

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA
DA VIDA E SAÚDE ASSOCIAÇÃO AMPLA UFRGS/FURG/UFSM**

KARINA FÜRSTENAU DE OLIVEIRA

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
UM ESTUDO DE CASO**

Porto Alegre

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KARINA FÜRSTENAU DE OLIVEIRA

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nádia Geisa Silveira de Souza

Porto Alegre

2010

KARINA FÜRSTENAU DE OLIVEIRA

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro - FURG

Prof. Dr. Johannes Doll – UFRGS

Prof^a. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias – FURG

Conceito: _____

Porto Alegre, _____ de _____ de 2010.

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, por estar sempre ao meu lado nas angústias e nas alegrias. Por ter dedicado sua vida a mim e ao meu irmão, proporcionando amor e carinho; e ser um exemplo de mulher, enfermeira, professora e principalmente mãe.

Ao meu querido Renato Ketzer, por sempre acreditar em mim e estar sempre ao meu lado, nos momentos bons e ruins.

À minha pneumologista Beatriz “Bia” Gehm Moraes, por ter cuidado de mim com muito carinho durante este mestrado, amenizando minhas dores físicas e anseios, por ter me escutado sempre que precisava conversar. Obrigada pela presença durante esta jornada.

Ao meu cirurgião torácico José Jesus de Peixoto Camargo, por “dar” esperança a pessoas acometidas de doenças crônicas pulmonares e incentivá-las na busca de seus sonhos.

Este é o meu sonho e dedico para vocês essa conquista com muita gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste processo, algumas pessoas foram importantes para a construção desta dissertação.

Primeiramente agradeço a minha orientadora, Nádia Geisa Silveira de Souza, pela disponibilidade, pela atenção, pelos empréstimos de livros e principalmente por apresentar-me um outro “olhar” sobre o estudo do corpo. Obrigada por tudo.

Aos professores da banca examinadora – Prof^a Dra. Paula Regina Costa Ribeiro, Prof. Dr. Johannes Doll e Prof^a. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias, pela disponibilidade à leitura desta dissertação.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - QVS pela oportunidade de cursar este mestrado.

Às colegas de grupo de pesquisa, Fabiana de Brito Pires, Tatiana Souza de Camargo, Neila Witt e Juliana Gasparotto pelos conselhos, apoio e auxílio durante essa jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de Bolsa de Mestrado CAPES-REUNI.

À todos/as os/as professores/as das disciplinas que cursei durante este mestrado nos seguintes cursos: Programa de Pós-graduação em Educação, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e principalmente o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (UFRGS e FURG) pela oportunidade, experiência e ensino de qualidade.

Às colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - FURG: Joanalira Corpes Magalhães, Deise Azevedo Longaray, Fabiane Ferreira da Silva, Suzana da Conceição de Barros pela troca de experiências durante meu convívio na instituição.

À Paula Regina Costa Ribeiro, Guiomar Freitas Soares e Raquel Pereira Quadrado pela acolhida, carinho e ensinamentos durante meu convívio na FURG.

À minha pneumologista Beatriz Gehm Moraes pelo carinho, cuidado e atenção durante toda a minha jornada.

À minha querida mãe Clarice Fürstenau e meu querido irmão Jeison Fürstenau de Oliveira, por todo o carinho, conselhos, cuidados e presença durante toda a minha vida.

Ao meu querido Renato Ketzer, pelo companheirismo, carinho, amor e presença na minha vida.

À minha querida “tia” Sônia Beatriz Cócara de Souza pelo carinho, amor, e principalmente por ser um exemplo de profissional na qual me espelho.

À Cecília Volkmer-Ribeiro pela amizade conquistada ao longo dos anos, pelas conversas, conselhos, carinho, ensinamento e principalmente por acreditar em mim.

À Maria da Conceição “Kuka” Marques Tavares-Frigo pela amizade, carinho, conselhos e pelo auxílio nos contatos com as escolas para esta pesquisa.

As minhas amigas Vanessa de Souza Machado, Agnes Caroline dos Reis e Fabiana Soares Pires pelo carinho e longas conversas.

Ao meu tio Sigismundo Fürstenau e minha tia Zenóbia Fürstenau pelo carinho, pelo apoio, pelo amor, por terem contribuído na minha formação como pessoa, e por estarem presentes na minha vida.

Ao meu “dindo” Jefferson Fürstenau, e minha “dinda” Janice Fürstenau pelo carinho, pelo apoio, pelo amor e principalmente por estarem presentes sempre que eu precisei durante toda a minha vida.

Ao meu sogro e minha sogra Rui e Márcia Ketzer pelo carinho, apoio e atenção.

À Ilse Joana Pflug Ketzer (in memorium) pelo carinho, apoio, conselhos e longas conversas que tivemos durante diversos “sábados” nos últimos 07 anos. Saudades.

Aos/as professores/as, direção e funcionários de uma escola pública do RS localizada no município de Porto Alegre que recebe todos os dias alunos e alunas da terceira idade. Obrigada por acreditarem na importância desta pesquisa.

À todos aqueles que me auxiliaram e que eu tenha esquecido de mencionar.

"Somos o que pensamos. Tudo o que somos surge com nossos pensamentos. Com nossos pensamentos, fazemos o nosso mundo".

Buda

RESUMO

Mudanças nas condições de vida repercutem no cotidiano atual do/a idoso/a, fazendo com que muitos deles/as procurem formas de diversão, como por exemplo os bailes da terceira idade, que criam condições para a integração com novas pessoas, podendo inclusive formar laços afetivos. Nos últimos anos, houve um aumento de alunos/as da pré e terceira idade matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Assim, a EJA é uma modalidade de ensino oferecida em algumas escolas brasileiras com objetivo de oportunizar o retorno aos estudos de sujeitos que não puderam concluí-los em tempo regular. No caso da terceira idade, esses/as alunos/as não estão somente em busca de aprendizado, mas também de um local onde possam se expressar, estabelecer laços de amizade, amores, conhecer seus corpos, suas sexualidades, etc. Contudo, na sociedade ocidental, ainda, a velhice é vista como sinônimo de decrepitude, o/a idoso/a é tido/a como assexuado/a, desconsiderando-se, assim, as suas possibilidades de terem e se verem com desejos, paixões, amores. Pensando nestas questões, esta pesquisa de mestrado visou analisar como o gênero e a sexualidade aparecem em práticas escolares e nas falas de alunos/as, com idade superior aos 50 anos, e de professores/as de uma escola com Educação de Jovens e Adultos. Neste estudo, o envelhecimento está sendo entendido como um processo contínuo, e a velhice uma categoria socialmente produzida a partir de múltiplos significados decorrentes das experiências de vida. Para isso, foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula. Estabelecemos conexões com perspectivas culturalistas, a partir das quais entendemos o corpo e os processos que nele ocorrem como efeitos de inter-relações de caráter biossocial, problematizando as visões biologicistas. Nas análises das aulas, pudemos perceber nas práticas escolares que o corpo é visto dentro da perspectiva biológica, amparado na anatomia e fisiologia, limitando o conhecimento ao conteúdo proposto dentro de um currículo, que desconsidera a historicidade desses corpos. Além disto, percebemos também que os/as professores/as evitam discutir o tema da velhice e da sexualidade com os/as alunos/as da terceira idade. Para eles/as, no momento em que discutimos tais temáticas, estamos também refletindo sobre nós mesmos, o que pode gerar um incômodo dependendo do assunto a ser tratado.

Palavras-chave: Terceira Idade, Sexualidade, Gênero, Corpo, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The improvement in living conditions reflected in the daily current, the elderly, causing so many of them seek ways of entertainment, such as the dances of third age that create conditions for integration with new people and may even form emotional. In recent years, there was an increase of pre and third age students registered in Youth and Adults Education. Thus, the Y.A.E. is a type of education offered in some schools in Brazil with the aim of making it possible to return to studies of subjects who could not complete them in regular time. In the case of seniors, these students not only in search of learning, but also a place where they can express themselves, to establish friendship, love, learn about their bodies, their sexuality. However, in Western society, yet, old age is seen as synonymous with decrepitude, the elderly to be taken how asexual ignoring thus the possibilities to they have and to see themselves with desires, passions, loves. Thinking about these issues, this research master's degree project aims to analyze the discourses on gender and sexuality present in the speech of students with age more than 50 years and teachers of a school with Youth and Adults Education. In this study, aging is being understood as a continuous process and an old age social category produced from multiple meanings from the experiences of life. For this, we carried out systematic observations in the classroom. We have established connections with cultural perspective, from which we understand the body and the processes that occur in it as effects of the interrelationship of biosocial character, exploring the views biologicist. Analyzing the lessons, we could see on teaching practices that the body is seen within the biological perspective, basing himself on the anatomy and physiology, limiting the knowledge of the content proposed within a curriculum that ignores the historicity of these bodies. Moreover, it is perceived that show the teachers avoid discussing the subject of sexuality and aging with the third old students. For the moment we are discussing certain topics, we are also reflecting on ourselves, which can cause a nuisance depending on the subject to be treated.

KEYWORDS: Third age, Sexuality, Gender, Body, Young and Adult Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA).

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DST – Doença Sexualmente Transmissível.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FURG – Fundação Universidade de Rio Grande.

FZB – Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul.

MCN – Museu de Ciências Naturais.

O₂ – Oxigênio em sua forma molecular.

PROBIO – Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade
Biológica.

PRONABIO – Programa Nacional da Diversidade Biológica.

QVS – Química da Vida e Saúde.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO:	13
1.1 DITOS DE UMA VIDA: A CONTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA	14
1.1.1 O início: dificuldades de quem queria muito mais	15
1.1.2 Das aulas de Anatomia, Genética, Embriologia – Ingressando em um curso de Ciências Biológicas	18
1.1.3 Sonhos de um projeto de pesquisa: conhecendo a terceira idade	19
1.1.4 Será a biologia a única verdade?	21
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	25
1.2.1 A escolha do local da pesquisa	25
1.2.2 Metodologia da pesquisa	26
1.2.3 Aspectos éticos	28
1.3 DA SOCIEDADE À SALA DE AULA: SOBRE O FORMATO DESTA DISSERTAÇÃO	28
2 O CORPO E A SEXUALIDADE NA TERCEIRA IDADE: UM OLHAR SOBRE COMO VEM SE LIDANDO COM ESSA DIMENSÃO DA VIDA	32
2.1 APRESENTAÇÃO	32
2.1.1 Como se viu o corpo e a sexualidade do/a idoso/a em outras épocas	36
2.1.2 O corpo e a sexualidade do idoso/a hoje	40
2.1.3 A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos	46
2.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
2.3 REFERÊNCIAS.....	49
3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS	55
3.1 APRESENTAÇÃO	55
3.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: BUSCA POR UM LOCUS PARA A PESQUISA	58
3.3 OLHARES SOBRE A ESCOLA.....	60
3.3.1 A sexualidade e a terceira idade nas práticas escolares	61
3.3.1.1 A entrada do Livro Didático em cena.....	70

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
3.5 REFERÊNCIAS.....	90
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	94
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	108
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional.....	109
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	111
ANEXOS.....	113
Anexo I – Cópia do documento fornecido pelo Comitê de Ética da UFRGS autorizando a realização desta pesquisa.....	114
Anexo II – Texto: “No tempo das Nossas Bisavós”.....	115
Anexo III – Representação de corpo retirada do livro didático.....	116
Anexo IV – Representação de corpo e Sistemas reprodutores, retirada do livro didático.....	117
Anexo V – Representação de uma família “tipicamente brasileira” retirada do livro didático.....	119

Introdução

***Eu não reconheço mais
olhando as fotos do passado
o habitante do meu corpo,
este estranho dublê de retratos
Talvez até eu já vivesse
em algum corpo emprestado
Esperando só por você
pra reunir meus pedaços.***

***Música: Doublê de Corpo
Artista: Leoni***

Compositor: Leoni e Lulu Martin

Início este texto com a letra de uma música na qual me identifiquei desde que li sua partitura pela primeira vez: ***Doublê de Corpo***. Nesta letra, o artista fala de um corpo que não se reconhecesse mais, que mudou. Penso em minha trajetória acadêmica e percebo o quanto minha dissertação de mestrado fez com que modificasse o meu olhar. Neste sentido, observo que meu entendimento sobre o corpo pode ser dividido em dois grandes momentos, antes e depois desta dissertação de mestrado, ou seja, percebo meu corpo da mesma forma que a letra desta música: ***Eu não reconheço mais / Olhando as fotos do passado / O habitante do meu corpo / Este estranho dublê de retratos***. Assim, pretendo expor nesta introdução de que forma meu olhar mudou, e que caminhos percorri para que ocorressem mudanças, pois neste momento percebo meu corpo de outra forma: ***Talvez eu já vivesse / Em algum corpo emprestado / Esperando só por você / Pra reunir meus pedaços***. Esta introdução está dividida em dois grandes momentos, com suas devidas subdivisões: no primeiro retrato a construção de minha trajetória, bem como minhas experiências no campo da biologia. Em um segundo momento, abordo questões referentes a minha pesquisa.

1.1 DITOS DE UMA VIDA: A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA

Ao iniciar esta introdução, pensei em como poderia abordar minha trajetória e comecei a refletir sobre como experiências podem estar implicadas em nossas

escolhas. Acredito que as questões e acontecimentos que serão apresentadas aqui influenciaram na eleição do tema para a minha pesquisa de mestrado. Assim, ao narrar a minha caminhada aliada ao meu estudo, apresento o meu olhar em relação aos espaços que percorri. Santos coloca que,

[...] aquilo que se narrou, que virou texto cunhado no papel nada mais é do que a minha narrativa; é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constitui como relevante para o trabalho (1998, p.37).

Então, a partir deste momento, cunho no papel a minha história, que considero relevante para entender a construção desta pesquisa.

1.1.1 O início: dificuldades de quem queria muito mais

Desde pequena, nada foi muito fácil para mim e sempre tive que fazer escolhas que foram influenciadas por situações muitas vezes fora do planejado. Apesar de ter nascido com uma doença genética, conseguia fazer tudo que desejava, tudo que queria. Em 1991, com 08 anos de idade, internei em uma unidade infantil de um hospital geral de Porto Alegre com um quadro considerado incomum. Após diversos tratamentos e exames, foi constatado enfisema pulmonar¹. Visando o contexto do quadro de saúde apresentado, fui transferida para outro hospital geral do mesmo município, onde poderia ser tratada de forma eficaz, já que se tratava de um local onde possuía um pavilhão especializado em doenças pulmonares.

Ao longo de três meses, aqueles hospitais tornaram-se minhas moradias: dormia, comia, brincava, estudava, conhecia pessoas e olhava o mundo através de muros. Com o tempo, fui percebendo que as pessoas eram “classificadas”, “organizadas” conforme os problemas de saúde e seus diagnósticos. Primeiro, eram separadas por pavilhões, onde cada um representava uma “especialidade anatomo-

¹ Enfisema Pulmonar é uma doença que afeta os alvéolos nos pulmões. Os alvéolos são diferentes em uma pessoa que não apresenta a doença, sendo que nos/as portadores/as da patologia, as paredes dos alvéolos são danificadas e se rompem, resultando em grandes espaços de ar em que a troca gasosa não ocorre. Os alvéolos restantes tornam-se maiores, e cada vez menos O₂ fica disponível para a corrente sanguínea. Os pulmões perdem a elasticidade, que justamente proporciona a capacidade de expandir e contrair, dificultando a respiração do sujeito (ROACH, 2003). Além do exposto, o indivíduo com enfisema pulmonar apresenta períodos do ano onde tem muitas dores e dificuldades respiratórias, o que acaba por dificultar o cotidiano (*Com. pess.*).

fisiológica” e, depois, divididas nos quartos. Estes eram iguais e, com o tempo, tive a necessidade de “decorá-lo” com meus objetos pessoais, deixando-o assim com “cara de lar”. Agora, percebo que, naquele momento, meu corpo encontrava-se dócil, institucionalizado, obediente e disciplinado através de regras e horários estabelecidos, igualados aos/as outros/as e sem respeito às individualidades. Foucault, ao nos falar sobre o funcionamento da disciplina no interior das instituições, dentre elas o hospital, vai nos dizer que,

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operárias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos; reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização características, estimativas e hierarquia. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas [...] repartir os doentes, dividir com cuidado e espaço hospitalar e fazer uma classificação sistemática das doenças [...] é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de impor uma “ordem” (FOUCAULT, 2000, p.126-127).

Dessa forma, classificada e ordenada conforme os sintomas e a doença, não foi fácil estar inserida em um mundo completamente diferente do meu habitual. Ali, não havia crianças e grande parte dos/as internados/as era da terceira idade. A partir deste ponto, meu olhar sobre o corpo mudou. Apesar da pouca idade, aquela experiência fez com que guardasse anseios que puderam ser esclarecidos durante a construção desta dissertação de mestrado. A passagem pela internação hospitalar fez com que, desde pequena, me perguntasse sobre questões que envolviam o cuidado ao corpo, a exposição do corpo através da medicina. Por que o corpo hospitalizado era tratado de uma forma tão diferente? Mas a minha maior dúvida era o porquê das pessoas estranharem tanto a convivência de uma criança com a terceira idade. Essas incertezas permaneceram inscritas durante muito tempo em meu corpo, aliadas à vontade de entender questionamentos que acreditava sem respostas. Com essas marcas em meu corpo, fui construindo minha história e pensando de que forma poderia compartilhar com outras pessoas que tivessem problemas e anseios semelhantes aos meus. Esse movimento de pensar sobre o meu percurso associado aos estudos que tenho realizado levaram-me a entender o

corpo enquanto uma produção biossocial, na qual aqueles fenômenos nomeados como biológicos configuram-se constantemente nas relações sociais e históricas. Ao discutirem o corpo como uma construção processada nas relações entre o biológico e o cultural e o papel dos discursos científicos na produção do modo como se vê, pensa e age Arnt; Souza (2005), vão dizer que,

Ao incorporarmos, no convívio cotidiano, discursos e práticas sociais que funcionam na rede social, muitas vezes, os tomamos como naturais. Nesse processo, não paramos para nos interrogar sobre os efeitos dessas práticas que, ao inscreverem nossos corpos, constituem nossas subjetividades e modo de viver. Essas marcas/inscrições podem funcionar fixando-nos a uma identidade — de homem/mulher, negro/branco, jovem/velho, rico/pobre. Entretanto, entendê-las como construções e significações processadas na cultura, isto é, marcas produzidas nas relações e práticas cotidianas, pode criar condições para que nós as ressignifiquemos. Uma área de conhecimento que trata, estuda, fala dos corpos, integrando, muitas vezes, os processos de constituição das identidades, é a Biologia. Os campos científicos, dentre eles os biomédicos, configuram-se como instâncias culturais produtoras de discursos e de práticas, que se articulam, confrontam-se, entram em embates no campo social, mas que, ao serem incorporados, também marcam o corpo (p. 2).

Com o passar do tempo, ao ingressar na escola, as atividades práticas realizadas nas aulas de biologia, tanto no ensino fundamental, quanto no médio, associadas a minha trajetória de vida, fizeram com que eu me aproximasse da área biológica. Assim, foi a partir da minha história que optei pela biologia, tentando entender o que estava acontecendo comigo. Acreditando que, ao compreender o funcionamento, a forma e os tipos de células presentes no pulmão, resolveria as dores e deformidades anatômicas e fisiológicas que apresento em meu tórax. Como é possível ver, naquele momento, eu pensava o corpo somente como biológico cujo conhecimento era suficiente para sanar seus problemas, não o relacionava às dimensões sócio-histórico-culturais, inclusive desconhecendo tal possibilidade de pensar o corpo. Ao discutir como se vem pensando o corpo, especialmente seu estudo nas práticas escolares, Souza coloca que,

A escola, uma das instituições responsáveis pela transmissão e generalização do conhecimento e do sujeito científicos na sociedade, vem tendo como referência os conhecimentos biológicos e médicos no ensino do corpo. Desse ponto de vista, a educação escolarizada tem restringido os processos de ensino e aprendizagem sobre o corpo aos conteúdos e às metodologias propostas no ensino de ciências ou nas aulas de educação física (2008b, p.31).

1.1.2 Das aulas de Anatomia, Genética, Embriologia... - Ingressando em um curso de Ciências Biológicas

Ao ingressar no curso de Ciências Biológicas, percebi que não era muito diferente daquela visão apresentada no ensino fundamental e médio. No primeiro dia recebemos a grade curricular do curso, onde pude observar um currículo² dividido, esquematizado. As áreas eram diversas: Anatomia, Genética, Zoologia, Ecologia, Microbiologia, Botânica... Mas qual escolher? Qual atuar?

Nos dois primeiros semestres fui me inscrevendo em diversos mini-cursos para que pudesse então perceber qual sub-área mais me agradava. Participava de todas as aulas, prestava muita atenção e fazia muitas perguntas. Logo notei que realmente havia escolhido o curso certo. No terceiro semestre comecei a me inscrever em campos de estágio para atuar e obter novos conhecimentos e desafios. Assim, atuei como bolsista de Iniciação Científica em um projeto de levantamento da avifauna do campus na universidade, onde realizei minha graduação, e também na construção de um site com os dados, atividades e informações que os/as alunos/as, professores/as e demais interessados/as pudessem consultar e utilizar em sala de aula. Paralelamente a minha atuação no projeto, fui convidada para realizar estágio técnico-científico no Setor de Porifera Continental³, no Museu de Ciências Naturais da Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul. Durante o primeiro ano realizei por seis meses triagens em aguapés coletados no Delta do Jacuí, onde meu objetivo era separar os bivalves⁴ por classificação em nível de espécie. Nos últimos seis meses efetuei triagens em um outro projeto coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente, conhecido como PROBIO⁵, cujas atribuições eram separar os macroinvertebrados

² Naquela época, acreditava que o significado de currículo era o de uma lista organizada com conteúdos trabalhados obrigatoriamente em sala de aula, devendo ser fielmente seguido. Após analisar as pesquisas na perspectiva dos Estudos Culturais, comecei a ver as escolas e seus currículos como construções socio-históricas implicadas na fabricação de determinados tipos de sujeito e de conhecimentos (ARNT, 2005).

³ Porifera é um filo do Reino Animalia, conhecido popularmente como esponjas. Conforme Volkmer-Ribeiro (1999, p.2), Porifera continental, chamado também de esponjas de água doce, “são animais aquáticos, sésseis, fixos em vegetação temporária ou permanentemente inundada, ou em substratos rochosos de fundos de rio e arroios”. O Setor de Porifera Continental foi criado em 1967, juntamente com a Coleção de Poríferos continentais, sendo a equipe referência internacional em pesquisas com este grupo. Ali, atuei como estagiária e bolsista durante os anos de 2003 – 02/2008.

⁴ Bivalve é uma classe taxonômica do Filo Mollusca (Reino Animal) caracterizada por apresentar duas valvas. Exemplos comuns de bivalve, que podemos encontrar, são os mexilhões.

⁵ Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (PROBIO) tem por objetivo “assistir ao Governo Brasileiro junto ao Programa Nacional da Diversidade

bentônicos⁶ e classificar no nível taxonômico de classe, para posteriormente enviar estes materiais a especialistas de cada grupo. Após o período de estágio, continuei a fazer parte da equipe de trabalho como bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

1.1.3 Sonhos sobre uma pesquisa: conhecendo a terceira idade

Apesar de estar envolvida em diversos projetos na área zoológica, nunca me esqueci dos meus primeiros dias de faculdade, quando almejava trabalhar com a terceira idade. O tempo e as experiências em outras áreas fizeram com que eu guardasse essas recordações para um outro momento.

Em 2006, realizei uma nova internação hospitalar, pois os/as médicos/as verificaram que meu pulmão estava comprometido. A partir daquele momento, tive que retomar uma luta contra a doença que acreditei estar controlada.

Durante minha re-internação, convivi novamente com pessoas de faixas etárias mais avançadas, mas diferente das anteriores, pois nesse período, eu conversava com os/as outros/as pacientes sobre os nossos problemas. Nessas falas, tornavam-se freqüentes os sonhos. Estes eram diversos, não relacionados somente à cura da doença, mas também desejos que aquelas pessoas traziam por um longo tempo em suas vidas. Para muitos o sonho mais fundamental era o retorno à escola. Além disto, aquelas pessoas apresentavam várias dúvidas em relação aos seus corpos e sua sexualidade, guardadas sem serem sanadas. Contudo, alguns questionamentos, como por exemplo, as mudanças que iriam surgir, no cotidiano após “receber alta” do hospital, a realização de transplantes, se poderiam encontrar um amor mesmo com a doença, receio de causar preocupações àqueles que amam, medo de olhar para o próprio corpo e perceber mudanças através de cicatrizes e modificações torácicas, e, principalmente, medo do que o/a parceiro(a)/companheiro(a) acharia das mudanças desse corpo, foram compartilhados comigo, como também falaram-me do receio de conversar com

Biológica - PRONABIO, pela identificação de ações prioritárias, estimulando o desenvolvimento de atividades que envolvam parcerias entre os setores público e privado, e disseminando informação sobre diversidade biológica” (AMBIENTE BRASIL, 2009). Neste sentido, diversas universidades, museus e centros de pesquisa atuaram em levantamentos da fauna e flora brasileira. Durante minha experiência profissional atuei em dois sub-programas, PROBIO-FZB e PROBIO-INPA.

⁶ Macroinvertebrados bentônicos são animais invertebrados encontrados em fundos de ambientes aquáticos, caracterizados por apresentarem tamanho maior que 125µm (micra), sésseis ou de pouca mobilidade. Esses animais, geralmente, são utilizados como bioindicadores da qualidade da água.

alguém a respeito dos seus corpos.

Após a alta hospitalar, retomei meus estudos normalmente. Entretanto, essas questões rondavam meus pensamentos. Trabalhar com a terceira idade ainda era um sonho que gostaria de realizar.

O interesse por este campo de pesquisa foi intensificado durante o andamento da disciplina de Estágio Supervisionado de Licenciatura I⁷. Para esta etapa curricular, cada aluno/a matriculado/a assumiu uma turma de ensino fundamental em uma escola. Ao longo da disciplina, cada aluno/a-estagiário/a relatou diversos casos ocorridos durante o período de estágio. Os casos que me chamaram atenção foram aqueles ocorridos com alunos/as da terceira idade, discentes em turmas da Educação de Jovens e Adultos⁸, pois todas as questões abordadas pelos/as alunos/as foram em relação ao tema sexualidade. Os/as meus/minhas colegas que realizaram estágio nestas turmas ficaram perplexos com as perguntas realizadas por esses/as alunos/as e muitos/as deles/as relataram que não sabiam como agir com estas pessoas. As questões mais pontuadas pelos/as alunos/as foram: - *O que posso fazer para meus/minhas filhos/as aceitarem meu/minha namorado/a?* - *Por que meus/minhas filhos/as acham que não posso ter uma vida sexual ativa?* - *Quais são os métodos contraceptivos?* - *Quais são as doenças sexualmente transmissíveis?* - *Existe idade para se ter uma DST?* Todas as questões apontadas fizeram com que me perguntasse: Como esses/as professores/as-estagiários/as agiram em relação às questões? As dúvidas desses/as alunos/as foram solucionadas? Quais as estratégias utilizadas por esses/as professores/as-estagiários/as?

Essas questões dos/as alunos/as da EJA e o não saber daqueles/as professores/as sobre como lidar com as mesmas moveram-me a estudar e a realizar uma pesquisa relacionada à sexualidade na Educação de Jovens e Adultos com

⁷ O Estágio Supervisionado de Licenciatura I era uma disciplina do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido na universidade onde cursei minha graduação. Esta disciplina oportunizava espaços de discussões entre o/a professor/a e seus/suas alunos/as sobre questões vivenciadas em sala de aula.

⁸ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino oferecida em algumas escolas brasileiras que visa oportunizar a retomada de estudos para pessoas que não puderam concluir o Ensino Básico em tempo regular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade de ensino foram baseadas no Parecer CNE/CEB 11/2000 homologado pelo Ministro da Educação em 07 de junho de 2000. Para o estabelecimento das Diretrizes, foi assinada a Resolução CNE/CEB Nº 1 de 05 de julho de 2000. Conforme a referida resolução, o indivíduo que deseja realizar o exame para conclusão deve ter no mínimo para o ensino fundamental 15 anos completos e para o ensino médio 18 anos completos (BRASIL, 2000a, b).

idade superior aos 50 anos, ou integrantes da pré e terceira idade. O termo “terceira idade” popularizou-se rapidamente no Brasil, porém sua origem foi na França, na década de 70, através das *Universités du Troisième Age*, sendo incorporado, no ano de 1981, na Inglaterra, com a criação das *Universities of the Third Age* em Cambridge (DEBERT, 1996; LASLETT, 1987). Não há um consenso entre os/as autores/as quanto ao início da terceira idade (PASCOAL; SANTOS; BROEK, 2006). Para Duarte (1999), ela inicia aos 65 anos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) coloca que a idade de mudança ou envelhecimento ocorre entre os 46 e 60 anos; idade do homem mais velho de 61 a 75 anos; idade do homem velho, dos 76 aos 90 anos e idade do homem muito velho, mais de 90 anos (PASCOAL; SANTOS; BROEK, *op. cit.*). Já o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) considera os 60 anos como o início da terceira idade.

Os estudos realizados por Pascoal; Santos; Broek (*op. cit.*) e Silva (2005) levaram-me a estabelecer como os sujeitos participantes da pesquisa aqueles/as com idade superior a 50 anos, considerando os sujeitos da pesquisa com idade dos 50-59 anos como pré-terceira idade e a partir dos 60 anos como terceira idade. Estabeleci esta faixa etária, considerando também que grande parte das Universidades da Terceira Idade “aceitam” inscrições de pessoas com idade superior aos 50 anos. Além disso, as últimas políticas públicas do governo brasileiro em relação à prevenção da AIDS, focadas à terceira idade, foram direcionadas a pessoas com idades acima dos 50 anos.

Destaco, ainda, que, neste estudo, a “terceira idade” está sendo tratada na perspectiva de Debert (1996), para quem o uso corrente,

[...] entre os pesquisadores interessados no estudo da velhice não é explicado pela referência a uma idade cronológica precisa, mas por ser essa uma forma de tratamento das pessoas de mais idade, que não adquiriu ainda uma conotação depreciativa (p.1).

Assim, esta pesquisa tem como objetivos: conhecer como se tem pensado relativamente ao gênero e à sexualidade nesse período da vida e investigar como o gênero e a sexualidade aparecem em práticas escolares e nas falas de alunos/as com idade superior aos 50 anos e professores/as de uma escola com Educação de Jovens e Adultos.

1.1.4 Será a Biologia a única verdade?

Ao iniciar a pesquisa realizei leituras de estudos vinculados ao campo dos Estudos Culturais⁹. Assim, aproximei-me de trabalhos de pesquisadores/as que utilizam o campo dos Estudos Culturais em suas pesquisas, ampliando e complexificando o fenômeno analisado ao mostrar “outras verdades” para além do olhar da Biologia. Dentre esses, posso dizer que três estudos foram marcantes e acompanharam-me durante toda a trajetória desta dissertação: as teses de Paula Regina Costa Ribeiro (2002), Nádia Geisa Silveira de Souza (2001) e a dissertação de Ana de Medeiros Arnt (2005). As discussões e as análises presentes nessas pesquisas proporcionaram-me subsídios para (re)pensar minhas práticas como professora e bióloga ao me trazerem um outro modo de olhar o corpo, o gênero e a sexualidade e as questões vinculadas aos mesmos. Posso dizer que tais estudos apresentam em comum uma perspectiva culturalista, tratando do corpo numa perspectiva biossocial, o que me levou a olhar o gênero e a sexualidade para além da visão biologicista, como efeitos de marcas socialmente produzidas no corpo. Amparados em Michel Foucault, tais estudos abordam o corpo inscrição, mostrando a historicidade do corpo enquanto marca do que lhe acontece. Nessa direção a sexualidade é entendida como um dispositivo histórico, o que tem a ver com,

[...] a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1997, p.100).

Para o autor, desde o século XVII a sexualidade é aquilo que se faz confessar em determinadas condições para se controlar e governar os corpos dos indivíduos (FOUCAULT, 2002). Portanto, uma produção humana criada com a finalidade estratégica de possibilitar que uns governem as condutas dos outros em relação aos seus corpos: prazeres, comportamentos, escolhas de parceiros...

O entendimento de que as práticas sociais, atravessadas por relações de

⁹ O campo dos Estudos Culturais foi criado na década de 60 em Birmingham, na Inglaterra, migrando para diversos países onde as pesquisas em torno do papel constitutivo das culturas assumiram diferentes formas conforme as questões locais. Assim, existem muitas versões e autores que definem os Estudos Culturais cuja preocupação central vem a ser o papel constitutivo da cultura e suas relações com o poder. Para pensar as conexões desse campo com a Educação utilizo-me de Costa; Silveira; Sommer (2003, p.54), visto que, segundo eles, o campo dos Estudos Culturais constitui “uma re-significação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”.

saber/poder, configuram o corpo ao longo da sua existência, atribuindo-lhe muitos sentidos, dentre eles aqueles relacionados aos sexos, levou-me a pensar o gênero na direção das compreensões de Scott (1995):

Minha definição de gênero tem duas partes [...] O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (p. 86).

Nesse sentido, estou entendendo o gênero como mais uma construção social, cujo processo de marcação nos corpos do que é ser masculino ou feminino começa mesmo antes do nascimento, nas escolhas familiares, e depois em práticas postas em funcionamento na escola, na mídia, na medicina, na religião, etc.

Embora, especialmente nos dias de hoje, exista uma profusão de espaços onde se ensina/aprende, ou seja, não se adquire conhecimentos escolarizados, ou não, somente na escola, esta ainda ocupa um lugar de destaque na formação de determinados modos de ser sujeito/corpo. As práticas escolares marcam nos corpos certo ritmo, posicionamento, distribuição, conhecimento, atitudes e habilidades, configurando os indivíduos – crianças, jovens, adultos, idosos/as – como alunos/as, mas também como sujeitos de determinada sexualidade e gênero. Segundo Louro (1998), as regras, os procedimentos e os materiais de ensino, a linguagem, as atividades realizadas, a avaliação, os projetos pedagógicos podem atuar de modo “naturalizado” como mecanismos implicados na constituição das “diferenças” de gênero, sexualidade, etnia, classe. Ao “falar”, silenciar ou negar alguns sujeitos em detrimento de outros, como por exemplo, em relação aos homossexuais, as práticas escolares acabam por normalizar a busca por uma identidade sexual “correta”. A compreensão de que as práticas escolares integram o processo de constituição e normalização do gênero e da sexualidade, levou-me a eleger como *logus* a escola e como sujeitos da pesquisa professores/as e alunos/as, procurando conhecer como se lida – fala e atua – em relação ao gênero e sexualidade na EJA. Todavia, para compreender como se pensa e age, no presente, com o corpo na velhice empreendi, também, um movimento de análise voltado para outras épocas, etapa da pesquisa que apresento mais adiante.

Dessa perspectiva, comecei a refletir sobre como poderia, então, iniciar minha

pesquisa, onde pesquisar, o que pesquisar... Relacionado aos meus interesses de estudo, (os quais mencionei anteriormente) dirigi meu olhar para estudos que abordassem envelhecimento, terceira idade, EJA. Para minha surpresa, não encontrei trabalhos específicos na EJA sobre as relações de gênero com a pré e terceira idade, somente enfocando adolescentes ou adultos¹⁰.

Pensando, então, em estudos que foquem a pré e terceira idade, encontrei alguns que apresentam as histórias desses sujeitos fora do ambiente escolar. Nesses estudos, observei que as pessoas situadas na terceira idade estão em busca de lugares que proporcionem espaços para se (re)conhecerem, sonharem e procurarem aquilo que almejam. A partir dos estudos em relação a esses sujeitos, considero o envelhecimento como um processo natural e contínuo, e a velhice como uma categoria socialmente produzida a partir de múltiplos significados atribuídos, conforme a sociedade e a época, as experiências de vida (GOMES; DOLL, 2008; GOMES, 2007, SANTOS, 2003). A esse respeito Doll (1999) vai dizer que:

[...] as categorias usadas em uma sociedade são histórica e socialmente construídas, o que vale também para a categoria da terceira idade e a categoria do masculino e do feminino. Isso não significa negar uma base biológica como, por exemplo, a idade cronológica ou o sexo das pessoas, mas, para a percepção e o comportamento dos indivíduos, importa mais o que a sociedade atribui ao fato de ter uma certa idade cronológica (por exemplo, perda de capacidades, ser mais conservador) ou ao fato de ser homem ou mulher (ser mais ou menos sensível, agressivo, etc.) do que do fato biológico em si (p. 114).

Assim, considerando a velhice como uma invenção social atribuída à materialidade biológica, “a sociedade pode reinventá-la, reconhecendo a velhice não como um problema, mas como um direito de todos os indivíduos à vida, independente da sua idade” (GOMES, 2007, p.78).

Essas leituras para a construção dessa dissertação levaram-me a perceber que meu corpo mudou, e que meu olhar e pensamento já não eram mais os mesmos. Novas inscrições surgiram mostrando-me que a Biologia não é a única verdade; que existem várias verdades, vários pontos de vista, várias perspectivas para se observar um fenômeno, quando olhamos e pensamos que conhecemos, há um vasto desconhecer a ser procurado e entendido. Portanto, retomo as palavras

¹⁰ Ao usar o termo adulto, estou referindo-me aos indivíduos com idade entre 20 – 49 anos. Não quero dizer que indivíduos na pré e terceira idade não sejam adultos. Somente uso este termo para dizer que não encontrei estudos de gênero na EJA que abordassem sujeitos acima dos 50 anos.

iniciais deste texto escritas por Leoni: *Talvez eu já vivesse / Em algum corpo emprestado / Esperando só por você / Pra reunir meus pedaços.*

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

1.2.1 A escolha do local da pesquisa

Uma dimensão difícil do início da pesquisa foi a escola onde ocorreria a pesquisa. Inicialmente, havia uma escola particular do município de Canoas, RS, interessada em participar da pesquisa. Após o primeiro ano do mestrado, realizei contato novamente com essa escola. A coordenadora pedagógica continuava interessada no projeto, bem como os/as alunos/as e professores/as. Entretanto, quando efetuei uma reunião com a direção da escola foi manifestado receio em relação à pesquisa. Nessa escola, havia um comitê (que havia mudado) que analisou o projeto e que, mesmo diante dos meus argumentos, alegou a posição da família em relação à pesquisa para rejeitá-lo. A questão pontuada foi a não aceitação, pelas famílias, de que seus/suas pais/mães, avôs/as, tios/as falassem sobre suas histórias envolvendo gênero e sexualidade. O comitê, ainda, considerou um “absurdo” falar sobre isso. Assim, meu movimento foi procurar por outra escola.

Primeiramente, realizei uma busca no *site* da Secretaria da Educação onde assinalei as escolas, do município de Porto Alegre, que apresentavam a modalidade EJA. Após, fiz contato e recebi várias negativas. As questões apontadas eram duas: *O que as famílias vão pensar da direção da escola?* ou então *Infelizmente não temos alunos/as acima de 50 anos matriculados na escola.*

Apesar das negativas, continuei a procurar uma escola que aceitasse trabalhar com questões de corpo, gênero e sexualidade em uma perspectiva biossocial. Então, conversei com uma amiga que era professora de uma escola pública do Estado e que recentemente havia sido cedida para a Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul. Ela apresentou-me a direção de uma escola, que prontamente acreditou no potencial do trabalho. Enfim, havia “encontrado” uma escola.

A primeira impressão que tive foi muito acolhedora. Marquei uma entrevista com a supervisora pedagógica, que manifestou logo seu interesse na pesquisa. Após conversarmos, a supervisora solicitou que eu retornasse em um outro

momento, pois ela levaria a proposta para a reunião dos/as professores/as.

Ao retornar à escola, fui comunicada pela direção que o Projeto de Pesquisa havia sido aceito¹¹ e que todos/as professores/as e os/as alunos/as da pré e terceira idade haviam sido convidados para participar da mesma. Para a minha surpresa, não houve nenhuma rejeição em relação ao estudo. O passo seguinte, então, foi conhecer e ambientar-me com aquele espaço escolar. A escola¹² era organizada e bem estruturada. Além das salas de aula, os/as alunos/as tinham um local onde podiam realizar as refeições, estudar ou simplesmente conversar e contavam, também, com uma biblioteca, sala de vídeo com data show e quadra de esportes. Em seguida, levaram-me para conhecer a turma de alunos/as que participariam da pesquisa, comecei, então, a freqüentar as aulas da noite. A seguir, conto como fui construindo a metodologia da pesquisa.

1.2.2 Metodologia da pesquisa

Para conhecer como apareciam e eram abordadas temáticas relacionadas ao corpo na EJA, acompanhei as atividades desenvolvidas em uma turma da Totalidade 3¹³ (5ª série) com aproximadamente 20 alunos/as, sendo 10 indivíduos da pré e terceira idade, com idade superior aos 50 anos, durante os meses de maio-dezembro de 2009¹⁴. Nesse percurso, de acompanhar e registrar o que “via” e “ouvia”, utilizei-me de algumas estratégias de cunho etnográfico, tais como as observações, em sala de aula e em espaços/momentos do cotidiano da turma, e

¹¹ Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, discuto mais adiante neste texto.

¹² Não irei detalhar a escola, sua estrutura e localização em Porto Alegre. Esta escola é a única no bairro onde se localiza e detalhá-la poderia então identificá-la, bem como os sujeitos da presente pesquisa. A questão de não identificá-la foi prevista e combinada com a direção, bem como com o Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹³ Na instituição escolar escolhida para esta pesquisa, as turmas do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos são conhecidas como “totalidades”. Portanto, ao invés de utilizar a nomenclatura “seriada” (1ª, 2ª, 3ª série/ano) considerada “normal” no ensino regular, a EJA possui uma seriação própria denominada “totalidades”. Para facilitar uma maior compreensão, apresento um esquema: **Totalidade 1** = 1ª e 2ª séries; **Totalidade 2** = 3ª e 4ª séries; **Totalidade 3** = 5ª série, **Totalidade 4** = 6ª série; **Totalidade 5** = 7ª série e **Totalidade 6** = 8ª série. A cada três meses, os/as professores/as se reúnem com a coordenação pedagógica para definir os/as alunos/as que serão aprovados/as para a próxima totalidade. Aqueles/as que não atingem o conceito esperado continuam na mesma totalidade, aguardando desempenho satisfatório nos próximos três meses e uma nova reunião, onde decidem novamente quais alunos/as foram aprovados/as.

¹⁴ Além da EJA ter um dia da semana para reuniões de professores/as, durante os meses de observação, houve uma interrupção das observações nos meses de julho-agosto devido ao surgimento da Gripe Suína no RS. A interrupção foi prolongada na escola pesquisada, em relação às outras escolas do Estado, devido à suspeita de casos da doença naquela escola.

conversas com professores/as e alunos/as que foram sendo registradas num Diário de Campo.

Assim, ao eleger como “objeto” de estudo um grupo específico de indivíduos, uma determinada turma de alunos/as e seus/suas professores/as, esta pesquisa consistiu-se em um estudo de caso, que se utilizou de ferramentas analíticas de cunho etnográfico. Segundo Sarmiento (2003), dada a natureza do fenômeno social, a sua singularidade e complexidade, a investigação que se utiliza de ferramentas da etnografia para análises, na escola, “visa apreender a vida, tal qual ela é conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais em seus contextos de ação” (p.153).

Nessa direção, no andamento das aulas fui fazendo os registros das situações ocorridas em um diário de campo constituído por um texto aberto, no qual fui fazendo descrições e anotações daquilo que eu via – nas observações – e ouvia na articulação com os entendimentos teóricos que eu, também, estava fazendo das leituras dos/as autores/as. Assim, os escritos/pensamentos enquanto interpretações e sentidos que fui produzindo na tentativa de compreender como se lidava, ali, com o corpo dos/as alunos/as da EJA, enunciaram aquilo que eu tinha condições de ver e dizer naquele momento. Embora neste tipo de pesquisa de cunho etnográfico sejam propostas estratégias analíticas, tais como, a imersão no espaço estudado, olhar os traços e detalhes do cotidiano, voltar-se para as atitudes e comportamentos, relato que “recrie” o contexto vivenciado para o/a leitor/a e uma descrição/narração articulada a conceptualização teórica (Sarmiento, 2003; Denzin; Lincoln, 2006), considero relevante destacar que aquilo que registrei e as “peças”, que fui montando e interpretando para dar sentido ao que via e pretendia fazer ver, aqui, trazem não só um “recorte” do meu pensamento, mas também “verdades” produzidas provisoriamente e localizadas. Para Sommer (2005), a transitoriedade é inerente ao texto ligado à produção de uma pesquisa no campo da Educação, seja por vivermos num mundo multifacetado e dinâmico, seja pelo fato de nossas asserções de conhecimento e de valor terem escassas possibilidades de generalização, especialmente, se partilharmos de estudos que incorporam certo sentimento de humildade intelectual. A transitoriedade encontra-se tanto no percurso do pesquisador(a)/escrevedor(a) quanto no “já feito”, visto serem momentos em que atribuímos sentidos as nossas experiências.

Para compreender melhor o fenômeno estudado, durante a pesquisa, senti a necessidade de conhecer mais sobre as histórias de vida, o cotidiano e as práticas

dos/as participantes, visto que iam emergindo dúvidas, como por exemplo: o porquê do retorno a escola, como era o cotidiano desses/as alunos/as fora do ambiente escolar, qual a opinião dos/as docentes sobre temas como velhice, sexualidade, etc. Tais questões moveram-me na direção de propor e realizar “conversas” com alunos/as e professores/as, na medida em que fomos nos familiarizando e tecendo “laços” de confiança; conversas numa “relação amistosa” (Sarmiento, 2003).

Dessa forma, no percurso e nas questões que ia me fazendo a partir dos sentidos que produzia, fui traçando os caminhos seguidos e as ferramentas teórico-metodológicas a usadas na pesquisa. Ao nos falar do papel do/a pesquisador/a qualitativo como um *bricoleur*, Denzin; Lincoln (2006), vão nos dizer que, a semelhança de um confeccionador/a de colchas, o/a pesquisador/a se utiliza de uma multiplicidade e composição de práticas de pesquisa, dependendo das perguntas feitas e dos sentidos que pretende tornar visíveis, como também para compreender com mais profundidade o assunto em estudo. Nessa direção, então, na realização da pesquisa procurei conhecer como se pensava sobre o corpo na velhice em outras épocas e como se pensa, hoje, numa turma da EJA, ao olhar para as práticas escolares – propostas e atividades pedagógicas e livro didático – utilizadas e para aquilo que se diz e conversa naquele espaço escolar.

1.2.3 Aspectos éticos

A pesquisa, ainda na condição de projeto, foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o número 2008182, sendo garantido o sigilo dos dados pessoais dos sujeitos, bem como da escola e resguardados quaisquer outras informações que possam vir a identificar participantes desse estudo. Todas as pessoas que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ele/a correspondente (Apêndice I).

Os dados “coletados” durante o trabalho de campo (acompanhamento etnográfico), que compuseram esta pesquisa ficaram armazenados – na forma de diário de campo.

1.3 DA SOCIEDADE À SALA DE AULA: SOBRE O FORMATO DESTA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está composta pela introdução, dois capítulos escritos na forma de artigos e algumas considerações. No primeiro capítulo, intitulado **“O corpo e a sexualidade na terceira idade: um olhar sobre como vem se lidando com essa dimensão da vida”**, realizo um percurso histórico, procurando conhecer como se pensou, em outras épocas, a velhice e a terceira idade, na sociedade ocidental, como também, buscando mostrar a velhice como uma construção sócio-histórica. Além disto, apresento e discuto estudos direcionados a investigação da terceira idade, visando tornar visíveis os movimentos empreendidos, na atualidade, pelas pessoas na terceira idade, ao participarem de diversas instâncias e agrupamentos sociais. Essa etapa da pesquisa possibilitou-me, simultaneamente, suspeitar das visões estereotipadas e dos tabus e perceber que alguns aspectos em relação à visão do corpo na terceira idade permaneceram, como por exemplo, considerar os seus corpos como desprovidos de sexualidade, desconsiderando seus anseios e desejos. Neste sentido, falar do corpo e da sexualidade na velhice, ainda, é considerado como um tabu, apontando o desejo e o amor como exclusividades da juventude. No capítulo II, intitulado **“Gênero e Sexualidade na Educação de Jovens e Adultos: história e vivências de alunos/as e professores/as”** apresento e discuto cenas de aulas, a partir das quais procuro chamar a atenção para a convivência entre alunos/as jovens e da pré e terceira idade, na sala de aula, e dar visibilidade às práticas escolares relacionadas ao corpo, ao gênero, à sexualidade e ao envelhecimento. Nesse percurso, pude perceber uma separação entre os/as jovens e os/as idosos/as e uma desvalia em relação aos últimos; as abordagens relacionadas ao corpo, mesmo numa aula de Artes, centram-se numa perspectiva biologicista; pouco ou nenhum espaço existe para os/as alunos/as da pré e terceira falarem e discutirem suas experiências, sejam com seus corpos, sejam em suas vidas. Tais entendimentos sobre como se age em relação as pessoas que se encontram nessa etapa da vida, na escola, levam-me a pensar na necessidade de um olhar crítico para o modo como se tem lidado com elas nas práticas escolares e de atentar para os estudos atuais, que associam um envelhecimento saudável e com bem-estar a uma convivência social ativa, participante e marcada pelo cuidado de si e do/a outro/a.

Semelhante a Camargo (2008), estou ciente dos pontos negativos que este tipo de formato de dissertação pode acarretar, tais como possíveis sobreposições,

repetições discussões e análises superficiais. Contudo, ao escolher tal formato, o que também é proposta do PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pensei na divulgação desta dissertação durante sua produção, uma vez que alguns desses capítulos já foram discutidos e publicados em eventos, o que dinamiza e facilita o acesso a outras pessoas interessadas nas temáticas estudadas. Um dos meus objetivos é justamente favorecer o acesso às discussões e análises que integram esta dissertação, uma vez que existem poucas, ou praticamente inexitem pesquisas que tratem do corpo, gênero, sexualidade e terceira idade na Educação de Jovens e Adultos.

Capítulo I

O CORPO E A SEXUALIDADE NA TERCEIRA IDADE: UM OLHAR SOBRE COMO VEM SE LIDANDO COM ESSA DIMENSÃO DA VIDA¹⁵

RESUMO: O aumento de idosos/as, no mundo, vem gerando, atualmente, um número crescente de pesquisas, cujo tema é o envelhecimento. Melhores condições de vida repercutem no cotidiano do/a idoso/a, fazendo com que muitos/as deles/as procurem formas de diversão, como por exemplo, os bailes da terceira idade, enquanto situações para a integração com novas pessoas podem, inclusive, criar laços afetivos. Contudo, na sociedade ocidental, ainda, a velhice é vista como sinônimo de decrepitude, o/a idoso/a é tido/a como assexuado/a, desconsiderando-se, assim, as suas possibilidades de terem e se verem com desejos, paixões, amores. Neste estudo, o envelhecimento está sendo entendido como um processo contínuo da existência humana; e a velhice, uma categoria socialmente produzida a partir dos significados atribuídos às experiências de vida e às mudanças corporais, conforme a época e a sociedade. No presente artigo, primeiramente, apresento um breve percurso histórico visando mostrar como se lidou com o corpo na velhice, nas relações de gênero e na sexualidade. Em seguida, discuto como se vê o corpo, o gênero e a sexualidade do/a idoso/a em diferentes espaços da sociedade, como por exemplo, na família, nos bailes da terceira idade, nos centros de convivência, nas UNIT's e na escola através da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, estabeleço conexões com perspectivas culturalistas, a partir das quais entendo o corpo e os processos que nele ocorrem como efeitos de inter-relações de caráter biossocial e problematizo as visões biologicistas.

PALAVRAS-CHAVE: Envelhecimento, Terceira Idade, Corpo, Gênero, Sexualidade.

2.1 APRESENTAÇÃO

O processo de envelhecimento vem sendo uma das preocupações humanas desde os primórdios da civilização ocidental; entretanto, a partir do século XX, tornou-se crescente a importância de estudos do envelhecimento, especialmente devido à tendência atual no aumento do número de idosos/as no mundo, período conhecido como transição demográfica (OLIVEIRA *et. al.*, 2007; BENINCÁ *et. al.*, 2006). A melhoria nas condições gerais da qualidade de vida, aliada aos avanços da

¹⁵ Este capítulo foi produzido a partir de dois trabalhos publicados pela mestrandia: 1) **O corpo e a sexualidade na terceira idade: um olhar sobre como vem se lidando com essa dimensão da vida.** Apresentado e publicado em forma de trabalho completo no 4º Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade – Composições e Desafios para a Formação Docente, ocorrido nos dias: 06-08 de maio de 2009 na FURG – Rio Grande/RS; 2) **Conhecendo o corpo e a sexualidade na terceira idade: uma análise dos discursos presentes na sociedade.** Apresentado e publicado em forma de trabalho completo no VI Congresso Internacional de Educação, ocorrido de 17 a 19 de agosto de 2009. Este capítulo foi organizado na forma de artigo para posterior publicação em periódico a ser ainda determinado.

medicina, tecnologia e meios de comunicação, vem produzindo grandes modificações na sociedade; as pessoas vivem por mais tempo, a vida torna-se cada vez mais agitada, o tempo está mais “curto”, a difusão de bens de consumo, a ampliação de mecanismos associados à saúde, qualidade de vida, etc. Essas e outras modificações repercutiram no aumento da expectativa de vida do/a brasileiro/a, que passou de 45,5 anos de idade, em 1940, para 72,7 anos em 2008; sendo que 13,36% da população brasileira é representada por cidadãos/ãs com 55 anos ou mais. A projeção em relação ao envelhecimento da população brasileira aponta que as taxas de crescimento, correspondentes ao contingente de pessoas com idade superior a 65 anos, são as mais elevadas em relação a outras taxas de crescimento, podendo inclusive superar 4% ao ano entre 2025 e 2030 (BARBOSA-MENDES *et. al.*, 2005; IBGE, 2008 a, b). As modificações da vida humana na terceira idade fazem com que muitos desses sujeitos busquem novas formas de “preencher o tempo” através de atividades de lazer e diversão; existindo também aqueles/as que resolvem retomar os estudos através de locais que oportunizem aprendizado, como por exemplo, instituições de ensino superior que oferecem as denominadas “Universidades da Terceira Idade”¹⁶, Grupos de Convivência, escolas que oportunizam a Educação de Jovens e Adultos, etc.

Apesar de ser ressaltada, desde o século XX, a importância dos estudos em relação ao processo do envelhecimento, este, ainda, é sinônimo de decrepitude e associado ao fim da vida (BEAUVOIR, 1970; MINOIS, 1999; SANTOS, 2003). Na contemporaneidade, na sociedade oriental, o/a idoso/a é considerado/a um ser que carrega o privilégio de ter conhecimento e capacidade de alcançar os prazeres da sexualidade mais prolongados; no entanto, no mundo ocidental, a pessoa idosa ainda encontra-se marginalizada em relação à juventude, a qual é vista como padrão de corpo e de estilo de vida, o que em certa medida gera uma desvalia e desprezo à velhice (PASCUAL, 2002).

Exemplo disso foi o que observei em turmas com alunos/as da terceira idade,

¹⁶ A Universidade na Terceira Idade é uma iniciativa de algumas instituições de ensino superior que oferecem um local onde estes indivíduos podem realizar cursos, participar de palestras e realizar trocas de experiências. Conforme Irigaray; Schneider (2008), a UFRGS é uma das instituições brasileiras que implantou este projeto denominado UNITI (Universidade da Terceira Idade/UFRGS). Os/as autores/as colocam que a UNITI/UFRGS é considerado um projeto de extensão, de ensino e de pesquisa que funciona no Instituto de Psicologia desde 1991, viabilizando mudanças sociais que permitam aos indivíduos o direito de participar de acordo com seus próprios recursos.

matriculados/as na Educação de Jovens e Adultos, durante a construção do projeto de pesquisa. Nesse período, os/as professores/as disseram-me não saber como agir com esses/as alunos/as em relação ao tema sexualidade. Em conversas, os/as alunos/as destacaram as seguintes questões: *O que posso fazer para meus/minhas filhos/as aceitarem meu/minha namorado/a? Por que meu(s)/minha(s) filho(s)/a(s) acham que não posso ter uma vida sexual ativa? Quais são os métodos contraceptivos? Quais são as doenças sexualmente transmissíveis? Existe idade para se ter uma DST?* Tais questionamentos, decorrentes do modo de como vemos e agimos diante do corpo e suas manifestações e da sexualidade dos/as idosos/as, parecem apontar para a necessidade de estudos que tragam outros modos de considerar esse momento da vida humana.

Neste trabalho, utilizo das idéias de Souza (2008) para pensar o corpo como biossocial, produzido nas relações que acontecem entre a materialidade biológica e as práticas culturais. Ao chamar nossa atenção para o modo como pensamos o corpo, a autora vai nos dizer que,

Em geral, quando falamos no corpo humano, partimos de uma visão biologicista para explicar aquilo que acontece com e nele; amparamo-nos na sua fisiologia e anatomia, no seu micro funcionamento e constituição celular e genética. No entanto, ao voltarmos o olhar para a nossa própria história, ou seja, as práticas sociais com as quais fomos nos relacionando desde que nascemos, veremos que o corpo é mais do que “pura” biologia como usualmente pensamos (p.16).

Assim, entender o corpo como “uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” (GOELLNER, 2008, p. 28), cria condições tanto para pensar no corpo e suas manifestações com um constante vir a ser quanto para interrogar a criação e a fixação dos corpos e sua existência em períodos etários. Nessa direção, o envelhecimento está sendo visto como um processo próprio e ininterrupto do viver humano e a velhice é vista como uma categoria socialmente produzida a partir dos significados que vão sendo atribuídos às marcas do corpo e às experiências de vida adquiridas com o passar do tempo (GOMES; DOLL, 2008; GOMES, 2007; SANTOS, 2003). Ao nos falar da trajetória de vida como levada a efeito por cada indivíduo a partir das suas condições de vida, Santos nos diz que,

A trajetória de vida do ser humano é um somatório das experiências

vividas, dos valores, das metas, da compreensão e das interpretações pessoais que cada um tem do mundo em que vive (2003, p.13).

Tais entendimentos moveram-me na direção de conhecer como o corpo, as relações de gênero e a sexualidade na terceira idade¹⁷ eram e são vistas na sociedade ocidental em diferentes momentos históricos e em espaços ocupados, atualmente, por essas pessoas, como por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos¹⁸. Não tenho a pretensão de fazer uma revisão histórica da velhice, do corpo ou da sexualidade; meu objetivo é apontar alguns elementos e algumas percepções que foram emergindo nas leituras de autores/as que tratam da velhice numa perspectiva histórica, de épocas passadas ao momento presente relativamente à terceira idade. Movimento de pesquisa relevante para pensar e entender a presença de determinadas práticas postas em funcionamento no contexto escolar hoje.

Para tal percurso de cunho teórico, realizei um levantamento bibliográfico¹⁹ selecionando os trabalhos em que o corpo, o gênero e a sexualidade na terceira idade eram abordados numa perspectiva em que abordava o corpo como híbrido, além daqueles que pudessem me trazer subsídios em relação à história da velhice no ocidente²⁰.

¹⁷ Estou considerando a “Terceira Idade” aproximando-me dos escritos de Debert que diz que “entre os/as pesquisadores/as interessados/as no estudo da velhice, esta não é explicado pela referência a uma idade cronológica precisa, mas por ser essa uma forma de tratamento das pessoas de mais idade, que não adquiriu ainda uma conotação depreciativa” (DEBERT, 1996, p.1). O termo “terceira idade” popularizou-se rapidamente no Brasil, tendo sua origem na França através das *Universités du Troisième Âge*, na década de 70; termo que foi incorporado no ano de 1981, na Inglaterra, com a criação das *Universities of the Third Age* em Cambridge (DEBERT, 1996; LASLETT, 1987).

¹⁸ A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada aos sujeitos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação escolarizada por algum motivo na idade apropriada. Esta modalidade está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases, Art. 37 da Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996 (LOPES; SOUZA, s/d).

¹⁹ Estudos sobre a história da velhice trazem narrativas desde a Antiga Grécia, Roma e Idade Média, porém, segundo autores/as (RISMAN, 2005; MINOIS, 1999; COVEY, 1989), existe pouco material nesta perspectiva sobre esse tema ao considerarmos os séculos posteriores à Idade Média. Todavia, estão sendo realizados, hoje, diversos estudos enfocando a velhice.

²⁰ As buscas das teses e dissertações foram realizadas através do “portal” Domínio Público, considerado uma biblioteca digital desenvolvida em Software Livre, que conforme HADDAD (s/data) foi criado pelo governo brasileiro em 2004, onde há o compartilhamento de conhecimentos, sendo disponibilizado para os/as internautas, o que deverá se constituir em uma referência de amplo acesso. Além disso, utilizei-me do Banco de Teses da CAPES através das seguintes palavras-chave: corpo, terceira idade, sexualidade, Educação de Jovens e Adultos. Este Banco de Teses foi criado com o objetivo de disponibilizar os resumos das teses e dissertações defendidas a partir do ano de 1987, cujas informações são fornecidas para a CAPES através dos programas de pós-graduação do país. O objetivo principal deste recurso é o de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. O Banco de Teses faz parte do Portal de periódicos da Capes/MEC (CAPES, s/d).

2.1.1 Como se viu o corpo e a sexualidade do/a idoso/a em outras épocas...

O corpo e a sexualidade do/a idoso/a são vistos a partir de diferentes olhares conforme cada sociedade e época, sendo a imagem e o papel do/a idoso/a configurados a partir da organização social, econômica, política e cultural.

Segundo Minois (1999), os primeiros dados em relação à vida dos/as idosos/as datam de 4.500 a.C., sendo estes escritos realizados por um escriba egípcio que descreveu a velhice como decrépita; entretanto, registra-se com uma maior precisão, no século I d.C., um papiro egípcio onde constam escritos sobre o corpo do idoso, referindo que,

Aquele que viveu sessenta anos, já conheceu tudo o que passou por ele. Se agora deseja beber, não o pode fazer até a embriaguez. Se lhe apetece um bom prato, não pode comer como era seu hábito. Se ainda sente desejo pela mulher, esse desejo jamais se revela (MINOIS, 1999, p. 29).

Se trouxermos e associarmos os ditos deste papiro a práticas presentes nos dias de hoje, podemos perceber que elementos semelhantes encontram-se em ação, direcionando as condutas dos/as idosos/as em relação aos seus corpos, comportamentos, estilos de vida, hábitos e à sexualidade por longos tempos. Conforme Gomes *et. al.* (2008), na sociedade contemporânea, há uma tendência a se depreciar os/as idosos/as no que se refere as suas aptidões e desejabilidade sexual, uma vez que os valores culturais encontram-se assentados tanto em padrões de juventude quanto numa visão biologicista de que após a vida adulta, com o fim do período reprodutivo, a vida sexual deixa de existir. Para Beauvoir (1970), não há perdão aos/as idosos/as pelo fato deles/as amarem com o mesmo amor dos jovens. Para os/as velhos/as, outro tipo de amor é destinado: o/a dos/as netos/as, com sorriso paciente e olhar resignado à espera da morte. Quando há uma ressurreição do/a idoso/a e o seu corpo ressurgue com as potências adormecidas do amor, os/as filhos/as se horrorizam e sentenciam o/a idoso/a como louco/a, ridículo/a... Nesse sentido, Santos argumenta:

O preconceito da sociedade atual em relação ao corpo e à sexualidade do idoso tende a reprimir as expressões de sexualidade na velhice, como se o interesse sexual amoroso causasse um certo horror, fosse algo berrante, que não pode ser revelado, demonstrado, explicitado e muito menos aceito (2003, p. 22).

Esse olhar em relação à sexualidade do/a idoso/a, no qual há uma desvalorização da sexualidade na velhice, foi influenciado, conforme Auer (1997) e Santos (2003), pela Igreja, que considerava a sexualidade como algo de que o/a velho/a deveria envergonhar-se ou, no mínimo, calar-se; associando-a exclusivamente à procriação. A intensificação das interferências da Igreja na sexualidade pode ser vista com a ascensão do cristianismo no século IV, quando foi iniciado o processo da Alta Idade Média. A difusão e consolidação do cristianismo começaram a partir de Constantino, visto que, nesse período, grande parte dos imperadores eram cristãos.

Autores cristãos utilizaram-se da velhice de forma moralizante, gerenciando e controlando as condutas dos/as velhos/as. São João Crisóstomo, no século X d.C., foi um dos autores que escreveu sobre os velhos. Para ele, o homem idoso era considerado um pecador, ele comparava o pecado e o mal com os/as velhos/as e com a velhice, considerando-os odiosos (MINOIS, 1999). Neste período, as características do corpo do/a idoso/a representavam os atributos do caráter daquele indivíduo. Conforme Santo Agostinho, o/a idoso/a que apresentava cabelos brancos indicava ser sábio/a, já aquele/a que apresentava outros sinais de envelhecimento, principalmente a pele enrugada, era considerado pecador/a. A pele enrugada era um sinônimo das manifestações do pecado. Além disto, o/a velho/a não podia divertir-se, aqueles/as que o faziam eram considerados pecadores/as, devassos/as e debochados/as, pois a diversão era um sinônimo de juventude. Essas atitudes do/a idoso/a eram consideradas desrespeitosas, ridículas e motivo de grande vergonha para a sua família e a sociedade. Segundo Minois (1999), Santo Agostinho ao tratar da beleza e da velhice referiu que,

Todos gostariam de poder ligar a beleza com a velhice, mas estes dois desejos são contraditórios, porque se nos tornamos velhos não esperemos conservar a beleza, ela fugirá com a aproximação da velhice e não pode coabitar numa mesma pessoa a força da beleza e as lamentações da velhice (p.151).

Ao analisar os escritos de São João Crisóstomo e Santo Agostinho sobre o/a idoso/a, percebemos que, naquele tempo, a velhice era utilizada como uma forma de regular as atitudes do/a idoso/a, sendo qualquer tipo de diversão proibida. O corpo do/a idoso/a era associado ao pecado; e a beleza, à juventude. O/a idoso/a não

podia sentir desejos, esses sentimentos deveriam ser ocultados, não podendo ser demonstrados para a sociedade. Tais escritos sobre o corpo e a sexualidade do/a idoso/a levam-me a pensar que, desde aquela época, o/a idoso/a já era visto como um ser assexuado/a. Segundo Minois (1999), mesmo com o passar dos tempos, as questões em relação ao corpo e à sexualidade do/a idoso/a permaneceram sem ou com poucas mudanças ao longo dos séculos posteriores.

Não foi somente no Cristianismo que ocorreram considerações em relação ao corpo dos/as chamados/as velhos/as. Segundo Risman (2005), anterior a este período, na Grécia Antiga, já haviam questões e ações direcionadas ao controle e posicionamento do corpo, especialmente das mulheres, que geravam implicações no modo de ver a velhice das pessoas naquela época. Risman (2005) salienta que as mulheres eram vistas de forma submissa, desvalorizada. Enquanto eram solteiras, permaneciam subjugadas à autoridade do pai ou parente próximo, sendo os casamentos arranjados e posteriormente a autoridade era, então, transferida ao marido. Este “escolhia” sua esposa pensando nas tarefas que seriam realizadas na casa, sendo então atribuídos os seguintes critérios: deveriam ser castas, sensatas, conhecimento em corte e costura, fiação, tecelagem, capacidade administrativa sobre os/as empregados/as, não realizar gastos (ser econômica) para fins de colaborar na conservação dos bens do esposo, e principalmente, poder gerar descendentes. Ao longo da vida, as mulheres gregas não opinavam na casa, passavam parte de suas vidas enclausuradas em seus aposentos, inclusive realizando as refeições naquele ambiente, elas somente deixavam as residências acompanhadas, não podendo ter contato com outros homens, exceto aqueles da família.

Essa posição da mulher na sociedade grega, para Branden (1982), encontra-se relacionada às idéias propostas por Platão e Aristóteles, para os quais as mulheres eram seres inferiores aos homens no corpo e mente. Além disso, o autor menciona que o poeta grego Pallatas considerava somente dois dias felizes para o homem em relação ao casamento: “o dia em que leva a noiva para a cama e o dia em que leva a esposa para o túmulo” (BRANDEN, 1982, p. 23).

Quando o casamento encontrava-se em conflito, a sociedade grega proporcionava o divórcio, que tanto o homem quanto a mulher poderiam solicitá-lo. Contudo, as solicitações permitidas eram diferentes para o homem daquelas para a mulher. A mulher grega somente podia solicitar o divórcio quando acreditava que seu

esposo era tedioso. No caso dos homens era alegado que suas esposas estavam envelhecendo, o que julgavam ruim, já que suas mulheres deveriam permanecer jovens.

Quando falamos da Roma Antiga, poucas questões permaneciam semelhantes em relação à Grécia: a questão do amor nas relações, a procriação e a criação dos/as filhos/as para garantir uma velhice saudável. No caso das diferenças, conforme Cabral (1995), por exemplo, o casamento era obrigatório entre a população “classificada” como livre²¹; já no caso da população não livre, não existiam essas obrigatoriedades. Além disso, segundo Risman (2005), o casamento era realizado por diferentes tipos de contrato,

[...] existiam três formas de contrato que eram: o *confarreatio*, o *coemptio* e o *usus*. O tipo *confarreatio* era realizado através de uma união muito cerimoniosa e de difícil dissolução. O contrato de forma *coemptio* consistia numa espécie de compra da mulher, no qual o marido pagava em dinheiro um certo valor ao pai da noiva. E por último, o *usus*, no qual o casamento só se realizava após um ano de união e, enquanto isso, a mulher continuava a pertencer a família de origem. O contrato do tipo *usus* foi muito bem aceito entre os romanos, pois além de beneficiar os cônjuges, o dote da mulher ficava, durante este período, em posse paterna (p.4).

Tanto a vida de casada da mulher romana como a da grega era sem amor. Entretanto, a sociedade romana permitia às mulheres que adquirissem adornos como jóias, maquiagem, roupas, para “enfeitarem” seus corpos, bem como objetos para as residências. Por volta de 215 a. C iniciou-se uma guerra contra Aníbal²². Com o ocorrido, a sociedade romana proibiu o hábito de adquirir adornos através de uma lei, denominada *Oppiana*, que tinha por objetivo conter despesas. Contudo, após o término da guerra, a lei não foi extinta, o que gerou muita insatisfação entre as mulheres. A questão da proibição resultou em movimentos femininos sem sucesso, pois os governantes da época não cederam às mulheres por temer que futuramente elas passassem a exigir igualdade em relação aos homens.

Além dos adornos, a sociedade romana também oportunizava o divórcio, sendo o “envelhecer” um dos aspectos de maior relevância para a separação dos

²¹ De forma sucinta a sociedade romana era dividida em patrícios (Proprietários de Terras, rebanhos e escravos), clientes (homens livres que prestavam serviços aos patrícios), plebeus (homens e mulheres livres que se dedicavam ao comércio, artesanato e trabalhos agrícolas) e escravos (não eram livres e seus senhores tinham o “direito” de castigá-los, vendê-los ou alugar seus serviços) (CULTURA BRASIL, S/D).

²² Aníbal Barca conhecido como Aníbal ou Hanibal nasceu em 247 a.C. em Cartago e faleceu em 183 a.C. Foi um estadista cartaginês considerado por muitos como um dos maiores táticos em guerra da história (CULTURA BRASIL, S/D).

casais. Conforme Tannahill (1983), alguns homens solicitavam o divórcio quando percebiam o aparecimento de rugas nas esposas, pois a velhice feminina, não era bem vista naquele período, podendo então “atrapalhar” a convivência do casal. O alegado, naquela época, era a perda de padrões estéticos de beleza, gerando assim a falta de atração sexual do homem pela sua esposa. Para Risman (2005), nessas histórias que mostram o preconceito relacionado ao envelhecimento feminino pelo masculino, encontram-se traços de idéias da sociedade atual, privilegiando a beleza, especialmente a feminina, e vendo na velhice a degenerescência.

2.1.2 O corpo e a sexualidade do idoso/a hoje

Na sociedade atual, o olhar em relação ao/a idoso/a ainda é o de um ser assexuado. O corpo e a sexualidade dos/as idosos/as são considerados tabus sobre os quais pouco ou nada se fala, sendo o desejo e o amor sentimentos dos/as jovens e daqueles/as que formam casais, particularmente heterossexuais. Segundo Covey (1987), traços de algumas idéias em funcionamento, ainda hoje, relativas à assexualidade do/a idoso/a, nos fazem recuar à Idade Média. Para ele, nos anos 80, por exemplo, falar sobre o sexo entre idosos/as casados/as não era considerado natural, visão que auxiliava os/as jovens a não sentirem os/as idosos/as como competidores sexuais.

Todavia, autores/as como Roach (2003), Santos (2003), Arcoverde (2006) e Gomes *et. al.* (2008) vão nos dizer que o/a idoso/a permanece interessado no sexo e não deixa de amar, não havendo um limite para o encontro do amor e para a capacidade de amar. O limite somente existe na intolerância social e no preconceito, “as formas amorosas são apenas reinventadas. Como em qualquer outra etapa da vida, as expressões de afeto, as fantasias, o desejo de ser seduzido estão presentes no cotidiano dos idosos” (SANTOS, 2003, p.23). Ao nos falar sobre a visão estereotipada da sexualidade na velhice, Gomes *et. al.* vai dizer que,

A representação social de uma velhice inapta para a sexualidade faz parte da imagem estereotipada do envelhecimento. Desejo, paixão e amor não são propriedades exclusivas das pessoas jovens. É possível ter uma velhice com sexualidade. Vale frisar que a sexualidade expressa múltiplas faces, não se resumindo a uma relação genital (2008, p.26).

Quando se fala sobre a sexualidade e os corpos dessas pessoas, seja de um

modo geral, seja na maioria das pesquisas, há, ainda, o predomínio das perspectivas médicas e biologicistas, as quais se centram em questões de ordem patológica e fisiológica. Foi o que pude constatar ao realizar uma busca sobre os temas apresentados nas dissertações e teses incluídas no Banco de Teses da CAPES. A maioria dos trabalhos sobre sexualidade na terceira idade trata de questões relativas ao sexo pensando em um corpo biológico, onde prioriza as mudanças nas funções fisiológicas dos órgãos e seus sistemas ao atingir a velhice. Entretanto, pesquisas direcionadas ao estudo do corpo e da sexualidade, nessa etapa da vida, tornam-se importantes, pois, conforme Arcoverde (2006), a sexualidade manifesta-se, não se restringindo à visão biológica, mas abrangendo um conjunto de experiências, trocas, sentimentos e emoções que surgem no corpo vivente na sua trajetória de vida, ou seja pensando em corpo como biossocial.

Nos dias de hoje, muitas pessoas, que se encontram nessa etapa da vida, buscam formas de vivenciar novas experiências, conhecer outras pessoas, trocar afetos e despertar desejos. Pensando nesta direção, a sociedade atual tem disponibilizado diversos locais voltados à terceira idade, como: grupos, universidades abertas à terceira idade, programas sociais; que segundo Blessmann (2003), oportunizam e multiplicam as novas experiências a serem vividas coletivamente por esse grupo, o que era antes só admitido e oportunizado aos/as jovens. Muitos desses espaços tornaram-se locais para pesquisadores/as voltados ao estudo dos elementos associados à velhice e à vida na terceira idade.

Na pesquisa bibliográfica que realizei pude constatar que muitas pessoas na terceira idade participam desses locais. Em relação às universidades para a terceira idade, estes espaços oferecem, além de atividades como natação, hidroginástica, dança, um momento para que as pessoas possam refletir sobre suas vidas e seus corpos. Tôrres (2006), ao realizar uma pesquisa com viúvos/as participantes de uma “Universidade Aberta da Terceira Idade”, relatou que alguns sujeitos deixaram claro não ter vontade de estabelecer novos vínculos amorosos pois, para eles/as, aqueles obtidos ao longo de suas vidas foram significativos na construção de sua própria história. Entretanto, outros/as demonstraram querer estabelecer novos relacionamentos, desde que os/as futuros/as companheiros/as respeitassem a sua independência e atendessem aos requisitos estabelecidos, tais como, oferecer diversão e paz, não trazer problemas e apresentar objetivos de vida semelhantes. O autor nos diz, ainda, que a convivência dos casais na terceira idade baseia-se no

respeito, na compreensão, no fazer companhia um/a ao/a outro/a e na alegria de estarem juntos/as. As falas dos indivíduos, que gostariam de estabelecer relacionamentos amorosos, mostram que eles/as desejam um/a companheiro/a para que possam participar de viagens e passeios juntos, trocar carinhos, sair para dançar, etc. Neste sentido, muitos/as relataram que a participação nas Universidades da Terceira Idade proporcionam uma (re)descoberta de suas vidas, o conhecer e relacionar-se com novas pessoas faz com que se sintam, também, independentes (Tôrres, 2006). A respeito dos motivos pelos quais as pessoas, na Terceira Idade, procuram a Universidade, Loureiro vai dizer que:

Os velhos que recorrem à Universidade Aberta da Terceira Idade procuram na esperança de dar maior ou novo sentido às suas vidas jamais vividas que a dos demais, pertencendo, dando algo de si, algo daquilo que fizeram toda a vida e de que ainda sentem orgulho em poder distribuir, socializar, ensinar e não só receber (2003, p.11).

Apesar da existência desses locais, nem sempre os/as idosos/as informam as suas famílias que estão participando dos encontros, formando, talvez, novos laços. Embora, hoje, seja mais difundida a idéia dos/as idosos/as participarem, também, de instâncias sociais voltadas ao lazer, aos grupos de amigos/as e de conversas, ao auto-cuidado, a formação de novos laços afetivos, dependendo dos valores culturalistas de cada família, esta, muitas vezes critica esses novos movimentos e a busca de amor na terceira idade. Santos (2003) e Tôrres (2006), ao analisarem as falas dos/as participantes de suas pesquisas, constataram que pessoas na terceira idade sentem vontade de namorar, sair, passear, (re)descobrir o próprio corpo. O estudo realizado por Santos (2003) mostrou, ainda, que a família pode influenciar seu familiar em relação à busca do amor e das novas formas de amar nessa fase da vida. Para Gomes *et. al.* (2008) o apoio familiar na realização de projetos é considerado fonte de bem-estar psicológico para os sujeitos, porém, o contrário, expresso em situações de controle, pode gerar um comportamento dependente do sujeito. Assim, a família pode influenciá-lo/a, fazendo com que, muitas vezes, desista de ter relacionamentos, principalmente quando é viúvo/a ou divorciado/a. Neste caso, após a morte ou divórcio do marido/esposa,

[...] a proibição em relação a sexualidade é reeditada em parte pela própria repressão e pelo assujeitamento a que estão submetidas. Por outro lado, formas de preconceito dos filhos, ou amigos, que se revelam pelo silêncio em relação às possibilidades de novos vínculos amorosos ou

sexuais, ou ainda, através de uma crítica explícita (SANTOS, 2003. p. 85-86).

Segundo Doll (2002), a viuvez e a forma como as pessoas enfrentam o período de luto apresentam grande diferença devido às características individuais, à sociedade e à cultura em que estão inseridas. Isso também implica nas decisões dessas pessoas terem ou não novos relacionamentos.

Quando os/as idosos/as encontram um amor, muitas vezes, manifestam que gostariam de ter a possibilidade de conversar com os/as filhos/as sobre as transformações de seus corpos e as mudanças sofridas em suas vidas sexuais. Em sua pesquisa, Santos (2003), mostra que alguns sujeitos abordaram essa questão, mas acabaram por não conversar com seus/suas filhos/as por sentirem-se envergonhados/as ou porque não tiveram orientação de seus pais e da família sobre sexualidade. Alguns sujeitos da pesquisa manifestaram medo de serem considerados pervertidos/as, o que, conforme Couto *et. al.* (2004), ao longo da história, a idéia aceita referente ao/a idoso/a que continuava a ter uma vida sexual era a de que ele/a era (é) um/a pervertido/a.

Apesar de algumas famílias não aceitarem o amor na velhice, o/a idoso/a não pensa em se afastar de sua comunidade; pelo contrário, segundo Pascual (2002), as pessoas de idade não desejam o isolamento e, muitos menos, o afastamento do contorno urbano habitual. Existe uma tendência cada vez maior dos/as idosos/as viverem perto de seus familiares, contudo buscam independência.

Em suas pesquisas, Tôrres (2006); Lichtenfels (2007), constataram que os/as idosos/as mencionaram gostar de viver perto da família e compartilhar de suas questões cotidianas; entretanto, todos/as relatam que a independência da família é um fator extremamente importante para o convívio com a sociedade. O/a idoso/a independente não se afasta da família por ter um novo relacionamento, mas este laço com o/a parceiro/a é importante, pois, conforme Genevay (1980), o início de uma nova ligação amorosa traz uma renovação de sentido para a existência do sujeito e negarmos nossa identidade sexual pode representar estarmos nos matando suavemente. A esse respeito, Gomes *et. al.* (2008) traz, como exemplo, a situação de vida de um senhor de 70 anos, que dizia estar ficando velho e que somente encontrou o amor aos 68 e, após o casamento com esse amor, reforçava que se sentia mais jovem do que aos 60 anos.

Como visto anteriormente, o/a idoso/a vem buscando novas formas de se

relacionar, além dos estudos voltados aos/às idosos/as nas UNIT's, existem as pesquisas que enfocam os Grupos de Convivência na Terceira Idade. Neste sentido, Catusso (2005) afirma que os grupos de convivência de idosos/as são considerados pelos sujeitos muito mais do que um local de encontro formal, mas uma forma de buscar o respeito e o carinho que muitas dessas pessoas desconhecem em seus lares. Os grupos de convivência de idosos/as podem ser vistos como locais onde a terceira idade participa de diversas atividades recreativas, busca preservar a sua autonomia e desfrutar de um envelhecimento ativo e saudável, a fim de promover variadas formas de participação social (CATUSSO, 2005; MEDIONDO; BULLA, 2003).

Tais atividades tornam-se importantes, também, pois conforme Arcoverde (2006), a sexualidade manifesta-se mediante as expressões corporais, sendo possível identificá-las em atividades dedicadas ao lazer através das falas dos sujeitos. Desta forma, podemos concluir que o lazer e, principalmente, os grupos de convivência podem apresentar elementos que auxiliam no desenvolvimento da sexualidade nos/as idosos/as. Muitas atividades de lazer podem ser realizadas, também, associadas aos grupos de convivência, gerando uma maior interação entre o grupo.

Nessa direção, Lichtenfels (2007) destaca que os/as idosos/as participantes de sua pesquisa apontam que o grupo de terceira idade²³, do qual participam, oportunizou novas amizades e aproximou pessoas que se conheciam, estreitando ainda mais os laços que os unem. Ao estudar um grupo de convivência da terceira idade na região de Taquari, Brod (2004) refere que os/as integrantes freqüentam o grupo em busca de companhia. Segundo ela, os grupos são bem estruturados, com uma agenda com bailes, eventos sociais e almoços comunitários, provendo assim uma integração dessas pessoas, desde o planejamento até o evento em si.

Em sua pesquisa sobre um grupo de convivência, Catusso (2005) nos fala da relação dos/as idosos/as com seus corpos e sua sexualidade. Segundo a autora, os/as idosos/as manifestaram diversas opiniões em relação aos seus corpos, dentre as quais a necessidade do cuidado com o corpo através de exercícios físicos,

²³ Conforme Peixoto (2000), os grupos voltados à terceira idade são espaços onde seus integrantes têm a possibilidade de estreitar as relações de amizade, formar novos vínculos, apoiar uns aos outros e realizar trocas de experiências de vida. O grupo constitui um espaço gratuito, da mesma forma que as praças, ruas, jardins; permitindo que as pessoas sejam assíduas e reforçando o pertencer a um grupo social.

esportivos e de estar arrumado/a e cheiroso/a para o encontro com o parceiro/a. Afeto, amor e sexualidade também são demonstrados ao longo das festas; um abraço, toque de carinho, mãos dadas expressam, também, a sexualidade na terceira idade.

Os cuidados com a aparência através do vestuário atuam como formas de expressar a sexualidade, por exemplo, as mulheres usando roupas e sapatos combinando, unhas feitas, adereços como colares, anéis e bolsas (TÔRRES, 2006). Nessa direção, Roach (2003) afirma que as pessoas na terceira idade, ao se arrumarem, estão também mostrando sua sexualidade.

Nessa fase da vida, ao mesmo tempo em que o processo de envelhecimento e suas “perdas” parecem ser entendidos, a vontade de mudar algo no corpo também se torna presente. Porém, muitos/as idosos/as enfatizam que realmente consideram importante: a atenção, o carinho, o afeto, a ternura, o respeito e o amor. A esse respeito, Fraimam (1999) diz que conforme a mulher e o homem envelhecem, há uma mudança nos padrões, colocando em segundo plano a aparência física, logo após as atitudes e o caráter. Assim,

[...] os elementos mais importantes na atração passam a ser a capacidade de dizer uma boa palavra, estar presente no momento certo e transmitir segurança. O corpo atraente passa a ser mais significativo e menos sensual (FRAIMAM, *op. cit.* p. 57).

Conforme Brod (2004), nos eventos do grupo de convivência da terceira idade ocorrem momentos artísticos, nos quais muitos integrantes através de sua participação expressavam seus anseios, medos, desejos e amores. Os bailes de terceira idade²⁴ geralmente surgem a partir da iniciativa desses grupos, e segundo a autora, muitos/as dos/as pesquisados/as relataram que, antes do surgimento desses bailes, não tinham a oportunidade de dançar. Os bailes promovidos por jovens não oportunizavam danças nas quais eles/as se sentissem à vontade. As danças dos bailes geravam um olhar saudoso dessas pessoas, cujos movimentos dos corpos levavam a recordar momentos de suas vidas (BROD, *op. cit.*).

Esses estudos mostram a importância das trocas de experiências, emoções, afetos na velhice, contudo algumas pesquisas chamam a atenção para a presença,

²⁴ Os bailes da terceira idade são práticas de lazer realizadas para ou pelos grupos de convivência à terceira idade e considerados um fenômeno social, devido ao grande crescimento deste tipo de evento (BROD, *op. cit.*).

ainda, de preconceitos em relação à possibilidade dos/as idosos/as vivenciarem tais sentimentos. Segundo Santos (2003), o preconceito em relação à vida ativa e à sexualidade do/a idoso/a é real, manifestando-se de diversas formas. Ao ouvir diversas idosas freqüentadoras de bailes, a autora refere que as mesmas são vistas ora como pessoas alegres e espontâneas, mas desprovidas de sexualidade, ora como sem-vergonhas ou “vagabundas”. Mesmo com todas as dificuldades, Pascual (2002) vai dizer que os/as idosos/as não devem desistir das oportunidades que podem gerar a busca pelo encontro com o/a outro/a.

2.1.3 A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos

Os bailes da terceira idade não são, todavia, o único acesso de interação deste grupo. Hoje, pessoas na terceira idade procuram locais onde possam encontrar outras pessoas e vir a ter outras experiências ou, ainda, vivenciar situações interrompidas anteriormente. Entre estes locais surge a escola como um espaço de relações sociais, configurando-se como um lugar de encontros que produz e recria significados; um espaço, importante para as vivências e aprendizagens cotidianas, as quais ultrapassam as matérias escolares (SILVA; SOARES, 2008; MEYER; SOARES, 2008). Entender que as práticas escolares, mais do que ensinar conteúdos, encontram-se implicadas na constituição de determinados tipos de comportamentos, sentimentos, saberes, enfim dos corpos das pessoas que ali convivem cotidianamente, leva-me a considerar o espaço escolar como um lugar onde a terceira idade pode (re)descobrir-se e vivenciar novas experiências sobre a sua vida e seu corpo. Ao considerar a sexualidade como efeito das práticas sociais, aquilo que se diz e se faz relativamente ao corpo, Ribeiro (2006) chama a atenção para nos interrogarmos sobre o papel constitutivo das práticas escolares. Para a autora,

Pensarmos a sexualidade como uma construção sociocultural implica problematizarmos as práticas relacionadas à sexualidade no espaço escolar ou em outros espaços, na tentativa de compreender como eles atuam na constituição das identidades de gênero e sexuais, das configurações familiares, do prazer, do desejo, das DST/AIDS... (p.115).

Assim, torna-se necessário voltar o olhar para o modo como nós, educadores/as, temos lidado com a sexualidade e o corpo dos/as alunos/as,

especialmente das pessoas na terceira idade, visto que, mesmo com o nosso silêncio em torno desses assuntos, estamos ensinando. Neste caso, talvez, ensinamos que não há espaço no saber escolarizado para aquilo que diz respeito aos seus corpos e as suas vidas.

Contudo, estudos (COURA, 2008; IRIGARAY; SCHNEIDER, 2008; ALVES, 2007; FORTES, 2006; LOESER, 2006; PEREIRA, 2006; TÔRRES, 2006) que analisam as histórias de vida de pessoas na terceira idade, apontam que muitas dessas pessoas ou não tiveram a oportunidade de ingressar na escola ou tiveram de abandoná-la por uma série de motivos, como por exemplo, as necessidades financeiras, o casamento, a família²⁵ e etc. Ao falar sobre o desejo de escolarização, o abandono da escola e a exclusão dessas pessoas, Coura (2008) nos diz que,

O desejo pela escolarização esteve presente durante a vida desses sujeitos desde a infância, quando não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em “idade regular”, até chegarem à Terceira Idade. A privação que sofreram, seja por terem que sair para trabalhar ainda muito jovens, ou por falta de escolas públicas, levou-os a uma condição de excluídos (p. 20).

Todavia, mudanças nas condições de vida, o cumprimento de compromissos de trabalho ou familiares e a chegada da terceira idade, muitas vezes, mobiliza essas pessoas a retornarem à escola. Para atender às necessidades de estudos daqueles indivíduos que não freqüentaram a escola em idade regular, algumas escolas brasileiras oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Esta cria condições para o acesso de jovens, adultos e terceira idade, sendo que neste último caso possibilita aos/as idosos/as realizarem seus sonhos e desejos tanto de estudar quanto de conhecer novas pessoas, implicando na ampliação das suas relações sociais através de agrupamentos formados, por exemplo, por laços de amizade, vizinhança, gênero e, também, etários. Neste sentido, Gomes (2005) coloca que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser compreendida como “[...] um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade” (GOMES, p.3). Isso, em certa medida, torna-se problemático para aquelas escolas que atendem a EJA, uma vez que nas salas de aula encontra-se em funcionamento uma proposta pedagógica homogeneizante que ignora os diferentes agrupamentos etários, desde jovens à

²⁵ Segundo as pesquisas mencionadas, no caso das mulheres, muitas deixaram de estudar após o casamento, pois suas vidas eram voltadas ao cuidado do marido e dos/as filhos/as.

terceira idade, presentes, ali, com seus diversos interesses, necessidades, ritmos e formas de ver a si e ao mundo.

Ao destacar a relevância de se abordar a sexualidade na EJA, Alves (2007) diz que escolas com essa modalidade de ensino noturno apresentam interesse em trabalhar com a temática afetivo-sexual. Segundo ele, a EJA configura-se como

[...] um espaço de diversidade, a vivência saudável da afetividade e da sexualidade constitui-se como um importante substrato para a construção da identidade, da auto-imagem e do equilíbrio frente aos desafios da existência, em especial os desafios impostos por uma sociedade que segrega as camadas menos privilegiadas (p.80).

Na busca por pesquisas que abordem a sexualidade na terceira idade, na EJA, percebi que tais estudos são escassos ou inexistentes. Grande parte dos trabalhos relata oficinas realizadas na EJA, tendo como temática a sexualidade. Um dos poucos trabalhos encontrados foi o de Alves (2007), em que o autor narra a oficina sobre corpo e sexualidade, que realizou com alunos/as da EJA com idades entre 15 e 75 anos. Ao falar sobre os/as alunos/as da terceira idade, o autor conta somente que alguns apresentaram certa resistência em relação à participação nas atividades, pois se sentiram inibidos por questões religiosas.

A escassa produção de estudos voltados à terceira idade, no que se refere às questões de gênero e à sexualidade nesse período da vida, associada a um dos papéis da educação – refletir sobre o vivenciado visando outros modos de vir a ser – mostra e torna necessária a realização de pesquisas nessa direção.

2.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recentes estudos mostram que os indivíduos da terceira idade, nos dias de hoje, estão cada vez mais interessados em interagir com outras pessoas, de forma a ampliar suas vivências e relações sociais, para além das familiares. Esta busca tem levado esse grupo etário aos mais variados locais, às universidades para a terceira idade, aos grupos de convivência, aos bailes e, inclusive, à escola. Contudo, existem poucos estudos voltados à analisar como o corpo e a sexualidade, das pessoas na terceira idade, são tratados na Educação de Jovens e Adultos. Apesar de existirem, ainda, preconceitos e tabus em relação à sexualidade dos/as idosos/as, as pesquisas vêm apontando que sentimentos, tais como o amor, o prazer, o desejo, a

felicidade, e os cuidados com o corpo beleza/saúde, também, integram o envelhecimento hoje.

Olhar a historicidade das “verdades”, postas em circulação no campo social sobre a terceira idade, pode levar a desnaturalizar aquilo que vem sendo tomado como verdadeiro e criar condições para outras formas de pensar o corpo e a sexualidade dessas pessoas. Nesse sentido, conhecer como elas vem sentido e agindo, em relação aos seus corpos e a sua sexualidade, pode gerar outras práticas e formas de relação, inclusive na escola, nas quais elas venham a adquirir posições sociais mais ativas e menos submissas.

Para fortalecer este pensamento, trago as palavras de Paulo Autran (*apud* Villela, 2007) sobre o envelhecimento para o viver,

[...] eu só conheço uma maneira de viver mais: envelhecendo. Então, eu quero ficar cada vez mais velho porque eu gosto muito de viver, [...] eu não sinto minha idade interiormente. O que eu sinto são as limitações da idade. [...] Deus é muito bom com a idade, ele nos vai dando contenções na pele, rugas, mas, ao mesmo tempo, ele tira a nossa visão, então a gente se olha no espelho, mas não vê, não enxerga (p.1).

Ele nos diz que o envelhecer faz parte do viver. Se quisermos viver, temos que envelhecer, por mais que, hoje, se busquem alternativas para apagar as marcas e as limitações geradas pelo tempo nos corpos, as quais, segundo ele, também, podem trazer a “liberdade” de ver e ouvir aquilo que se pode ou “se quer”. Paulo Autran mostra que um corpo cada vez mais velho, também, pode sentir-se bem com a velhice, pois como ele diz “gosto muito de viver”! A idade cronológica e as marcas inscritas no corpo, “na pele, rugas”, podem ser sentidas de diversas formas na velhice, e é como ele afirma “eu não sinto minha idade interiormente”, o que abre múltiplas possibilidades para se (re)inventar o envelhecer.

2.3 REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. Estereótipos e a (de)formação da imagem corporal: síntese de uma atividade comentada. *Revej@*, São Paulo, v.1, n.1, p. 80-9, dez. 2007.

ARCOVERDE, Marcos Augusto Moraes. ***A percepção da sexualidade do corpo idoso***. 2006. 88p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Paraná, 2006.

AUER, Alfons. **Envejecer Bien – Um estímulo Ético-Teológico**. Barcelona: Herder, 1997.

BARBOSA-MENDES, Márcia. R.S.S. A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração. **Acta Paul Enferm**, São Paulo, v.18, n.4, p. 422-6, out.-dez. 2005.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1970.

BENINCÁ, Ciomara Ribeiro; COSTELLA, Karine; VIVIAN, Rúbia Lovatel. Viuvez na terceira idade. In: PORTELLA, Marilene Rodrigues; PASQUALOTTI, Adriano; GAGLIETTI, Mauro. **Envelhecimento Humano: Saberes e fazeres**. Passo Fundo: UPF, 2006.

BLESSMANN, Eliane Jost. **Corporeidade e Envelhecimento**: o significado do corpo na velhice. 2003. 165p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BRANDEN, Nathaniel. **A psicologia do amor romântico**. Rio de Janeiro: Imago 1982.

BROD, Alessandra. **Políticas de lazer para os idosos na região do Vale do Taquari**: um estudo descritivo dos grupos de convivência e bailes na terceira idade. 2004. 165p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CABRAL, Juçara Terezinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. São Paulo: Papyrus, 1995.

CAPES. s/d. Banco de Teses. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> > Acesso em: 14 maio.2009.

CATUSSO, Marilu Chaves. Rompendo o silêncio: desvelando a sexualidade em idosos. **Revista Agora**. Rio de Janeiro, Ano 1, n.2, p.1-32, jul. 2005.

COURA, Isamara Grazielle Martins. Desejos e desafios de pessoas da terceira idade no processo de escolarização. **Revej@**, São Paulo, v.1, n.1, p. 19-30, dez. 2008.

COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; CASTRO, Odair Perugini; MATOS, Sayonara de. A sexualidade nos idosos: corpo, saúde e prazer. In: CASTRO, Odair Perugini. **Envelhecer**: revisitando o corpo. Sapucaia do Sul: Notadez, 2004.

COVEY, Herbert C. Perceptions and attitudes toward sexuality of the elderly during the middle ages. **Gerontologist**, v. 29, n. 1, p. 93-100, 1989.

CULTURA BRASIL. s/d. História de Roma: da monarquia à república. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/roma.htm> Acesso em: 10 dez.2009.

DEBERT, Guita. 1996. **A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas**

de consumo e demandas políticas. Disponível em:<<http://www.anpocs.com.br>>. Acesso em: 03 dez.2008.

DOLL, Johannes. Luto e viuvez na velhice. In: Freitas, E. *et al.* (org). **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.999-1012, 2002.

FRAIMAM, Ana Perwin. **Sexo e afeto na terceira idade.** São Paulo: Gente, 1999.

FORTES, Maria Carolina. **Adultos, escolarização e trajetórias de vida: Compreendendo sentidos.** 2006. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GENEVAY, B. Age kills us softly when we deny our sexual identity. In: SCOLNICK, R. **Sexuality and aging.** Los Angeles: University of Southern California, 1980.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Ângela. **Envelhecer saudável no mundo do trabalho:** uma análise da interação dos educandos no módulo “Saúde e Cidadania” do Programa Integrar. 2007. 249p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GOMES, Ângela; DOLL, Johannes. A temática do envelhecimento no currículo do programa Integrar/RS. **RBCEH,** Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 90-102, jan-jun. 2008.

GOMES, Lucy; CÁRDENAS, Carmen Jansen; ALVES, Vicente Paulo; LOPES, Carlos. Reflexões sobre a imagem da velhice mostrada no filme “Elsa e Fred: um amor de paixão”. **Acta Sci. Human. Soc.** Maringá, v.30, n.1. p.25-34. Jan-mar. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Sujeitos coletivos e Políticas Públicas. In: SOARES Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. Castro & GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD. s/d. Missão. Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/Missao/Missao.jsp>>. Acesso em: 14 maio.2009.

IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade – 1980 – 2005.** Brasília: 2008.

IBGE. População brasileira envelhece em ritmo acelerado. 27 nov.2008. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1272&id_pagina=1>. Acesso em: 03 dez.2008.

IRIGARAY, Tatiana Quarti; SCHNEIDER, Rodolfo Herberto. Participação de Idosas em uma Universidade da Terceira Idade: Motivos e Mudanças Ocorridas. **Psic. Teoria e Pesquisa.** Brasília: V. 24 n. 2, p. 211-216, 2008.

- LASLETT, P. The emergence of the third age. *Aging and Society*. n. 7. 1987.
- LICHTENFELS, Patrícia. **A relações sociais e as funções das mulheres idosas da vila Fátima na constelação familiar atual**. 2007. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- LOESER, Viviane. **Educação e Envelhecimento: um curso na vida de idosos de Porto Alegre**. 2006. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- LOPES, Selva P. ; SOUZA, Luzia S. **EJA: Uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em:<http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 08 dez.2008.
- LOUREIRO A. M. L. **Terceira Idade: ideologia, cultura, amor e morte**. Brasília: UNB, 2003.
- MEDIONDO, Maria Silvana Zazzetta; BULLA, Leonia Capaverde. Suporte social para idosos. In: DORNELLES, Beatriz; COSTA, Gilberto José Corrêa. **Investindo no envelhecimento saudável**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2003.
- MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2ª Edição. 2008.
- MINOIS, Georges. **História da Velhice no Ocidente**. Lisboa: Teorema.1999.
- OLIVEIRA, Maria Liz Cunha de; OLIVEIRA, Selma Regina Nunes; IGUMA, Lilian Tamy. O processo de viver nos filmes: velhice, sexualidade e memória em Copacabana. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, 2007.
- PASCUAL, Cosme Puerto. **A sexualidade do idoso vista com novo olhar**. São Paulo: Loyola. 2002.
- PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, Myriam M. L. **Velhice ou terceira idade?** Estudos Antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: FGV. 2000.
- PEREIRA, Josianne Katherine. **As representações sociais de velhice e terceira idade: um estudo de caso sobre um "Grupo de Terceira Idade" de Caratinga/MG**. Caratinga: 2006. 135p. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade), Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Sustentabilidade, Centro Universitário de Caratinga, 2006.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: FURG. 2006.

RISMAN, Arnaldo. Sexualidade e Terceira Idade: uma visão histórico-cultural. **Textos sobre Envelhecimento**. V.8, n.1. p.1-15. jan-mar. 2005.

ROACH, Sally S. **Introdução à enfermagem gerontológica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

SANTOS, Sueli Souza dos. **Sexualidade e amor na velhice**. Porto Alegre: Sulina. 2003.

SILVA, Rosemeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: Implicações no Ensino de Ciências. In: RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico - Anos finais**. 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008a.

TANNAHILL, Reay. **O sexo na história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

TÔRRES, Elisângela Matos. **A viuvez na vida dos idosos**. Salvador. 2006. 159p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, 2006.

VILLELA, Célia. Paulo Autran, o monumento do teatro. **Folha da Região**. Araçatuba. 20 out. 2007.

Capítulo II

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS²⁶

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, oferecida em algumas escolas brasileiras, com o objetivo de oportunizar o retorno aos estudos daquelas pessoas que não puderam concluí-los em tempo regular. Através desta modalidade, podemos encontrar, na escola, alunos/as de diversas faixas etárias, inclusive da terceira idade. Neste caso, esses/as alunos/as não estão somente em busca de aprendizado, mas também de um local onde possam se expressar, estabelecer laços de amizade, amores, falar sobre suas vidas e, nelas, de seus corpos, sua sexualidade, etc. Percebi tais interesses e motivações durante a experiência como participante de um grupo de alunos/as que realizava estágio de docência em diversas escolas. Em reuniões de grupo, para discutir o andamento do estágio, os/as futuros professores/as, que ministravam aulas para alunos/as da pré e terceira idade na EJA, relataram que os mesmos apresentavam muitas dúvidas relacionadas à sexualidade. Ao mesmo tempo, esses/as futuros/as docentes diziam sentirem-se inseguros diante desse assunto, pois tinham dúvidas sobre como abordá-lo em sala de aula, o que gerava discussões ao longo das reuniões do grupo. Esta vivência levou-me à presente pesquisa de mestrado, a qual teve como um de seus objetivos conhecer *como o gênero e a sexualidade aparecem em práticas escolares e nas falas de alunos/as com idade superior aos 50 anos e professores/as de uma escola com Educação de Jovens e Adultos*. Para isso, foram realizadas observações em uma sala de aula da EJA, bem como conversas com alguns/mas alunos/as e professores/as. Para a análise deste estudo estabeleço conexões com autores/as do campo dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas.

Palavras-chave: Terceira Idade, Educação de Jovens e Adultos, Gênero, Sexualidade, Corpo.

3.1 APRESENTAÇÃO

²⁶ Parte deste capítulo será organizado na forma de artigo para ser submetido ao evento: **Fazendo Gênero 9 – Diásporas, diversidades, deslocamentos**. Universidade Federal de Santa Catarina. 23 a 26 de agosto de 2010.

Na contemporaneidade, as mudanças que foram ocorrendo no campo médico, nas biotecnologias, nos direitos do/a trabalhador/a, no poder aquisitivo, no acesso a bens de consumo e a recursos voltados à saúde e a uma vida mais ativa, dentre tantos outros fatores vem repercutindo em uma ampliação na sobrevida e na melhora da qualidade de vida dos/as idosos/as na população mundial. Essas e outras modificações geraram, também, uma ampliação da expectativa de vida do brasileiro/a, que passou de 45,5 anos de idade, em 1940, para 72,7 anos em 2008; sendo que 13,36% da população brasileira são representados por cidadãos/as com 55 anos ou mais (BARBOSA-MENDES *et. al.*, 2005; IBGE, 2008a, b)²⁷. Este crescimento fez com que países, como o Brasil, passassem a se preocupar em estabelecer leis voltadas à criação de direitos para as pessoas posicionadas como pertencentes ao agrupamento etário nomeado de idoso. Nessa direção, o Governo Brasileiro criou a Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003, conhecida como “Estatuto do Idoso”, cujo objetivo principal é “[...] regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos” (BRASIL, 2003, p.8). Dentre os direitos assegurados legalmente para a participação e a integração dos/as idosos/as em diversos espaços sociais, o documento aponta que “[...] o/a idoso/a tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos [...]” (BRASIL, *op. cit.* p.8). Em consonância com as tendências atuais, que buscam um envelhecimento com saúde e felicidade, as pessoas que se encontram na pré e terceira idade vem se utilizando, hoje, de maneira mais presente e atuante, de novas formas de viver esse momento da existência humana. Para tanto, elas têm procurado ampliar tanto o convívio social ao participarem, por exemplo, de bailes, grupos em Centros de Convivência, viagens, atividades culturais quanto à aquisição de seus

²⁷ Em entrevista, intitulada “Existem muitas velhices”, a IHU On-Line, Johannes Doll, ao responder sobre o aumento da expectativa de vida da população brasileira apresenta outros fatores, dizendo que se estima “que temos atualmente 17,6 milhões de pessoas idosas no Brasil. São basicamente três fatores que influenciaram o aumento do número de pessoas idosas em relação ao resto da população. Em primeiro lugar, está a diminuição da mortalidade infantil, que caiu, desde 1960, de 121,08 em mil nascidos vivos para 30,10 em mil nascidos vivos, o que significa que mais crianças sobrevivem ao primeiro ano de vida, um fato que se reflete principalmente na expectativa de vida, que aumentou de 1960, quando era em 51, 64 anos, para 70,43 anos em 2000. O segundo fator é a forte diminuição da fertilidade, que era de 6,21 crianças por mulher (1960) e caiu para 2,39 crianças por mulher. Isso significa que temos muito menos crianças em relação à população total, o que aumenta, proporcionalmente, o número de pessoas adultas e idosas. E o terceiro fator é uma melhora no serviço de saúde e no combate a doenças, o que faz termos hoje muito mais pessoas que vivem até 80, 90 ou até 100 anos do que antigamente”. (http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_tema_capa&Itemid=23&task=detalhe&id=141).

conhecimentos, ingressando, no caso que nos interessa discutir aqui, na Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos²⁸, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, vem a ser uma modalidade de ensino voltada a atender às necessidades de alfabetização e aprendizado daquelas pessoas que não ingressaram na escola ou que não finalizaram seus estudos, seja no ensino fundamental ou médio, não havendo, assim, um limite máximo de idade para a matrícula. Com a intenção de valorizar as aprendizagens adquiridas nas experiências de vida desses/as alunos/as, a proposta pedagógica busca relacionar as vivências dos/as estudantes com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, como também proporcionar um espaço de diálogos dos/as discentes entre si e com seus/suas docentes. A criação da EJA visou reparar uma dívida social para com aquelas pessoas que não tiveram acesso a bens sociais como a escrita e a leitura, seja na escola ou fora dela, visto que atuaram como força de trabalho utilizada na formação e aumento das riquezas do país. Segundo o mesmo documento, a privação ou não ter acesso à alfabetização representa perder um recurso que não se pode abrir mão para integrar significativamente a convivência social contemporânea.

A criação dessa modalidade de ensino levou vários/as idosos/as a procurem as escolas para iniciarem ou retomarem seus estudos, ampliando suas aprendizagens e conhecimentos, como também a convivência social. O ingresso na educação escolarizada, nesse período da vida, pode significar, também, participar de um espaço onde possam se expressar, conversar, estabelecer laços de amizade, amores, ampliar conhecimentos sobre os seus corpos, sua sexualidade, etc. Isso foi o que percebi e chamou-me a atenção, quando eu integrava um grupo de estudantes de graduação, matriculados/as na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que realizava estágio de docência na disciplina de Ciências em diferentes escolas. Nos encontros coletivos, os/as futuros/as professores/as, que

²⁸ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino encontrada em algumas escolas brasileiras, que visa oportunizar os estudos ou a sua retomada para pessoas que não puderam concluir o ensino básico em tempo regular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram baseadas no Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza em 07 de junho de 2000. Para o estabelecimento das diretrizes foi assinada a Resolução CNE/CEB N^o 1 de 05 de julho de 2000 (BRASIL, 2000 a,b).

estavam ministrando aulas para alunos/as da pré e terceira idade na EJA, relatavam que os/as mesmos/as apresentavam muitas dúvidas relacionadas à sexualidade e aos seus próprios corpos. Os/as futuros/as docentes, diziam, também, ter muito receio e insegurança para comentar o assunto, o que gerava, nestas reuniões do grupo, discussões e o aparecimento de muitas dúvidas sobre como abordar esse assunto em sala de aula. Essa minha vivência, associada a outros questionamentos que eu me fazia sobre como se tem lidado com o corpo, especialmente na velhice, moveu-me na direção de investigar como o gênero e a sexualidade aparecem nas falas de alunos/as com idade superior aos 50 anos ou que estão na pré e terceira idade²⁹ e professores/as de uma escola com Educação de Jovens e Adultos.

3.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: BUSCA POR UM *LOCUS* PARA A PESQUISA

Após definição desse objetivo, passei a procurar um local para a realização da pesquisa. Iniciei a busca percorrendo algumas escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, tendo estabelecido dois critérios: uma instituição que ofereça a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e alunos/as matriculados/as com idade superior aos 50 anos.

Com os critérios estabelecidos, fiz contato telefônico com dezenove escolas procurando marcar encontro para conversar sobre a pesquisa com os/as supervisores/as pedagógicos/as. Nessas conversas, doze instituições alegaram não ter alunos/as matriculados/as com idade superior aos 50 anos, mas disseram que gostariam de participar da pesquisa. Em outras seis escolas, os/as supervisores/as mostraram certa preocupação em relação à reação das famílias desses/as alunos/as ao tomarem conhecimento de que eles/as participariam de uma pesquisa voltada a investigar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade na velhice, o que levou à rejeição nessas instituições. Porém, essas mesmas escolas manifestaram interesse pela pesquisa, caso o enfoque do estudo fosse direcionado aos/às alunos/as adolescentes da EJA, questionando-me, inclusive, se não haveria a

²⁹ Conforme explicado de forma mais detalhada na introdução que compõe o corpo desta dissertação, optei por definir como sujeitos da pesquisa aqueles alunos da EJA com idade superior aos 50 anos. Assim, considero os/as sujeitos da pesquisa com idade entre os 50-59 anos como pré-terceira idade, e a partir dos 60 anos como terceira idade.

possibilidade de “modificar” os sujeitos participantes da pesquisa. Essa experiência de percorrer as escolas foi difícil, não só por exigir certo tempo, mas também, e principalmente, por ver que em algumas instituições escolares não era reconhecida e aceita, ainda, a existência da sexualidade em alunos/as na pré e terceira idade. Essas pessoas eram (e ainda são) vistas como seres desprovidos de sexualidade, diferentemente do modo usual a partir do qual se pensa os corpos jovens de mulheres e homens cuja sexualidade as práticas escolares visam fazer falar com a finalidade de controlar e interditar. Ao discutir como se tem posicionado a sexualidade na velhice Gomes *et. al.* nos diz que,

A representação social de uma velhice inapta para a sexualidade faz parte da imagem estereotipada do envelhecimento. Desejo, paixão e amor não são propriedades exclusivas das pessoas jovens. É possível ter uma velhice com sexualidade (2008, p. 26).

No percurso, considerar o amor, a paixão, o prazer, a sensualidade, a procura por parceiros/as, por exemplo, como sentimentos e atitudes que não são exclusividade da juventude em conexão com os estudos de autores/as como Arcoverde (2006), Roach (2005), Santos (2003), que discutem um corpo na terceira idade com sexualidade, conduziu-me rumo a uma última tentativa.

Após contato com uma escola pública, localizada em Porto Alegre, a conversa foi agendada. No dia marcado, dirigi-me à escola pensando em como seria recebida, pois já estava com receio devido aos questionamentos e às recusas enfrentadas nas outras conversas. Ao chegar na instituição, fui prontamente recebida pela supervisora pedagógica, para quem expus o projeto de pesquisa, perspectiva e objetivos.

Na conversa, fui apresentando e discutindo a perspectiva a partir da qual estou pensando o corpo, enquanto uma construção biossocial, cuja configuração vai acontecendo nas interações processadas entre a materialidade biológica e as práticas sociais ao longo do existir humano (Souza, 2008a). Assim, pode-se dizer que aquilo que nomeamos de corpo trata-se de “uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” (GOELLNER, 2008, p. 28).

Nesse momento da conversa com a supervisão da escola, surgiu a necessidade de apresentar os direcionamentos da pesquisa em relação ao

envelhecimento, à sexualidade e sua abordagem na educação escolarizada. Destaquei (destaco como já fiz no corpo desta dissertação) que entendo o envelhecimento como um processo próprio e contínuo no percurso da existência humana e a velhice como uma categoria socialmente construída a partir dos múltiplos significados atribuídos, conforme a época e a cultura, às modificações corporais e às experiências de vida geradas no envelhecer (GOMES; DOLL, 2008; GOMES, 2007, SANTOS, 2003). No caso da sexualidade, (re)afirmei que me aproximo da visão de autores/as, que a consideram como uma construção sociocultural, como Louro (2000a, p.88), para quem a sexualidade “tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres; tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia”. Associada a essa perspectiva, ressalto que pensar a sexualidade dessa maneira implica problematizarmos

[...] as práticas culturais - pedagogias - que ensinam tipos de pensamento e de ações em relação a si, aos outros e ao mundo [...] não se limitam às instituições escolar e acadêmica e às práticas aí instituídas, mas se estendem a diferentes práticas - as midiáticas, as sexuais, as escolares, as familiares, etc. - que, ao produzir e compartilhar determinados significados, ensinam, configurando tipos particulares de identidades e de subjetividades (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004, p. 110).

Após apresentar meus entendimentos sobre como operar tais ferramentas teórico-analíticas na pesquisa, a direção da escola se propôs a mostrar o projeto de pesquisa para os/as professores/as em uma reunião. Posteriormente, em outro contato, obtive a resposta positiva da escola, pois haviam professores/as interessados/as em participar da mesma³⁰.

3.3 OLHARES SOBRE A ESCOLA

Iniciei, então, um outro percurso na caminhada, agora, a imersão no cotidiano daquele espaço escolar, procurando conhecer no seu funcionamento os modos de relação em ação entre as pessoas que convivem ali. Em um primeiro momento, voltei meu olhar para o ambiente, procurando conhecer os sujeitos – os/as

³⁰ Com o aceite do projeto, solicitei que a direção assinasse o Termo de Consentimento Institucional (Apêndice I) e todos/as os/as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II). Este projeto de pesquisa foi submetido e autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o número 2008182 (Anexo I).

professores/as, bibliotecários/as, secretários/as, funcionários/as e alunos/as – que habitam e configuram aquele espaço, no turno do noturno, dando-lhe um particular funcionamento nos seus diferentes momentos – da chegada, à entrada, às aulas, à merenda, ao intervalo do recreio até à saída. O entendimento da escola como um espaço social e cultural formado por “seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história” (DAYRELL, 2001, p.136), torna indispensável “resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, *op. cit.*).

Durante os trajetos que fazia para conhecer aquele espaço escolar fui apresentada, pela direção, a uma turma composta de 20 alunos/as que pertenciam a Totalidade 3³¹ (5ª série), sendo 10 indivíduos da pré e terceira idade, ou seja, com idades superiores a 50 anos - 01 homem e 09 mulheres. Naquele primeiro encontro, aproveitei a oportunidade para contar aos/às alunos/as minha trajetória e explicar os objetivos da pesquisa. Falei, então, que iria acompanhar o andamento das aulas por alguns meses.

Aquilo que fui produzindo em meus pensamentos – as interpretações engendradas no ver e ouvir das situações ocorridas naquela sala de aula – foi sendo registrado num “diário de campo” que me acompanhou no percurso do estudo. Na escrita desta etapa da pesquisa, apresento e discuto práticas e comentários dos/as professores/as e de alunos/as associadas à sexualidade e à velhice que emergiram durante certas aulas. Para tanto, a seguir, trago trechos dessas aulas, nos quais narro as cenas e trago os diálogos entre alunos/as e professores/as³², articulando com conversas informais realizadas ao longo do ano, visando ter uma visão e compreensão mais ampla dos fenômenos em questão.

3.3.1 A sexualidade e a terceira idade nas práticas escolares

³¹ Na instituição escolar escolhida para esta pesquisa, as turmas do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos são conhecidas como “totalidades”. Portanto, ao invés de utilizar a nomenclatura “seriada” (1ª, 2ª, 3ª série/ano) usual no ensino regular, a EJA possui uma seriação própria denominada “totalidades”. Para facilitar uma maior compreensão, apresento um esquema: **Totalidade 1** = 1ª e 2ª séries; **Totalidade 2** = 3ª e 4ª séries; **Totalidade 3** = 5ª série; **Totalidade 4** = 6ª série; **Totalidade 5** = 7ª série **Totalidade 6** = 8ª séries. A cada trimestre os/as professores/as reúnem-se com a coordenação pedagógica, para definir os alunos/as que irão para a Totalidade seguinte. Aqueles/as que não atingirem o conceito esperado continuam na mesma totalidade até obterem desempenho satisfatório para mudarem de Totalidade.

³² Destaco que os nomes dos/as docentes e dos/as /as são fictícios para preservar suas identidades.

No início da pesquisa, fui informada pela supervisora pedagógica que não estavam previstas, no currículo daquela “Totalidade”, abordar questões relacionadas ao “corpo, gênero e sexualidade”. Além disto, foi mencionado que este assunto seria tratado, somente, quando os/as alunos/as atingissem a Totalidade 5. Para contribuir com a minha pesquisa, a direção da escola forneceu-me uma listagem com os conteúdos a serem abordados naquela turma durante o ano letivo de 2009.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EJA apresentem uma proposta pedagógica que verse sobre temáticas relacionadas às vivências dos/as alunos/as, uma vez que são adolescentes, adultos e idosos/as, deparei-me, também ali, com a tradicional listagem de conteúdos do ensino regular, determinando o que deve ser tratado ou não em sala de aula. Ao discutir os efeitos da utilização de uma listagem de conteúdos estabelecendo aquilo que deve ser estudado e debatido em sala de aula, em detrimento da criação de “brechas” que permitam a entrada das experiências de vida dos/as alunos/as, Souza vai dizer que

[...] a tradição escolar de seguir uma listagem de conteúdos determinados nos programas curriculares, e especialmente, nos livros didáticos, vem impedindo a produção de um outro saber, útil e relevante para a vida das pessoas e capaz de fazer frente aos múltiplos processos e práticas implicadas na produção de “verdades” que inscrevem e produzem os seus corpos (2008b, p. 17).

Ao perceber que o programa com a listagem de conteúdos funciona como uma estratégia de controle das disciplinas, que regula e acaba por impedir que se fale sobre outros assuntos e questões relevantes, comecei a “olhar” como os/as professores/as utilizavam as aulas para comentar ou não sobre questões relativas ao gênero e a sexualidade. Esse movimento levou-me a constatar que alguns/mas dos/as professores/as “aproveitam o momento” para tratar e discutir sobre a sexualidade. Nesse sentido, apresento e discuto a aula proposta pela professora de história.

Cena 1 – Sobre uma aula de história

Hoje o dia está calmo e agora são 18h. O sol está pleno no pátio da escola. Os/as alunos/as do turno da tarde estão indo embora. Observo o movimento do ambiente e permaneço sentada em um banco do pátio, esperando o início das aulas do turno da noite. Os alunos/as começam a chegar e dirigem-se para a sala de aula. Em seguida, o sinal de início para a aula toca, dirijo-me para a sala. Pergunto aos/às alunos/as qual seria a disciplina de hoje. Eles/as respondem que está prevista a disciplina de História com a professora Jaqueline. Os/as alunos/as entram na sala de aula e acomodam-se nas classes.

A Professora Jaqueline entra no recinto e faz a chamada. Além disto, anuncia que o tema a ser tratado será Idade Média. Ao perceber, então, a presença de somente alunos/as da terceira idade, ela comenta:

Pessoal! Nossa! Só temos alunos/as mais velhos/as na sala hoje? Cadê os/as jovens? Melhor para nós! Sei que a gente tem os "marmanjão" da noite. Eles/as só incomodam. Incomodam durante o dia e depois vão pra noite. Então, vamos aproveitar que eles/as não estão aqui. Nós vamos falar, então, um pouco sobre a sexualidade na velhice. Vamos falar sobre como surgiram os tabus de hoje.

Após o comentário, a professora distribui uma folha com um texto sobre a Idade Média. Inicia a aula mostrando datas e acontecimentos da história. Ela solicita que uma das alunas faça a leitura em voz alta. Após a leitura do material, dá continuidade solicitando que aqueles/as alunos/as que quiserem ficar com o material devem, então, fazer uma cópia no xerox. Os/as alunos/as retiram-se da sala e retornam em seguida com suas cópias. Após a professora esperar o retorno, solicita que os/as alunos/as permaneçam em suas classes para o andamento da aula. Então, a professora diz:

Vamos começar a aula. Bom, neste período da história, a sexualidade na terceira idade era lidada de uma forma diferente. O sexo era visto como pecado, o sexo só servia pra fazer filho/a. Estas questões que vemos hoje em dia, na verdade, não começaram na Idade Média. Na verdade, começaram no cristianismo. No período do cristianismo, a igreja católica tinha muitos dogmas, como a questão do casamento, que deveria ser com uma "moça de família", que tudo era pecado. O prazer em si era um pecado que gerava castigo. E tinham questões, também, como o homossexualismo. São questões da história.

Neste momento, percebo um silêncio no recinto. Os/as alunos/as permanecem quietos somente ouvindo o que a professora fala. Até que Sebastião (59 anos) levanta a mão e diz:

Poderíamos falar mais sobre essas questões em aula, quanto proveito teríamos estudando a cultura. Poderíamos entender um monte de coisas que não entendemos. Nós desprezamos muito a cultura do outro. Nós podíamos falar sobre a velhice, sobre a sexualidade, sobre o homossexualismo, sobre muitas coisas. O mundo atual tem muitas coisas boas sobre os velhos. Esta aula de hoje tá legal.

Em seguida, percebo que Maria (60 anos) levanta a mão e diz:

Professora! Tem muito preconceito sobre a sexualidade.

E Marlene (59 anos) completa:

Acho que é uma maneira de conter o povo.

No entanto, no momento em que os/as alunos/as começam a falar sobre suas idéias, foram interrompidos/as, pois o sinal acabava de tocar. A professora diz:

Pessoal, até semana que vem. Na próxima aula iremos trabalhar sobre os Reinos Bárbaros.

Os/as alunos/as despedem-se da professora e permanecem em silêncio esperando a chegada de outro/a professor/a.

Ao perceber que a aula despertou interesse nos/as alunos/as fui ao encontro da professora. Perguntei para ela se pretendia continuar com o tema na próxima semana. A professora me disse que não, pois precisava explicar os outros conteúdos previstos, já que as aulas na EJA eram muito mais limitadas do que as do ensino regular.

Essa aula trouxe uma riqueza de aspectos a serem discutidos, dos quais sei que muitos ainda me “fogem”, sendo assim centro minhas discussões em algumas questões em torno da terceira idade.

No episódio apresentado, a professora utiliza um tema, a Idade Média, previsto na listagem de conteúdos desta turma para falar sobre sexualidade. Através da fala: *nós vamos falar, então, um pouco sobre a sexualidade na velhice. Vamos falar sobre como surgiram os tabus de hoje*, ela “aproveita a oportunidade” de estarem presentes somente alunos/as mais velhos/as para, então, falar sobre a sexualidade na terceira idade. Assim, a professora propõe que se discuta, através da história, questionamentos sobre a sexualidade na velhice, trazendo uma visão sócio-histórica desses fenômenos humanos, como nos diz Ribeiro “não apenas na materialidade biológica, mas, sim, como construído a partir das múltiplas vivências sociais e culturais” (RIBEIRO, 2008, p.41).

Ao iniciar sua fala, *o sexo era visto como pecado, o sexo só servia pra fazer filho/a*, a professora destaca como a sexualidade era vista em outras épocas, associada ao pecado e ao biológico, quando não cumpria com o papel único da procriação, mas atendendo, talvez, aos prazeres do corpo. Neste sentido, a professora procura mostrar aos/às alunos/as que questões atuais sobre a sexualidade, na velhice, encontram-se relacionados a práticas culturais presentes em outras épocas, associando o tema às “múltiplas vivências socioculturais” e instigando-os/as a falarem sobre tais questões.

Os/as alunos/as, ao serem questionados/as, permanecem por um tempo em silêncio, apenas ouvindo e olhando a professora. Penso, então, em estudantes, idosos/as, docilizados, que parecem sentir uma certa “estranheza” ao ser oportunizado um espaço para que falem sobre suas vidas. Esta “estranheza” pode ter se tornado presente, ali, como efeito, no mínimo, de duas interdições: uma, que não se fala tranquilamente sobre a sexualidade em “qualquer lugar” ou com “qualquer pessoa”, mesmo sendo a professora; outra, que, geralmente, no cotidiano da sala de aula, dificilmente ou não há possibilidade de diálogo para essas pessoas. O silêncio em torno das relações sexuais na velhice remonta práticas da Igreja, a qual, segundo Auer (1997) e Santos (2003), considerava que o/a velho/a deveria envergonhar-se ou, no mínimo, calar-se sobre a sua sexualidade.

Apesar de a professora perceber o silêncio, ela continua levantando temas como: [...] *dogmas como a questão do casamento que deveria ser com uma “moça de família”, que tudo era pecado. O prazer em si era um pecado que gerava castigo. E tinham questões, também, como o homossexualismo. São questões da história.* Aos poucos iniciam “pequenos cochichos” pelos cantos da sala, até que Sebastião levanta a mão e diz: *Poderíamos falar mais sobre essas questões em aula, quanto proveito teríamos estudando a cultura. Poderíamos entender um monte de coisas que não entendemos. Nós desprezamos muito a cultura do outro. Nós podíamos falar sobre a velhice, sobre a sexualidade, sobre o homossexualismo, sobre muitas coisas. O mundo atual tem muitas coisas boas sobre os/as velhos/as. Esta aula de hoje tá legal.* A partir da fala do aluno percebo que, quando a oportunidade surge, há uma manifestação do interesse de falar sobre si. Além disso, eles/as manifestam que gostariam de ter uma maior abertura por parte da sociedade para discutir assuntos como sexualidade, homossexualismo, velhice, ou seja, sobre seus próprios corpos. Então, isto nos remete a considerar a escola mais do que um local de encontro

formal, onde sujeitos buscam não só a escolarização, mas também uma forma de serem ampliados conhecimentos sobre seus corpos na velhice, e respeitados, pois muitos não têm acesso e desconhecem o tema fora desse ambiente. Desse modo, escolas com a EJA podem se tornar relevantes espaços de (re)conhecimento do/a idoso/a e do envelhecimento e, também, de constituição de grupos, cuja participação dos sujeitos possibilite falar e “dar ouvidos” ao outro. Essas conversas geram ações e comportamentos implicados nos sentimentos relacionados ao bem-estar, ao prazer, a aceitação, etc., implicadas à sexualidade, que, também se manifesta mediante essas expressões, sendo possível identificá-la em atividades que privilegiam as falas dos sujeitos (ARCOVERDE, 2006).

Todavia, a proposta de comentar sobre a sexualidade, nesta aula, surge quando a professora constata a ausência dos/as alunos/as com idade entre 15 e 18 anos. A meu ver, em parte isto acontece porque falar sobre questões que envolvem a velhice e, ainda mais, a sexualidade dos/as idosos/as, não costuma ser aceito ou é visto negativamente pelos/as jovens e pela maioria das pessoas, porém trazer tais assuntos quando os/as jovens estão presentes, talvez, fosse criando outras formas de eles/as perceberem a velhice. Para continuar esta discussão, apresento duas cenas presenciadas em aulas diferentes, que podem ser utilizadas como argumentos.

Cena 2 – Os jovens e a terceira idade na mesma sala

Hoje o dia está chuvoso. Chego na escola por volta das 18h40min e percebo um “vazio” no ambiente. Lembro-me que a disciplina prevista para o hoje é Matemática. Está muito frio e os/as alunos/as concentram-se no refeitório, esperando a abertura das portas das salas. O sinal toca avisando o início da aula.

As pessoas dirigem-se para suas salas aguardando os/as professores/as. Ao entrar, percebo que os/as alunos/as estão quietos e com muitos agasalhos. Em seguida, o professor Rafael chega dizendo que a aula será a mesma da semana anterior: Regra de Três. Ele explica que o previsto para a aula é que eles/as retomem os exercícios iniciados.

Assim, os alunos/as pegam seus cadernos e continuam seus trabalhos. A sala está silenciosa e os/as alunos/as atentos à tarefa. O sinal do segundo período toca e os/as adolescentes entram na sala. Esses/as alunos/as começam a conversar, puxar as cadeiras e acomodam-se nas classes. O professor explica a tarefa e solicita que o façam. Entretanto, os/as alunos/as continuam conversando e rindo muito alto na sala de aula.

O professor dirige-se para os/as adolescentes e diz:

Pessoal, existem alunos/as que querem estudar. Se quiserem conversar, tudo bem, mas que façam em silêncio, pois o pessoal quer estudar!

Mesmo com a solicitação, os/as adolescentes continuam conversando. Em seguida, um dos jovens derruba uma cadeira no chão, o que acabou irritando os/as outros/as alunos/as da sala. Com o ocorrido, Alice, 62 anos, levanta da cadeira e dirige a palavra aos adolescentes:

Vocês são uns mal educados, não tá vendo que todo mundo tá aqui pra estudar. Eu to querendo estudar e não consigo me concentrar. Tomara que aconteça com vocês o mesmo que aconteceu com o Guilherme. O Guilherme foi expulso e vocês também vão ser.

Logo após os comentários, um dos adolescentes levanta e dirige-se para Alice:

Você que não entende nada.

Em seguida, o aluno diz aos/as outros/as adolescentes:

Ela é uma velha. Tem inveja de nós porque nós não somos velhos. Ela tem que ficar quieta no canto dela. É uma velha. O que ela tá fazendo aqui? Tinha que tá em casa. E não aqui na escola.

Percebo que o ruído continua e a posição do professor em sala de aula é de observador. Ele permanece sentado sem agir sobre o ocorrido. Os ruídos estão cada vez mais altos. Os/as alunos/as cada vez mais impacientes e as agressões verbais aumentando. O professor olha para seu relógio várias vezes. O sinal toca e ele se despede da turma. Os/as alunos/as organizam o material e vão para o pátio. Está na hora do intervalo.

Cena 3 – Uma aula de Educação Física

Hoje o dia está muito frio. Mesmo com a temperatura baixa, o professor Gustavo propõe que todos/as os/as alunos dirijam-se para as quadras esportivas. Ao chegar, o professor orienta dizendo:

Neste lado da quadra vou deixar algumas bolas. Aqui temos bolas de basquete, futebol, handebol. Quem quiser pode pegar uma bola para jogar. Quem não quiser, pode aproveitar o tempo para fazer algum trabalho que esteja devendo para alguma disciplina.

Os/as alunos/as separam-se. Alguns retornam para a sala, outros permanecem na quadra. Os/as adolescentes, imediatamente, pegam uma bola de basquete e começam a jogar. Os/as alunos/as idosos/as pegam outra bola de basquete e também começam a jogar. Percebo que os/as jovens e os/as idosos/as dividem a quadra. Em um lado estão os/as mais idosos/as, do outro os/as mais novos/as. Não há uma interação entre os dois grupos.

Depois de um tempo, o professor termina a aula. Os/as alunos/as voltam à sala.

Ao rever as três cenas apresentadas, questiono-me se, na sala de aula, há possibilidade de um espaço para o diálogo tanto sobre os problemas, como por exemplo, as violências e agressões, quanto sobre a velhice ou mesmo sobre as demais etapas da existência humana e suas peculiaridades, a fim de que as pessoas se (re)conheçam e aprendam a conviver com a diversidade. Na segunda cena, embora Alice não tenha sido sutil em seu comentário, naquele embate a fala do aluno parece mostrar o lugar do velho, num canto ou em casa, e desprezo ao envelhecimento: *Ela é uma velha. Tem inveja de nós porque nós não somos velhos. Ela tem que ficar quieta no canto dela. É uma velha. O que ela tá fazendo aqui? Tinha que tá em casa. E não aqui na escola.* A separação entre jovens e velhos/as, também, se torna presente na terceira cena, quando a turma, ao utilizar a quadra, se divide: de um lado, os/as alunos/as da terceira idade; e de outro, os/as mais jovens. Se em outras culturas e épocas os/as velhos/as representavam sabedoria e experiência, hoje, vivemos numa época em que envelhecer e ser posicionado como velho/a adquiriu o sentido de perda, desvalorização, abandono, exclusão, o que, em certa medida, pensei ver no modo como jovens e idosos/as se relacionaram

naqueles momentos.

Nos dias de hoje, nos quais o gerenciamento da vida encontra-se atrelado à positividade da juventude, beleza, saúde, prazeres e do prolongamento da vida, as marcas de natureza biológica – rugas, cabelos brancos, por exemplo – geradas pelas mudanças do corpo na sua existência, adquiriram uma posição negativa, visto que elas significam o envelhecimento, a decadência inevitável do corpo rumo à morte (SOUZA, 2001). Em outras épocas, tais características físicas, também eram vistas negativamente, a beleza não habitava o corpo velho, pois rugas e cabelos brancos representavam sinais de pecado (MINOIS, 1999). Essas maneiras de ver o envelhecimento podem estar implicadas, também, nas formas como nos relacionamos com os/as velhos/as e, também, como vemos as modificações que vão ocorrendo em nossos próprios corpos diante do inevitável envelhecer, mesmo diante das tendências atuais de uma velhice mais ativa, saudável e com bem-estar.

Com a finalidade de conhecer o que professores/as pensavam sobre o/a idoso/a, perguntei-lhes sobre como viam a velhice. Diante desse questionamento uma professora falou: *É um entendimento complicado. Bem difícil. Muito difícil. Não acho a velhice algo interessante. Sempre tive muita dificuldade para lidar com isto. Na verdade acho terrível a pessoa ter que envelhecer [...] depois que a pessoa já tá 'velha' digamos, tudo bem. Mas o processo é doloroso. Infelizmente nós temos que passar por isto. O ideal seria que nós nunca envelhecêssemos. É muito difícil* (Prof^a Mariana).

Embora essa professora atue na EJA, torna-se visível que seu modo de pensar o envelhecimento não difere da forma como circula no campo social, uma vez que, naquele momento, o associou ao sofrimento e à negação, um processo **difícil, terrível e doloroso**, o qual seria **ideal** que não ocorresse, o que em certa medida se aproxima, também, às maneiras como os/as alunos/as mais jovens viram a velhice. Não podemos esquecer que as práticas escolares não são neutras, ou seja, a forma como os/as professores/as agem e pensam em relação os/as alunos/as, também, vai integrar suas subjetividades, ao mostrar-lhes um investimento que os posiciona afirmativamente ou não. Isso ressalva, também, que os sujeitos, mesmo assumindo outras atitudes, ao cruzarem os portões da instituição trazem “um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais” (DAYRELL, 2001, p.140). Nessa perspectiva, os/as professores/as, para além dos conteúdos escolares, ensinam também formas como os/as alunos/as

são vistos e posicionados através de suas vivências nas práticas escolares.

Mesmo tendo presenciado algumas falas e questões relacionadas à velhice e à sexualidade, continuo a questionar: podemos dizer que a escola fala sobre a velhice? E sobre a sexualidade dos sujeitos idosos/as?

3.3.1.1 – A entrada do Livro Didático em cena

Mesmo numa época onde existem diversos artefatos pedagógicos – Tecnologias da Comunicação, filmes, revistas, jornais, visitas orientadas, etc. –, em algumas escolas, os livros didáticos, ainda, ocupam um lugar destacado entre as estratégias pedagógicas. Para Ribeiro (2008), o livro didático configura-se como um artefato orientador e indicador tanto dos assuntos a serem tratados, nas salas de aula, quanto da metodologia. Ao participar de uma aula de Artes, que tem por principal material pedagógico o livro de Ciências, a qual apresentarei na Cena 4, procurei conhecer e examinar um livro de ciências voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

Como a escola pesquisada não “adota” livros didáticos para as aulas da EJA, voltei meu “olhar” para o livro direcionado ao ensino fundamental na EJA, o qual os/as alunos/as utilizavam como material de consulta na sala de aula. Assim, olhei como as temáticas: corpo, sexualidade, gênero e velhice encontram-se apresentadas no livro **ENCCEJA³³ – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante³⁴**.

Porém, como meu enfoque central de estudo não é referente aos livros didáticos voltados à Educação de Jovens e Adultos, direcionei meu “olhar” somente para dois capítulos: **Conhecendo e respeitando o próprio corpo³⁵** (capítulo 1) e

³³ Conforme o site do ENCCEJA (<http://encceja.inep.gov.br>), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é um instrumento de avaliação que mede as competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. O livro apresentado está disponível gratuitamente no site do ENCCEJA para download. Este livro foi confeccionado para auxiliar o/a aluno/a na preparação para a prova do ENCCEJA e também para aqueles/as que desejam utilizá-lo como apoio nas aulas da EJA.

³⁴ FIGUEIREDO, Maria Terezinha. **ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante**. Brasília: MEC/INEP. 2ª Edição. 2006.

³⁵ LICO, Maria Aparecida de Almeida. **Conhecendo e respeitando o próprio corpo**. In: FIGUEIREDO, Maria Terezinha. **ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante**. Brasília: MEC/INEP. 2ª Edição. 2006.

Conhecimento científico: importante aliado da população³⁶ (capítulo 2), visto que estes tratam de temáticas associadas ao corpo.

Nesses capítulos, optei por ver, primeiramente, como a velhice era representada naquele material pedagógico. Entretanto, não encontrei temáticas e questões que se relacionassem diretamente com o tema, exceto pelo título apresentado em um texto explicativo, denominado: **No tempo de nossas bisavós** (Anexo II). Pelo título, ao fazer a leitura, acreditava que se tratava de um texto relacionado à história da velhice, do envelhecimento; porém, a direção tomada foi a de apresentar um breve comentário sobre o acesso à escolarização masculina em detrimento da feminina, considerando-se a maneira como se agia em relação à vida reprodutiva das mulheres, no início do século XX, dando ênfase, na continuidade aos direitos conquistados pela mulher através da pílula anticoncepcional, bem como a possibilidade de maternidade tardia. Na sua escrita, o texto parece atingir mais ao público jovem do que à terceira idade, como também nas demais sessões dos capítulos mencionados.

Em relação ao corpo, percebo uma abordagem centrada no discurso biológico, um corpo anatomo-fisiológico, dividido em partes que tornam os sujeitos simples fragmentos, um “conjunto”, cujos órgãos internos encontram-se à vista, mas destituído de rosto, mãos, pés, sexo (Anexo III). Nessa perspectiva biologicista, ao focar o sexo, aparecem os sistemas reprodutores com ilustrações dos órgãos femininos e masculinos (Anexo IV). Portanto, o corpo torna-se reduzido a estruturas, sistemas, órgãos; um corpo impessoal e universal, que serve como modelo para a totalidade das pessoas, como se fosse aquele vivenciado pelos/as alunos/as (Marques, 2008).

Para Marques (2008) e Ribeiro (2002), geralmente, quando estudamos o sistema reprodutor masculino e feminino, são consideradas somente questões que enfocam a reprodução; excluindo as discussões que possam envolver o amor, o prazer, os desejos. Assim, essas representações dos sistemas reprodutores, presentes nos livros didáticos, “funcionam como 'modelos' de como os órgãos sexuais podem ser ensinados” (RIBEIRO, 2002, p. 81). Ao discutir como usualmente se pensa e fala do corpo, numa versão biologicista, que desconsidera sua

³⁶ MENDES, Margarete Artacho de Ayrá. Conhecimento científico: importante aliado da população. In: FIGUEIREDO, Maria Terezinha. **ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante**. Brasília: MEC/INEP. 2ª ed. 2006.

historicidade e particularidade, Souza vai dizer:

[...] partimos de uma visão biologicista para explicar aquilo que acontece com e nele; amparamo-nos na sua fisiologia e anatomia, no seu micro funcionamento e constituição celular e genética. No entanto, ao voltarmos o olhar para a nossa própria história, ou seja, as práticas sociais com as quais fomos nos relacionando desde que nascemos, veremos que o corpo é mais do que “pura” biologia como usualmente pensamos, particularmente quando falamos dele nas aulas relacionadas no ensino de ciências (2008b, p. 16).

Ao chamar nossa atenção para as abordagens pedagógicas centradas na visão científica, Ribeiro (2002) diz que este tipo de prática, que enfatiza somente o biológico, acaba por atuar como uma forma que “transpõe” os conhecimentos científicos para a sala de aula. Nesse sentido, essas representações de corpo tornam-se “normais”, no ambiente escolar, já que o conhecimento científico é, por diversas vezes, tomado pela sociedade como “o correto”, a única “verdade”.

Além disso, numa sociedade, onde ainda predominam visões relacionadas a comportamentos heterossexuais, tornou-se natural, também, não nos questionarmos sobre como pensamos as relações de gênero. Quantas vezes ouvimos alguém falar que determinado objeto somente pode ser utilizado por meninas e não por meninos? Ou ao contrário? E que este é o “correto”? Essas questões moveram-me na direção de olhar como os gêneros são representados nesses capítulos, uma vez que estou entendendo-os como construções sociais, processadas a partir das diferenças sexuais biológicas, que marcam e posicionam o masculino e o feminino. Assim, ao falarmos de gênero, não podemos esquecer que,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se 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 [...] é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros (LOURO, 2008, p.21-22).

Ao olhar, nestes dois capítulos, como estão representados o feminino e o masculino, chamou-me a atenção, no segundo capítulo, a ilustração de um quadro pintado por Rodrigo Lacerda denominado **A família** (Anexo V). Na imagem é retratada uma família com cinco integrantes: um homem, uma mulher e três filhos/as, que se encontram dispostos em uma fila. Nesta, as pessoas estão

posicionadas hierarquicamente: à frente - um homem com um cajado (o pai); seguido de uma mulher com um bebê no colo (a mãe); logo atrás dela, um menino (filho); e por último, uma menina (filha). A imagem, segundo a autora do capítulo, representa o exemplo de uma família “tipicamente brasileira”.

O papel masculino, nesta imagem, parece representar aquele que “guia”, que com sua “autoridade” e trabalho conduz a família, o que pode ser visto através de dois elementos: o homem, à frente dos demais integrantes da família, segurando em suas mãos um cajado. Essa disposição, em que a ordem masculina prevalece, aparece, também, na relação entre o filho que se encontra à frente da filha na fila. Mostram e se ensinam estereótipos de masculino e feminino, enfatizando o masculino como viril, robusto, forte, agressivo e a mulher como passiva, delicada (PIRES, 2008). No caso dos capítulos examinados, destaco que percebi uma maior visibilidade ao masculino, “contribuindo de certa forma para reforçar as desigualdades de gênero” (PIRES, 2008, p. 63).

Nessa perspectiva, à mulher cabe o cuidado com os/as filhos/as, uma vez que, na imagem, a mãe carrega um bebê no colo ao mesmo tempo em que se volta para os/as outros/as filhos/as. Desta forma, este tipo de retratação atribui ao feminino o papel de cuidar dos/as filhos/as, retomando a idéia apresentada, em muitos livros didáticos, de “reproduzirem um modelo de masculino e feminino, organizados ambos em torno de 'tipos'” (PIRES, 2008, p.63). No caso da menina (filha), esta aparece, também, carregando em suas mãos uma boneca, aprendendo o futuro papel das mulheres, mães-cuidadoras. A esse respeito, Tonini (2002) vai dizer que a “elevação da maternidade ao status de primeira função da mulher na família inventa o sentimento materno como um atributo inato, e portanto inerente a todas as mulheres” (p. 62). Ao discutir o processo de significação produzido em nossa cultura a partir das características biológicas da mulher, Marques (2008) coloca que “é assim que as características biológicas – maternidade inscrita no corpo feminino – passam a ter significado” (p. 84). Em se tratando, especialmente de um material pedagógico, direcionado ao ensino, considero importante que se analise criticamente como aparecem, ali, os atributos sociais associados às características sexuais de homens e mulheres. Particularmente, se atentamos para o papel constitutivo das práticas sociais relativamente ao feminino e ao masculino a partir daquilo que se diz, pensa e faz sobre as características sexuais (LOURO, 2008).

Além das questões de gênero apresentadas nesse capítulo do livro, a autora,

ao relacionar a imagem daquela família com o enunciado “uma família tipicamente brasileira”, apresenta como verdadeira aquela configuração familiar, desconsiderando outros arranjos familiares, ou seja, a existência de tantas outras formas de se viver em família. Assim, reforço que se torna necessário olhar como os gêneros, a sexualidade, as disposições sociais, neste caso a família, aparecem nos livros didáticos pelo destacado lugar que ocupam como constituidores de “verdades”, ou seja, como um “produtor de significados através dos quais legitimam-se determinadas representações de corpos, meninos, meninas, de profissões, de estudantes, entre outras” (MARQUES, 2008, p.73).

As argumentações anteriores levam-me a interrogar ainda: podemos dizer, então, que não existe velhice na escola? Não se vêem os/as alunos/as da terceira idade? A fim de dar continuidade às discussões e argumentações sobre como o corpo entrou nas aulas que presenciei apresento, a seguir, três cenas: de uma aula de Artes e duas de Ensino Religioso.

Cena 4 – Eu quero desenhar mais que células!

Anteriormente, os/as alunos/as foram informados/as pela professora Berenice, que a aula de hoje seria diferente. Todos/as estavam ansiosos/as pois esperavam que a aula fosse “fora” do habitual. A professora chega com diversos livros de citologia e apresenta-os aos/as alunos/as:

Oi, gente! Aqui estão alguns livros com células. Elas têm muitas cores. Quero que cada um escolha uma célula, uma figura do livro e desenhe. Vou distribuir as folhas. Aqui está a caixa com os materiais de desenho. Vocês podem começar quando quiser.

Os/as alunos/as iniciam seus desenhos. Começam a observar as células nos livros, vêem suas cores, suas formas. Em seguida, Margarida (59 anos) dirige-se à professora e pergunta:

Professora, esta célula é de ovário?

A professora responde que sim.

Logo após, Estela (50 anos) pergunta:

E esta célula? É de útero? Aqui no livro diz que é de útero! Olha, essa outra é de rim e essa é de pulmão. E essa é uma célula do pênis.

A professora vira-se para a aluna e diz.

Os nomes dos órgãos estão no livro. Quando vocês quiserem saber alguma coisa, é só olhar o nome na legenda da figura.

Percebo que a aluna não se encontra satisfeita e fala:

Como seria o formato de um ovário, de um útero. Como será que ele funciona?

Professora, como que funciona?

A professora responde:

Não sei te dizer, podes perguntar para a professora de ciências. Mas, vocês vão ver isto quando trocarem de "T". Não sei qual é a "T" que vocês vão ver isso, mas vão ver.

Os/as alunos/as continuam seus desenhos até que Sebastião fala:

Eu não gosto de desenhar "sangue". Toda vez que eu tenho que desenhar alguma coisa com "sangue" eu me lembro do exército. Eu fui enfermeiro e não gosto de "sangue" porque me lembra das coisas que eu fazia lá no exército.

A professora, então, contesta:

Quem não quiser desenhar células animais, pode desenhar as células vegetais.

Em seguida, a aula termina e os/as estudantes dirigem-se para o pátio, aproveitando o intervalo para descansar.

Cena 5 – Eu quero FALAR!

Antes de iniciar a descrição da aula, coloco uma breve sinopse do filme intitulado **Prova de fogo: uma história de vida**.*

Akeelah tem apenas 11 anos, mas um incrível talento com as palavras. Admirado por este dom, o diretor de sua escola a inscreve num concurso regional de soletração e faz com que ela seja treinada por um professor com PhD em literatura, Dr. Larabee (Laurence Fishburne). Enfrentando a objeção de sua mãe, o ciúme de sua melhor amiga, as diferenças sociais e as dificuldades no relacionamento com o professor, Akeelah vai passando por todas as etapas do concurso, até ser classificada para a grande prova de fogo de sua vida - a final nacional em Washington. Sinopse retirada de: <http://www.interfilmes.com>

* **PROVA de Fogo: uma história de vida**. Direção: Doug Atchison. Produção: Nancy Hult Ganis, Sid Ganis e Danny Llewelyn. Roteiro: Doug Atchison. Intérpretes: Laurence Fishburne; Angela Basset, Keke Palmer e outros. [EUA]: Lion Gate Entertainment; Vídeo Filmes, 2006. 1 filme (112min), som, color. 35 mm.

A aula de hoje é de Ensino Religioso. Está programado um debate. Nesta semana, os/as alunos/as da escola estiveram em uma sessão de vídeo assistindo ao filme: Prova de Fogo. A professora Cristiana inicia a aula, dizendo que o conteúdo será referente ao filme apresentado aos alunos/as no dia anterior. Pega um giz branco e escreve no quadro a palavra “personagens”. Após, pergunta:

Gente, me digam: quem são os personagens principais do filme?

Os/as alunos/as respondem:

Akeelah e Larabee

Continuando, a professora pergunta.

O que a Akeelah queria?

Sebastião responde:

Akeelah queria participar do concurso de soletração.

A professora então elogia:

É isto mesmo Sebastião, muito bom!

E o que mais? O que aconteceu depois?

Margarida responde:

Ah, ela conheceu o Prof. Larabee.

A professora elogia:

É isto mesmo [...]

Ela continua fazendo perguntas sobre o filme e os/as alunos/as respondendo. O sinal toca.

Os/as estudantes vão ao pátio.

Cena 6 – Falando sobre Lixo?

Para uma maior compreensão, antes de descrever a aula, coloco um trecho de uma sinopse do filme:

Filme: Estamira**

[...] Estamira é acompanhada desde o início de seu dia, quando sai de sua casa, em Campo Grande, de madrugada, num longo trajeto, primeiro de ônibus, depois a pé, em direção ao lixão de Jardim Gramacho -- um gigantesco complexo onde são depositadas diariamente 9 mil toneladas de lixo, segundo o diretor do filme. Chegando ao lixão, ela junta-se a um grupo, que inclui velhos, mulheres e eventualmente até crianças, que procura obter objetos e até alimentos em estado razoável no meio do lixo -- não raro, disputando o espaço com urubus. O filme escapa do risco de ser depressivo demais ao evidenciar a relação de solidariedade que se forma entre Estamira e os demais trabalhadores do lixão, alguns dos quais ela cuida e alimenta. O ponto mais delicado do longa é o que mostra a tensa relação de Estamira com seus três filhos -- dois dos quais já a internaram num hospital psiquiátrico, um fato que ela não esquece ou perdoa. Mas é justamente através do depoimento destes filhos que é possível reconstituir o passado de Estamira, que já foi uma mulher bonita, casada e com uma casa confortável, o que se vê por suas fotos antigas.

Sinopse retirada de: <http://www.cinema.uol.com.br/ultnot/2006/07/27/ult26u22040.jhtm>

****ESTAMIRA**. Direção: Marcos Prado. Produção: Marcos Prado e José Padilha. [Brasil]: Zazen Produções Audiovisuais Ltda; RioFilme, 2005. Documentário (115min), som, color e P&B. 35 mm.

[...] fui comunicada pela escola que o tema deste trimestre será lixo. Fiquei sabendo que na aula de ontem, os/as alunos/as assistiram durante o dois últimos períodos o filme **Estamira**.

Ao entrar na sala de aula, a professora solicita que os/as alunos/as reflitam sobre a história do filme. Assim, aos poucos, a professora inicia uma retomada sobre a história:

Quem é a personagem principal? Pergunta a professora.

Estamira! Respondem os/as alunos/as em voz alta.

Quem pode falar sobre a história da Estamira?

Marlene se oferece para contar um pouco da história.

Estamira era uma mulher que trabalhava primeiramente como prostituta em um bordel. Aí ela conheceu um cara e casou com ele. No início era tudo ótimo, mas o marido dela começou a bater muito nela. Então ela saiu de casa e começou a trabalhar no lixão. Ela inclusive passou muita fome.

A professora continua a jornada e pergunta:

O que mais podemos falar desta mulher? Vamos aproveitar a presença de Sebastião, que é o único homem da sala. Sebastião, tu como homem, o que tu achas em relação ao lixo, sobre este trabalho dela? Outra coisa, quero que vocês participem mais. Não se esqueçam que a participação conta muito para passar de "Totalidade". Mas continuando, vamos ouvir o Sebastião.

Sebastião responde:

Olha, professora, eu acho que ela fez muito errado de ter deixado o marido. Porque ela passou muita fome. E ela tinha tudo em casa. Tinha comida, tinha um marido. Não acho certo ela ter saído de casa.

A professora resolveu perguntar:

Mas Sebastião? Mesmo ela apanhando?

Sebastião responde:

Professora, ela tinha uma vida boa. Ela só ficava em casa cozinhando, passando, cuidando do marido. Ela não passava fome. Agora, sobre a questão dela apanhar, isto é uma outra história.

Os/as outros/as alunos/as começaram a discutir o tema. Neste momento, a professora pede para os/as alunos/as silenciarem-se e diz:

Pessoal, estamos fugindo do tema. A aula de hoje é para falar de lixo e não de outra coisa. Vamos falar de lixo. Uma outra hora podemos enfocar outro tema.

A **cena quatro** refere-se a uma aula de Artes. Neste dia foi solicitado aos/às alunos/as que realizassem desenhos, tomando por base figuras de células retiradas de um livro de citologia. Apesar de os/as alunos/as realizarem a tarefa, surgiram muitas dúvidas quanto aos tipos de células, seus órgãos, suas relações morfológicas e fisiológicas. Para ilustrar trago as perguntas e comentários de uma aluna: [...] *esta célula? É de útero? Aqui no livro diz que é de útero! Olha, essa outra é de rim e essa é de pulmão. E essa é uma célula do pênis.[..] Como seria o formato de um ovário, de um útero? Como será que ele funciona? Professora, como que funciona?*

As questões não foram respondidas pela professora de Artes, que as remeteu à professora de ciências da Totalidade 5. É possível ver, através desta aula de Artes, onde se poderia desenhar o corpo a partir de outras perspectivas, por exemplo, a dos/as próprios/as alunos/as sobre o seu ou outros corpos, que a visão presente, ali, também se encontra associada ao biológico. Não se considera a possibilidade de representar o corpo como criação ou de conhecer como os/as alunos/as se vêem, em seu exterior e interior.

Num outro momento, após ter presenciado as dúvidas dos/as alunos/as, fui falar com a professora de Ciências para conhecer como era o estudo do corpo na turma. Na conversa, a professora iniciou seus comentários retomando questões mencionadas pela supervisora pedagógica, quando eu havia iniciado a pesquisa. Segundo a professora *não está previsto para esta turma o estudo do corpo, somente nas turmas na 'totalidade 5'*. A essa colocação, procurando conhecer a abordagem desse tema, argumentei sobre a importância de se “falar” um pouco sobre como ela trabalha nas aulas de ciências. A professora concordou e comentou: [...] *corpo humano que é diretamente com o corpo, né [...] trabalho através de textos, debates, vídeos, né, documentários [...] é abordado a parte de prevenção das doenças. Trabalho sobre os órgãos, sobre as células, como funcionam [...] Trabalho sobre a reprodução* (Professora Dora).

Refletindo sobre essas práticas percebo, novamente, que o estudo do corpo e da sexualidade ocorre mediante o uso de estratégias pedagógicas fundamentadas no discurso biológico. Ao discutir e problematizar a centralidade do discurso biológico em discussões acerca da sexualidade, autores como Ribeiro; Souza (2003) e Ribeiro; Souza; Souza (2004). dizem que:

O discurso biológico é um dos discursos autorizados na escola para falar da sexualidade, pois esse discurso “científico” legitima a prática pedagógica dos/as professores/as. No entanto, tal discurso reduz a sexualidade à aquisição de conhecimentos (categorias e descrições) das estruturas dos sistemas reprodutores (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004, p.115).

Ao legitimar enfoques biologizantes, desconsidera-se que os/as alunos/as presentes na sala de aula, também, têm corpos, cujos processos encontram-se marcados por experiências particulares, muitas vezes, importantes de serem compartilhadas. Nessa direção, na aula de Artes, não foi parado para pensar sobre a narrativa do/a aluno/a, mencionando uma passagem da sua experiência e os seus sentimentos relativamente ao sangue: *Eu não gosto de desenhar “sangue”. Toda vez que eu tenho que desenhar alguma coisa com “sangue” eu me lembro do exército. Eu fui enfermeiro e não gosto de “sangue” porque me lembra das coisas que eu fazia lá no exército.*

A essa colocação, a professora muda o modelo do desenho: *Quem não quiser desenhar células animais, pode desenhar as células vegetais.*

É possível ver que as práticas escolares nem sempre consideram a historicidade dos corpos, as dúvidas e os anseios dos/as estudantes são por diversas vezes ignorados, deixados para outros momentos, para as conversas entre os/as alunos/as ou para a professora detentora de conhecimentos e autorizada a falar no assunto, a professora de Ciências. Isso foi visto quando os/as alunos/as perguntaram sobre o funcionamento dos órgãos e dos sistemas e a professora respondeu: *Não sei te dizer, podes perguntar para a professora de ciências. Mas, vocês vão ver isto quando trocarem de “T”. Não sei qual é a “T” que vocês vão ver isso, mas vão ver.*

Essa aula torna visível que, naquele momento, não houve espaço para os sentimentos, desejos e anseios dos/as alunos/as diante do enquadramento e ordenação das matérias e conteúdos escolares. Não foram avaliados os interesses e as vivências dos/as alunos/as, mas a distribuição daquilo que foi estabelecido e que deve ser estudado e “aprendido” em cada Totalidade. Ao questionar a seleção e a arbitrariedade dos conteúdos escolares, Dayrell (2001) vai nos narrar sobre a necessidade da ocorrência de relações entre aquilo que é apresentado na sala de aula e as experiências dos/as alunos/as para que ocorram aprendizagens

significativas, ao que eu acrescentaria, especialmente no caso da EJA, visto as experiências dessas pessoas.

As situações, apresentadas nas **cenar cinco e seis**, correspondem a aulas que tiveram como material pedagógico a utilização de filmes. O uso desse artefato cultural visando a promoção de debates tornou-se habitual nesta escola, ficando estabelecidas as quartas-feiras para a exibição e as quintas-feiras para os debates.

Na cena **cinco**, apresento o “debate” do filme a **Prova de Fogo**. A professora Cristiana comunica aos/as alunos/as que será realizado um debate acerca do filme. Contudo, a seguir, a professora inicia um interrogatório, ou talvez um “inquérito”, fazendo uma pergunta após outra aos/as alunos/as a semelhança dos questionários tão presentes, ainda, nos livros didáticos. A idéia parece ser, apenas, de identificação e memorização dos personagens: *Gente, me digam: quem são os personagens principais do filme? Os/as alunos/as recitam em coro: Akeelah e Larabee*. Continuando, a professora pergunta: *O que a Akeelah queria?* Sebastião responde: *Akeelah queria participar do concurso de soletração*. A professora elogia: *É isto mesmo Sebastião, muito bom! E o que mais? O que aconteceu depois?* E, assim, nesse jogo de perguntas e respostas foi se construindo, talvez, um resumo dirigido pela professora, e em nenhum momento se pergunta aos/as alunos/as o que eles/as pensaram a partir da história assistida, o que teriam para dizer, como também não se oportuniza um momento de crítica ou reflexão sobre as “mensagens” apresentadas naquele filme.

Na cena **seis**, trago o debate promovido a partir do filme **Estamira**, que foi escolhido para gerar discussões sobre o “lixo”, uma vez que a personagem principal sustenta-se financeiramente através de objetos retirados de um “lixão” municipal. À semelhança da estratégia oportunizada no filme anterior, a professora iniciou fazendo perguntas e os/as alunos/as respondendo. Porém, Marlene interrompe e se propõe a falar sobre como viu a vida de Estamira, o que gera uma modificação no rumo tomado e possibilita que os/as alunos comecem a expor suas opiniões. A professora, ao se dirigir a Sebastião, instiga-o a falar sobre as escolhas e atitudes de Estamira, enquanto representante do grupo masculino naquela aula, o que gera o aparecimento de pontos de vista e de discussões, especialmente relativas à violência para com a mulher, atravessadas pelas diferenças de gênero. Porém, a professora continuou a conduzir suas idéias iniciais de forma a desconsiderar as

discussões que ocorriam entre os/as alunos/as e os seus interesses, chamando a atenção para o tema do debate, o lixo: *Pessoal, estamos fugindo do tema. A aula de hoje é para falar de lixo e não de outra coisa. Vamos falar de lixo. Uma outra hora podemos focar outro tema.* Além disto, a professora chamou a atenção da turma pelo fato de nem todos/as os/as alunos/as estarem participando do debate, enfatizando que eles/elas estavam sendo avaliados: *Outra coisa, quero que vocês participem mais. Não se esqueçam que a participação conta muito para passar de 'Totalidade'.*

Tais cenas levam-me a pensar em discussões levantadas por Dayrell; Santomé em seus estudos. Além de não contemplar os desejos e os saberes dos/as alunos/as nas discussões, as práticas escolares tomam a participação como estratégia avaliativa, fazendo com que “a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano” reduzindo “os conhecimentos a produtos, resultados e conclusões, sem levar em conta o valor determinante dos processos” (DAYRELL, 2001, p. 139). Dessa visão reducionista das finalidades da escola não há porque relacionar as vivências dos/as estudantes com o conhecimento escolar, já que existe uma desarticulação entre este conhecimento e a vida dos sujeitos (DAYRELL, *op cit.*). Portanto, no momento em que não criamos vínculos com as experiências de vida dos sujeitos, estamos de algum modo ignorando suas experiências. Reafirmo nesse sentido, a importância salientada por Santomé (1998) de serem criados vínculos entre os saberes dos/as alunos/as e os assuntos escolares, a fim de que sejam adquiridos novos conhecimentos. Em caso contrário os conteúdos tornam-se,

[...] descontextualizados da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior. Na maioria dos casos, este conhecimento nunca é considerado um requisito e um instrumento para entender, analisar, refletir e agir nessa realidade cotidiana e problemática na qual vivem os estudantes (SANTOMÉ, *op. cit.*, p.104).

Ao desviar a atenção dos/as alunos/as, no momento em que apareciam outros assuntos para o tema estabelecido para aquela aula – o lixo – utilizou sua presença como autoridade para manter a ordem escolar, no caso o conteúdo em questão. Neste sentido, Britzman nos diz que

Num contexto desses, as discussões morrem [...] e os/as estudantes

saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais. Os/as estudantes tendem a esquecer qualquer aula que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade da escola e com a autoridade do professor (BRITZMAN, 2007, p.86).

Embora a professora tenha se utilizado do argumento de realizar as discussões geradas a partir das vivências da Estamira em uma outra oportunidade, isso não ocorreu, pois acompanhei a turma ao longo do ano. Talvez, mais do que discutir os problemas do lixo e das pessoas que sobrevivem do que é descartado por outros, o documentário da vida de Estamira tenha gerado relações com as experiências dos/as alunos/as, especialmente em relação às questões de gênero.

Discutir as relações de gênero não era o objetivo principal da docente, entretanto foi a própria que iniciou a questão, no momento em que perguntou a um aluno, por ser o único homem ali, qual era a sua opinião sobre a vida retratada da personagem principal. Assim, apresento um trecho do diálogo professora-aluno para uma posterior argumentação: *O que mais podemos falar desta mulher? Vamos aproveitar a presença de Sebastião, que é o único homem da sala. Sebastião, tu como homem, o que tu achas em relação ao lixo, sobre este trabalho dela?* Sebastião responde: *Olha, professora, eu acho que ela fez muito errado de ter deixado o marido. Porque ela passou muita fome. E ela tinha tudo em casa. Tinha comida, tinha um marido. Não acho certo ela ter saído de casa.* A professora resolveu perguntar: *Mas Sebastião? Mesmo ela apanhando?* Sebastião responde: *Professora, ela tinha uma vida boa. Ela só ficava em casa cozinhando, passando, cuidando do marido. Ela não passava fome. Agora, sobre a questão dela apanhar, isto é uma outra história.*

É possível ver que pontos de vista e questões associados às relações de gênero aparecem, em sala de aula, manifestadas através das opiniões dos/as alunos/as. No caso, Sebastião considerava a vida de Estamira boa, ao ter casa e comida e realizar as atividades domésticas, mesmo apanhando do marido. Portanto, a mulher é apresentada, aqui, através de uma imagem que atribui funções ligadas ao sexo como cozinhar, passar roupa, limpar a casa, cuidar da família. Este tipo de relação reafirma que a cultura aliada à história faz parte da construção dos sujeitos. Além disto, Soares nos diz que,

[...] a mulher é um sujeito social, historicamente determinado,

mas a partir de uma história oculta e perdida no emaranhado do poder patriarcal. E este é um fato que precisa ser desvelado como uma alternativa que lhe permita não só apropriar-se dessa história, mas também para que possa se converter em sujeito da realidade, em ser social transformador de si e de seu grupo. Tal transformação, porém, deverá se operar a partir do juízo que a mulher tem de si, significando toda uma reavaliação dos valores atribuídos às relações mantidas com a sociedade, com a família, com os homens, com sua função de mãe e esposa, e principalmente, com as questões vinculadas ao trabalho (2008, p.81).

Esta percepção do feminino, apresentada pelo aluno, aproxima-se daquela presenciada no livro didático analisado, enfatizando mais uma vez a importância dos artefatos culturais para fins de conhecer as formas que estão sendo lidadas com as questões em diversos ambientes, neste caso, a escola. Outra questão levantada refere-se ao fato dos/as alunos/as relatarem a vontade de falar sobre essas relações. Neste sentido, considero importante a promoção de discussões na sala de aula, pois oportuniza aos alunos/as que falem sobre suas experiências e histórias, não somente sobre aquelas vivenciadas no âmbito escolar, mas também fora dele. No caso da cena apresentada, pensei sobre o porquê dos/as alunos/as levantarem a hipótese de falar sobre essas relações.

Ao pensar nesta questão, perguntei informalmente a alguns/mas alunos/as sobre suas vidas fora da escola. Percebi que os assuntos abordados em sala de aula traziam elementos do cotidiano desses sujeitos. Uma aluna, então, contou sobre as atividades de seu dia-a-dia: *Durante o dia eu lavo roupa, faço comida, ajeito a minha mãe, fico o dia inteiro com ela, dou comida para ela, troco ela. Cuido da minha neta também, faço comida para ela, lavo as roupas dela, eu trago ela pro colégio. Estuda aqui na terceira série, depois busco ela. Meu filho tá desempregado, e a minha nora trabalha. Durante o dia eu fico com ela, de noite eles que cuidam dela. No final de semana eu vou pro shopping com ela, vou pra pracinha* (Tereza, 56 anos).

Portanto, as palavras de Tereza mostram que o cotidiano desses sujeitos assemelha-se ao apresentado no filme, quando se refere ao trabalho doméstico e ao desvelo com a família. Além disto, pude perceber que os cuidados com os familiares, especialmente, as crianças, filhos/as ou netos/as também estendem-se ao espaço escolar. Nestas situações, geralmente, os/as alunos/as não tinham outra pessoa com quem deixá-los, levando-os para a escola, onde dividiam o período prestando atenção em aula e cuidando da criança. Estes casos não ocorriam somente com as

alunas da terceira idade, mas também com as mais jovens entre os 20-40 anos, corroborando com os estudos que vem discutindo a posição hegemônica e naturalizada da mulher-mãe-cuidadora (MEYER, 2009), Neste sentido, apresento uma cena que mostra este aspecto em sala de aula:

Cena 7 – Uma avó na sala de aula

Hoje cheguei por volta das 19h na escola. O trânsito estava conturbado nos arredores e chovia muito. Acabei, então, por me atrasar. Dirigi-me diretamente para a sala de aula. Hoje os/as alunos/as têm aula de Artes com a professora Miriam. Ao entrar, percebo que os/as alunos/as estavam compenetrados em seus afazeres. A proposta "sugerida" pela professora era de desenhar prédios e casas, utilizando somente formas retangulares. Ao sentar, olho para meu lado esquerdo e vejo uma criança. Pergunto para Letícia quem era esta menina. Ela me responde:

Esta é minha neta Mirella. Ela tem 11 anos. Eu levo e busco ela na escola. Minha filha busca ela no final da tarde em minha casa, mas hoje eu tive que cuidar dela. Então tive que trazer ela comigo, se não teria que faltar na aula.

Após conversar comigo, Letícia continuou sua tarefa e eu fiquei observando. Neste momento, Letícia interrompe os afazeres e pergunta para Mirella se está tudo bem. Após, Letícia pega um suco de caixinha e biscoitos e oferece para a neta. Deixa os afazeres de aula de lado e oferece folhas de ofício, lápis de cor e canetinhas para a neta. Então, a professora aproxima-se e Letícia pergunta se poderia entregar a tarefa na aula seguinte. A professora concorda. Ela pára de desenhar e cuida da neta. A identidade avó permanece.

Esta cena ilustra a situação de as alunas trazerem seus filhos/as, netos/as para a sala de aula. O cuidado com o/a filho/a, neto/a pode ser percebido através da presença da neta e da fala de Letícia apresentando-a: *Esta é minha neta Mirella. Ela tem 11 anos. Eu levo e busco ela na escola. Minha filha busca ela no final da tarde em minha casa, mas hoje eu tive que cuidar dela. Então tive que trazer ela comigo, se não teria que faltar na aula.* Letícia trouxe a neta para a sala de aula, pois, ao contrário, teria que optar por estudar ou permanecer em sua residência. As posições ocupadas pela mulher, cuidar da família e estudar ou não, não são novas, mas construídas historicamente, num mundo em mudanças, mas no qual ainda privilegia-se o masculino. Ao falar sobre a historicidade dos posicionamentos, Soares nos diz

que:

Se buscarmos referências na história da civilização, podemos constatar que os gregos, precursores das questões ligadas à cidadania, conceberam-na como um atributo masculino, isto é, próprio de homens livres, pessoas aptas ao desempenho de atividades políticas. As mulheres, como os servos e os escravos, conseqüentemente, não tinham condições de acesso às questões de interesse público, por isso, historicamente, submetidas à invisibilidade política e à subordinação social (2006 p. 62).

Olhar os papéis sociais ocupados pelos alunos da terceira idade, levou-me a perceber, também, que as pessoas são formadas em múltiplos processos de identificação, no caso das mulheres, vó, mãe, aluna. Contudo, “algo” as une, investir na sua formação com expectativas de outra condição social e econômica. Embora Leticia assumisse o posicionamento de avó-cuidadora, ela lutava (ao levar a neta para a aula) em se empenhar e não desistir da retomada do estudo. Muitas dessas mulheres-alunas, com todas as dificuldades, conseguem conciliar o trabalho doméstico com seus objetivos pessoais. Além disto, algumas alunas da terceira idade vem a oportunidade do estudo como uma forma de melhorar a situação financeira, adquirir bens e “libertarem-se” economicamente da família: *Os meus sonhos? Olha, é morar na praia. Para morar na praia precisa ter uma casa lá, e precisa ter dinheiro.*

Soares (2006), ao destacar um conjunto de elementos implicados na gradativa mudança no posicionamento social da mulher na sociedade contemporânea, vai dizer:

Embora os empecilhos encontrados nas diversas fatias da sociedade, que ainda cultivam a imagem feminina atrelada a uma figura dócil, servil, doméstica e desamparada, inepta a emitir opiniões e idéias, mas, glorificada para o lar e a maternidade, a ação da mulher no contexto social contemporâneo é fruto de seu posicionamento arrojado e perseverante, transformador das estruturas arcaicas e das relações inter-pessoais, tensionadora de valores e preconceitos seculares. O trabalho profissional e político de muitas delas volta-se para o redimensionamento do seu lugar e de suas ações nas esferas pública e privada, aspirando a uma nova sociedade, onde as relações entre homens e mulheres possam ser cimentadas na solidariedade, na liberdade e no respeito mútuo, isentas de qualquer opressão. Elemento ainda não descartado em todas as formas de relacionamento existentes entre homens e mulheres, quer nas relações de trabalho, quer nas relações afetivas (p.64)

Vê-se, portanto, que o redimensionamento do lugar feminino está presente também na escolarização da mulher. Pesquisas realizadas pelo governo federal

apontam para um número maior de mulheres em processo de escolarização do que de homens³⁷. Apesar deste crescimento ser significativo, Blay diz que mesmo havendo um aumento da escolarização das mulheres, na participação econômica e outros fatores, não podemos afirmar que "houve uma mudança real na condição de gênero" (2004, p.29). Este fato é evidenciado pela autora, pois o aumento foi quantitativo e não qualitativo, ou seja, não sendo suficiente para modificar a hierarquia e a discriminação entre homens e mulheres (BLAY, 2004; SOARES, 2006). Neste sentido, na escola pesquisada, constatei que a presença feminina sobrepõe-se à masculina, sendo que na turma observada registrei somente quatro sujeitos do sexo masculino e somente um com idade superior a 50 anos³⁸.

Ao retomar algumas idéias, notei que não foi somente a independência econômica, a responsável pelo retorno desses sujeitos à escola. Através de algumas conversas informais, outras questões surgiram, tais como a amizade. Esta era a situação de Margarida, que buscava, nos laços de amizade, esquecer um amor de toda a vida, pois tornara-se viúva e sofria muito por causa do ocorrido. Neste sentido, a EJA ofereceu uma forma de amenizar a dor. Para ilustrar, narro um trecho da conversa com a aluna: *era uma maneira de eu preencher o meu vazio. Porque eu fiquei viúva faz 1 ano e quatro meses. Ele morreu em julho do ano passado. E isso tava me, eu tinha que preencher esse meu vazio. Apesar de eu ter duas filhas, apesar de eu ter três netos, apesar de eu ter minha mãe, minha irmã, meus sobrinhos todos, todos que moram juntos, em um mesmo lugar... eu ainda me sentia sozinha. Porque aquela pessoa se foi, e que era meu companheiro de 36 anos de casados. E eu precisava preencher esse meu vazio. E como eu ia preencher esse meu vazio? [...] Vou preencher esse meu vazio, estudando* (Margarida).

Neste sentido, a escola representava um outro significado para a aluna: *preencher esse meu vazio*. Esta fala mostrou-me a importância da escola, ou seja, de promover espaços para que os/as alunos/as possam conviver, criar laços e confraternizar, porém isto nem sempre é possibilitado.

³⁷ Fonte retirada do Jornal da Ciência. Este jornal é editado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=34350>>

³⁸ A turma pesquisada era composta de 20 sujeitos, sendo 04 homens e 16 mulheres.

Cena 8 – É dia de festa!

Cheguei na escola por volta das 18h30min. Percebi que os/as alunos/as estavam ansiosos, animados e fazendo planos. Ao me aproximar, Tereza me chamou e disse:

Professora, amanhã teremos uma festinha para comemorar o final das aulas e também as amizades que conquistamos durante o ano. A senhora está convidada.

Agradei e disse que estaria presente. Dirigi-me para a sala dos/as professores com o objetivo de conversar com alguns/mas professores/as. Após definir algumas questões, voltei para a sala de aula. Chegando, ali, notei que os/as alunos/as encontravam-se cabisbaixos e perguntei o que havia acontecido.

Tereza disse:

Professora, não vai ter mais festa. A vice-diretora Carolina proibiu.

Perguntei se alguém sabia o porquê da proibição.

Margarida continuou e disse:

Ela não disse o porquê, só disse que escola não era lugar de festa.

Na cena apresentada, os/as alunos/as estavam ansiosos pela festa de final de ano. Através da fala de uma das alunas: *Professora, amanhã teremos uma festinha para comemorar o final das aulas e também as amizades que conquistamos durante o ano. A senhora está convidada*, percebi que aquela festa tinha um significado muito maior do que comemorar o final do ano letivo, mas o de celebrar as amizades conquistadas. Desta perspectiva, Lichtenfels (2007) refere que os sujeitos de sua pesquisa relataram que o grupo de terceira idade³⁹, onde participavam, oportunizou novas amizades e aproximou pessoas que se conheciam, estreitando ainda mais os laços que as uniam. Pude, então, perceber a escola como um desses locais onde os sujeitos da terceira idade encontram e estabelecem vínculos afetivos que se tornam importantes para suas vidas.

Apesar do interesse do evento para os/as alunos/as e de todo o planejamento realizado, a festa foi cancelada, na verdade foi proibida, como diz Tereza: *Professora não vai ter mais festa. A vice-diretora Carolina proibiu*; e explica Margarida: *Ela não*

³⁹ Conforme Peixoto (2000), os grupos voltados à terceira idade são espaços, onde seus integrantes têm a possibilidade de estreitar as relações de amizade, formar novos vínculos, apoiar uns aos outros e realizar trocas de experiências da vida. O grupo constitui um espaço gratuito, da mesma forma que as praças, ruas, jardins; permitindo que as pessoas sejam assíduas e reforçando o pertencimento a um grupo social.

disse o porquê, só disse que escola não era lugar de festa. Lembro-me que ao entrar na sala de aula, os/as alunos/as encontravam-se muito tristes com o ocorrido.

Desta forma, a proibição para a realização da festa aponta para uma escola que ordena e controla as condutas dos corpos inseridos na instituição. Além disto, tal proibição ignora uma rede de significados que poderiam estar ligados a esta confraternização. Pensando na reação dos/as alunos/as que, apesar de tristes, aceitaram a "voz" da escola, percebo, corpos que também são docilizados. Segundo Foucault, "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (2000, p.118). Neste caso, um corpo que se submete às regras em funcionamento em diversas instâncias sociais, na escola, na mídia, na ciência, um corpo que não questiona, ou se questiona, aceita ser ignorado.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao (re)ver minha caminhada, na escola, percebo que o corpo é representado, na sala de aula, numa perspectiva biológica, fragmentado em órgãos e sistemas, que não envelhece, enfatizando ainda o discurso reprodutivo. Além disto, as práticas escolares mostraram-me, por diversas vezes, que desconsideram as experiências dos sujeitos, especialmente da terceira idade, enfatizando uma visão de ensino homogêneo vinculada a um processo de "ensino e de aprendizagem nas pedagogias tradicionais, limitando o conhecimento escolar aos 'conteúdos'" (SOUZA, 2008b, p.21).

Em certa medida, conforme mencionaram alguns/mas professores/as, oferecer uma abertura para falar sobre nossas experiências e pensar sobre nós mesmos, pode tornar-se uma situação incômoda diante do surgimento de possíveis questionamentos. Tal silenciamento dificulta ou impede, também, que se fale sobre outro tema, sexualidade na terceira idade, ainda mais que esses sujeitos são vistos pela sociedade como seres inaptos e desprovidos de sexualidade.

Ao pensar essas questões, não estou "julgando" os/as professores/as e as escolas ou desconsiderando os conhecimentos adquiridos na educação escolarizada, mas procurando pensar de outro modo as práticas escolares relacionadas ao corpo, aos gêneros e à sexualidade na terceira idade. Embora não desconsidere, também, as dificuldades que as escolas públicas apresentam para desenvolver outras práticas pedagógicas, "especialmente nos dias de hoje, quando

os processos globalizantes e os mecanismos de controle vêm se difundindo de maneira acelerada e "imperceptível", exigindo o acesso e a aprendizagem de outras estratégias e linguagens" (SOUZA, 2008b, p.21)

Todavia reitero que vejo como necessárias análises críticas de como essas práticas estão sendo colocadas em funcionamento no espaço escolar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, que apresenta como um dos seus objetivos fazer do espaço escolar um local onde possam ser divididas experiências entre os/as estudantes e seus/suas professores/as. No caso desse estudo, que se direciona à pré e terceira idade, torna-se necessário que as práticas escolares criem condições para que se converse sobre o envelhecimento, visando chamar a atenção e sensibilizar as pessoas para as questões relativas a esse momento da existência humana. Além disso, é fundamental a criação de espaços para atividades direcionadas ao lazer, aos cuidados e à convivência dos/as idosos/as, a fim de que a integração social lhes traga momentos de realização, valorização, felicidade e bem-estar.

3.5 REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Marcos Augusto Moraes. **A percepção da sexualidade do corpo idoso**. Curitiba: UFPR. 2006. 88p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Programa de Pós- graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Paraná, 2006.

AUER, Alfons. **Envejecer Bien – Um estímulo Ético-Teológico**. Barcelona: Herder, 1997.

BARBOSA-MENDES, Márcia. R.S.S. A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração. **Acta Paul Enferm**, São Paulo, v.18, n.4, p. 422-6, out.-dez. 2005.

BLAY, Eva Alterman. Políticas públicas para superar obstáculos à equidade de gênero. In CARVALHO, M. J. S.; ROCHA, C. M. F. (orgs.). **Produzindo gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 de 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.15, 9 jun. 2000. Seção 1e.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2000 n. 1 de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.18, 19 jul. 2000. Seção 1.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**: dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 21 jan. 2008.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª ed. 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte:UFMG, 2001.

FIGUEIREDO, Maria Terezinha. **ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante**. 2ª ed. Brasília: MEC/INEP. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. nascimento da prisão. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, Ângela. **Envelhecer saudável no mundo do trabalho**: uma análise da interação dos educandos no módulo “Saúde e Cidadania” do Programa Integrar. 2007. 249p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GOMES, Ângela; DOLL, Johannes. A temática do envelhecimento no currículo do programa Integrar/RS. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 90-102, jan-jun. 2008

GOMES, Lucy; CÁRDENAS, Carmen Jansen; ALVES, Vicente Paulo; LOPES, Carlos. Reflexões sobre a imagem da velhice mostrada no filme “Elsa e Fred. Um amor de paixão”. **Acta Sci. Human. Soc.** Maringá, v.30, n.1. p.25-34. Jan-mar. 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes. 4ª Edição. 2008.

IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade – 1980 – 2005**. Brasília: 2008.

_____. **População brasileira envelhece em ritmo acelerado**. 27 nov.2008. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.p?id_noticia=1272&id_pagina=1>. Acesso em: 03 dez.2008.

LICO, Maria Aparecida de Almeida. **Conhecendo e respeitando o próprio corpo**. In: FIGUEIREDO, Maria Terezinha. ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante. Brasília: MEC/INEP. 2ª Edição. 2006.

LICHTENFELS, Patrícia. **A relações sociais e as funções das mulheres idosas da vila Fátima na constelação familiar atual**. 2007. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: Meyer, D. E. E. **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Mediação. 2ª ed, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.25, n.2, p. 59-75, jul.-dez. 2000b.

MARQUES, Márcia Regina Xavier. **O corpo na escola: discursos e práticas pedagógicas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UFRGS. 2008. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MENDES, Margarete Artacho de Ayra. **Conhecimento científico: importante aliado da população**. In: FIGUEIREDO, Maria Terezinha. ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante. Brasília: MEC/INEP. 2ª Edição. 2006.

MEYER, Dagmar E. E. Corpos maternos pobres. Processos Educativos "de inclusão social" contemporâneos. In: RIBEIRO, P.R.C; SILVA, M.R.S.; GOELLNER, S.V. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Composições e desafios para a prática docente**. Rio Grande: FURG, 2009.

MINOIS, Georges. **História da Velhice no Ocidente**. Lisboa: Teorema.1999.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, Myriam M. L. **Velhice ou terceira idade?** Estudos Antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: FGV. 2000.

PIRES, Suyan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: Silveira, R. M. H. (org.). **Estudos Culturais para professor@s**. Canoas: ULBRA. 2008.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: 2002. 125p. Tese (Doutorado em Bioquímica), Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre . Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**, V. 12, n.1. jan-abr. p.109-129, 2004.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Diogo. Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. V. 13, n.2, 2003. p.211-227.

ROACH, Sally S. **Introdução à enfermagem gerontológica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTOS, Sueli Souza dos. **Sexualidade e amor na velhice**. Porto Alegre: Editora Sulina. 2003.

SOARES, Guiomar Freitas. Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero . In: SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R.C.; QUADRADO, R. P. (orgs.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. Rio Grande: FURG. 2ª ed. 2008.

SOARES, Guiomar Freitas. Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero. In: SOARES, G. F.; SILVA, M.R.S.; RIBEIRO, P. R.C. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: FURG. 2006.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Que corpo a escola produz? In: RIBEIRO, P.R.C. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico - Anos iniciais**. 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008a.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: Implicações no Ensino de Ciências. In: RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico - Anos finais**. 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008b.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde... 2001. 166p. Tese (Doutorado em Bioquímica), Programa de Pós-graduação em Bioquímica, 2001.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia. Porto Alegre. UFRGS. 2002. 132p. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

_____ *Algumas considerações*

A realização da pesquisa, os contatos com os/as autores/as, a EJA, a análise e construção dessa dissertação, geraram importantes questões que acredito podem vir a contribuir para o estudo do envelhecimento. Em um primeiro momento, realizei um breve percurso histórico da velhice no ocidente. Este levou-me a entender que, em épocas passadas na sociedade ocidental, o corpo do/a idoso/a foi visto como inapto, decrépito, desprovido de sexualidade, o que originou “proibições” para esses sujeitos quanto a relações afetivas, amorosas, de amizade, carinho, etc. O/a idoso/a não podia buscar momentos que proporcionassem diversão e lazer, pois esta procura apontava para um sujeito pecador/a, devasso/a e debochados/as, já que a diversão era considerada um sinônimo de juventude. Diante dessa imagem, o idoso/a ocultava seus desejos e sentimentos, uma vez que tais atitudes eram consideradas desrespeitosas, ridículas e motivo de grande vergonha para a sua família. A forma como se via a velhice, em outras épocas, foi utilizada para vigiar, controlar e gerenciar as atitudes do/a idoso/a.

Tais compreensões moveram-me a pensar e interrogar-me sobre como o corpo na terceira idade vem sendo representado nos dias atuais. Neste sentido, ao continuar a pesquisa, busquei conhecer como vem se pensando o envelhecimento hoje, e a convivência e cuidados em relação à terceira idade. Percebi que, se em outras épocas e, ainda hoje, envelhecer significa perdas de diferentes âmbitos – orgânicas, sociais, econômicas, afetivas, etc. –, atualmente, a compreensão de que o envelhecimento, embora inevitável na existência humana, abrange fatores biológicos e culturais tornou cada vez mais evidente, estudos e proposições na direção da promoção de uma velhice ativa, com cuidados, inserida no convívio social através de diversas atividades, dentre as quais os bailes, programas sociais, grupos de convivência, etc. A relação nesses espaços cria condições para trocas de experiências, sentimentos e emoções, permitindo a participação e valorização dessas pessoas, e um encontro com as suas sexualidades enquanto os prazeres do corpo. Esses locais, ainda, proporcionam a participação em atividades – passeios, viagens, bailes – que podem lhes dar certa autonomia e “liberdade” em relação as suas famílias e gerar outros compromissos de afeto consigo mesmo e com outros, tais como, namoro, amizade, prazeres, bem-estar, criando condições para re-significações dos corpos na velhice.

Na imersão que empreendi na escola e numa turma de EJA, ao participar das atividades escolares e conversar com professores/as e alunos/as, percebi que os/as

alunos/as manifestaram interesse por falar sobre questões que possam gerar discussões a respeito de seus corpos e sexualidade. Entretanto, grande parte das falas e questões levantadas pelos/as alunos/as, em sala de aula, foram ignoradas ou redirecionadas pelos/as docentes para o assunto proposto naquela aula ou para o docente autorizado a falar desses assuntos, a professora de Ciências. Neste sentido, por diversas vezes o/a docente acaba por não promover discussões que realmente interessem à terceira idade, o que é justificado através da existência de um programa escolar que determina aquilo que deve ser tratado em sala de aula. Devido a esta lacuna, os/as alunos/as demonstraram uma necessidade de falar sobre temas como homossexualismo, sexualidade, relações de gênero, velhice, sobre seus corpos. A velhice foi um dos temas que os/as alunos/as claramente gostariam de ter debatido. Contudo, esse assunto era ignorado por alguns docentes. Em conversa com uma professora da turma, ela disse-me que não discutia o assunto, pois a velhice era “algo que nenhuma pessoa deveria passar, um entendimento muito complicado, uma coisa que não era boa”.

Outro tema que notei certa dificuldade dos docentes abordarem foi a sexualidade na terceira idade. As poucas aulas, nas quais este assunto foi tratado, ocorreram quando os/as docentes perceberam a ausência dos/as adolescentes em sala de aula. Penso que, em parte, isto acontece porque falar sobre questões que envolvam a terceira idade e, ainda mais, a sexualidade dos/as idosos/as, não costuma ser aceito ou é visto negativamente pelos/as jovens e pela maioria das pessoas, porém trazer tais questionamentos quando os/as jovens estão presentes, talvez criasse outras formas de eles/as perceberem a velhice.

Além disto, nem sempre o objetivo principal desses/as alunos/as na escola é o de buscar a conclusão dos estudos. Evidenciei esta questão através de conversas informais, onde uma aluna relatou que a finalidade de retornar aos estudos era o de “curar” a dor de um amor perdido. Dessa forma, ao proporcionar um espaço para promover debates que envolvam a historicidade desses sujeitos, estamos oportunizando reflexões sobre questões presentes no cotidiano desses corpos. Essas discussões nem sempre são realizadas, pois alguns/mas docentes relaram preocupação em “vencer o conteúdo” previsto para aquela turma.

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentarem temáticas que buscam relacionar as experiências dos/as alunos/as, na Educação de Jovens e Adultos há uma listagem de conteúdos semelhante à tradicional prevista no ensino

regular. Neste sentido, achei importante refletir de que forma as questões que envolvessem o corpo, gênero e sexualidade estavam sendo apresentados/as aos sujeitos da terceira idade, através das práticas escolares dos/as professores/as e também de um livro didático de ciências.

Deparei-me tanto nas aulas, como no livro didático, com uma visão que centra o corpo no discurso biológico, considerando sua anatomia e fisiologia, dividindo-o em partes que tornam os sujeitos simples fragmentos, um “conjunto” cujos órgãos internos encontram-se à mostra, desprovido de rosto, mãos, pés e sexo. Além disto, ao focar o sexo, apareceram os sistemas reprodutores através de ilustrações dos órgãos femininos e masculinos, onde são consideradas as questões que evidenciam fins reprodutivos, excluindo enfoques que envolvam as relações de amor, desejos, vivências, etc. Portanto, o corpo tornou-se reduzido a estruturas, sistemas, órgãos; considerando-o como modelo universal para a totalidade das pessoas, como se fosse aquele vivenciado pelos/as alunos/as.

Ao abordar as relações de gênero nas práticas escolares, percebi a presença de estereótipos de masculino e feminino, mostrando por diversas vezes o masculino como viril, robusto, forte, e a mulher como passiva, delicada e frágil, além de atribuir ao feminino o papel de cuidar dos/as filhos/as, (re)produzindo um modelo de masculino e feminino. No caso do livro didático, além das questões abordadas anteriormente, percebo um enfoque do papel das mulheres como mães-cuidadoras. Assim, ao tratar de materiais pedagógicos direcionados ao ensino, considero importante que se analise criticamente como aparecem, ali, os atributos sociais associados às características sexuais de homens e mulheres, visto o papel constitutivo que adquirem nas práticas sociais.

Pensando nestas questões vivenciadas por mim ao longo de minha trajetória na escola, considero importante que a Educação de Jovens e Adultos se torne um local que proporcione espaços de discussão, onde os/as alunos/as da terceira idade possam falar sobre questões como saúde, bem estar, velhice ativa, etc. Além disto, essas discussões não deveriam ser realizadas somente com os/as idosos/as, mas sim de forma a integrar o jovem, para que este possa pensar sobre essa dimensão da vida. Neste sentido, a promoção de pesquisas que envolvam o corpo, gênero e sexualidade na terceira idade, no processo de escolarização, são importantes para fins de “criar” subsídios para os/as docentes trabalharem em sala de aula.

Destaco, ainda, que as questões apresentadas nesta dissertação são

relacionadas ao “meu olhar”, não querendo apontar como práticas recorrentes em outras ou todas as escolas com Educação de Jovens e Adultos. Contudo, ao longo desta pesquisa, procurei outros estudos direcionados às relações de gênero, sexualidade e corpo na terceira idade em escolas com EJA, obtendo pouco sucesso nessa busca, o que enfatiza a necessidade de outros estudos voltados a tais temáticas.

Referências

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. Estereótipos e a (de)formação da imagem corporal: síntese de uma atividade comentada. *Revej@*, São Paulo, v.1, n.1, p. 80-9, dez. 2007.

AMBIENTE BRASIL. Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira – PROBIO. 2009. Disponível em: <<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3base=./educacao/index.php3&conteudo=./educacao/programas/fnmaprobio.html>> Acesso em: 10 dez.2009.

ARCOVERDE, Marcos Augusto Moraes. ***A percepção da sexualidade do corpo idoso.*** 2006. 88p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Paraná, 2006.

ARNT, Ana de Medeiros. ***De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias:*** falando do corpo nas práticas escolares. 2005. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ARNT, Ana de Medeiros; SOUZA, Nádya Geisa Silveira. Os nomes do corpo nas aulas de Biologia. ***Enseñanza de las Ciencias.*** V.extra, p.1-5, 2005.

AUER, Alfons. ***Envejecer Bien – Um estímulo Ético-Teológico.*** Barcelona: Herder, 1997.

BARBOSA-MENDES, Márcia. R.S.S. A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração. ***Acta Paul Enferm,*** São Paulo, v.18, n.4, p. 422-6, out.-dez. 2005.

BEAUVOIR, Simone de. ***A velhice.*** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1970.

BENINCÁ, Ciomara Ribeiro; COSTELLA, Karine; VIVIAN, Rúbia Lovatel. Viuvez na terceira idade. In: PORTELLA, Marilene Rodrigues; PASQUALOTTI, Adriano; GAGLIETTI, Mauro. ***Envelhecimento Humano: Saberes e fazeres.*** Passo Fundo: UPF, 2006.

BLAY, Eva Alterman. Políticas públicas para superar obstáculos à equidade de gênero. In CARVALHO, M. J. S.; ROCHA, C. M. F. (orgs.). ***Produzindo gênero.*** Porto Alegre: Sulina, 2004.

BLESSMANN, Eliane Jost. ***Corporeidade e Envelhecimento:*** o significado do corpo na velhice. 2003. 165p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BRANDEN, Nathaniel. ***A psicologia do amor romântico.*** Rio de Janeiro: Imago, 1982.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 de 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. ***Diário Oficial da União,*** Brasília, p.15, 9 jun. 2000. Seção 1e.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2000 n. 1 de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. ***Diário Oficial da União***, Brasília, p.18, 19 jul. 2000. Seção 1.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. ***Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003***: dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 21 jan. 2008.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). ***O corpo educado: Pedagogias da sexualidade***. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

BROD, Alessandra. ***Políticas de lazer para os idosos na região do Vale do Taquari***: um estudo descritivo dos grupos de convivência e bailes na terceira idade. 2004. 165p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CABRAL, Juçara Terezinha. ***A sexualidade no mundo ocidental***. São Paulo: Papyrus, 1995.

CAPES. s/d. Banco de Teses. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> Acesso em: 14 maio.2009.

CAMARGO, Tatiana Souza de. ***Você é o que você come?*** Os cuidados com a alimentação: Implicações na constituição. 2008. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CATUSSO, Marilu Chaves. Rompendo o silêncio: desvelando a sexualidade em idosos. ***Revista Agora***, Rio de Janeiro, Ano 1, n.2, p.1-32, jul. 2005.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. ***Rev. Bras. Educação***. n.23. p.36-61. Mai-ago. 2003.

COURA, Isamara Grazielle Martins. Desejos e desafios de pessoas da terceira idade no processo de escolarização. ***Revej@***, São Paulo, v.1, n.1, p. 19-30, dez. 2008.

COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; CASTRO, Odair Perugini; MATOS, Sayonara de. A sexualidade nos idosos: corpo, saúde e prazer. In: CASTRO, Odair Perugini. ***Envelhecer***: revisitando o corpo. Sapucaia do Sul: Notadez, 2004.

COVEY, Herbert C. Perceptions and attitudes toward sexuality of the elderly during the middle ages. ***Gerontologist***, v. 29, n. 1, p. 93-100, 1989.

CULTURA BRASIL. s/d. História de Roma: da monarquia à república. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/roma.htm> Acesso em: 10 dez.2009.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DEBERT, Guita. 1996. **A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas**. Disponível em: <<http://www.anpocs.com.br>>. Acesso em: 03 dez.2008.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLL, Johannes. Luto e viuvez na velhice. In: Freitas, E. *et al.* (org). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.999-1012, 2002.

DOLL, Johannes. Satisfação de vida de homens e mulheres idosos no Brasil e na Alemanha. **Cadernos Pagu** (13) 1999: p. 109-159

DUARTE, L. R. S. Terceira idade – senectude: uma questão de idade ou uma mera questão referencial? uma breve revisão bibliográfica. **Psicologia Argumento**. Curitiba: v.17, n.25, p.1-14, 1999.

FIGUEIREDO, Maria Terezinha. **ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante**. 2ª ed. Brasília: MEC/INEP. 2006.

FRAIMAM, Ana Perwin. **Sexo e afeto na terceira idade**. São Paulo: Gente. 1999.

FORTES, Maria Carolina. **Adultos, escolarização e trajetórias de vida: Compreendendo sentidos**. 2006. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GENEVAY, B. Age kills us softly when we deny our sexual identity. In: SCOLNICK, R. **Sexuality and aging**. Los Angeles: University of Southern California, 1980.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

GOMES, Ângela. **Envelhecer saudável no mundo do trabalho: uma análise da interação dos educandos no módulo “Saúde e Cidadania” do Programa Integrar**. 2007. 249p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GOMES, Ângela; DOLL, Johannes. A temática do envelhecimento no currículo do programa Integrar/RS. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 90-102, jan-jun. 2008

GOMES, Lucy; CÁRDENAS, Carmen Jansen; ALVES, Vicente Paulo; LOPES, Carlos. Reflexões sobre a imagem da velhice mostrada no filme "Elsa e Fred: um amor de paixão". **Acta Sci. Human. Soc.** Maringá, v.30, n.1. p.25-34. Jan-mar. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Sujeitos coletivos e Políticas Públicas. In: SOARES Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. Castro & GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD. s/d. **Missão**. Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/Missao/Missao.jsp>>. Acesso em: 14 maio.2009.

IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade – 1980 – 2005**. Brasília: 2008.

_____. **População brasileira envelhece em ritmo acelerado**. 27 nov.2008. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.ppt?id_noticia=1272&id_pagina=1>. Acesso em: 03 dez.2008.

IRIGARAY, Tatiana Quarti; SCHNEIDER, Rodolfo Herberto. Participação de Idosas em uma Universidade da Terceira Idade: Motivos e Mudanças Ocorridas. **Psíqu. Teoria e Pesquisa**. Brasília: Vol. 24 n. 2, p. 211-216, 2008.

LASLETT, P. The emergence of the third age. **Aging and Society**. n. 7. 1987.

LICHTENFELS, Patrícia. **A relações sociais e as funções das mulheres idosas da vila Fátima na constelação familiar atual**. 2007. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LICO, Maria Aparecida de Almeida. **Conhecendo e respeitando o próprio corpo**. In: FIGUEIREDO, Maria Terezinha. ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante. Brasília: MEC/INEP. 2ª Edição. 2006.

LOESER, Viviane. **Educação e Envelhecimento**: um curso na vida de idosos de Porto Alegre. 2006. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LOPES, Selva P. ; SOUZA, Luzia S. **EJA: Uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em:<http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 08 dez.2008.

LOUREIRO A. M. L. **Terceira Idade: ideologia, cultura, amor e morte**. UNB, Brasília: Universidade de Brasília, 138p. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-**

estruturalista. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: Meyer, D. E. E. **Saúde e Sexualidade na Escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.25, n.2, p. 59-75, jul.-dez. 2000b.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MARQUES, Márcia Regina Xavier. **O corpo na escola: discursos e práticas pedagógicas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MEDIONDO, Maria Silvana Zazzetta; BULLA, Leonia Capaverde. Suporte social para idosos. In: DORNELLES, Beatriz; COSTA, Gilberto José Corrêa. **Investindo no envelhecimento saudável**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2003.

MENDES, Margarete Artacho de Ayra. Conhecimento científico: importante aliado da população. In: FIGUEIREDO, Maria Terezinha. **ENCCEJA – Ensino Fundamental: Ciências – Livro do Estudante**. Brasília: MEC/INEP. 2ª ed. 2006.

MEYER, Dagmar E. E. Corpos maternos pobres. Processos Educativos "de inclusão social" contemporâneos. In: RIBEIRO, P.R.C; SILVA, M.R.S.; GOELLNER, S.V. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Composições e desafios para a prática docente**. Rio Grande: FURG, 2009.

MEYER, Dagmar ; SOARES, Rosângela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2008.

MINOIS, Georges. **História da Velhice no Ocidente**. Lisboa: Teorema.1999.

OLIVEIRA, Maria Liz Cunha de; OLIVEIRA, Selma Regina Nunes; IGUMA, Lilian Tamy. O processo de viver nos filmes: velhice, sexualidade e memória em Copacabana. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Plano de ação internacional contra o envelhecimento, 2002/ONU. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 84 p.

PALÁCIOS, Annamaria da Rocha Jatobá. Velhice, palavra *quase* proibida; terceira idade, expressão *quase* hegemônica: apontamentos sobre o conceito de mudança discursiva na publicidade contemporânea. **XX Encontro da Associação Portuguesa de Lingüística (APL)**. Lisboa. 2004.

PASCOAL, Miriam; SANTOS, Daniel Sarmiento Albertão dos; BROEK, Verônica Van

den. Qualidade de Vida, terceira idade e atividades físicas. *Motriz*, Rio Claro, v.12 n.3 p.217-228, set./dez. 2006.

PASCUAL, Cosme Puerto. ***A sexualidade do idoso vista com novo olhar***. São Paulo: Loyola. 2002.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, Myriam M. L. ***Velhice ou terceira idade?*** Estudos Antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: FGV. 2000.

PEREIRA, Josianne Katherine. ***As representações sociais de velhice e terceira idade***: um estudo de caso sobre um "Grupo de Terceira Idade" de Caratinga/MG. Caratinga: 2006. 135p. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade), Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Sustentabilidade, Centro Universitário de Caratinga, 2006.

PIRES, Suyan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: Silveira, R. M. H. (org.). ***Estudos Culturais para professor@s***. Canoas: ULBRA. 2008.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. ***Inscrevendo a sexualidade***: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. 125p. Tese (Doutorado em Bioquímica), Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. ***Corpo, Gênero e Sexualidade***: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG. 2006.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Diogo. Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. ***Rev. Bras. de Sexualidade Humana***. V. 13, n.2,p.211-227, 2003.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. ***Estudos Feministas***, V. 12, n.1. jan-abr. p.109-129, 2004.

RISMAN, Arnaldo. Sexualidade e Terceira Idade: uma visão histórico-cultural. ***Textos sobre Envelhecimento***. V.8, n.1. p.1-15. jan-mar. 2005.

ROACH, Sally S. ***Introdução à enfermagem gerontológica***. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo. ***Globalização e interdisciplinaridade***: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. ***Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo***. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação),

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

SANTOS, Sueli Souza dos. **Sexualidade e amor na velhice**. Sulina, 2003.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-79.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, V. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SILVA, Maria da Conceição Batista da. **O imaginário subjacente à criação / organização, desenvolvimento atual e perspectiva de continuidade da UnATI/UCB**. 2005. 125p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia), Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Universidade Católica de Brasília, 2005.

SILVA, Rosemeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, Guiomar Freitas. Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero . In: SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R.C.; QUADRADO, R. P. (orgs.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. Rio Grande: FURG. 2ª ed. 2008.

SOARES, Guiomar Freitas. Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero. In: SOARES, G. F.; SILVA, M.R.S.; RIBEIRO, P. R.C. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: FURG. 2006.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Que corpo a escola produz? In: RIBEIRO, P.R.C. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico - Anos iniciais**. 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008a.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: Implicações no Ensino de Ciências. In: RIBEIRO, P.R.C.; QUADRADO, R. P. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico - Anos finais**. 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008b.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde... 2001. 166p. Tese (Doutorado em Bioquímica), Programa de Pós-graduação em Bioquímica, 2001.

TANNAHILL, Reay. **O sexo na história**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas:** gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia. 2002. 139p. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

TÔRRES, Elisângela Matos. **A viuvez na vida dos idosos.** Salvador. 2006. 159p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, 2006.

VILLELA, Célia. Paulo Autran, o monumento do teatro. **Folha da Região.** Araçatuba. 20 out. 2007.

VOLKMER-RIBEIRO, Cecília. Esponjas. In: JOLY, C.A.; BICUDO, C.E.M. **Biodiversidade do Estado de São Paulo: Invertebrados de água doce.** São Paulo: FAPESP, 1999.

Apêndice

APÊNDICE I – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE/ASSOCIAÇÃO UFRGS/UFSM/FURG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

À Instituição de Ensino

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Karina Fürstenau de Oliveira, bióloga, CRBIO: 63790-03D, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e responsável pelo projeto de pesquisa intitulado: ***Gênero e Sexualidade na Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo de caso***, que tem por objetivo: ***Investigar e analisar os discursos sobre gênero e sexualidade presentes nas falas de alunos/as com idade superior aos 50 anos e professores/as de uma escola com Educação de Jovens e Adultos***”. Neste estudo, entendo o corpo como uma construção *biossocial* processada nas relações sociais estabelecidas historicamente com os significados culturais a ele atribuídos, procurando romper com o olhar puramente biológico. Venho através deste, solicitar autorização para a realização da presente pesquisa, que será objeto de minha dissertação de mestrado. A instituição não se comprometerá com nenhum ônus financeiro que por acaso possa haver durante a pesquisa.

A coleta de dados para pesquisa será realizada através de observações e entrevistas que poderão ser gravadas e/ou anotadas as informações, conforme o desejo dos sujeitos entrevistados. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. O presente documento autoriza a utilização do material das observações realizadas em sala de aula, bem como das entrevistas individuais, assim como a utilização de imagens, falas, textos, desenhos, cartazes, produzidos ao longo do estudo. Os dados coletados nas observações e/ou nas entrevistas serão gravados em CD e serão armazenados, juntamente com os outros materiais da pesquisa, na Faculdade de Educação, na sala do grupo de pesquisa ao qual pertença (sala 812), pelo prazo mínimo de 5 anos. Comprometo-me com a instituição e com os sujeitos entrevistados que suas identidades serão mantidas em sigilo. Qualquer dúvida poderá entrar em contato com a mestranda pelo telefone: 51-XXXXXXX, ou pelo e-mail: XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cordialmente,

Mestranda: Karina Fürstenau de Oliveira

Orientadora da Pesquisa: Profª Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, _____ da
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, localizada na XXXXXXXXXXXXXXX, XX, Porto
Alegre, Rio Grande do Sul, autorizo a mestranda Karina Fürstenau de Oliveira a
realizar sua pesquisa na referida escola. Estou ciente que a mesma realizará
observações, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas,
cartazes) dos alunos(as) e professores(as).

**Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a
realização da pesquisa.**

Porto Alegre, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do responsável
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE/ASSOCIAÇÃO UFRGS/UFSM/FURG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Karina Fürstenau de Oliveira, bióloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou desenvolvendo uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação referido acima, intitulada: ***Gênero e Sexualidade na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo de caso***, sob a orientação da professora Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza.

O objetivo desta pesquisa é o de ***investigar e analisar os discursos sobre gênero e sexualidade presentes nas falas de alunos/as com idade superior aos 50 anos e de professores/as da Educação de Jovens e Adultos***. Neste estudo, entendo o corpo como uma construção *biossocial* processada nas relações sociais estabelecidas historicamente com os significados culturais a ele atribuídos, procurando romper com o olhar puramente biológico.

Ao final desta pesquisa, os dados coletados e suas respectivas análises serão organizados e transformados em uma Dissertação de Mestrado, que será submetida a análise de uma banca a ser determinada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Durante a pesquisa, serão produzidos textos em forma de artigos, a partir das observações e das análises parciais. Estes artigos serão publicados em periódicos desta área de estudos e/ou apresentados em eventos acadêmico-científicos como, por exemplo, congressos e seminários.

A coleta de dados para pesquisa será realizada através de observações em sala de aula e de entrevistas. Nas observações, em sala de aula, serão registradas as falas consideradas relevantes para o estudo. Estas falas serão anotadas de maneira a preservar o anonimato dos participantes. A entrevista será realizada individualmente, conforme a disponibilidade das pessoas que se interessarem em participar da pesquisa, e terá duração máxima de 20 minutos, ou de acordo com as manifestações do entrevistado, podendo ser interrompida a qualquer momento. As falas dos entrevistados poderão ser gravadas e/ou anotadas as informações, conforme o desejo dos sujeitos entrevistados. Será garantido o sigilo de seus dados pessoais e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Poderão ser utilizados, também, materiais produzidos em sala de aula, (textos, desenhos, falas e cartazes) que possam trazer subsídios para a reflexão deste estudo, sendo resguardada a identificação das pessoas na

utilização deste material.

Ao aceitar participar da pesquisa, Vossa senhoria tem o direito de retirar-se da pesquisa, a qualquer momento, sem que isto implique em prejuízo a sua pessoa. Neste estudo, não estão previstos riscos aos entrevistados, no entanto, caso vossa senhoria sinta-se, de alguma forma prejudicado em relação ao conteúdo da entrevista, o senhor(a) poderá manifestar seu desconforto em relação ao tema, preferir não responder, ou caso julgar necessário, optar pela não participação neste estudo.

Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou desejo não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato com a mestranda pelo telefone: 51-xxxxxxx, ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx

O presente documento autoriza a utilização do material das observações realizadas em sala de aula, bem como das entrevistas individuais, assim como a utilização de imagens, falas, textos, desenhos, cartazes, produzidos ao longo do estudo. Os dados coletados nas observações e/ou nas entrevistas serão gravados em CD e serão armazenados, juntamente com os outros materiais da pesquisa, na Faculdade de Educação, na sala do grupo de pesquisa ao qual pertenço (sala 812), pelo prazo mínimo de 05 anos.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, 110 - 7º andar - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060 - Fone: (51) 3308.3629, em _____ de _____ de 2009.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG
nº _____, _____ da XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX,
localizada na XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, XX, Porto Alegre, Rio Grande do Sul,
autorizo a mestranda Karina Fürstenau de Oliveira a utilizar o material das
observações realizadas em sala de aula, bem como de minha entrevista individual.
Estou ciente de que a mesma realizará observações, gravações e a utilização das
produções (textos, desenhos, falas, cartazes) em que eu possa estar envolvido.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.



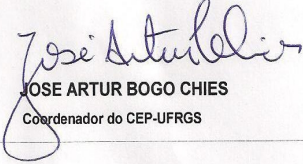
Porto Alegre, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do/a entrevistado/a

Karina Fürstenau de Oliveira
Bióloga – pesquisadora
CRBIO 63790-03D

ANEXOS

ANEXO I – Cópia do documento com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

	<p>PRÓ-REITORIA DE PESQUISA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CARTA DE APROVAÇÃO</p>		
<p>O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:</p>			
Número :	2008182		
Título :	Gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos		
<u>Pesquisador (es) :</u>			
<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
NADIA GEISA SILVEIRA DE SOUZA	PESQ RESPONSÁVEL	nadiage@terra.com.br	33083267
Karina Fürstenau de Oliveira	PESQUISADOR	karina.oliveira@ufrgs.br	
<p>O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 61 , ata nº 141 , de 3/12/2009 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.</p>			
<p>Porto Alegre, sexta-feira, 4 de dezembro de 2009</p>			
 <p>JOSE ARTUR BOGO CHIES Coordenador do CEP-UFRGS</p>			

ANEXO II – Quadro com texto retirado do livro didático: “No tempo das nossas bisavós”.

NO TEMPO DE NOSSAS BISAVÓS

No início do século XX, no Brasil, havia poucas mulheres alfabetizadas e as escolas eram freqüentadas quase exclusivamente por homens. Uma jovem com 14 anos pouco sabia sobre espermatozóides, óvulos, métodos anticoncepcionais e, no entanto, já era considerada uma mulher adulta, em idade apropriada para se casar, ter e criar filhos.

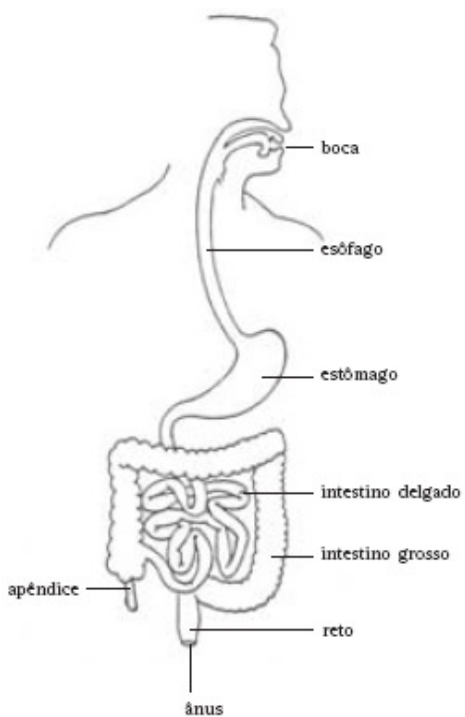
Com o passar dos anos, essa situação foi se transformando. O mundo e o Brasil passaram por intensas mudanças. Com os grandes avanços da ciência e da tecnologia, todo o processo da reprodução humana passou a ser minuciosamente conhecido. Métodos anticoncepcionais cada vez mais simples e eficazes são descobertos, dentre os quais a maior vedete ainda é a pílula.

Descoberta por volta de 1955, a pílula revolucionou a vida da maioria das mulheres e dos casais. Barata, eficaz e acessível à

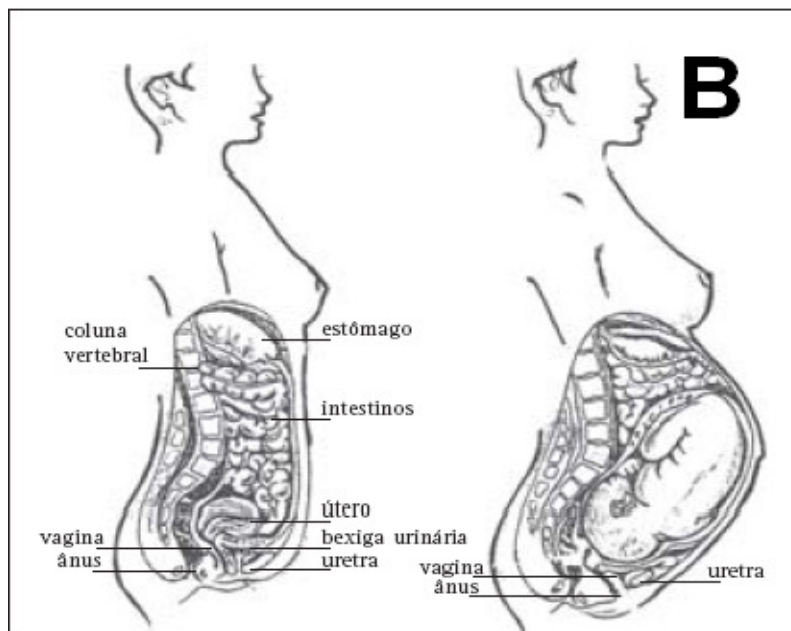
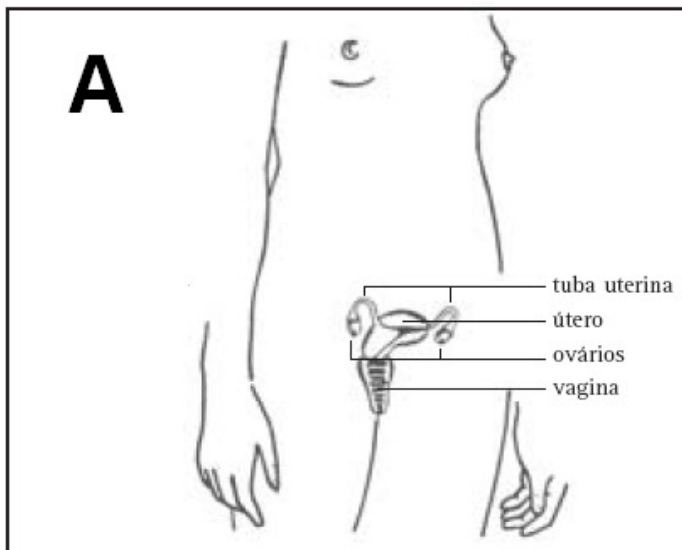
população em geral, ela permitiu, pela primeira vez, em grande escala, que as mulheres assumissem, publicamente, o exercício de sua sexualidade, sem necessariamente engravidar e ter filhos. Ao lado disso, as mudanças nos padrões morais, culturais e éticos fazem circular, abertamente, as informações sobre sexualidade e reprodução. E permitem às mulheres uma vida sexual mais livre. Conseqüência dessas mudanças foi o progressivo aumento da idade em que as mulheres têm seu primeiro filho. Alterou-se profundamente a postura da sociedade em relação à maternidade e ao casamento. Ao longo dos anos, vai sendo cada vez maior o número de jovens que chegam solteiras aos 25 anos de idade, sem por isso serem chamadas de “títias”, e já se admite que a mulher decida não ter filhos ou ter seu primeiro filho tardiamente.

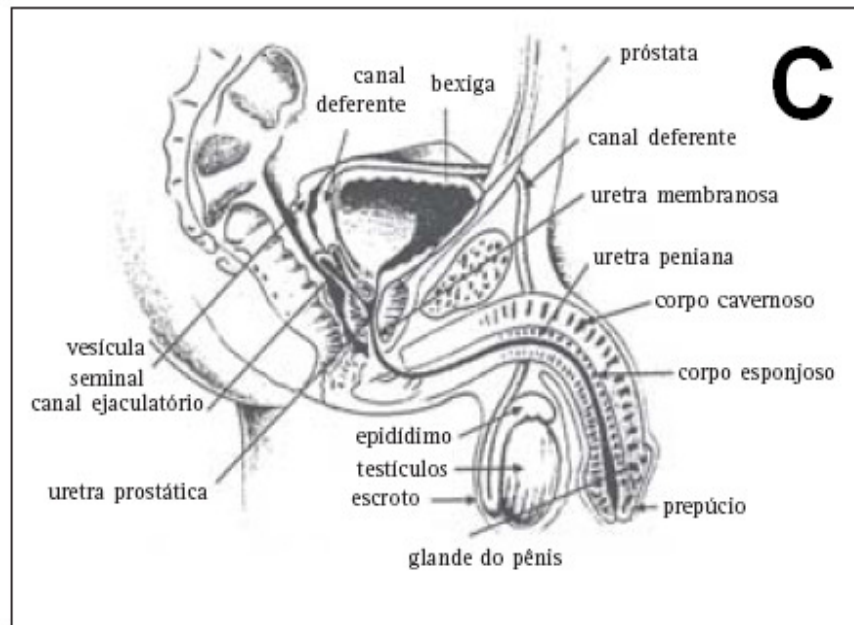
SORRENTINO, Sara Romero. *Comportamento sexual em debate*. São Paulo: Moderna, 1997. p. 118.

ANEXO III – Figura retirada do livro didático mostrando um “modelo” de corpo. Representação de um corpo, sem rosto, sem mãos, sem pés, com vísceras a mostra, sem sexo.

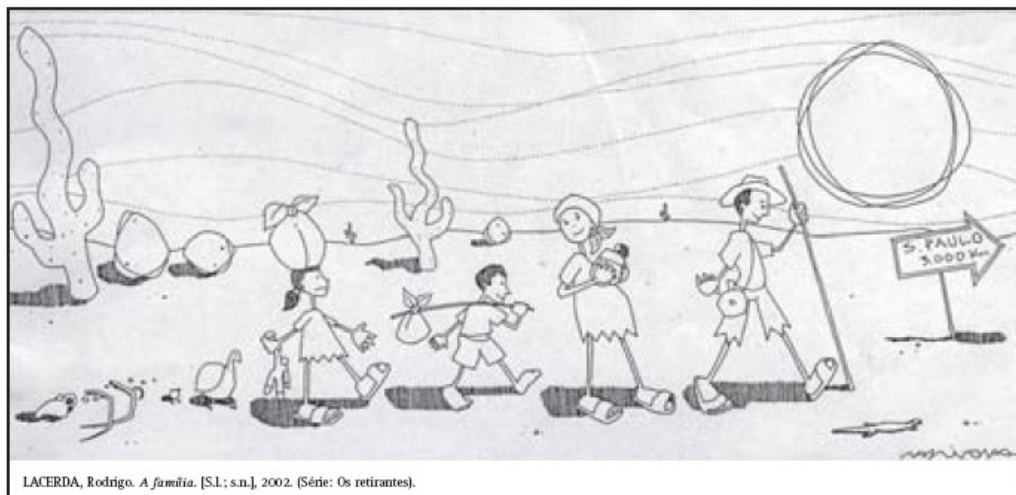


ANEXO IV – Figuras retiradas do livro didático mostrando algumas representações do corpo. Figuras A e C - Representação dos sistemas reprodutores e urinário feminino (A), masculino (C) Figura B – Representação de um dois corpos femininos, do lado esquerdo apresenta-se vísceras amostra, sem rosto, sem mãos, sem pés. Do lado direito, a figura apresenta um corpo feminino com um bebê no ventre.





ANEXO V – Figura retirada do livro didático considerando a família da imagem como “tipicamente brasileira”. Pintura realizada por Rodrigo Lacerda. Série: Os retirantes.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)