobre isso, as participantes da pesquisa relatam: “*Muita gente não botava fé que eu passasse um mês na escola. [...] Agora, elas [vizinhas] pensava que eu ia dar pra trás porque nunca tinha estudado [...]*” (Ana, 60 anos); “[...] *meu neto me deu força pra estudar [...]. Se não fosse por ele, eu acho que não tinha ido não... [mas] a minha [filha] mais velha disse que era perca de tempo pra mim... [...] Eu me arrependo é de não ter ido antes pra escola, mas também eu não podia, né?*” (Fátima, 64 anos).

O comportamento da mulher velha passa a ser controlado pela sociedade que, com base na negação da diferença, determina que lugar ela deve, e não deve ocupar, e de que atividades deve, ou não deve participar. A partir da construção de noções mais amplas sobre seus direitos sociais, as mulheres podem ocupar outro lugar de poder, rumo a uma sociedade mais equânime em suas relações de gênero e de idade.

Além do desestímulo fomentado por familiares e amigos(as), as interlocutoras relatam que voltar a estudar é um ato que exige coragem: “[...] *tem uma hora que a gente não tem mais nem graça de estudar porque já passou da idade mesmo! Eu vou lhe dizer uma coisa: tem que ter muita força de vontade, **coragem**, pra enfrentar uma sala de aula depois de véia*” (Dora, 64 anos); “*O problema é que depois de um tempo, você não tem mais **coragem** de estudar... e fica se perguntando pra quê ir se não vai mais trabalhar, nem fazer uma faculdade [...] eu acho que eu não via serventia de ir*” (Maria, 61 anos).

A educação humanizadora tem compromisso com a transformação da própria vida dos sujeitos, em que a coragem é condição necessária para a ruptura com os preconceitos, entendidos aqui especialmente aqueles advindos das questões geracionais e de gênero. É através da visão crítica da realidade social e da problematização do acesso aos direitos sociais que as mulheres velhas podem desenvolver a autonomia, (re)aprendendo a ser livres para (re)construir suas histórias e, conseqüentemente, a sociedade (Louro, 1997).

A concepção libertadora da educação precisa ser vivenciada na “família, na escola, nas universidades, nos ambientes de trabalho e de lazer, nos grupos de convivência, nas associações, incluindo a transversalidade do envelhecimento como princípio” (Silveira, 2009, p. 26). A escola configura-se como um dos espaços privilegiados de autonomia e independência para o(a) velho(a), mesmo com a imposição de dificuldades que obstaculizam seu acesso, como o fator da idade apontado por duas das participantes da pesquisa: “*Idoso nenhum devia ter vergonha de estudar [porque] é sempre hora pra aprender alguma coisa na vida! [...] e todo mundo pode aprender e ensinar*” (Ana, 60 anos); “[...] *e tem idade pra ler, pra escrever, pra aprender alguma coisa que preste nessa vida, minha filha?*” (Glória, 71 anos).

Assim, mesmo com as adversidades impostas, a (re)inserção das interlocutoras na escola evidencia uma relação intrínseca com o desenvolvimento de sua autonomia na medida em que adotam uma postura emancipatória, que vai de encontro à ocupação exclusiva do ambiente doméstico, à invisibilidade feminina nos espaços públicos e à subalternidade em relação ao homem.

O relato de Maria (61 anos) quando afirma que voltar aos estudos foi “[...] *uma coisa boa demais pra mim. [...] pensei que não aprendesse mais nada, mas tô gostando, é bom você conhecer as coisa da vida pelos livros também, né?*”, retrata o valor atribuído à educação. Em uma sociedade marcada pelo fosso das desigualdades de todos os tipos – como classe social, idade, sexo/gênero, raça/etnia –, o ato de aprender/conhecer o mundo imprime especial

importância, como enfatiza a interlocutora Fátima (64 anos): “[...] *é como se a gente passasse a ver as coisa tudo colorida [...]*” (Fátima, 64 anos).

A educação, como processo formal vivido nas escolas, ou em outros espaços de convivência, deve deixar transparecer seu compromisso de “formar pessoas críticas na infância, na juventude, na idade adulta e, de modo especial, na velhice, concebendo e cuidando do envelhecimento como processo de desenvolvimento da maturidade em busca da felicidade” (Silveira, 2009, p. 25).

Os padrões engessados por essa ideologia de gênero só poderão ser transformados a partir do deslocamento cultural que distingue as atividades por sexo/gênero. Atualmente, a construção de diversas velhices femininas contribui para o desnudamento de novos projetos de vida que, na contramão das imposições normativas, concorrem para uma maior autonomia por parte das mulheres velhas, além do gozo de sua “relativa liberdade recém-adquirida” (Britto da Motta, 1997).

Além disso, os sentimentos de liberdade e autonomia encontram lugar na independência, na emancipação, no direito de ir e vir das participantes: “[...] *leio tudo, pego ônibus sozinha, vou pra todo canto*” (Dora, 64 anos); “[...] *Eu hoje quero ler uma Bíblia, eu leio; quero ler uma revista, uma coisa, eu vou lá e leio. Antigamente, eu pedia a um e a outro que lesse as coisas pra mim! Isso não é coisa de gente, minha filha [...]*” (Glória, 71 anos).

Independentemente dos preconceitos provocados pela idade e pela condição de gênero, as narrativas das interlocutoras colaboram para a desmistificação dos estereótipos de ser mulher e de ser velha. “A impressão que tenho é que o caminho que essas mulheres trilham perpassa várias estruturas mais ou menos rígidas – dentre as quais estão: a família, a escola, o ambiente de trabalho e a sociedade como um todo – e que, em todas elas, houvesse uma barreira a ser suplantada. Todos os dias, elas enfrentam lutas diferentes” (Diário de campo da pesquisadora, julho de 2017).

A independência feminina é determinante para potencializar a superação dessas barreiras, pois contribui com a ruptura do silenciamento histórico atribuído às mulheres. Assim sendo, a autonomia, enaltecida por intermédio da educação, oportuniza à mulher velha um (re)encontro com seus desejos mais íntimos, fazendo com que ela passe a participar mais ativamente dos processos decisórios de seu interesse e na condução dos caminhos de sua cidadania e dignidade.

Nesse escopo, o acesso à informação é condição fundamental para que essas mulheres persigam a inclusão social. Desde 1997, a Organização das Nações Unidas, ONU, através de seus relatórios especiais, tem estimulado a promoção à informação por parte do conjunto de mulheres, por acreditar na íntima conexão existente entre o combate à discriminação e à violência de gênero e a capacidade de as mulheres tomarem conhecimento de seus direitos e responsabilidades na sociedade.

Em última análise, é somente a partir dessa mudança de pensamento e, conseqüentemente, de paradigma, que a escola pode abraçar, democraticamente, homens e mulheres, de diferentes idades, de pertencimentos de classe os mais diversos, de múltiplas religiões e nacionalidades. Essa desconstrução requer o engajamento de grupos historicamente colocados à margem do direito à educação formal – em especial, para este estudo, as mulheres na fase da velhice –, que, reconhecendo-se como protagonistas desse processo, podem vir a contribuir com a criação de uma nova ordem societária e, isto posto, de uma nova sociabilidade pautada na igualdade de gênero e sem nenhum tipo de preconceito e/ou discriminação.

Conforme teoriza Arendt (2000), a ação, a palavra e a liberdade não estão prontas e acabadas, muito menos podem ser acessadas sem a sua construção, por parte dos sujeitos em pleno exercício de sua autonomia, na esfera pública. Para a estruturação desses elementos, a educação, entendida como uma dimensão potencializadora da criação, do prazer e da solidariedade em comunidade, possui papel essencial.

Além de a liberdade não estar dada na realidade, é indispensável ressaltar que a quebra da domesticidade que aqui é referida não tem ocorrido de forma linear, muito menos em uma linha ascendente; seu movimento é constituído por rupturas e continuidades, idas e vindas, avanços e retrocessos.

No decorrer da pesquisa (Menezes, 2017), ao mesmo tempo em que se perceberam traços de maior liberdade e autonomia por parte das mulheres velhas interlocutoras, também se encontraram recuos quanto a seus processos de empoderamento e liberdade. Os significados encontrados foram, portanto, os mais variados possíveis, mas todos salientam a importância de ampliação de espaços educacionais para as mulheres, que reconheçam suas demandas singulares no decorrer de todas as fases de suas vidas.

É fato que, a despeito dos avanços evidenciados nas narrativas das mulheres velhas participantes da pesquisa, ainda hoje, desigualdades entre homens e mulheres podem ser assistidas a olho nu.

O fomento à reflexão sobre as questões de gênero atreladas ao desenvolvimento do lazer, da cidadania, e da autonomia femininos, é condição para o empoderamento das mulheres. A educação para a vida supõe que as mulheres velhas superem a visão de inferioridade, submissão e dependência que foram e ainda são o pano de fundo de suas existências.

Considerações Finais

O cenário da educação para as mulheres, hoje, apresenta uma nova configuração, cujos desdobramentos se dão no nível mais elevado de escolarização por parte do público feminino, tanto em termos históricos quanto se comparados às taxas de escolarização dos homens. No entanto, mesmo dedicando maior tempo de vida aos estudos, as estatísticas evidenciam que as mulheres, ocupando os mesmos cargos e funções que os homens no mercado de trabalho, seguem ganhando menos que eles. Ao interseccionar esses números com aqueles relativos aos aspectos de idade e classe social, as mulheres na fase da velhice enfrentam um perverso processo de múltiplas exclusões, os quais se revelam das mais diferentes formas, conforme evidenciado na pesquisa de campo.

Para as mulheres participantes da EJA, na escola estudada, são inúmeros os desafios de retorno ou início aos/dos estudos, dentre eles destacam-se: a ausência de políticas públicas de educação desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960 para a zona rural, da qual a maioria procede; a apropriação desigual do saber ocasionada pela diferença de classes em que pessoas – principalmente homens – de classes mais abastadas podiam estudar, enquanto aquelas pertencentes à classe trabalhadora, cujas famílias enfrentavam uma diversidade de vulnerabilidades sociais, não tinham o direito à educação garantido; a desigualdade entre os sexos, marca profunda na história da educação brasileira, que permitia o acesso de homens, mas não o de mulheres, ao ensino formal; o casamento e a maternidade precocemente impostos às mulheres do século passado – que também se configuram como um desafio que marca as desigualdades de gênero –, fazendo com que os estudos não fossem uma prioridade para elas.

É válido ressaltar que, além dessas dificuldades de inserção, as mulheres velhas participantes da pesquisa relataram as dificuldades de permanência na escola, onde muitos(as), inclusive maridos, filhos(as) e netos(as), desestimulam-nas quando da continuação de seus estudos.

O preconceito aqui se revelou em um duplo aspecto: por ser mulher, à qual cabe apenas a tarefa de cuidar e servir, onde a escola pode ser uma ameaça para essas funções, haja vista o tempo empregado para tal atividade; e por ser velha, fase em que se pressupõe que não há mais nada a aprender, nem a ensinar, e que esse retorno ou acesso inaugural aos estudos não pode trazer mais nenhuma vantagem a quem já se encontra no final da vida e não utilizará nada do que aprendeu na lógica produtivista do capital e do mercado de trabalho.

Em contrapartida, essas mulheres, diariamente, encontram estratégias de resistência, de contrapoder, ao permanecerem indo para a escola. Ao estabelecerem mecanismos de pontos de resistência, essas mulheres conseguem subverter padrões, colocando em competição, com o padrão de vida hegemônico dominante, modelos alternativos nos arranjos sociais e políticos e, portanto, contra-hegemônicos. Com isso, as mulheres velhas que, segundo uma visão estereotipada, deveriam estar como as avós publicizadas pela mídia: em uma cadeira de balanço, fazendo tricô/crochê e quitutes para a família, podem – também – ocupar espaços públicos, como o da escola, a que até então, muitas delas, nunca haviam acessado.

Suas reações emergem como dispositivos transgressores e se constituem como uma espécie de militância, embora muitas vezes solitária, em prol da efetivação de direitos de grupos marginalizados durante a história da humanidade. Logo, seu acesso à educação não se resume à acumulação de conhecimentos, mas transcende seu objetivo conteudista à possibilidade cidadã e democrática de contrapor valores e pôr em xeque ideias pré-concebidas. Esse terreno de tensões que articulam, dialeticamente, opressões e resistências, possibilita o encontro com o(a) outro(a), cuja identificação fortalece os sujeitos. Além disso, o acesso à educação formal oportuniza às mulheres velhas, um (re)encontro com sua forma de ver o mundo e a vida.

Referências

Alberti, V. (1990). *Manual de história oral*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.

Antunes, M. C., & Almeida, N. (2019). Envelhecer com sucesso: contributos da educação. *Revista Kairós-Gerontologia*, 22(1), 81-107. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PUC-SP. Recuperado em 30 julho, 2019, de: <http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2019v22i1p81-107>.

Arendt, H. (2000). *A condição humana*. (10ª ed.). Trad.: Roberto Raposo. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Beauvoir, S. de. *A velhice*. Trad.: Maria Helena Franco Monteiro. (4ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira S.A.

- Beuren, I. M. & Raupp, F. M. (2008). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: Beuren, I. M. (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. (3ª ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.
- _____. (2003). *Estatuto Nacional do Idoso*. Brasília, DF.
- Britto da Motta, A. (1999). As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, 13, 191-221. Recuperado em 30 julho, 2018, de: file:///C:/Users/Dados/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/cadpagu_1999_13_7_MOTTA%20(1).pdf.
- _____. (2005). Pesquisa e relações em Campo – Subjetividades de Gênero e de Geração. In: Britto da Motta, A., Azevedo, E. L., Gomes, M. (Orgs.). *Reparando a falta: dinâmica de gênero em perspectiva geracional*, 11-25. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Camarano, A. A. (2002). *Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica*. Rio de Janeiro, RJ: IPEA.
- Debert, G. G. (1999). *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1999.
- Doxsey, J. R., & De Riz, J. (2002-2003). *Metodologia da pesquisa científica*. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. (Apostila, mimeo).
- Faleiros, V. P. (2007). Cidadania: os idosos e a garantia de seus direitos. In: Neri, A. L. (Org.). *Idosos no Brasil: Vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo, S'P: Editora Fundação Perseu Abramo. Edição SESC.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2005). Sociologia do corpo: saúde, doença e envelhecimento. In: _____. *Sociologia*, 128-149. Trad.: Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gil, J. (2002). O corpo paradoxal. In: Gadelha, S. (Org.). *Nietzsche e Deleuze – que pode o corpo*. Fortaleza, CE: Ed. Relume Dumará; Secretaria da Cultura e Desporto.
- IBGE. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Perfil dos Idosos responsáveis por domicílios no Brasil 2010*. Rio de Janeiro, RJ: Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, n.º 9.
- Lauretis, T. (1994). A tecnologia do gênero. In: Holanda, H. (Org.). *Tendências e impasses. O feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Lloyd-Sherlock, P. (2002). *Ageing, development and social protection: a research agenda*. Madri, Espanha: UNRISD Meeting on Ageing, Development and Social Protection.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1997). Mulheres nas salas de aulas. In: Del Priore, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, SP: Contexto.

- Menezes, K. M. G. (2017). “Agora é a minha vez de ir pra escola!: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza, CE”. Tese de doutorado. Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado. UFC, FACED, Faculdade de Educação, do PPGEB, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Fortaleza, da cidade de Fortaleza, Estado do Ceará, Brasil. Recuperado em 30 julho, 2018, de: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25580/3/2017_tese_kmgmenezes.pdf.
- Minayo, M. C. de S. (Org.), Deslandes, S. F., Cruz Neto, O., & Gomes, R. (1996). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (21ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Neri, A. L. (1991). *Envelhecer num país de jovens*. Campinas, SP: UNICAMP, 1991.
- _____. (2008). Feminização da velhice. In: _____. (Org.). *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESCSP.
- Nogales, A. M. V. (1998). *A mortalidade da população idosa no Brasil. Como vai? População brasileira*. Brasília, DF: IPEA, ano III, n. 3, 24-32.
- Paiva, V. M. B. (2005). A função do trabalho na idade avançada: tecendo uma compreensão sociopsicológica. In: Paiva, V. M. B., et al. *O idoso e a construção do envelhecimento saudável*. Fortaleza, CE: Banco do Nordeste, 1-23. (Apostila, mimeo).
- _____. (2006). Relações intergeracionais. In: Paiva, V. M. B., et al. *O idoso e a construção do envelhecimento saudável*. Fortaleza, CE: Banco do Nordeste, 73-82. (Apostila, mimeo).
- Soihet, R. (1989). *Condição Feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Veras, R. (1994). *País jovem de cabelos brancos: a saúde do idoso no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará & UnATI/UERJ.

Kelly Maria Gomes Menezes - Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, UFC. Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, UECE. Graduação em Serviço Social, UECE e em Pedagogia, Universidade Estácio de Sá, UNESA. Professora Adjunta-A do Departamento de Fundamentos da Educação, Faculdade de Educação, FACED, UFC.

E-mail: kelly.menezes@ufc.br

Eliane Dayse Pontes Furtado - PhD, International Development Centre, Faculty of Economics and Social Sciences, University of Manchester. Mestrado em Desenvolvimento Social e Rural, Agricultural Education and Rural Development Centre, Faculty of Education, University of Reading. Graduação em Pedagogia, UFC. Professora Titular do Departamento de Estudos Especializados, FACED, UFC e do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, UFC.

E-mail: eliane.dayse2@gmail.com

* Este artigo é desdobramento das reflexões da tese de doutorado da autora, defendida em 2017, de título “Agora é a minha vez de ir pra escola!: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA”, em Fortaleza, CE, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, texto constante do Repositório Institucional UFC, FACED, Faculdade de Educação, do PPGEB, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Fortaleza, da cidade de Fortaleza, Estado do Ceará, Brasil. Recuperado em 30 julho, 2018, de: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25580/3/2017_tese_kmgmenezes.pdf.

** Agência de Fomento: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).