

ADIANDO A CERIMÔNIA DO ADEUS – Um estudo com professores do IFRN sobre as representações sociais da aposentadoria e as vivências que antecedem o desligamento do trabalho

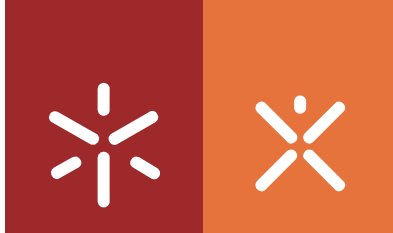
Thelma Maria Franco Rabelo Araújo Pereira



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Thelma Maria Franco Rabelo Araújo Pereira

ADIANDO A CERIMÔNIA DO ADEUS – Um estudo com professores do IFRN sobre as representações sociais da aposentadoria e as vivências que antecedem o desligamento do trabalho



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Thelma Maria Franco Rabelo Araújo Pereira

ADIANDO A CERIMÔNIA DO ADEUS – Um estudo com professores do IFRN sobre as representações sociais da aposentadoria e as vivências que antecedem o desligamento do trabalho

Tese de Doutorado em Ciências da Educação,
Especialidade em Sociologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Esmeraldina Maria da Costa Veloso

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, / /2017

Nome completo: Thelma Maria Franco Rabelo Araújo Pereira

Assinatura: 

*“Para ser grande, sê inteiro:
nada teu exagera ou exclui
sê todo em cada coisa.
põe quanto és
no mínimo que fazes.
Assim, em cada lago
a lua toda brilha,
porque alta vive”.*

Fernando Pessoa (1976, p.146)

*À minha avó e primeira professora, **Elza Lins Rabelo (in memoriam)**, cuja retidão de caráter tem sido, até hoje, meu referencial de vida, dedico este trabalho.*

Agradecimentos

*“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.” (Il n’y a guère au monde un plus bel excès que celui de la reconnaissance).
(Jean de La Bruyère, 1820, p.52).*

À Professora Doutora Esmeraldina Veloso, pela afetuosa acolhida, disponibilidade constante, competente orientação e incentivo permanente: receba toda a minha gratidão, amizade e eterno reconhecimento.

Aos professores do Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho, pela atenção, acolhimento e ensinamentos transmitidos.

Aos professores José Arnóbio de Araújo Filho, Márcio Adriano de Azevedo, Allyson Amilcar Angelus Freire Soares, Belchior de Oliveira Rocha, José Yvan Pereira Leite e Francisco das Chagas de Mariz Fernandes, pelo empenho, presteza e engajamento, tornando possível a realização desta meta e deste sonho profissional.

À colega Elizomar Nobre, Secretária da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, pela dedicação e solicitude no encaminhamento das questões operacionais relacionadas às viagens de intercâmbio entre a Universidade do Minho e o IFRN.

Aos colegas de trabalho da Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em especial à professora Maria Emília Santos pelo apoio e incentivo, imprescindíveis à continuidade e finalização deste estudo.

Ao meu amado esposo Enilson, interessado leitor e presença constante em todas as etapas desta tese: sua cumplicidade, equilíbrio e encorajamento fizeram a diferença na qualidade deste estudo.

Aos meus filhos Bruno e Yuri, à minha nora, Daniella e a minha netinha, Helena, pela compreensão e entendimento diante de tantas ausências e de tantos bons momentos adiados: com vocês, a cada dia, cresço, aprendo e me renovo.

Aos meus queridos pais Hugo, Tânia e Egléa (*in memoriam*), que me possibilitaram ser quem sou: obrigada por terem me ensinado a nunca desistir, e a encarar, de frente, as conquistas e os desafios que a vida nos apresenta.

Aos nossos entrevistados que, gentilmente, concordaram em compartilhar comigo suas experiências e histórias de vida, conferindo genuinidade e beleza aos depoimentos prestados.

Um agradecimento especial à professora Magda Neri que, com dedicação e competência, nos brindou com seus valiosos conhecimentos no trabalho de revisão linguística desta tese doutoral.

ADIANDO A CERIMÔNIA DO ADEUS: um estudo com professores do IFRN
sobre as representações sociais da aposentadoria e as vivências
que antecedem o desligamento do trabalho

Resumo

A longevidade constitui-se em uma das maiores conquistas desde meados do século passado até os dias atuais, em nível mundial. Com o envelhecimento populacional, o tempo de vida que as pessoas passam na condição de aposentadas tem sido, cada vez mais, alargado, o que tem alterado, profundamente, o significado social da aposentadoria. Procurando agregar conhecimentos a um tema importante, emergente e atual, o presente estudo teve por objetivo investigar, com base nas representações sociais de um grupo de professores do IFRN, como é vivenciado o processo de aposentadoria, visando identificar o que os motiva a continuarem trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal de se aposentarem. Como forma de caracterizar a trajetória profissional docente utilizamos, nesta tese, o “recorte” dos Ciclos de Vida dos Professores. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo fundamentada nos contributos da Teoria das Representações Sociais, a qual fornece subsídios para compreender de que forma os sentidos e significados que os sujeitos atribuem à realidade orientam suas condutas em direção às suas escolhas e tomadas de decisão. Para tal, utilizamos a estratégia metodológica da História de Vida, a qual nos permite identificar as influências familiares, históricas e sociais na identificação dos sujeitos com o trabalho, a aposentadoria e a carreira docente. A análise e o tratamento dos dados obedeceram aos pressupostos da Análise de Conteúdo Temática, sob os preceitos de Esteves (2006). As conclusões ressaltam que os participantes desta pesquisa vivenciam o último estágio da vida profissional com realização e entusiasmo, o que foi condizente com o modelo de Gonçalves (1990). Os resultados evidenciam ainda associação negativa entre aposentadoria e envelhecimento, e a percepção do não-trabalho como uma situação desprestigiada socialmente; a intensa centralidade do trabalho na vida dos participantes corrobora um forte apego social ao emprego e ao papel profissional, contribuindo para retardar a decisão de se aposentar.

Palavras-chave: Aposentadoria. Envelhecimento. Representações sociais. Ciclo de vida profissional docente

POSTPONING THE CEREMONY OF GOODBYE: A study with IFRN teachers about the social representations of retirement and the experiences that precede the disengagement from work

Abstract

Longevity is one of the greatest achievements since the middle of the last century to the present day, at a global level. With the aging of the population, the life span of retired people has been increasing, this fact has profoundly altered the social meaning of retirement. Seeking to aggregate knowledge to an important, emerging and current theme, the present study aimed to investigate, from the social representations of a group of IFRN teachers, how the retirement process is experienced, in order to identify what motivates them to continue working, even though they have already won the legal right to retire. As a way of characterizing the professional trajectory of teachers, we use the "profile" of the Teachers' Life Cycles in this thesis. This is a qualitative research based on the contributions of the Theory of Social Representations, which provides the means to understand how the senses and meanings that the subjects attribute to reality guide their behavior toward their choices and decision-making. For such purpose, we use the methodological strategy of the History of Life, which allows us to identify family, historical and social influences in the identification of the subjects with the job, retirement and teaching career. The analysis and processing of the data obeyed the assumptions of the Thematic Content Analysis, under the precepts of Esteves (2006). The conclusions highlight that the participants of this research experience the last stage of professional life with achievement and enthusiasm, which was consistent with the model of Gonçalves (1990). The results also show a negative association between retirement and aging, and the perception of idleness as a socially discredited situation; the intense centrality of work in the lives of the participants corroborates a strong social attachment to employment and to the professional role, contributing to delay the decision to retire.

Key words: Retirement. Aging. Social representations. Professional life cycle of teachers

Agradecimentos	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii
Introdução	21
Contextualização	22
Motivação pessoal	25
Problema de investigação, Objeto e Objetivos do Estudo	26
Justificativas e relevância do estudo	27
Enquadramento teórico-conceitual	27
Estrutura do trabalho.....	30
Contribuições esperadas do trabalho	32
Parte I: Estado da arte e fundamentação teórica	33
Capítulo I – Aposentadoria e envelhecimento: que interface é esta?	35
1.1 A construção social da velhice e da terceira idade	37
1.2 Da cronologização dos percursos etários à desconstrução do ciclo de vida ternário	42
1.3 A institucionalização da aposentadoria: a <i>velhice invisível</i> e a <i>velhice identificada</i>	47
1.4 A “invenção” da terceira idade	53
1.5 O envelhecimento populacional e a <i>revolução da longevidade</i>	58
1.5.1 O paradigma do envelhecimento ativo nas agendas políticas dos organismos internacionais	60
1.6 O envelhecimento populacional e o aumento da longevidade no Brasil: aspectos demográficos	73
1.7 A “ <i>idade da velhice</i> ” – O que a aposentadoria tem a ver com isto?	77
1.8 As políticas de seguridade para idosos no Brasil: Assistência Social, Saúde e Previdência	84
1.8.1 A previdência social e os sistemas de aposentadoria no Brasil: uma perspectiva histórica	91
1.9 O Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais	98
1.9.1 O Abono de Permanência	99
Capítulo II – O percurso profissional e a construção da identidade docente	103
2.1 O profissionalismo e a identidade docentes	105
2.2 O desenvolvimento da carreira profissional docente: algumas considerações	119
2.2.1 A postura do professor reflexivo e os saberes docentes	121
2.3 Estudos e modelos teóricos sobre o percurso profissional docente	127
2.3.1 Modelos da trajetória profissional docente segundo a variável “Idade”	131

2.3.1.1	Os estudos de Peterson (1964).....	131
2.3.1.2	O modelo de Sikes (1985)	133
2.3.2	Modelos da trajetória profissional docente segundo a variável “Dimensões Preocupacionais”	135
2.3.2.1	Os modelos de Frances Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975)	136
2.3.2.2	Os estudos de Cordeiro Alves (2001)	137
2.3.3	Modelos da trajetória profissional docente segundo a variável “Tempo de Carreira”	138
2.3.3.1	O modelo de Michael Huberman (1989a).....	139
2.3.3.2	O modelo de Ralph Fessler (1985).....	149
2.3.3.3	O modelo de Gonçalves (1990).....	151
2.3.3.4	O estudo de Christopher Day <i>et al.</i> (2006a).....	153
2.4	Problematizações sobre os modelos do ciclo de vida profissional dos professores	157
Capítulo III – FICO OU VOU EMBORA? – Perspectivas teóricas sobre as representações sociais no processo de aposentadoria		167
3.1	Das representações sociais: tecendo os fios que compõem o tecido social.....	169
3.2	Os estudos sobre as representações sociais da aposentadoria no contexto acadêmico brasileiro	178
3.3	A construção dos significados do Trabalho numa perspectiva temporal.....	186
3.4	Aposentadoria: imagens, significados e representações	193
3.5	Pré-aposentadoria: quando a insegurança bate à porta.....	200
3.6	Fico ou vou embora? – Fatores que influenciam na decisão de se aposentar.....	204
3.7	Relacionando idade, emprego, gênero e aposentadoria.....	212
3.8	Diálogo com o cenário acadêmico brasileiro sobre o momento da aposentadoria	222
3.9	Uma sociedade para todas as idades? ampliando o tempo no emprego para os trabalhadores mais velhos.....	227
3.10	Transição à aposentadoria: algumas perspectivas teóricas.....	232
3.10.1	As teorias clássicas: do Desengajamento, da Atividade e da Continuidade.....	232
3.10.2	A Teoria dos Papéis, a perspectiva <i>Life-Span</i> e os estudos de Fonseca (2011).....	237
3.11	A aposentadoria compulsória e suas repercussões	240
Parte II: O estudo empírico		243
Capítulo IV – Percurso metodológico		245
4.1	O caminho percorrido	247
4.2	Enquadramento epistemológico da pesquisa	249
4.3	As abordagens biográficas e a história de vida.....	252
4.4	Procedimentos de investigação	263
4.4.1	A seleção do objeto de estudo	265

4.5	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	266
4.5.1	A Entrevista semiestruturada	266
4.5.2	A pesquisa documental	270
4.6	A análise dos dados	272
4.6.1	A Análise de Conteúdo.....	273
4.6.1.1	Aplicando as técnicas da Análise de Conteúdo	275
4.6.1.2	A construção do <i>corpus</i> de análise.....	277
Capítulo V – Apresentação, tratamento e análise de dados.....		281
5.1	Caracterização do campo de pesquisa: IFRN, onde os nossos entrevistados se reconhecem como sujeitos.....	283
5.2	Os sujeitos entrevistados: perfil socioprofissional dos participantes	289
5.3	Categoria de análise temática “A” – Memórias de vida	293
5.3.1	Conhecendo as histórias de vida dos nossos interlocutores	295
5.3.1.1	Sínteses Biográficas dos participantes	296
5.4	Categoria de análise temática “B” – Representações sociais sobre trabalho e carreira docente	338
5.4.1	Subcategoria 1 – Significados sobre trabalho e carreira docente.....	338
5.4.2	Subcategoria 2 – Identificação com a profissão docente.....	351
5.5	Categoria de análise temática “C” – Representações sociais sobre aposentadoria e envelhecimento.....	365
5.5.1	Subcategoria 1 – Significados sobre aposentadoria e envelhecimento.....	365
5.5.2	Subcategoria 2 – Vivência da pré-aposentadoria.....	385
5.5.3	Subcategoria 3 – Aposentadoria, gênero e família	396
5.6	Categoria de análise temática ‘D’ – Expectativas sobre o pós-carreira	405
5.6.1	Subcategoria 1 – O direito de se aposentar	405
5.6.2	Subcategoria 2 – Planejamento para o pós-carreira.....	413
Considerações finais		425
Referências.....		443
Apêndices.....		475
Apêndice 1 - Questionário sociodemográfico		477
Apêndice 2 –Grelha de análise temática		479
Apêndice 3 – Guião da entrevista semiestruturada.....		481
Apêndice 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....		485
Apêndice 5 – Autorização do participante		487

Lista de quadros

Quadro 1 - O Modelo do Ciclo de Vida Profissional (Huberman, 1989a).....	140
Quadro 2 – Etapas da carreira docente, de Gonçalves (1990).....	151
Quadro 3 – A evolução da aposentadoria (Shultz & Wang, 2011)	195
Quadro 4 – Categorização do uso das abordagens biográficas no campo educacional, segundo dimensões e objetivos.....	261
Quadro 5 – Grelha de análise temática.....	278
Quadro 6 – Perfil socioprofissional dos participantes da pesquisa	290
Quadro 7 – Escolaridade dos participantes da pesquisa.....	292
Quadro 8– Estado civil, número de filhos e situação ocupacional do cônjuge.....	398

Lista de siglas

APA: American Psychological Association

BVS: Biblioteca Virtual em Saúde

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPs: Caixas de Aposentadoria e Pensões

CEFET/RN: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

CE: Comissão Europeia

CLT: Consolidação das Leis do Trabalho

CNDL: Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas

CNECV: Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONIF: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

DFES: Departamento de Educação e Habilidades do Reino Unido

EIN: Escola Industrial de Natal

EIFRN: Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ETFRN: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte

FAT: Fundo de Amparo ao Trabalhador

FGTS: Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FUNRURAL: Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural

GRAPA: Grupo de Investigação sobre Adultos e seus Processos de Aprendizagem
IAPAS: Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social
IAPM: Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos
IAP: Instituto de Aposentadoria e Pensões
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ILC-BR: Centro Internacional de Longevidade Brasil
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INPS: Instituto Nacional de Previdência Social
INSS: Instituto Nacional de Seguridade Social
LOAS: Lei Orgânica de Assistência Social
LOPS: Lei Orgânica da Previdência Social
MBA: Master in Business Administration
MEC: Ministério da Educação e Cultura
METRA: Metropolitan Authorities Recruitment Agency
MOW: Meaning of Work International Research Team
MPOG: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT: Organização Internacional do Trabalho
OMS: Organização Mundial de Saúde
ONU: Organização das Nações Unidas
PDVs: Programas de Demissão Voluntária / Programas de Desligamento Voluntário
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNI: Política Nacional do Idoso
PPP: Projeto Político-Pedagógico
PRA: Pre-Retirement Association of Great Britain and Northern Ireland
PROIFES: Federação de Sindicatos de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior
PROTEC: Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico Agrícola e Industrial
PUC: Pontifícia Universidade Católica
RGPS: Regime Geral de Previdência Social
RJU: Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais

SESC: Serviço Social do Comércio

SINASEFE: Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SINDIFISCO: Sindicato dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil

SPC: Serviço de Proteção ao Crédito

SUS: Sistema Único de Saúde

UE: União Europeia

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UnATIs: Universidades Abertas à Terceira Idade

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNED: Unidade de Ensino Descentralizada

UNESP: Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

VITAE: Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness

Introdução

A presente investigação¹ aborda as vivências percebidas durante o processo de aposentadoria por uma categoria profissional cujas atividades são fortemente impregnadas por afetos e saberes²: a de professor. Entretanto, a opção por investigar uma carreira específica, não foi aleatória; ao contrário, querer conhecer mais a fundo as nuances e singularidades que caracterizam o profissionalismo docente, sempre nos instigou.

Compartilhamos o pensamento de Tardif (2002), quando afirma que a profissão docente traz as marcas das impressões e experiências que carregamos ao longo da vida, mesmo antes da escolha profissional. É exatamente ao longo desse percurso, de vivências e de saberes acumulados, que a identidade docente é construída; isto é, mediante várias formas de socialização mantidas com os outros e com o mundo. Trata-se de uma identidade legitimada socialmente baseada em valores, tais como: ética, credibilidade e cuidado com o outro – uma identidade que permanece inteira mesmo após o desligamento do trabalho, visto que, conforme Stano (2001) e Dubar (1997), a identidade elaborada, durante os anos de atividade profissional, não se perde, ela sobrevive, resignificada, através do ser temporal que somos.

Na pesquisa em questão, interessa-nos compreender, sociologicamente, o que leva um grupo de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte³ a protelar a aposentadoria, se já possuem o direito legal de fazê-lo. Ou seja: Por que eles estão a adiar *a cerimônia do adeus*⁴? Quais as dificuldades, dúvidas e incertezas que cercam a saída do mundo do trabalho?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, optamos por caracterizar o percurso profissional e a última fase da carreira dos entrevistados com base na análise dos estudos sobre o

¹ Nesta investigação de doutoramento, desenvolvida através de um convênio de cooperação entre a Universidade do Minho (Portugal) e o IFRN (Brasil), utilizamos o português conforme escrito no Brasil, com respaldo no acordo ortográfico da língua portuguesa, assinado entre Portugal e Brasil, e vigente desde o ano de 2009. Com relação à normatização para elaboração de Teses, foi utilizada a Norma da APA (American Psychological Association).

² Maurice Tardif é um autor que há anos vem refletindo a respeito da natureza dos saberes que alicerçam a formação docente. Para ele, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é evidente, uma vez que provém da família do professor, da escola que o formou, de sua cultura pessoal, da instituição em que leciona, de seus pares, etc. Ou seja, para Tardif, o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade e “é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (Maurice Tardif, 2002).

³ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é uma autarquia vinculada à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil. Atualmente, possui cerca de 28 mil alunos distribuídos na capital e em seus 21 *campi* localizados em todas as macro regiões do Estado, oferecendo cursos de níveis médio e superior, nas modalidades presencial e à distância (Portal do IFRN, *online*).

⁴ Escrito pela filósofa francesa Simone de Beauvoir e publicado no Brasil em 1982, o livro *“A cerimônia do adeus”* é uma descrição minuciosa da decrepitude e do sofrimento do filósofo Jean-Paul Sartre, nos seus últimos dez anos de vida. O livro traz um relato de seus derradeiros momentos, acompanhado de suas próprias reflexões sobre a velhice, a decadência física e a finitude da vida. “Há que ser modesto quando se é velho” (1982, p.51), dizia Sartre, um dos intelectuais mais representativos da filosofia contemporânea.

ciclo de vida docente, sob o enfoque de algumas das variáveis consideradas definidoras de mudanças e eventualidades que ocorrem ao longo da trajetória docente, tais como: Idade, Dimensões Preocupacionais e Tempo de Carreira.

Ao situarmos nossa investigação na perspectiva do conceito de carreira (Ball & Goodson, 1985; Huberman, 1989a; Tardif & Raymond, 2000), reafirmamos a importância dos modelos dos ciclos de vida como forma de caracterizar o percurso profissional docente, visto que favorecem a compreensão sobre como os professores vivenciam e percebem as diversas etapas e situações de transição que envolvem a vida profissional. Cremos que analisar o processo de entrada na aposentadoria sob esse referencial teórico, em articulação com a perspectiva multidimensional das representações sociais, foi um caminho pertinente e adequado, uma vez que nos ofereceu as bases para compreender determinadas escolhas, eventualidades e transformações ocorridas ao longo da carreira dos participantes.

Contextualização

Os dilemas que cercam o adiamento da entrada na aposentadoria por esse grupo de professores se descortinam em um cenário de profundas mudanças, sobre o qual teceremos aqui, breves considerações. A cronologização do ciclo de vida ternário, que caracterizou a fase da modernidade, padronizando todo o curso de vida, está abalada (Guillemard, 2004; Debert, 2010; Peralva, 2007). O que vivenciamos, na atual fase da pós-modernidade, é uma desconstrução do curso de vida, com as fronteiras entre as diversas fases do ciclo de vida cada vez mais tênues: o conceito de carreira se fragmenta e o tempo do trabalho, que sempre foi linear e mensurável, torna-se cada vez mais descontínuo: a conhecida sucessão “estudo-trabalho-aposentadoria”, não segue mais obrigatoriamente essa “ordem”. Tal fenômeno tem seus efeitos e está intrinsecamente atrelado ao aumento da expectativa de vida das populações, permitindo, assim, que as pessoas vivam mais tempo.

Concordamos com Gaulier (1999) e com Legrand (2001) que, ao contrário dos anos setenta e oitenta, quando o ingresso na aposentadoria significava realmente a entrada na velhice biológica - com as pessoas tendo uma esperança de vida de pouco mais de dez anos -, atualmente o tempo de vida no pós-carreira tem sido cada vez mais alargado, o que tem alterado, profundamente, o significado social da aposentadoria.

Nesse sentido, autores, como Legrand (2001), Viriot-Durandal (2001), A. Fernandes (2001) e Cardoso, Santos, Baptista e Clemente (2012) defendem que as práticas sociais têm revelado um

movimento inovador e independente por parte da nova geração de aposentados que, atualmente, não se realizam, plenamente, apenas nas atividades familiares e de lazer. Os jovens aposentados não se identificam mais com as políticas tradicionais voltadas aos aposentados idosos; ao contrário, eles reconstróem sua identidade e preenchem o vazio causado pelo término da atividade profissional aspirando exercer a cidadania direta, desejando permanecer autônomos e independentes, querendo empoderar-se, enfim: ser ouvidos, incluídos e reconhecidos. No dizer de Legrand (2001, p.25), trata-se de uma “nova era” no ciclo de vida, quando “embora profissionalmente inativos, não há interesse em retirar-se da vida social, econômica, cultural e até política”.

Outrossim, pactuamos com Gaulier (1999) e A. Fernandes (2001) quanto ao fato de que a aposentadoria é historicamente associada ao marco da velhice, embora isso aconteça cada vez com menos ênfase. Os estudos demográficos e as legislações e políticas públicas, no entanto, contribuem para manter essa representação social quando continuam a relacionar o início da velhice à entrada na aposentadoria: o que, na opinião de A. Fernandes (2001, p.42), “[...] confere legitimidade às imagens e representações tradicionais de velhice construídas ainda num passado recente”, onde indivíduos de 60 ou 65 anos teriam provavelmente alcançado a “idade da velhice”.

Guillemard (1972, p.20) explica que é, por meio da implementação de políticas sociais destinadas à velhice, que o Estado perpetua a representação do que é ser velho, uma vez que aposentadoria e velhice “são dependentes da lógica das relações sociais” e “são culturalmente definidas dentro de cada sociedade”. Essa representação social que associa aposentadoria a envelhecimento foi comprovada também na presente tese, conforme veremos no decorrer deste estudo.

Com efeito, a longevidade – impulsionada pelas quedas nas taxas de fecundidade e mortalidade e pelos avanços da medicina - constitui uma das maiores conquistas desde meados do século passado até os dias atuais, em nível mundial. De acordo com relatório da Organização das Nações Unidas publicado em 2015, atualmente as pessoas com mais de 60 anos constituem 12% da população mundial; calcula-se que, em 2050, a percentagem de idosos irá chegar a 21%, enquanto a de crianças descerá de 33% para 20%. Segundo relatório da Divisão de População das Nações Unidas publicado em 2011, a população da Europa deverá diminuir em 14%; a isso A. Fernandes (2001, p.2) chama de “involução demográfica”; o documento alerta que o continente já

enfrenta desafios na prestação de cuidados e apoio para uma população em rápido envelhecimento, devido ao desequilíbrio crescente entre contribuintes e beneficiários, o que tem impactos na sustentabilidade financeira dos sistemas de aposentadoria. No continente europeu, Portugal⁵ sobressai como o 4º país mais envelhecido da União Europeia (Eurostat, 2012); para Manuel Villaverde Cabral (2014), Diretor do Instituto do Envelhecimento da Universidade de Lisboa, o envelhecimento, em Portugal, já atinge o índice de 130 pessoas com 65 anos ou mais para 100 menores até os 15 anos.

O caso do Brasil não é diferente. Segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) (IBGE, 2013b), dos 201,5 milhões de pessoas que compõem a população brasileira, cerca de 26,1 milhões são idosos, número que significa 13% da população total. A expectativa é que, em 2060, o país tenha 58,4 milhões de pessoas idosas (26,7% do total) e, segundo projeções da Organização Mundial da Saúde (OMS), no período de 1950 a 2025, o grupo de idosos, no Brasil, terá aumentado em 15 vezes, e a população total em cinco.

Precisamos analisar esses números com preocupação, sim, mas sem “alarmismo” – postura que termina por reforçar, junto à população em geral, os estereótipos negativos que relacionam os idosos e os aposentados a um grupo etário que, pelo fato de não estarem mais na ativa, são vistos como um “peso morto” a ser carregado pela sociedade “produtiva”.

Essa *revolução da longevidade* é um fenômeno mundial que impacta, de forma importante, o indivíduo, as famílias, a sociedade e o Estado, tornando-se um desafio para que as agências governamentais e as políticas públicas possam garantir os direitos e as necessidades da pessoa idosa em toda a sua diversidade psicossocial. No mundo do trabalho, o aumento da longevidade populacional intensificou o debate quanto ao posicionamento dos idosos no mercado de trabalho no mundo inteiro.

É consenso na agenda dos principais organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS), União Europeia (UE)⁶ e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a adoção do paradigma do envelhecimento ativo/produtivo, indicando a necessidade de as pessoas, que avançam na idade,

⁵ Atualmente, em Portugal, a idade da aposentadoria situa-se em 66 anos e dois meses, estando previsto um aumento na idade para 66 anos e três meses, a partir deste ano de 2017 (Velooso & Rocha, 2016).

⁶ O documento “Europa 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo” destaca o “desafio de promover um envelhecimento saudável e ativo, permitindo a coesão social e uma maior produtividade”. Um dos cinco objetivos que a União Europeia pretende cumprir até 2020 inclui criar uma taxa de emprego de 75% para a população com idade entre 20 e 64 anos – seu entendimento é de que esta é uma das formas de garantir e manter a recuperação econômica da Europa (Comissão Europeia, 2010, p.18).

levarem uma vida participativa na sociedade e na economia de seus países. Claramente são políticas e ações direcionadas para a necessidade de se prolongar a permanência do trabalhador idoso no mercado de trabalho, como “elemento chave para atingir os objetivos econômicos e sociais da Europa para o futuro” (Comissão Europeia, 2012, p.13).

No entanto, precisamos refletir que a ideia aparentemente simples de resumir a aposentadoria a um prolongamento da vida profissional levanta questões relevantes, alertando que poderá haver um número crescente de trabalhadores que será forçado a permanecer mais tempo no emprego, mesmo que sofram problemas sérios de saúde ou tenham que enfrentar baixos salários, trabalhos precários, subempregos ou trabalhos de tempo parcial.

Concordamos com Veloso e Rocha (2016, p.28) quando afirmam que políticas de envelhecimento ativo/produtivo assentadas numa lógica economicista, que priorizam os deveres econômicos em detrimento dos direitos humanos são “eticamente questionáveis”. Nessa perspectiva, defendemos que o envelhecimento ativo esteja voltado para práticas capazes de ampliar as competências das pessoas, levando em consideração, prioritariamente, o seu desejo de inserção e as suas condições físicas, emocionais, financeiras e familiares, promovendo, assim, melhorias em sua qualidade de vida de maneira geral.

Essa temática da permanência dos trabalhadores idosos no emprego e o prolongamento da idade da aposentadoria são algumas das discussões que acompanham a problemática da aposentadoria na contemporaneidade, presentes neste estudo e que, na nossa opinião, precisam ser exaustivamente debatidas na academia e entre os vários segmentos da sociedade.

Motivação pessoal

Subscrevemos que a escolha de um objeto de pesquisa não ocorre “ao acaso” – na realidade, revela muito da subjetividade do pesquisador. Minayo (2004, p.21) esclarece, inclusive, que “a visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho”. Com base nessa perspectiva, nosso interesse pela temática abordada nasceu da observação de relatos pessoais, quase sempre evidenciando forte sofrimento psíquico e afetos ambivalentes associados a situações de aposentadoria que, frequentemente, surgiam por parte dos alunos e alunas da comunidade que

frequentavam as nossas aulas no Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade⁷, realizadas no período de 2000 a 2005, no IFRN/Campus Natal-Central. Indagava-me: por que a aposentadoria era um fenômeno que parecia trazer tanta angústia e sofrimento para aquelas pessoas?

A partir dessas conjecturas, implantamos no IFRN, em 2008, um Programa de educação não-formal denominado “Novo Tempo”, com o objetivo de criar um espaço onde se pudesse falar mais a respeito de um assunto para o qual os servidores do Instituto não se preparavam, tinham pouca informação e que trazia muitas dúvidas e inseguranças: o que fazer quando o tempo da aposentadoria chega. Devemos registrar que a nossa experiência de quatro anos à frente desse Programa contribuiu para intensificar nossa motivação a respeito dessa temática tão atual, que culminou com o desenvolvimento desta tese de doutoramento.

Problema de investigação, Objeto e Objetivos do Estudo

Procurando contribuir para o avanço do conhecimento nessa área, a questão a que nos propomos responder, nesta tese doutoral, foi: “O que motiva um grupo de professores a continuar trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal de se aposentar?” No âmbito da nossa amostra, decidimos entrevistar unicamente professores – sem incluirmos os servidores técnico-administrativos do Instituto – como forma de isolarmos quaisquer outras variáveis intervenientes de caráter ocupacional.

Visando elucidar esse problema de investigação, estabelecemos o seguinte **objetivo geral**: “Investigar, a partir das representações sociais de um grupo de professores do IFRN, como é vivenciado o processo de aposentadoria, visando identificar o que os motiva a continuarem trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal de se aposentarem.”

Tendo em vista à consecução do objetivo geral proposto e no esforço de compreender esse fenômeno no sentido sociológico, estipulamos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Retratar a história de vida dos sujeitos, visando assinalar as influências familiares, históricas e sociais na sua identificação com o trabalho e na opção pela carreira docente.

⁷ O Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade é um programa social de caráter educacional não-formal voltado ao atendimento dos interesses e necessidades do adulto idoso da comunidade, promovido pelo IFRN/Campus Natal-Central.

2. Verificar de que forma os sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao trabalho implicam a decisão de se aposentar ou de permanecer em atividade.
3. Compreender as vivências dos sujeitos durante a fase de transição à aposentadoria, caracterizando seu percurso profissional a partir da análise dos principais modelos do ciclo de vida docente, sob o enfoque das variáveis Idade, Dimensões Preocupacionais e, notadamente, Tempo de Carreira.

Justificativas e relevância do estudo

As ideias e conceitos acima mencionados justificam a relevância deste estudo, no tocante à prioridade da qual se revestem os temas ligados ao envelhecimento no contexto atual, mais especificamente aqueles direcionados à transição mais importante da idade adulta: a aposentadoria. É uma fase que vai requerer uma ressignificação da identidade pessoal do sujeito e o estabelecimento de novos pontos de referência, após uma vida inteira, centrada nos moldes e nos preceitos do trabalho enquanto fonte de valor e dignidade.

Conforme referimos, a revolução da longevidade e os anos de vida a mais que as pessoas estão passando a viver na condição de aposentadas obrigam a nos debruçarmos sobre uma fase da vida que tem sido e ainda é bastante negligenciada em favor de outras etapas consideradas mais “interessantes” ou “importantes”, tais como: a infância e a adolescência. Essa tendência, ainda fortemente presente no campo das investigações sociais, também se apresenta como lacuna na pesquisa brasileira, corroborando, assim, a meu ver, o mérito e a pertinência desta tese.

Acreditamos, igualmente, que identificar como um grupo de professores significa e vivencia a última fase da carreira é de grande relevância para a Sociologia da Educação, visto que poderá subsidiar as práticas de gestão e as políticas da carreira docente direcionadas àqueles que estejam vivenciando a transição para a aposentadoria, de forma que, por meio de práticas educativas não-formais, possam refletir a respeito de suas incertezas e expectativas, empoderando-se e desenvolvendo autonomia para enfrentar os desafios que possam advir dessa nova etapa da vida.

Enquadramento teórico-conceitual

Com os objetivos delineados, optamos por realizar uma pesquisa de cariz qualitativo, cuja finalidade não é procurar explicar relações de causa-e-efeito ou generalizar dados estatísticos, mas fornecer uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais, enfatizando suas particularidades e significados. Nas palavras de Minayo (2004, p.10), as metodologias de pesquisa

qualitativa são “capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais”.

Importa-nos definir, também, que se trata de um estudo de caráter estrutural, visto que analisa as ocorrências, particularidades e atributos de um determinado fenômeno, não havendo, necessariamente, a necessidade da formulação de hipóteses prévias (Amado, 2000). Aqui, não partimos de hipótese preliminar, considerando que o nosso estudo não se propõe a provar, negar ou confirmar nenhuma teoria hipotética, mas compreender as vivências e tomadas de decisão em relação ao processo da aposentadoria.

Referente à parte do enquadramento teórico conceitual, buscamos reunir diferentes áreas do conhecimento relacionados ao nosso objeto de estudo e aos objetivos do nosso trabalho. Dessa forma, visando compreender os sentidos e significados que norteiam as vivências de um grupo de professores do IFRN em relação ao processo de aposentadoria, nos apoiamos nos contributos da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), uma vez que elas constituem uma forma de pensar o mundo e de compartilhar conhecimentos, que nos permite compreender como as pessoas e os grupos interpretam a realidade e compartilham determinadas práticas sociais, e como orientam sua conduta em direção a elas. Assim, avaliamos como relevante identificar o lugar que o trabalho ocupa na vida do sujeito, considerando o resultado de vários estudos que apontam que os sentidos e significados que o indivíduo atribui ao trabalho tem uma relação direta com a sua decisão de se aposentar ou de permanecer no trabalho (Bressan, Mafra, França, Melo & Loreto, 2012; França, 1999; Guillemard, 2002; Moreira, 2011; Post, Schneer, Reitman & Olgilvie, 2013). Como apontam Zanelli, Silva e Soares (2010), o trabalho é o núcleo definidor do sentido da existência humana.

Trata-se de uma pesquisa situada sob o enfoque epistemológico da Sociologia Compreensiva - corrente de pensamento cujas bases teóricas foram estabelecidas por Max Weber (2001) e que faz do significado seu conceito central, enfatizando a importância de se estudar os fatos históricos como elementos fundamentais para entendermos o presente. Em função disso e coerente com o nosso objeto de estudo, julgamos imprescindível considerar a historicidade dos sujeitos e sua inserção num contexto sócio-histórico determinado. Daí o nosso olhar destacado, neste estudo, para a dimensão das histórias de vida, as quais nos permitem compreender, a partir do resgate das influências familiares, históricas e sociais, a identificação dos sujeitos com o seu trabalho, a aposentadoria e a carreira docente. Ao optarmos por utilizar a perspectiva metodológica

das Histórias de Vida, atestamos que ela é pertinente ao nosso objeto de estudo, pois, referendando as palavras de Domincé (2010, p.92), nesse método “não é o acontecimento em si que interessa, mas, sim, a importância que o sujeito lhe atribuiu na regulação do seu percurso de vida”.

Nesse sentido, com relação aos instrumentos de coleta de dados foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Priorizamos a entrevista semiestruturada por considerar que a flexibilidade e o menor rigor, na ordenação e no ajuste das perguntas, favorecem um clima de maior proximidade entre os atores sociais, criando condições para que o entrevistado fale mais abertamente, e aprofunde suas respostas de maneira mais espontânea. Lüdke e André (1986, p.34) ratificam que “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.” No caso da presente pesquisa, os entrevistados foram convidados a narrar e a detalhar os diversos episódios vividos ao longo de sua história de vida, fazendo uso de um Guião temático de entrevista semiestruturada, baseado em Esteves (2006).

Outrossim, visando conhecer, de forma aprofundada, os diversos contextos e universos de socialização que compõem a história de vida de cada um dos participantes, elaboramos e incluímos, em nosso estudo, “Sínteses Biográficas” de cada um dos dez entrevistados, as quais permitem ao leitor desvelar a subjetividade que permeia as atitudes, escolhas e expectativas de cada um desses sujeitos e compreender, por fim, sua relação com o trabalho e com a proximidade da aposentadoria.

A pesquisa documental também foi usada nesta pesquisa enquanto técnica de coleta dos dados qualitativos, ajustada a um conjunto de documentos oficiais, considerados relevantes e obtidos no âmbito das seguintes fontes: Portal do IFRN (site oficial do Instituto); Portal da Memória; Portal de periódicos de divulgação científica e tecnológica do IFRN; Repositório Institucional da produção acadêmica do IFRN; além do documento-base Projeto Político-Pedagógico do IFRN e de leis, decretos, portarias, estatutos, regimentos, resoluções, deliberações e outros documentos oficiais que registram a historiografia do Instituto, desde a sua criação, em 1909, até os dias atuais. Ademais, foram analisados documentos e legislações relativos à pessoa idosa e à seguridade social, tais como: Constituição Federal de 1988; Decretos-Leis, Emendas Constitucionais, boletins estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), documentos do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), portarias ministeriais, boletins estatísticos da Previdência Social, Relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS), da Organização das Nações Unidas

(ONU), e outros – todo esse acervo documental está devidamente registrado nas referências bibliográficas dessa pesquisa.

Para o tratamento dos dados dos documentos selecionados, bem como dos resultados da investigação empírica, optamos pela técnica de análise de conteúdo temática, pautada nos princípios de Esteves (2006). Para tanto, foi consubstanciado um *corpus* de análise estruturado em quatro categorias temáticas (subdivididas em nove subcategorias), que contemplaram temas relacionados ao nosso objeto de estudo, e que ficaram assim intituladas: “Memórias de Vida”, “Representações Sociais sobre Trabalho e Carreira Docente”, “Representações Sociais sobre Aposentadoria e Envelhecimento” e Expectativas sobre o Pós-Carreira”. A análise de conteúdo é, no dizer de Bardin (2011, p.40), “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, o que nos permite extrair um conhecimento que seria difícil abstrair por meio de uma simples leitura ou audição. Atualmente, a análise de conteúdo é o conjunto de técnicas por excelência, usado para investigar os fenômenos educacionais.

Estrutura do trabalho

O presente estudo está estruturado em duas partes: a primeira abrange esta Introdução e três capítulos de natureza predominantemente teórica; a segunda parte é dedicada à investigação empírica, formada por dois capítulos: o capítulo IV, abordando as escolhas metodológicas, e o capítulo V, destinado à apresentação, ao tratamento e à análise dos dados; por último, são tecidas as considerações finais. Assim, a temática foi explorada em seu conjunto, conforme apresentamos, resumidamente:

Inicialmente, no capítulo I, problematizamos o envelhecimento contemporâneo e suas interfaces, explorando o surgimento das noções de velhice e de terceira idade, visando à compreensão dos fatores e contextos nos quais essas categorias sociais foram construídas. Igualmente, fazemos uma análise das transformações sofridas nas relações de trabalho desde a cronologização dos percursos etários que caracterizou a fase da modernidade, até a desconstrução do ciclo de vida ternário, que caracteriza a fase atual, da pós-modernidade. Dando seguimento, destacamos a institucionalização e a generalização dos sistemas de aposentadoria e sua interface, atualmente, com a velhice; além de analisarmos o fenômeno da revolução da longevidade no Brasil e no mundo, e as políticas de envelhecimento, propostas pelos organismos internacionais e agências governamentais, para atender aos desafios do envelhecimento populacional.

Fundamentamos a análise sociológica desse capítulo através das contribuições de autores como Guillemard (1977, 1980, 1995, 2002, 2004), Lenoir (1979, 1996), Debert (1999, 2003, 2004, 2010) e Legrand (2001), pelo relevante conhecimento que têm produzido sobre essa temática.

Objetivamos, no capítulo II, caracterizar o profissionalismo e a identidade docentes, com base em uma análise do conceito de carreira, pautada nos principais estudos dos ciclos de vida profissional docente, os quais dividem os percursos dos professores em várias etapas que abrangem desde a graduação à aposentadoria.

No capítulo III, procuramos verificar de que forma os sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao trabalho implicam a decisão de se aposentar ou de permanecer em atividade, pelo aporte da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978). Aqui, é traçado um percurso da construção das designações dadas ao trabalho e à aposentadoria à luz de uma perspectiva histórica, fazendo um comparativo com a pluralidade de significados atribuídos a esses conceitos que permanece na contemporaneidade. Ademais, são analisados as inseguranças, desafios e expectativas que caracterizam a fase da pré-aposentadoria, além da interface entre aposentadoria, idade, gênero e emprego para os trabalhadores mais velhos. O capítulo finaliza apresentando as principais teorias a respeito das vivências no pós-carreira, com destaque para uma questão decisiva na situação de passagem para o não-trabalho: a aposentadoria compulsória.

O conjunto dos procedimentos metodológicos, utilizados na investigação empírica, constitui objeto do capítulo IV – ou seja, trata-se do caminho percorrido pelo pesquisador para abarcar o problema a que nos propomos investigar. Ao fazermos o enquadramento epistemológico da pesquisa, confirmamos que está situada sob o enfoque da Sociologia Compreensiva; é de cariz qualitativo, faz uso da estratégia metodológica das Histórias de Vida e utiliza, como instrumentos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

A apresentação, o tratamento e a análise dos dados, que obedeceram aos pressupostos da Análise de Conteúdo Temática, sob os preceitos de Esteves (2006), estão demonstrados no capítulo V. Foi efetuada uma triangulação entre os dois instrumentos de recolha de dados, quais sejam, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Igualmente, foi organizado um *corpus* de análise constituído por todo o material que identificamos como importante para fundamentar a nossa pesquisa, de acordo com o referencial teórico e com os objetivos do presente estudo. Ainda nesse capítulo, procedemos à caracterização sociológica do campo empírico, ou seja, o IFRN - ocasião em que é apresentada um pouco de sua história, função social e infraestrutura de funcionamento - ,

bem como dos participantes da pesquisa, os quais, conforme mencionamos anteriormente, estão apresentados ao leitor através de Sínteses Biográficas.

Consideramos que a análise e a interpretação dos resultados obtidos conseguiram elucidar os objetivos propostos pela pesquisa. O sexto capítulo, ou seja, o último é destinado às conclusões e considerações finais.

Contribuições esperadas do trabalho

Tencionamos que as conclusões deste trabalho sejam de grande valia para os professores que estão em via de se aposentar, uma vez que o presente estudo retrata essa etapa da vida na visão dos próprios participantes, de suas crenças e representações sociais, desvelando as dores, incertezas e ambivalências que acompanham essa delicada fase da transição para o não-trabalho.

Outrossim, inferimos que ainda há muito a ser investigado sobre a complexidade do processo da aposentadoria, mediante diversas correntes epistemológicas. Defendemos que esta pesquisa se mostra relevante e apropriada, quando aborda, com profundidade, um fenômeno social ainda pouco evidenciado nos estudos que envolvem os processos educativos: a vivência da fase final da carreira docente. Ao articular a estratégia metodológica das Histórias de Vida sob o referencial teórico das representações sociais, oferecemos, dessa forma, as bases para compreender as percepções e vivências dos nossos entrevistados em relação a um tema cada vez mais emergente e atual.

Ao problematizar e aprofundar as temáticas da aposentadoria e do envelhecimento, igualmente esperamos estar contribuindo para uma mudança de postura e de mentalidade em relação aos estereótipos negativos que reforçam o preconceito e a discriminação em relação aos trabalhadores idosos, o que nos possibilita colaborar, através da partilha do conhecimento, para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual, na medida em que este estudo subsidia na definição de políticas de carreira docente que reconheçam e valorizem esses profissionais, nessa etapa decisiva de suas vidas.

Por fim, reiteramos as palavras do escritor e filósofo Umberto Eco (2014, p.6), quando avalia que “o tema da tese não importa tanto quanto a experiência de trabalho que ela comporta”. Realmente, ao nos debruçarmos sobre esse tema durante os anos do doutoramento, ao final de tudo, verificamos que prosseguimos com o mesmo interesse e a mesma paixão que nos mobiliza há alguns anos.

Parte I: Estado da arte e fundamentação teórica

Capítulo I – Aposentadoria e envelhecimento: que interface é esta?

“A velhice não é uma ladeira que todos descem com a mesma velocidade. É uma sucessão de degraus irregulares onde alguns despençam mais depressa que outros.”
(Simone de Beauvoir, 1990a, p.40)

1.1 A construção social da velhice e da terceira idade

A escritora Simone de Beauvoir (1990a, p.8), no início da década de 1970, escreveu um clássico ensaio sobre a velhice, justamente para quebrar o que ela chamava de “a conspiração do silêncio”: “(...) a classe dominante adota a posição cômoda de não considerar os velhos como homens. Se lhes ouvíssemos a voz, seríamos obrigados a reconhecer que é uma voz humana; eu forcerei meus leitores a ouvir essa voz”. A escritora francesa denunciava então o desprezo e o ostracismo a que eram relegadas as pessoas que envelheciam, “como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente falar”.

Simone de Beauvoir (1990a) costumava dizer que levávamos tão longe esse ostracismo que recusávamos a nos reconhecer no velho que seremos. Igualmente, pensava Marcel Proust (1927, p.494), quando vaticinou que

de todas as realidades, a velhice é, talvez, aquela de que conservamos por mais tempo, ao longo da vida, uma noção puramente abstrata, olhando em calendários, datando nossas cartas, observando nossos amigos se casarem e os filhos de nossos amigos, sem compreendermos seu significado.

Para tentarmos, razoavelmente, problematizar o envelhecimento contemporâneo e suas interfaces, necessário se faz nos debruçarmos sobre as contínuas mudanças nas crenças, nos códigos e linguagens que têm sido utilizados para representar esse período da vida. São muitos os símbolos e imagens que, atualmente, caracterizam a velhice – ora ligada à introspecção, ao descanso e à quietude das alcovas, ora relacionada à atividade e a práticas que associam o envelhecimento à manutenção da juventude do corpo e do espírito, num novo estilo de vida que se convencionou chamar de “terceira idade” – conceito que abordaremos mais adiante.

Segundo Veloso (2011, p.263), hoje em dia, usamos indiferentemente expressões como terceira idade e velhice, sem sabermos exatamente as representações subjacentes aos seus significados e o percurso histórico das construções sociais que as originaram. Na realidade, elas significam coisas distintas, e vamos, brevemente, traçar o percurso histórico das noções de velhice e de terceira idade, a fim de compreendermos os fatores e contextos nos quais esses termos foram construídos. Igualmente, concordamos com Silva (2008) quando afirma que o surgimento da

velhice e da terceira idade, enquanto categorias sociais, resulta de uma convergência de discursos políticos, práticas sociais, interesses econômicos e disciplinas especializadas unindo saberes médicos, agentes de gestão e especialistas.

Ao problematizar o surgimento das categorias sociais, Lenoir (1996, p.57) conclui que os princípios mais frequentemente usados como critério de classificação dos indivíduos no espaço social – o sexo e a idade – na realidade não são dados unicamente naturais, visto que se tratam de noções construídas mediante manipulações sociais, geralmente manejadas por instituições e agentes especializados, tais como: o Estado, o sistema médico, escolar, de proteção social, o mercado de trabalho e outros. Ele explica que a noção de idade em si - aquela que se exprime em número de anos - trata-se, na verdade, de uma prática determinada socialmente (1996, p.61):

Na verdade, o que está em questão na manipulação das classificações em termos de idade, é a definição dos poderes associados aos diferentes momentos do ciclo de vida, a extensão e o fundamento do poder variando segundo a natureza dos desafios, próprios a cada classe ou a cada fração de classe, da luta entre as gerações.

Esses princípios de classificação não têm, portanto, sua origem na ‘natureza’, mas em um trabalho social de produção das populações que operam segundo critérios juridicamente constituídos. O citado autor refere-se à manipulação das faixas de idade que acontecem, seguramente e em graus diferentes, em função de uma necessidade de redefinição de poderes ligados às diversas fases do ciclo de vida, incluindo aí a diversidade das classes sociais, das profissões, dos meios urbanos e rurais etc., pois “a fixação de uma idade é o produto de uma luta que coloca em atrito as diferentes gerações” (Lenoir, 1996, p.61). Essas divisões da escala das idades podem se tornar categorias “nominais”, como os “velhos”, os “jovens”, os “adolescentes”, e são definidas em função dos costumes, valores e instituições de cada época.

Um dos exemplos de Lenoir (1996), para explicar como a definição das idades muda segundo a composição da população, é o estudo de Maurice Halbwachs⁸ sobre a nupcialidade francesa durante e após a guerra. Com a diminuição da população masculina de 23 a 38 anos, consecutiva à guerra, os mais jovens tiveram suas idades “aumentadas” - com o objetivo de ocupar posições deixadas vazias pelos seus primogênitos -, tendo sido levados a desempenhar encargos e compromissos que eram considerados, até então, “como acima de sua idade”. Segundo Lenoir

⁸ O estudo ao qual se refere Lenoir trata-se de “*La nuptialité em France pendant et depuis la guerre*”, publicado em 1935 em *Annales sociologiques*, Série E, fascicule 1, p.43, de autoria de Maurice Halbwachs (1877-1945) – sociólogo francês da escola durkheimiana.

(1996, p.60), “esta transformação foi acompanhada de uma redefinição da idade legítima para o casamento e, mais geralmente, da idade com a qual os jovens têm acesso ao estatuto de adulto”.

Lenoir (1996) esclarece que a manipulação da idade da aposentadoria também é um exemplo elucidativo em que se opõem grupos sociais e gerações que se enfrentam; principalmente se considerarmos que o valor social dos indivíduos – mais particularmente os do sexo masculino – no mercado de trabalho é uma variável definida principalmente em função do peso de sua atividade profissional, o que vem a interferir, essencialmente, na noção de envelhecimento social. E nos narra o caso dos mestres vidreiros, ocorrido na segunda metade do século XIX, o qual ilustra, exemplarmente, as relações de força existentes entre as gerações, as classes sociais e as representações dominantes de algumas práticas, prerrogativas da definição de uma determinada idade. No caso, os artesãos vidreiros manifestavam seu poder através do monopólio da detenção das técnicas de fabricação das peças, controlando, em benefício próprio, as relações entre as gerações mais jovens, impondo “tempos de formação” e “níveis de competência” a seus sucessores. Relata Lenoir (1996, pp.62-63) que

diante da concorrência dos jovens aprendizes, os vidreiros, após terem tentado sem sucesso retardar a idade de acesso à aprendizagem e alongar a duração da formação, foram obrigados a adotar estratégias defensivas reconhecendo em seus concorrentes mais perigosos, cuja qualificação se tornara igual a deles, um estatuto especial, a fim de tornar a função permanente e daí impedir os ‘jovens’, já experientes, de superá-los.

Isso significa dizer que é exatamente a determinação da idade - quando as gerações mais jovens forçam as gerações mais velhas a se retirar de suas posições de comando para, enfim, ocupá-las -, que constitui a luta entre as gerações, da qual nos fala Lenoir (1996). Esse autor reconhece, entretanto, que o estabelecimento de uma idade legal, como a maioridade aos dezoito anos ou a aposentadoria aos sessenta ou sessenta e cinco anos, é importante na luta entre as gerações, porque tende a constituir uma espécie de norma oficial com a qual os agentes devem contar, uma vez que essas idades estão associadas aos direitos de cada categoria.

Seguindo esse mesmo raciocínio, a antropóloga Debert (2003), igualmente, ressalta a efetividade das categorias etárias enquanto construções culturais, considerando que estatutos como a fixação da maioridade civil e penal, o início da vida escolar e a entrada no mercado de trabalho são “essenciais” para a organização do sistema de ensino e para as organizações política, jurídica e econômica de uma sociedade. No entendimento de Debert (2003, p.53)

as categorias etárias são importantes porque são constitutivas de realidades sociais específicas, uma vez que operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres diferenciais em uma população, definindo relações entre as gerações e distribuindo poder e privilégios.

Outrossim, na perspectiva da antropologia, a idade, também, não é considerada um dado da natureza, tampouco deve ser entendida como causa explicativa dos comportamentos humanos; ao contrário, trata-se de um fato social e histórico, considerando que “as representações sobre a velhice, a posição social dos velhos e o tratamento que lhes é dado pelos mais jovens ganham significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (Debert, 2003, p.50) - conforme vimos nos exemplos citados acima.

A antropologia, de igual modo, é extremamente rica em exemplos que demonstram que fases da vida, como a infância, a adolescência e a velhice não são propriedades adquiridas com o avanço da idade cronológica, mas se tratam de processos biológicos que são “elaborados simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades pelas quais os indivíduos passam e que não são necessariamente as mesmas em todas as sociedades” (Debert, 2003, p.51).

Em sua pesquisa sobre a adolescência que se tornou clássica, “Adolescência, sexo e cultura em Samoa”, publicada em 1928, a antropóloga norte-americana Margaret Mead⁹ (1973) comprovou que essa etapa da vida, configurada, na sociedade norte-americana, uma fase crítica de conflitos e de atribuições para os jovens de maneira geral, não acontece de igual maneira nessas ilhas da Polinésia. Segundo a pesquisadora, a passagem da infância à adolescência era uma transição suave, e não se caracterizava pelo turbilhão emocional observado nos adolescentes americanos. Uma das principais conclusões a que chegou Mead foi a de que a adolescência se apresenta sob diferentes circunstâncias, a partir de distintas condições.

Debert (2003) confirma, inclusive, que as idades cronológicas, baseadas num sistema de datas, têm relevância maior nas sociedades ocidentais, pois significam atribuição de *status* (a maioria legal, por exemplo), definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho) e a formulação de políticas sociais (direito à aposentadoria) etc. Por outro lado, ainda conforme Debert (2003, p.56), os estudos antropológicos evidenciam que as idades cronológicas, baseadas num sistema de datação, estão ausentes da maioria das sociedades não-ocidentais:

⁹ Margaret Mead (1901-1978), antropóloga norte-americana, publicou, em 1928, uma de suas obras mais referenciadas: “Adolescência, sexo e cultura em Samoa”, baseada nos registros que fez durante os nove meses que passou nas ilhas Samoa, situadas ao sul do oceano Pacífico, na região da Polinésia.

Eles (os estudos) têm mostrado que, nessa incorporação, considera-se não só o desenvolvimento biológico, mas também o reconhecimento da capacidade de realizar certas tarefas, e que a validação cultural desses estágios não significa apenas o reconhecimento de níveis de maturidade, mas uma autorização para a realização de práticas como caçar, casar e participar do conselho dos mais velhos.

Isso significa dizer que, na maioria das sociedades não-ocidentais, o grau de maturidade e a ordem de nascimento não estão diretamente relacionados, uma vez que, apesar da diferença da data natalícia, as pessoas podem estar autorizadas a realizar atividades próprias a outro grupo de idade; assim, não é unicamente a idade cronológica que define o ritual de passagem de um estágio para outro no ciclo de vida, mas a transmissão de condições que garantam poder e autoridade. Já nas sociedades ocidentais, os princípios e as regras da idade cronológica são impostos por exigência das leis que definem os direitos e deveres do cidadão.

A obra do historiador francês Philippe Ariès (1981) é também um dos estudos bastante difundidos sobre a construção social da infância, categoria que não existia na Idade Média, mas que tem sua constituição, a partir do século XIX, analisada por esse autor como resultado das transformações ocorridas no âmbito familiar e na diferenciação entre os espaços público e privado. Ariès (1981) relata que, na França medieval, as crianças e os adultos compartilhavam a vida num patamar de igualdade, inclusive no trabalho. Assim, desde que a sua capacidade física permitisse, mesmo em idade precoce, as crianças participavam do mundo do trabalho, bem como da vida social dos adultos. Ao longo dos séculos, a noção de infância foi, gradualmente, se desenvolvendo, passando a ser tratada como uma etapa que necessitava de especialistas, educadores e instituições específicas para atender a toda a sua singularidade, como fase “preparatória” para a idade adulta. Ao vincular o surgimento da categoria “infância” a um novo modelo de relações familiares, o trabalho de Ariès (1981) terminou por inspirar outros estudos sobre as categorias etárias, inclusive sobre a velhice.

Entretanto, para Silva (2008, pp.156-157), “o reconhecimento da velhice como etapa única é parte tanto de um processo histórico amplo – que envolve a emergência de novos estágios da vida como infância e adolescência –, quanto de uma tendência contínua em direção à segregação das idades na família e no espaço social”. Notadamente, as categorias etárias só vieram a se efetivar, realmente, no século XX, notadamente através de uma demarcação mais precisa da transição entre as diferentes idades e a consolidação dos denominados “ritos de passagem”, como a entrada na escola e na universidade e a aposentadoria. “Essa estabilização favoreceu a formação de identidades etárias que passaram a definir, por meio de características de conduta, crenças, hábitos

corporais e ideais de satisfação, a experiência de ‘habitar’ cada uma dessas etapas da vida” (Silva, 2008, p.157).

1.2 Da cronologização dos percursos etários à desconstrução do ciclo de vida ternário

De acordo com Debert (2010, pp.57-58), podemos afirmar que a história da civilização ocidental contemporânea estaria demarcada por três etapas sucessivas, sob a perspectiva da idade cronológica: na pré-modernidade, a idade cronológica era menos importante do que a condição da família na determinação do grau de maturidade e do controle de recursos e poder; na fase da modernidade, houve o que os autores chamaram de “cronologização da vida”; e na pós-modernidade (etapa atual), verifica-se uma “desconstrução do curso da vida em nome de um estilo unietário”.

A expressão “cronologização da vida” foi utilizada pelos sociólogos Martin Kohli e John Meyer (1986) para designar o caráter periodizado do curso de vida como instituição social, sendo demarcado por etapas com características próprias e bem definidas. Esse processo de periodização da vida – que teve início com a sociedade industrial e perpassou toda a fase da modernidade - passou a abranger todas as áreas da vida social, incluindo o espaço doméstico e familiar, a esfera do trabalho, as organizações do sistema produtivo, as instituições de ensino e as políticas públicas. Para Guillemard (1995, 2004), essa padronização das fases do curso de vida tem sido progressivamente institucionalizada, permitindo, assim, ao Estado organizar as atividades sociais e as obrigações e direitos das pessoas em um modelo que ordenou e hierarquizou o ciclo de vida em três etapas sucessivas, quais sejam: formação (infância), produção (idade adulta) e inatividade (velhice).

Guillemard (2004, pp.1-2) traça um paralelo interessante entre a instituição do modelo do ciclo de vida, a organização social do percurso das idades e os sistemas de proteção social, e conclui que as políticas sociais desempenharam um papel fundamental na construção e institucionalização de um diagrama ternário do ciclo de vida, na modernidade. Ela explica que as leis sociais que vêm sendo adotadas, como, por exemplo, aquelas referentes ao trabalho infantil, ao período de escolaridade obrigatória ou à fixação de uma idade para aquisição do direito à aposentadoria, gradativamente conduziram a uma “institucionalização” do ciclo de vida, contribuindo para dividir em três etapas bem distintas o percurso etário.

Peralva (2007) também faz uma análise sociológica a respeito da incidência da transformação das relações de trabalho sobre a representação social do ciclo da vida na pós-

modernidade. Segundo essa autora, a implementação dos sistemas de aposentadoria foi outro fator que contribuiu para a cronologização do curso de vida, ao fixar uma idade para o direito à aposentadoria integral e assinalar, assim, a entrada do sujeito na velhice.

Assim, durante a modernidade, coube ao Estado distribuir entre as três idades (infância, idade adulta e velhice) as atividades sociais, as obrigações e os direitos dos indivíduos, além de presidir a organização do ciclo de vida em um modelo ordenado e hierarquizado em três etapas sucessivas: formação, produção e inatividade. Cada etapa era bem distinta uma da outra em termos de significado e identidade, por exemplo: no modelo ternário, o trabalho é considerado fundamental para a vida dos sujeitos, e está associado à idade adulta.

Para Guillemard (2004, p.2), essa cronologização das transições dos percursos etários resultou em uma padronização de todo o curso da vida: “O indivíduo é visto com um futuro. É parte de uma longa temporalidade e pode antecipar o desenvolvimento de sua vida” – ou seja, todos estão “enquadrados” e seguem os mesmos percursos, na mesma ordem (primeiro é o tempo do estudo, depois o tempo do trabalho, finalizando com o tempo da aposentadoria). Ainda segundo Guillemard (2004, p.1), nessa perspectiva, “cada modelo de sociedade liga estreitamente formas de emprego, conteúdos de proteção social e um modo particular de organização social ao percurso das idades”.

Alguns especialistas (Debert, 2010; Guillemard, 1995, 2004; Peralva, 2007) concordam, entretanto, que estamos vivenciando a fase da pós-modernidade, caracterizada por uma desconstrução, desarticulação ou descronologização do curso de vida, ou seja, um momento em que as fronteiras entre as diversas fases do ciclo de vida estão cada vez mais tênues.

Tal fenômeno tem acarretado mudanças nos dispositivos institucionais que regulam a saída definitiva da atividade econômica, contribuindo para a descronologização do ciclo de vida e para a queda de suas normas e padrões. Segundo Peralva (2007), principalmente na esfera da atividade econômica, as referências cronológicas estão sendo substituídas por critérios de funcionalidade para demarcar as fronteiras entre uma idade e outra e, segundo ela, isso aponta para uma tendência a se cristalizar. Essa autora (2007, p.22) conclui que esse reordenamento funcional dos serviços prestados pelo Estado, no campo da proteção social, constitui, apenas, um dos indicadores do que ela chama de “desorganização do modelo ternário do ciclo de vida”, o qual também está intrinsecamente ligado ao aumento da expectativa de vida das populações.

Guillemard (2004) aponta alguns eventos que assinalam a queda do modelo de temporalidade que marcou a sociedade industrial: Em primeiro lugar, o conceito de carreira se fragmenta, e o tempo do trabalho, que sempre foi linear, cronometrado e mensurável, torna-se cada vez menos concentrado e mais descontínuo, com a vida ativa agora estando intercalada com períodos de formação e inatividade, nem sempre consecutivos.

Constata ainda Guillemard (2004, p.4) outro diagnóstico amplamente compartilhado pela maioria dos sociólogos que adotam a perspectiva do curso de vida: o de que o ciclo de vida ternário da sociedade industrial está abalado, tendo perdido seu caráter linear e sua sucessão de fases etárias segmentadas, o que tem trazido mudanças que correspondem a uma ‘des-estandardização’ dos percursos individuais:

Testemunhamos uma diversificação das trajetórias de vida, que se tornam mais incertas e aleatórias, à medida em que se dissolve o enquadramento normativo do percurso etário. O indivíduo não é mais também inscrito fortemente dentro das sequências ordenadas de posições.

Essas sequências ordenadas a que essa autora se refere dizem respeito ao ciclo de vida ternário que caracterizou a modernidade, cujo percurso etário era ordenado “em três tempos sucessivos com funções bem distintas: a juventude se forma, a idade adulta trabalha e a velhice tem direito ao repouso” (Guillemard, 1995, p.177).

Debert (2010) alerta, outrossim, que os valores e o estilo de vida da chamada “terceira idade” também contribuíram para a fase de “descronologização” do curso de vida que se verifica na etapa atual da pós-modernidade. Segundo essa autora (2010, p.57), as imagens “que bombardeiam a ideia da vida adulta como um momento de maturidade, independência, responsabilidade e compromisso levam a visão do curso da vida pós-moderno, em que a idade cronológica perde relevância”.

Vejamos a esfera familiar, por exemplo: eventos como casamento, maternidade e divórcio denunciam uma sociedade em que a idade cronológica é cada vez mais irrelevante, uma vez que esses eventos acontecem em idades muito variadas na vida das pessoas. Os tipos de unidades domésticas também se modificaram – acontece, cada vez com mais frequência, de filhos muito jovens irem morar sozinhos antes mesmo de se formarem ou de se casarem, tal qual o inverso: filhos adultos e estabilizados financeiramente continuarem vivendo ou voltarem a morar na casa dos pais, naquilo que os especialistas denominam de “geração bumerangue” “solteiros parasitas” (Debert, 2010, p.53), ou, numa nomenclatura mais atual, “geração canguru”. Também se nota

uma variedade nas idades do nascimento dos filhos e nas diferenças de idades entre pais e filhos; com a frequência maior dos segundos e dos terceiros casamentos, não é tão incomum que mães e filhas engravidem num período muito próximo de suas vidas, ou que tios e sobrinhos tenham praticamente a mesma idade – situações impensáveis até bem pouco tempo.

Guillemard (2004, p.6) também confirma que as fronteiras entre as diversas fases do ciclo de vida estão cada vez mais tênues:

[...] esse evanescimento observável dos ritos de passagem de uma idade à outra, tais como a comunhão, o serviço militar, o casamento, as cerimônias de partida para a aposentadoria, constituem um outro indicador do nivelamento nos limiares da idade. Ele reflete um enfraquecimento da regulação coletiva do curso de vida.

Para a referida autora, essa situação termina por abrir uma dupla crise de identidade para os indivíduos: uma *crise de normatividade* e uma *crise de expectativas*. A crise de normatividade tem a ver com o fato de os regulamentos dos sistemas de proteção social continuarem a operar de acordo com os princípios de linearidade das trajetórias, se apoiando sobre categorias uniformes como a idade, enquanto, como estamos vendo, os percursos individuais estão sendo des-estandardizados (ou seja, não seguem mais a nenhum padrão ou modelo). A crise de expectativas, por sua vez, revela-se no fato de que agora “os indivíduos são confrontados com trajetórias radicalmente incertas, com a incapacidade de antecipar seu futuro”, o que termina por minar os modelos de seguridade social que exigem, pelo menos em parte, “uma probabilidade de futuro” (Guillemard, 2004, p.6).

Em função desse novo contexto de evolução marcado por um regime mais flexível do curso de vida, Guillemard (2004, pp.6-7) propõe uma reconfiguração nos sistemas de proteção social e de seguridade, por considerar que a estrutura do Estado, na atual fase da pós-modernidade, não é mais capaz de se ajustar a diferentes formas de trabalho e a novos perfis etários que ocorrem a partir de percursos individuais indeterminados e incertos:

Estamos assistindo, portanto, uma disjunção crescente entre os instrumentos rígidos de proteção social e suas novas necessidades de segurança, associados a percursos de vida mais flexíveis, exigindo proteção contra a rápida obsolescência dos saberes e das competências, mobilidades e de múltiplas conversões durante o curso de vida ativa e cobertura de períodos de inatividade que, como observamos, diz respeito a todas as idades e não são mais apenas acumuladas no fim da vida ativa sob a forma de aposentadoria.

Com base nessa perspectiva, Guillemard (2004) defende que uma das principais funções dos sistemas de proteção social deve ser a manutenção da empregabilidade das pessoas, através da manutenção de sua capacidade profissional, visando à promoção da autonomia dos indivíduos –

mesmo a despeito das mudanças alternadas entre a atividade e a inatividade, cada vez mais cristalizadas na sociedade pós-moderna.

Contudo, ainda segundo Debert (2010, p.62), seria um exagero afirmar que a idade deixou de ter sua importância na definição do *status* de uma pessoa: exemplo disto são as considerações de que a velhice “é uma nova juventude, uma etapa produtiva da vida, ao mesmo tempo que sempre é reiterado aos mais velhos seu direito à aposentadoria, a partir de uma determinada idade cronológica”. Assim, para a referida autora, as idades continuam sendo “mecanismos poderosos e eficientes na criação de mercados de consumo, na definição de direitos e deveres e na constituição de atores políticos”; o que está havendo, entretanto, é uma “flexibilização dos parâmetros anteriores do que seriam os comportamentos adequados e dos direitos e deveres próprios a cada faixa etária” (2010, p.61). Para essa autora, “seria um exagero supor que a idade deixou de ser um elemento fundamental na definição do *status* de uma pessoa” (Debert, 1999, p.75).

Porém, a noção de velhice como etapa particularizada da vida e o estabelecimento desta enquanto categoria social só vai surgir entre os séculos XIX e XX, resultado da convergência de três fatores: o interesse da medicina sobre as doenças do corpo envelhecido, a institucionalização das aposentadorias e o surgimento da geriatria e da gerontologia, áreas que investigam, respectivamente, as patologias do corpo físico e os aspectos psicossociais da velhice (Silva, 2008).

Em 1903, o biólogo russo Elie Metchnikoff¹⁰ defendeu a criação de uma nova especialidade, a Gerontologia, com base nas expressões *Gero* (velhice) e *Logia* (estudo). Trata-se da ciência que estuda o processo do envelhecimento em suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais, em diferentes contextos históricos e culturais. Partindo do pressuposto de que o envelhecimento permeia todas as esferas da vida, e tendo o foco mais direcionado para as práticas e necessidades sociais e psicológicas das pessoas idosas, a gerontologia recebeu contribuições de áreas do conhecimento como a demografia, a sociologia e a psicologia, tornando-se, ao longo de todo o século XX, uma área de estudos intrinsecamente interdisciplinar (Pereira, Schneider & Schwanke, 2009).

A Geriatria, por sua vez, surgiu por volta de 1909, a partir dos estudos do fisiologista

¹⁰ Em 1903, o biólogo russo Elie Metchnikoff (1845-1916) propôs a criação de um campo de investigação dedicado ao estudo exclusivo do envelhecimento, da velhice e dos idosos: a Gerontologia. Por definição, gerontologia é o campo multiprofissional e multidisciplinar que visa à descrição e explicação das mudanças típicas do processo de envelhecimento e de seus determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais (Pereira, Schneider & Schwanke, 2009).

vienense Ignatz Nascher¹¹, o qual introduziu o termo na literatura médica, estabeleceu as bases clínicas para a identificação da velhice – vista então sob a perspectiva de “degeneração do corpo e associada à doença – e indicou os “tratamentos” médicos a serem dispensados às pessoas idosas (Silva, 2008). A partir daí, a velhice passou a ser diferenciada cientificamente das outras fases da vida, através do saber médico, ou seja, através da recém-criada geriatria. Atualmente, “trata-se da especialidade médica responsável pelos aspectos clínicos do envelhecimento e pelos amplos cuidados de saúde necessários às pessoas idosas” (Pereira, Schneider & Schwanke, 2009, p.154).

O último fator que autores como Lenoir (1979), Peixoto (2003), Guillemard (2004), Silva (2008) e Veloso (2007, 2009) associam à construção da velhice enquanto categoria social é exatamente a institucionalização dos sistemas de aposentadorias,

ocorrida no decorrer da segunda metade do século XIX e que deu ensejo à criação das chamadas caixas de aposentadoria para a velhice, e à transformação de determinados hospícios em asilos para velhos. É o próximo tópico que iremos examinar.

1.3 A institucionalização da aposentadoria: a *velhice invisível* e a *velhice identificada*

Os primeiros discursos sobre aposentadoria e velhice surgiram na França, durante a segunda metade do século XIX, com a criação da Caisse Nationale francesa, como forma de resolver a questão do tratamento a ser dispensado às pessoas incapazes de trabalhar e assegurar sua subsistência – o que era considerado um “perigo social” e o maior problema social da época. Peixoto (2003) descreve as condições miseráveis dos velhos franceses desse período, quando mais da metade da população urbana de mais de 60 anos não possuía pensão nem salário, e a maioria dependia dos filhos ou das instituições de assistência pública para sobreviver. A velhice era confundida com todas as formas de invalidez que atingiam os trabalhadores, “passando a ser utilizada para identificar todos aqueles que, ao fim de sua vida, não estão mais aptos para o trabalho” (Silva, 2008, p.160).

Essa situação não se restringia à França, mas se expandia por toda a Europa, e a emergência da velhice, enquanto “problema social”, eclodiu quando sobreveio a primeira geração de operários idosos, oriundos da revolução industrial, os quais não detinham recursos financeiros, patrimoniais e familiares, subsistindo graças apenas à sua força de trabalho. A organização

¹¹ Considerado o “pai da Geriatria”, Ignatz Leo Nascher, médico vienense radicado nos Estados Unidos, propôs, em 1909, a criação de nova especialidade médica, destinada a tratar das doenças dos idosos e da própria velhice, a qual denominou Geriatria. Em 1912, Nasher fundou a Sociedade de Geriatria de Nova York (Pereira, Schenider & Schwanke, 2009)

capitalista do trabalho e o desenvolvimento industrial que se seguiram, terminou por reduzir e mensurar o desempenho dos operários unicamente em função de sua força física, o que resultou numa rápida desqualificação e desvalorização dos operários mais velhos. A velhice termina, assim, por englobar “todas as situações em que o trabalhador não trabalha mais, e para a qual o desemprego torna os ‘trabalhadores válidos’ de 45 a 50 anos em ‘velhos precoces’” (Lenoir, 1979, p.58).

Segundo Veloso (2009), essa nova classe social surgida com a revolução industrial – o proletariado - era formada por trabalhadores que viviam em precárias condições de vida devido aos baixos salários, sobrecarga de horas de serviço diário, além de péssimas condições de trabalho e de moradia – tudo isso agravado pela falta de recursos para sobreviver caso deixassem de trabalhar em função de alguma doença, acidente de trabalho ou mesmo velhice. Aos operários idosos e despossuídos de apoio familiar, só restava o amparo das instituições de caridade. Conforme Veloso (2009, p.18), “a velhice operária foi categorizada como fazendo parte do grande grupo dos excluídos sociais, no qual se integravam os desempregados, pobres e mendigos, tendo todos o estatuto social de indigente”.

Peixoto (2003), nos traz interessante recorte sobre as diversas locuções usadas pelos franceses no século XIX para tratar as pessoas de mais de 60 anos: os indivíduos despossuídos e que não detinham estatuto social eram correntemente chamados de *velhos (vieux)* ou *velhotes (vieillard)*; já aqueles que eram abastados e possuíam bens eram designados de *idosos (personne âgée)*. Podemos concluir que, a representação social da velhice, nessa época, era fortemente definida pela inserção ou não do indivíduo mais velho no processo de produção, ou seja: eram consideradas velhas aquelas pessoas que haviam perdido suas forças para trabalhar.

Segundo Guillemard (1980), desde a revolução industrial, no século XIX, até início do século XX, a velhice permaneceu “invisível”, pois se tratava de um assunto unicamente da esfera privada, isto é, para quem tinha condições econômicas e apoio familiar para sobreviver. A autora conclui que todo esse contexto contribuía para separar os idosos ainda investidos de poder por parte do capital da família, daquelas pessoas golpeadas pela pobreza, pela falta de patrimônio e caracterizadas por uma força de trabalho desvalorizada (1980, p.19):

Durante o século XIX e início do século XX, a velhice permanece invisível, já que a segurança na velhice continua a ser uma questão estritamente privada e familiar. O velho rico é um velho respeitável e respeitado, que mantém o poder e status social. A questão da mendicância torna-se uma questão pública que será tratada no âmbito da assistência política à pobreza.

No entanto, segundo Lenoir (1996, p.72), existia uma indefinição sobre quais instituições deveriam acolher os idosos operários das classes mais desfavorecidas. Ele revela que políticos e economistas da época se perguntavam sobre “o que fazer com os velhos que não servem para mais nada?” Para esse autor, desde a origem, o problema das aposentadorias era saber qual grupo deveria se ocupar da velhice dessas classes, por definição, sem capital a transmitir: a família ou a empresa?

Guillemard (1980, p.19) esclarece, ainda, que, em tal contexto, não existia uma política de gestão coletiva da velhice, mas uma política de assistência social aos idosos sem recursos:

Existia uma política de apoio à indigência, que irá confundir o velho pobre com outras categorias de miseráveis. Com a introdução da assistência obrigatória para os idosos sem recursos, o permanente estado de indigência de uma parte da população idosa é formalizada.

Lenoir (1996, p.73) advoga, por outro lado, que a velhice, enquanto problema social, não foi apenas o resultado do aumento do número de pessoas idosas, como sugerem os demógrafos, mas o resultado de um conjunto de consequências, em nível global, “da mudança de um modo de reprodução da estrutura social, que parece ter afetado sobretudo as relações entre gerações nestas classes”. Dessa forma, para esse autor, em face da inexistência de uma política específica que amparasse e protegesse a velhice, a tentativa de solucionar esse problema social emergente foi o que provocou o surgimento, ainda no século XIX, das primeiras tentativas de aposentadoria no velho mundo.

Dessa forma, segundo Guillemard (1980, p.20), a generalização de um modelo de ciclo de vida, em que a velhice e a aposentadoria estão associadas, virá conferir, progressivamente, um princípio de identidade à última fase da vida, denominada pela autora de “velhice identificada”:

O desenvolvimento dos sistemas de aposentadoria determina o surgimento de uma nova definição para a velhice. Uma nova etapa da vida se interpõe entre a maturidade e a velhice. É caracterizada por uma situação comum de inatividade pensionada, o que lhe confere identidade e a torna identificável.

Ou seja, Guillemard (1980) considera que, a partir da generalização dos sistemas de aposentadoria, houve, também, uma mudança na forma de perceber a velhice, a qual passou a ser menos relacionada à antiga noção de invalidez e de incapacidade para o trabalho e mais associada à aposentadoria, passando, assim, a ser compreendida como uma “inatividade pensionada”: ou seja, através de medidas formais, todas as pessoas, a partir de uma determinada idade, ficavam dispensadas de labutar, independentemente da sua vontade ou da sua capacidade para continuar trabalhando.

Rememorando, antes do estabelecimento dos sistemas de aposentadoria, o trabalhador era considerado velho e com direito à assistência do Estado, se não tivesse mais força física e fosse incapaz de trabalhar e produzir. A generalização dos sistemas de aposentadoria traz, segundo Guillemard (1980, p.20), uma mudança importante: a velhice se desprende de seu horizonte de pobreza e de incapacidade para o trabalho, e deixa de ser sinônimo de incapacidade funcional:

A aposentadoria introduz uma redefinição nos limites das categorias de idade. A aposentadoria se assume com base em critérios formais (idade cronológica ou tempo de serviço) e não, a depender da capacidade funcional do indivíduo. Ela se constitui numa transição definida como a última etapa da vida, associada cada vez mais de perto à aposentadoria.

Nesse contexto, confrontados com as greves trabalhistas que reivindicavam melhorias no salário, nas condições de emprego e na duração da jornada de trabalho, a burguesia industrial e financeira terminou por inaugurar um conjunto de medidas de assistência aos idosos incluindo a instauração de sistemas de aposentadoria, para “prevenir e conter o perigo social” que significava uma organização do proletariado. Por essa razão, Lenoir (1979, p.58) conclui que não se pode atribuir o nascimento dos regimes de proteção social “apenas a intenções paternalistas de seus promotores mais do que sua vontade maligna de aumentar a exploração da força de trabalho”. Ou seja, o interesse em “melhorar a condição de trabalho” da época, pode ser explicado, em parte, pelo embate entre a ascensão revolucionária de determinados setores do proletariado junto aos representantes da burguesia industrial e da aristocracia conservadora, para os quais as discussões sobre os regimes de aposentadoria nunca deixaram de se revelar uma ameaça.

À diferença do amparo social que até então existia sob a forma de caridade, os novos sistemas de aposentadoria surgiram quando alguns grupos de operários passaram a ter acesso à seguridade pública, como foi o caso dos que trabalhavam nas manufaturas do Estado, nas companhias ferroviárias, ou em grandes estabelecimentos industriais.

O fato é que, até o final do século XIX, na Europa, não existiam instituições de proteção e seguridade social pública, o que só veio a acontecer em 1883, na Alemanha, no governo do chanceler alemão Otto Von Bismarck. Na época, foi instituído um sistema nacional que assegurava o pagamento de uma pensão aos trabalhadores do comércio, indústria e agricultura que tivessem 70 anos ou mais, com o objetivo de amparar aqueles trabalhadores que, atingindo uma idade avançada, se tornassem inválidos ou incapacitados para o trabalho. A medida foi, inicialmente, adotada pela Bélgica, seguida da Áustria, países nórdicos, Inglaterra, França e Estados Unidos,

sendo, atualmente, uma instituição consolidada em todos os países modernos e constituindo-se num direito universal daqueles que trabalham (Casara, 2007).

Na realidade, a lógica do patronato, ao instituir as primeiras “caixas de aposentadorias”, era reduzir os custos da produção; dessa forma, podiam se desfazer - de forma benemerente - dos trabalhadores mais velhos, uma vez que seus salários já não compensavam o baixo desempenho que apresentavam (Lenoir, 1996; Peixoto, 2003).

No entendimento de Veloso (2009), a institucionalização da aposentadoria como direito social foi um processo demorado, que diferiu de país para país, principalmente se considerarmos que foi somente a partir da segunda metade do século XX que esse direito foi estendido a todos os cidadãos. Isso teve consequências importantes, como a criação de agentes especializados na gestão da velhice, a transferência dos encargos das famílias com idosos para esses novos agentes e, finalmente, a instituição da velhice como categoria social etária (Silva, 2008).

Se considerarmos que a universalização dos sistemas de aposentadoria tem efeitos sobre todas as esferas da sociedade (família, empresas privadas, Estado), a imagem do aposentado, como pessoa necessitada e debilitada fisicamente terminou por se refletir durante muito tempo sobre grande parte das políticas públicas e assistenciais, passando a ser implantadas a partir daí.

Finalizando, retomamos a Guillemard (2004) para sintetizar alguns desdobramentos importantes da aposentadoria enquanto instituição social, já comentados anteriormente neste capítulo: a estruturação do ciclo de vida ternário; o destaque atribuído aos aspectos cronológicos para delimitar as transições entre as diversas fases do ciclo de vida, o que originou a sua normalização, ou seja: a partir do momento em que os sistemas de aposentadoria desempenharam um papel relevante na socialização das pessoas e no controle do transcurso das idades, passou a existir uma “normalização” na idade da transição à aposentadoria, deixando de lado quaisquer variações nas idades de saída do mercado de trabalho, numa evidência de que os problemas da velhice já não se limitam à gestão da indigência.

De fato, apesar da aposentadoria haver introduzido melhorias nas condições de vida e na valorização das pessoas envelhecidas através da aquisição de um estatuto social legitimamente reconhecido - o de aposentado – ao se basear, apenas, na idade biológica ou no tempo de serviço, classificando as pessoas como não-produtivas segundo a idade cronológica, tal medida desobriga do trabalho indivíduos ainda produtivos e lhes confere a condição de “inativos”. Peixoto (2003, p.74) pondera, com muita propriedade, que, se considerarmos a importância que é dada ao

trabalho na sociedade contemporânea, a aposentadoria “simboliza a perda de um papel social fundamental – o de indivíduo produtivo -, passando a ser sintoma social de envelhecimento”.

Como vimos, a representação social da pessoa envelhecida modificou-se ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais que reclamavam novas políticas públicas para a velhice. Mas foi somente no início dos anos 60 do século XX que a França instituiu modificações na sua estrutura social, através da instalação da Comissão de Estudos dos Problemas da Velhice, a qual instaurou uma nova política social para a velhice. Essa nova política de integração da velhice – que fez elevar o valor das pensões e aumentar a importância da categoria dos aposentados – faz parte do Relatório Laroque¹² (1962, p.9) – um documento elaborado pela Commission d’Étude des Problèmes de la Vieillesse (Comissão de Estudo dos Problemas da Velhice), que continha propostas para uma nova forma de gerir a velhice, incluindo a manutenção dos idosos em seus domicílios, ao invés do seu internamento em asilos ou hospitais:

O foco deve ser, por prioridade, a necessidade de integrar os idosos na sociedade, em fornecer-lhes os meios de continuar, o maior tempo possível, a viver de forma independente, através da construção de habitações adaptadas, da generalização da ajuda ao domicílio, da criação de serviços sociais de toda natureza que lhes são necessários, e da organização da sua ocupação e do seu lazer.

Entretanto, Lenoir (1996, pp.84-85) analisa que esse documento – elaborado por Pierre Laroque e pelos especialistas franceses mais renomados à época – concebia o envelhecimento como “perigo nacional”, e tratava de “resolver um problema definido que põe em causa a reprodução da sociedade e a perpetuação do grupo nacional e da ordem social que lhe é associado”. Por outro lado, o cariz do documento contribuiu para uma mudança na representação da velhice – antes associada à pobreza e à invalidez – cujos problemas passaram a ser endossados por representantes das áreas médica e das ciências sociais. No entender de Lenoir (1996, p.85), ao passar a ter uma aparência de ciência, a nova representação coletiva da velhice se tornou “um modo legítimo de representação do mundo social”.

Essa política social francesa que contribuiu para a transformação da imagem das pessoas envelhecidas e sua integração na sociedade, terminou por ser inserida também em Portugal, com base em uma nova política para a velhice, implementada, no país, a partir da Constituição da República de 1976. Para Veloso (2004, pp.53-54), o período de 25 de abril de 1974 a 1976 –

¹² Nome pelo qual ficou conhecido o relatório coordenado em 1962 pelo primeiro-ministro francês Pierre Laroque, o qual estabeleceu a Comissão de Estudos dos Problemas da Velhice. À época, Pierre Laroque era o Presidente da Seção Social do Conselho de Estado e tornou-se o principal responsável pela implementação do novo sistema de seguridade social francês (Lenoir, 1979, pp. 57-82).

quando se dá em Portugal a generalização e universalização das aposentadorias – “caracterizou-se também pela ruptura com as antigas formas de tratar e de representar a velhice e pelo anúncio de uma nova política de velhice que preconizava a manutenção dos idosos no domicílio”.

A citada autora, entretanto, entende que não houve em Portugal a elaboração de um documento nos moldes do Relatório Laroque, contendo diferentes proposições para a categoria dos idosos, mas, gradativamente, foram ocorrendo a criação de centros-dia, centros de convívio e de apoio domiciliar, serviços e instituições para as pessoas envelhecidas e, principalmente, a transformação dos antigos asilos em lares para idosos (Veloso, 2007).

Ainda consoante essa autora (2007), essa política pressupõe que é possível retardar o envelhecimento através de um estilo de vida que inclui a participação eficaz em atividades culturais, recreativas, sociais e desportivas. Essa nova forma de representar a velhice, que inclui uma postura mais autônoma e ativa diante da vida, deu origem a uma nova categoria social, denominada de *Terceira Idade* – foco da nossa próxima análise.

1.4 A “invenção” da terceira idade

Velhice e *Terceira Idade* significam a mesma coisa? Na realidade, usamos esses termos indistintamente, sem que saibamos exatamente o que cada um significa, e que processos e construções sociais originaram cada uma dessas expressões. Entretanto, Veloso (2011) esclarece, com muita propriedade, que, histórica e sociologicamente, velhice e terceira idade correspondem, na verdade, a formas diferentes de conceber e de exercer ingerência pública sobre a categoria dos idosos.

Procedendo a uma análise sociológica das condições de vida dos adultos idosos em Portugal, Rosário Mauritti (2004) considera que existem dois tipos básicos de representações sociais sobre a velhice, inteiramente contrastantes entre si: por um lado, há os discursos da *velhice negativa*, os quais enfatizam as perdas e situações de isolamento social, pobreza, solidão e dependência. Em contraposição, a segunda imagem é a da *velhice positiva*, na qual os idosos são representados como potenciais consumidores, estando a velhice associada, “de forma apelativa”, ao usufruto da liberdade, do lazer e do auto-aprimoramento, a exemplo das “universidades da terceira idade”, do “turismo sênior”, etc. Um dos problemas dessa visão dicotômica, segundo Mauritti (2004, p.340), é que “neste quadro, é como se a partir de determinada etapa do ciclo de vida coexistíssemos, todos, fatalmente, num espaço social indiferenciado, não estruturado, sem integração ou oportunidades”. Ou seja, esses dois polos de representações desconsideram toda a

diversidade existente na vivência e nas condições de vida das pessoas idosas, no tocante a gênero, classe social, grau de escolaridade, condições de saúde, suporte familiar etc. Mauritti (2004) ainda esclarece que essas imagens também são segmentadas: a última fase da vida em que a perda das capacidades funcionais e a degeneração da saúde são mais evidentes, é associada à chamada “quarta idade”, enquanto a anterior corresponde à chamada “terceira idade” – conceito que, frequentemente, corresponde à condição das pessoas aposentadas que gozam de saúde para usufruir do tempo e da liberdade que essa etapa da vida pode proporcionar.

É o que igualmente nos aponta Lenoir (1996, p.93). Segundo esse autor, conceituações como *velhice* e *terceira idade* não são dados ‘naturais’, mas “produtos da formação de um campo de instituições e de agentes que, em luta para impor a definição da velhice mais conforme a seus interesses”, contribuem, com seus discursos, serviços e agentes especializados (casas de repouso, geriatras, gerontologistas), para transformar a representação social da realidade, na realidade em si. Ademais, cita, como exemplo desses efeitos, a recente diferenciação entre a terceira idade e a quarta idade: a terceira idade abrange a faixa etária incluída entre a idade madura e a idade avançada – exigindo cuidados culturais e de natureza mais psicológica. Já a quarta idade designa a fase da vida dos mais idosos, e se caracteriza pela necessidade da presença mais constante de especialistas nos sistemas que gerenciam a velhice, sendo, portanto, objeto de maiores cuidados e vigilância permanente. Ou seja, tanto a velhice, quanto a terceira idade e, agora, a quarta idade, são construções sociais que atendem a interesses e necessidades de grupos e de agentes que “administram” essas fases da vida.

Para Veloso (2011, p.23), um dos fatores que contribuíram para o aparecimento da terceira idade enquanto “categoria social autônoma e como categoria de ação política” foi a institucionalização e a generalização dos sistemas de aposentadoria, os quais engendraram um novo modo de perceber e de intervir na velhice. Ainda para essa autora,

[...] o conceito de terceira idade surge com a pretensão de romper com uma imagem da velhice associada à decrepitude, à indigência, à dependência e à doença, passando a significar uma velhice autônoma, capaz e ativa.

Tornou-se, então, necessário criar uma expressão que representasse, com mais distinção, a imagem desses novos aposentados: surge assim o vocábulo “*terceira idade*” para traduzir uma nova fase do ciclo de vida situada entre a aposentadoria e a velhice e sinônimo de uma forma diferente de envelhecer, em que “a ociosidade simboliza a prática de novas atividades sob o signo do dinamismo” (Peixoto, 2003, p.76).

Ainda é Peixoto (2003, p.72) quem nos descreve o cenário em que ocorreu a transformação nos termos de tratamento endereçados aos mais velhos, tendo alguns vocábulos - tidos como pejorativos - sido suprimidos dos textos oficiais e das comissões governamentais de estudos sobre a velhice. Um exemplo é o termo *velho*, “fortemente assimilado à decadência e confundido com incapacidade para o trabalho: ser velho é pertencer à categorização emblemática dos indivíduos idosos e pobres”. Passou-se a utilizar mais frequentemente o termo *idoso* – principalmente nos documentos oficiais – o qual possui um sentido menos estereotipado. Para Peixoto (2003, p.73), essa “alteração”, entretanto, não obteve a aprovação de alguns especialistas no tema, como é o caso de Lenoir (1996), para quem o termo *idoso* não é tão preciso quanto *velho*, mesmo que seja mais respeitoso. Outros analistas também apontam o termo *idoso* como sendo impreciso, pelo fato de abranger realidades diferentes e trazer consigo uma certa ambiguidade, já que o termo é utilizado para caracterizar toda a população envelhecida, independente da classe social. Para Peixoto (2003, p.74), entretanto,

apesar do caráter generalizante desse termo, que homogeneiza todas as pessoas de mais idade, esta designação deu outro significado ao indivíduo velho, transformando-o em sujeito respeitado. A partir de então os problemas dos velhos passaram a constituir necessidades dos idosos.

Ao problematizar o surgimento da terceira idade, Lenoir (1996) explica que, uma vez que a velhice desamparada não estava mais sob a responsabilidade de sua família, mas dos sistemas de aposentadoria - legitimados socialmente - essa nova imagem da velhice (“a terceira idade”), pressupôs um trabalho de manipulação social que separasse essa nova categoria social, constituída por “pessoas idosas”, da antiga imagem depreciativa que se tinha dos velhos enquanto seres debilitados, inválidos e improdutivos. Segundo Lenoir (1996, p.80), essa medida consistiu, principalmente, em amenizar o vocabulário utilizado para designar os “velhos”. “Trata-se de tornar nominável, isto é, público, o que era até então reprimido e que não se podia exprimir oficialmente” – diz o referido autor. Como podemos concluir dessa análise de Lenoir, a expressão *terceira idade* não é um mero substituto do termo *velhice*. Para esse autor, “a ‘terceira idade’ é menos uma idade que vem entre a meia-idade e a velhice que a negação da velhice” (Lenoir, 1979, p.68).

Segundo esse autor, tratou-se de formular uma nova definição de velhice – “uma nova maneira de ser velho, no caso, de preferência, uma maneira de não sê-lo” (Lenoir, 1996, p.80). Desligada da realidade da velhice das classes populares – ilustrada por seus “anciãos sem recursos”, “acamados” e seus “enfermos senis abandonados nos hospícios” – essa emergente terceira idade surge exprimindo a forma através da qual as classes médias vivenciam e

representam a velhice de suas “pessoas idosas”, sendo estas nomeadas por eufemismos, tais como “maior idade”, “idade do ouro”, “anos dourados”, que residem nos “lares-sol” ou nas “residências-luz”, que se distraem nos “clubes da terceira idade” ou que se instruem nas “universidades da terceira idade” (Lenoir, 1996, p.80).

Igualmente para Debert (1999, p.72), a terceira idade é associada às representações de uma “velhice gratificante, vibrante e produtiva”, que se expressa em universidades e grupos de convivência para idosos, “onde é encorajada a busca da auto-expressão e a exploração de identidades de um modo que era exclusivo da juventude”. Para essa autora,

esses programas emergem num contexto em que um conjunto de discursos amplamente divulgados pela mídia se empenha em desestabilizar expectativas e imagens tradicionalmente associadas ao avanço da idade, enfatizando que esta não é um marcador pertinente de comportamentos e estilos de vida e divulgando uma série de receitas como técnicas de manutenção corporal, comidas saudáveis, ginásticas, medicamentos, bailes, e outras formas de lazer que procuram mostrar como os que não se sentem velhos devem se comportar, apesar da idade.

Para a efetivação dessa nova ordem voltada para a recém-instituída terceira idade, passam a surgir equipamentos, serviços e instituições como casas de repouso, lares para idosos, condomínios para *seniors*, clubes, grupos de convivência, excursões e universidades para a terceira idade¹³, como formas de garantir uma maior sociabilidade e entrosamento entre os mais velhos. Acrescido a isso, o surgimento, na França, na década de 60, de políticas sociais de proteção da velhice (Relatório Laroque, citado anteriormente), fez emergir a terceira idade enquanto categoria social autônoma, *identificada*, postulando, assim, uma nova concepção de velhice (Velo, 2009).

Ao problematizar a respeito desse tema, Lenoir (1979, p.68) pondera que, definir a velhice simplesmente invertendo seus sinais, ou seja, vendo a velhice “como uma nova juventude”, a “terceira idade” como a “idade do lazer” e a aposentadoria como uma “aposentadoria ativa”, em suma:

¹³ A primeira Universidade para a Terceira Idade foi criada em 1973 em Toulouse, na França, cujo modelo foi idealizado pelo psicopedagogo francês Pierre Vellas. Este programa inspirou os educadores norte-americanos, que rapidamente o difundiram por todo o país, o que impulsionou o crescimento da Gerontologia Educativa (Cachioni, 1999). Em Portugal, a primeira Universidade para a Terceira Idade surge em 1978, como parte dos princípios orientadores da política social preconizados em 1962 pela Comissão dos Estudos dos Problemas da Velhice, e visando “assumir-se como instituição cultural e educativa, pretendendo valorizar a imagem do idoso como alguém com capacidades para ser útil à sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento” (Velo, 2011, p.90). No Brasil, a Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas/São Paulo, criada em 1990, foi a entidade pioneira em cursos do gênero, seguida da Universidade Aberta à Terceira Idade (Unati), inaugurada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 1992, ambas em pleno funcionamento (Cachioni, 1999).

Impor a ideia de que a vida ‘começa aos 60’, é favorecer o aparecimento de novos agentes, notadamente de cientistas sociais e numerosos animadores à procura de emprego, cuja nova representação da velhice e o sistema de instituições são o produto e os meios para exercer uma atividade profissional e que, objetivamente interessados nesta definição, em troca, contribuem para impô-la.

Entre os novos agentes surgidos para “cuidar” dessa categoria social emergente, estão os geriatras, gerontólogos, cuidadores de idosos e outros. A recém-criada “terceira idade” atrai o interesse não só da mídia, mas de um mercado que inclui atividades ligadas ao turismo, à estética, aos serviços nutricionais, de saúde e de manutenção do corpo, constituindo-se, atualmente no Brasil, em um nicho econômico em franca expansão.

Um tópico bastante acentuado no discurso que envolve a terceira idade está associado à valorização da juventude como bem maior, sempre vinculada a valores e estilos de vida, independentemente de qualquer grupo etário. Conforme aponta Debert (2010, p.66), com muita propriedade:

A oferta constante de oportunidades para a renovação do corpo, das identidades e autoimagens encobre os problemas próprios do avanço da idade. O declínio inevitável do corpo, o corpo ingovernável que não responde às demandas da vontade individual, é antes percebido como fruto de transgressões e por isso não merece piedade (...) É preciso reconhecer, no entanto, que se a responsabilidade individual pela escolha é igualmente distribuída, os meios para agir de acordo com essa responsabilidade não o são.

O que é mais preocupante nesse discurso, a nosso ver, é o envelhecimento ser encarado como consequência de negligência, descuido pessoal ou de falta de motivação e de envolvimento em atividades renovadoras, quando se sabe, muitas vezes, que não basta, apenas, querer, se o indivíduo não detém um capital econômico e social que viabilize esse cuidado e essa mudança. A esse processo, Debert (1999, p.72) vem chamando de “reprivatização da velhice”, ou seja, quando “os dramas se transformam em responsabilidades dos indivíduos que negligenciaram seus corpos e foram incapazes de se envolver em atividades motivadoras”. A esse respeito, concordamos com Bauman (1998) quando ele diz que só pode existir uma responsabilidade individual de escolha pelo indivíduo, quando os meios para agir de acordo com essa responsabilidade são igualmente distribuídos na sociedade. Segundo ele, impor essa liberdade de escolha sem ofertar os recursos só impõe ao indivíduo sentimentos de desqualificação ou de autodepreciação.

Segundo Debert (1999, p.80), é exatamente isso o que acontece no Brasil: “existe uma precariedade dos mecanismos de que dispomos para lidar com os problemas da idade avançada”, apesar da tendência da sociedade pós-moderna ser

[...] a de desmistificar o envelhecimento como um processo de perdas, tratando-o como um recomeço e uma oportunidade de exploração da identidade, onde as experiências e os saberes acumulados são ganhos que propiciam a aquisição de conhecimentos e de outros relacionamentos.

Finalizando, Debert (2010) avalia, entretanto, que esse novo retrato do envelhecimento e as formas contemporâneas de gestão da velhice – no caso do contexto brasileiro – têm sido eficazes na revisão dos estereótipos negativos que acompanham essa última fase da vida. Ao desenhar um cenário mais positivo do envelhecimento, possibilita, ainda, a abertura de espaços para que novas experiências de envelhecimento possam ser vividas coletivamente, buscando a autoexpressão de acordo com os interesses, possibilidades e identificações de cada pessoa idosa.

1.5 O envelhecimento populacional e a *revolução da longevidade*

De acordo com relatório das Nações Unidas publicado no ano de 2016, a atual população mundial é de 7,3 bilhões, com projeções de chegar perto dos 10 bilhões de habitantes em 2050. Desse contingente populacional, atualmente as pessoas com mais de 60 anos formam 12% da população mundial, ou seja, 868 milhões de pessoas. Calcula-se que, em 2050, serão 21%, quase o mesmo número dos menores de 15 anos (Global Age Watch Index, 2014).

Impulsionado pelas quedas nas taxas de fecundidade e mortalidade, a longevidade constitui um dos maiores avanços desde meados do século passado até os dias atuais, em nível mundial. Segundo relatório da Divisão de População das Nações Unidas publicado em 2011, em 2050 cerca de 22% dos habitantes terá mais de 60 anos. Os dados indicam que, nessa data, a percentagem de idosos irá aumentar de 8 para 21%, enquanto a de crianças descera de 33 para 20%, sendo que o segmento de crescimento mais rápido será o das pessoas com idade igual ou superior a 80 anos. A população da Europa deverá diminuir em 14% e o documento alerta que o continente já enfrenta desafios na prestação de cuidados e apoio para uma população em rápido envelhecimento. Nos próximos anos, a expectativa de vida continuará a aumentar nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Em nível global, a previsão da ONU é que a população atinja os 76 anos no período de 2045-2050 e 82 anos entre 2095-2100. No final deste século, as projeções são de que as pessoas nos países desenvolvidos poderão viver, em média, 89 anos, em comparação com cerca de 81 anos nos países em desenvolvimento (ONU, 2011).

Ratificando esse aumento da longevidade na população brasileira, Zanelli, Silva e Soares (2010) ressaltam que, quando se institucionalizou a aposentadoria por tempo de serviço, em 1948, o brasileiro vivia apenas até por volta dos 50 anos. Assim, o ritmo acelerado do envelhecimento

mundial e seu impacto no desenvolvimento global têm transformado o envelhecimento e, conseqüentemente, a aposentadoria, em questões prioritárias que vêm mobilizando os organismos internacionais, considerando que o aumento da longevidade pode agregar em 20 ou mais anos o tempo em que as pessoas permanecerão na condição de aposentadas.

De acordo com o citado relatório da ONU (2011) – que reuniu dados demográficos de 233 países e regiões em todo o mundo - esse fenômeno mudará o atual formato triangular (base larga e afunilando para cume estreito) da pirâmide etária mundial, a qual passará a ter a forma de uma ânfora (base mais estreita, corpo central mais largo e uma parte de cima cuja amplitude será superior à da base). Essa “involução demográfica enquadra-se na tendência dominante da dinâmica das populações dos países desenvolvidos e da população mundial” (A. Fernandes, 2001, p.42).

Essa “revolução da longevidade” é um fenômeno que afeta todos os países e que impacta, de forma importante, o indivíduo, as famílias, a sociedade e o Estado, tornando-se um desafio para os organismos internacionais garantir os direitos e necessidades da pessoa idosa em toda a sua diversidade psicossocial. São pretensões que vão ao encontro dos pressupostos das políticas públicas configuradas naquilo que se conhece como “Estado de Bem-Estar”¹⁴.

Segundo Osório (2007), o chamado Estado de Bem-Estar surgiu e desenvolveu-se na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial. Constituiu-se num conjunto de ações e de políticas aplicadas pelos Estados e pelos poderes públicos para garantir as necessidades e os direitos sociais, proporcionando bem-estar e qualidade de vida aos cidadãos. São políticas setoriais, concentradas basicamente no sistema educativo, de saúde, serviços sociais, seguridade social, fomento do emprego e proteção no desemprego, habitação social, etc. Conforme sintetiza Osório (2007, p.25), o Estado de Bem-Estar

pressupõe tornar possíveis alguns dos princípios básicos de um estado de direito: fomentar a igualdade de oportunidades, o direito à saúde, a proteção na privação ou redução de rendimento em relação ao trabalho e o apoio à família.

Segundo Rodriguez Cabrero (1997), existem dois modelos básicos de abordagem das políticas destinadas às pessoas idosas: a) O modelo ideológico – fundamentado, prioritariamente, no “alarmismo” evocado pelos dados estatísticos, termina por reforçar, junto à população em geral,

¹⁴ A título de ilustração, apresentamos o conceito de Estado-previdência (ou Estado de Bem-Estar ou Estado Social) do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos: “O Estado-previdência é a forma política dominante nos países centrais na fase de ‘capitalismo organizado’, constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado com o objetivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas e investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal” (B. Santos, 1992, p. 47).

os estereótipos negativos que relacionam os idosos e os aposentados a um grupo etário que, pelo fato de não estarem mais na ativa, são vistos como um “peso” a ser carregado pela sociedade “produtiva”. Esse modelo seria responsável pela implantação de políticas de exclusão, baseadas na institucionalização, no rigor da aposentadoria, nas políticas de rendimentos e subsistência. E b) O modelo sócio-histórico – concebe a velhice como uma construção social, composta por sujeitos amplamente diferenciados em suas condições pessoais e de vida. A partir desse pressuposto, é um modelo mais favorável às políticas de integração voltadas para a autonomia e para uma aposentadoria mais flexível, que garanta níveis satisfatórios de rendimentos segundo as necessidades de cada um.

No subitem a seguir, nos deteremos na importância e no espaço político que o modelo do envelhecimento ativo passou a ocupar na agenda dos organismos internacionais.

1.5.1 O paradigma do envelhecimento ativo nas agendas políticas dos organismos internacionais

O evento que marcou o início de uma agenda internacional de políticas sociais em relação à população idosa foi a Assembleia Mundial de Viena sobre o Envelhecimento, realizada em 1982. Essa assembleia foi também o primeiro fórum global, centrado na questão do envelhecimento populacional, pois, até então, o envelhecimento era tratado de forma secundária por organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/Unesco (Camarano & Pasinato, 2004).

Esse fato representou um avanço social, pois aprovou o *I Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento*, que tinha como metas

fortalecer a capacidade dos países para abordar de maneira efetiva o envelhecimento de sua população e atender às preocupações e necessidades especiais das pessoas de mais idade, e fomentar uma resposta internacional adequada aos problemas do envelhecimento com medidas para o estabelecimento da nova ordem econômica internacional e o aumento das atividades internacionais de cooperação técnica, em particular entre os próprios países em desenvolvimento (ONU, 1982, *online*).

O documento aprovado constituiu-se de considerações gerais sobre a política social e recomendações pontuais de ação. As proposições, orientadas para a intervenção social, foram as seguintes: a) As políticas devem inspirar-se, ao máximo, no objetivo de alcançar o prolongamento da vida humana, auferindo que os idosos desempenhem um papel ativo na sociedade; b) A partir da idade adulta, todos os cidadãos devem preparar-se para a aposentadoria; e c) As políticas

destinadas às pessoas idosas devem priorizar satisfazer suas necessidades de realização pessoal, mediante múltiplas ações, tais como: participação ininterrupta na família; formação continuada, através da aprendizagem escolar e não escolar; participação nas organizações da comunidade, nas atividades religiosas, viagens e lazer, trabalho parcial e participação nos processos políticos.

O Plano também estruturou 62 recomendações pontuais de ação para os estados membros levando em consideração as esferas de preocupação das pessoas idosas, nos seguintes âmbitos: saúde e nutrição, proteção ao consumidor idoso, moradia e meio ambiente, família, bem-estar social, previdência social, trabalho e educação. A importância dada à educação já se fazia notar nesse Plano de Viena, ao preconizar o aproveitamento das pessoas idosas como transmissoras de conhecimento e de valores para as novas gerações, a importância da educação ao longo da vida e também a necessidade da formação sobre o envelhecimento nos programas de Gerontologia e Geriatria (ONU, 1982, *online*).

Segundo Camarano e Pasinato (2004, p.255), um dos principais resultados do Plano de Viena foi o de incluir, na agenda internacional, a situação de bem-estar dos idosos, especialmente dos países desenvolvidos. Era necessário conhecer suas necessidades e particularidades, considerando que eles “agregavam valor à economia e permitiam o desenvolvimento de um novo nicho de mercado”. Portanto, parte das recomendações direcionava-se a promover a independência e a autonomia financeira desse novo “ator social”, o idoso. Daí, o documento apresentar um forte viés assentado em políticas públicas relacionadas ao mundo do trabalho.

Embora o Plano tenha visado, prioritariamente, os países desenvolvidos, a partir da Assembleia de Viena vários países em desenvolvimento passaram a incorporar, paulatinamente, e em graus diferenciados, a questão do envelhecimento em suas agendas políticas. Camarano e Pasinato (2004) citam vários governos, como Venezuela (1999), Equador (1998), Bolívia (1994) e Peru (1993), tendo sido o Brasil um dos pioneiros na América Latina a implementar uma política de seguridade social para a população trabalhadora, através da Constituição de 1988.

A década de 90 presenciou um continuado crescimento no número de idosos em todo o mundo. Em 1991, a ONU, através de Assembleia Geral, adotou o documento intitulado *Princípios das Nações Unidas em favor das Pessoas Idosas*, estruturado em 18 direitos e orientado para as seguintes áreas: *Princípio da independência* (inclui temas como alimentação, habitação, saúde, educação, rendimentos, trabalho); *Princípio da participação* nas políticas que afetam diretamente o bem-estar próprio do sujeito; *Princípio de assistência e cuidados* (campo da saúde e acesso aos

serviços sociais e jurídicos); *Princípio da autorrealização*, no que se refere ao acesso aos recursos educativos, culturais, espirituais e recreativos da sociedade e, por fim, o *Princípio da dignidade*, que garanta aos cidadãos uma convivência satisfatória e segura, livres de exploração e de maus-tratos de toda ordem (ONU, 1991, *online*).

No ano seguinte, em 1992, por ocasião do décimo aniversário da adoção do Plano de Viena sobre o Envelhecimento, a ONU realiza a Conferência Internacional sobre o Envelhecimento e, “consciente de que o envelhecimento da população nas regiões em desenvolvimento está a avançar muito mais rapidamente do que ocorreu no mundo desenvolvido, e de que o envelhecimento da população do mundo representa uma incomparável, mas urgente, política e desafio aos Governos, organizações não-governamentais e grupos privados para garantir que as necessidades dos idosos e seu potencial de recursos humanos sejam tratados de forma adequada”, adota a *Proclamação do Envelhecimento*. Nesse documento, a ONU afirma que “as pessoas idosas são vistas como contribuintes para suas sociedades e não como um fardo” e reconhece a necessidade de uma estratégia prática sobre o envelhecimento para a década 1992-2001. Finaliza, instando a comunidade internacional para que colabore no “desenvolvimento da atenção primária à saúde, na promoção da saúde e nos programas de auto-ajuda para os idosos”. Dando prosseguimento à recomendação da Conferência, a Assembleia Geral da ONU declarou 1999 como o *Ano Internacional do Idoso* (ONU, 1992, *online*).

Ao longo dos anos 1990, as questões do envelhecimento passaram a constar nas pautas de outros fóruns das Nações Unidas. Segundo Camarano e Pasinato (2004, p.258), “gradualmente, a visão de idosos como um subgrupo populacional vulnerável e dependente foi sendo substituída pela de um segmento populacional ativo e atuante que deve ser incorporado na busca do bem-estar de toda a sociedade”. O slogan do *Ano Internacional do Idoso*, comemorado em 1999, foi a promoção de “*uma sociedade para todas as idades*”. Tal qual a *Proclamação sobre o Envelhecimento* (ONU, 1992), o documento estava estruturado em quatro principais dimensões: a situação dos idosos, o desenvolvimento individual continuado, as relações multigeracionais e a inter-relação entre envelhecimento e desenvolvimento social. Na ocasião, os países membros das Nações Unidas foram convocados a pôr em prática os cinco princípios básicos em favor dos idosos, já adotados na Assembleia Geral de 1991, quais sejam: independência, participação, cuidados, autorrealização e dignidade.

No início do ano 2000, preocupada com a economia europeia, o Conselho Europeu¹⁵ aprova a Estratégia de Lisboa – também conhecida como Agenda de Lisboa ou Processo de Lisboa. Tratava-se de um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia, cujo objetivo era transformar a economia na mais competitiva e dinâmica do mundo até 2010, através de um crescimento econômico que garantisse uma melhoria dos níveis do emprego e uma maior coesão social, incluindo, assim, a permanência dos trabalhadores mais velhos no mercado de trabalho. No entanto, o envelhecimento populacional diferenciado entre os estados membros da União Europeia fez com que ela concluísse ser este um entrave para atingir os objetivos da Estratégia de Lisboa, uma vez que originava uma restrita força de trabalho ativa, o que criava dificuldades na sustentabilidade dos sistemas de aposentadoria. Na tentativa de vencer esses obstáculos, em 2001 o Conselho Europeu definiu, em Estocolmo, que, em 2010, metade da população entre os 55 e os 64 anos deveriam permanecer na força de trabalho ativa. No ano seguinte, 2002, reunido em Barcelona, o Conselho Europeu voltou a reforçar essa meta, “defendendo que deveriam ser acrescentados mais cinco anos para se ter acesso à aposentadoria” (Veloso & Rocha, 2016, p.9).

Nesse mesmo ano de 2002, exatamente 20 anos depois da I Assembleia Mundial de Viena, a ONU realiza a II Assembleia Mundial de Madrid, com o objetivo de orientar medidas normativas relativas ao envelhecimento para o início do século XXI, desta vez, com especial atenção às questões do envelhecimento dos países em desenvolvimento. A constatação de que o envelhecimento populacional se tornou um fenômeno global irrefutável fez aprovar, nesse evento, o “*II Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento*”, cujo lema básico foi “*Uma sociedade para todas as idades*” - numa alusão à premência de se evitar os estereótipos negativos relativos aos idosos como fator essencial para a criação de uma sociedade inclusiva e sem discriminação, onde os idosos possam viver em condições de igualdade nos diversos contextos sociais. Diz o II Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento (ONU, 2002, p.31):

A luta contra a discriminação por motivos de idade e a promoção da dignidade dos idosos são fundamentais para assegurar o respeito merecido por essas pessoas. A promoção e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são importantes para uma sociedade para todas as idades. Para isto, a relação mútua entre as gerações deve ser cultivada, ressaltada e estabelecida mediante um diálogo amplo e eficaz.

¹⁵ Por Conselho Europeu denominam-se as reuniões periódicas dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados-Membros da União Europeia, com pautas voltadas para reformas que garantam um crescimento econômico sustentável para a Europa. Dentre os Conselhos Europeus citados, registramos a realização do Conselho de Lisboa (23 e 24 de março de 2000), do Conselho de Estocolmo (23 e 24 de março de 2001) e do Conselho de Barcelona (15 e 16 de março de 2002). Mais detalhes, consultar: <http://www.consilium.europa.eu/conclusoes-da-presidencia>.

Assim, alicerçada em tópicos como o desenvolvimento individual durante toda a vida, as relações multigeracionais e a situação das pessoas idosas, o Plano de Madrid contém 35 objetivos e 239 recomendações que estabeleceram como prioritárias as seguintes orientações, organizadas em três núcleos: a) participação ativa dos idosos na sociedade, no desenvolvimento e na luta contra a pobreza; b) criação de ambientes potencializadores de crescimento para todos os grupos etários e c) fomento do bem-estar das pessoas, garantindo um envelhecimento saudável. Segundo a Assembleia, o grau de segurança dos idosos depende, consideravelmente, dos progressos feitos nessas três direções, e “as orientações prioritárias têm por objetivo guiar a formulação e aplicação de políticas para objetivos concretos de ajuste, com êxito, num mundo que envelhece, e no qual o êxito se mede em função da melhoria da qualidade de vida dos idosos e da sustentabilidade dos diversos sistemas – tanto formais como informais – fundados no bem-estar de que se goze em todo o curso da vida” (ONU, 2002, p.31).

Porém, inquestionavelmente, um dos grandes avanços do Plano de Madrid foi a mudança na concepção e no discurso, até certo ponto, alarmistas, por parte das Nações Unidas a respeito dos “problemas”, acarretados pelo aumento da população idosa e do papel que esta pode desempenhar junto à sociedade. Isso ficou muito claro no artigo 6º do II Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, realizado em 2002:

Quando o envelhecimento é aceito como um êxito, o aproveitamento da competência, experiência e dos recursos humanos dos grupos mais velhos é assumido com naturalidade, como uma vantagem para o crescimento de sociedades humanas maduras e plenamente integradas (ONU, 2002, p.20).

A importância que o Plano de Madrid confere à dimensão de gênero no envelhecimento também é considerada um avanço, uma vez que, até então, esse tópico não constava em nenhum documento anterior. O parágrafo 8º do documento defende “a integração de uma perspectiva de gênero nas políticas, programas e legislação sobre envelhecimento” e sugere que os sistemas de seguridade social tratem de forma igualitária homens e mulheres. Entretanto, conforme apontam Camarano e Pasinato (2004, p.260), o mesmo parágrafo 8º estabelece que “a situação das mulheres idosas deve ter prioridade nas ações políticas”. Segundo Camarano e Pasinato (2004), o Plano contém mais de 40 menções à necessidade da implementação de políticas e programas voltados para a “maior vulnerabilidade das mulheres com respeito às suas condições de bem-estar” e nenhuma alusão à situação dos homens. Para Camarano e Pasinato (2004, p.260) isso é preocupante, pois denota uma preocupação das Nações Unidas apenas em relação às mulheres: “Não se nega a importância de se considerar as necessidades especiais de mulheres, mas uma

abordagem de gênero deve considerar as necessidades diferenciadas de ambos os sexos e reconhecer que gênero não significa sempre uma marca de desvantagem”. Em anuência com as autoras, acreditamos que não podemos desprezar as dificuldades experimentadas pelos homens diante de alguns eventos normativos da vida, como, por exemplo, na transição à aposentadoria, conforme apontam algumas pesquisas na literatura sobre o tema (Simões, 2004; Witczack, 2005) – assunto que será abordado no terceiro capítulo desta tese.

Vários documentos preliminares serviram de base para a elaboração do II Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento/2002, fruto da II Assembleia Mundial mas, pela sua importância, dois deles merecem destaque: o documento elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2001) e o documento produzido pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2002).

O documento elaborado pela OIT, em 2001, teve seu foco direcionado para a questão da empregabilidade dos trabalhadores idosos. A OIT parte do princípio de que manter a capacidade de trabalho da população idosa é uma estratégia para enfrentar as alterações demográficas e de mercado de trabalho, e os riscos à saúde. “Melhorar a capacidade de trabalho é também um instrumento de prevenção, quer da perda prematura de capacidades funcionais, quer da incapacidade” (Osório, 2007, p.33). Essa postura da OIT é ratificada e preconizada pela União Europeia, conforme veremos mais adiante, neste mesmo capítulo.

Já a Organização Mundial da Saúde destaca a importância do “Envelhecimento Ativo” - conceito adotado no final dos anos 90 pela OMS e retomado através do documento *“Envelhecimento Ativo: uma política de Saúde”*, elaborado como contribuição para a II Assembleia Mundial das Nações Unidas, realizada em Madrid em 2002.

Ao definir esse conceito, a OMS baseia-se nos seguintes princípios: independência, participação, dignidade, assistência e autorrealização. Os pilares que suportam esse conceito são a participação social, a saúde e a segurança - e os determinantes, vistos sempre numa perspectiva de gênero e de cultura, são de ordem pessoal, comportamental, econômica, do meio físico, social e de saúde e serviços sociais (Paúl, 2010). Segundo a referida autora, esse conceito apresenta uma perspectiva positiva sobre o processo de envelhecimento que visa a mudanças nas atitudes da sociedade e na organização dos serviços e equipamentos para a população mais velha.

Segundo a OMS, a ideia de que a velhice está relacionada à doença, dependência e improdutividade é um “paradigma defasado”, e as políticas e programas relacionados a esse

modelo “não refletem a realidade”, já que a maioria das pessoas se adapta às mudanças e continuam a ser autônomas, mesmo numa idade mais avançada – isso sem falar nas atividades do voluntariado, realizadas, em sua significativa maioria, pela população idosa.

Na definição da OMS, a palavra “ativo” não se refere apenas à capacidade de estar ativo fisicamente, ou de fazer parte do mercado de trabalho, mas à possibilidade de continuar vivenciando a cidadania, através da participação nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis de sua comunidade e de seu país, a despeito do avanço da idade. Segundo a OMS (2005, p.13), o objetivo do envelhecimento ativo é

[...] aumentar a expectativa de uma vida saudável e a qualidade de vida para todas as pessoas que estão envelhecendo, inclusive as que são frágeis, fisicamente incapacitadas e que requerem cuidados, pois, mesmo ‘as pessoas mais velhas que se aposentam e aquelas que apresentam alguma doença ou vivem com alguma necessidade especial podem continuar a contribuir ativamente para seus familiares, companheiros, comunidades e países’.

A Organização Mundial da Saúde argumenta que os países podem custear o envelhecimento se os governos, as organizações internacionais e a sociedade civil implementarem políticas e programas de “envelhecimento ativo” que melhorem a saúde, a participação e a segurança dos cidadãos mais velhos.

Fundamentado, assim, nos princípios dos documentos da OIT e da OMS que brevemente relatamos, o *II Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento* (ONU, 2002) pondera sobre a necessidade de se produzir mudanças nas atitudes, políticas e programas em todos os setores, objetivando promover um envelhecimento seguro e digno para todos os segmentos da população, e garantindo que as pessoas idosas possam interagir, socialmente, como cidadãos de pleno direito. E aponta para um conjunto de decisões que devem ser levadas em consideração pelos governos e agências internacionais:

Orientação Prioritária I: As pessoas de idade e o desenvolvimento (Questões: Participação ativa na sociedade e no desenvolvimento; O emprego e o envelhecimento da força de trabalho; Desenvolvimento rural, migração e urbanização; Acesso ao conhecimento, à educação e à formação; Solidariedade intergeracional; Erradicação da pobreza; Garantia de rendimentos, proteção social e prevenção da pobreza; Situações de emergência). *Orientação Prioritária II: Promoção da saúde e bem-estar na velhice* (Promoção da saúde e do bem-estar durante toda a vida; Acesso universal e equitativo aos serviços de assistência à saúde; Os idosos e a Aids; Capacitação de prestadores de serviços de saúde e de profissionais de saúde; Necessidades relacionadas com a saúde mental de idosos; Idosos e incapacidades). *Orientação Primária III: Criação de ambiente propício e favorável* (Moradia e condições de vida; Assistência e apoio às pessoas que prestam assistência; Abandono, maus-tratos e violência. Imagens do envelhecimento (ONU, 2002, pp.33-50).

Comparativamente, os relatórios internacionais das Assembleias Mundiais de Viena (1982) e Madrid (2002) incidem no âmbito educativo, de saúde e nutrição, casa e meio ambiente, família e bem-estar social, segurança do rendimento e emprego. Na opinião de Osório (2007, p.36), o relatório produzido na Assembleia de Madrid ampliou e aprofundou os temas iniciados na Assembleia de Viena, e seus textos trouxeram orientações mais específicas para levar adiante as orientações propostas. Para esse autor, um dos fatores positivos do evento foi assumir que “os problemas do envelhecimento afetam mundialmente todos os países, seja qual for o nível de desenvolvimento de cada um”.

Convergiendo nessa direção, o relatório de Madrid propõe que, para aplicar, realmente, as orientações prioritárias constantes no documento

é indispensável melhorar a cooperação internacional para apoiar os países em desenvolvimento, os países menos desenvolvidos e os países com economia em transição, reconhecendo ao mesmo tempo a importância da assistência e prestação de assistência financeira (ONU, 2002, p.78).

Entretanto, para Osório (2007), o Plano de Madrid, na ocasião, não previu recursos para o cumprimento das metas propostas, desconsiderando que as desigualdades entre os países são ostensivas - não só entre os países do hemisfério norte e os do hemisfério sul, mas até mesmo entre os países da própria União Europeia. Igualmente, Camarano e Pasinato (2004, p.261) referem que algumas de suas recomendações “parecem fundamentadas em um modelo pouco real, que seria o daqueles países desenvolvidos que contam com um programa de bem-estar social avançado”.

Posteriormente, entretanto, a ONU reconheceu as diversidades das condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de envelhecimento em nível mundial e, através de seus órgãos regionais vinculados, elaborou estratégias para garantir uma implementação diversificada das metas do Plano, levando em conta as especificidades das várias regiões do planeta e as necessidades dos idosos em cada uma delas. Por exemplo, o documento relativo à Europa destacava a necessidade de garantir a plena integração e participação dos idosos na sociedade; na América Latina, o enfoque maior ainda era na proteção dos direitos humanos e na necessidade de provisão das necessidades básicas dos idosos no tocante à saúde, educação e moradias mais dignas. O documento referente à região da Ásia e do Pacífico centralizava a atenção no acesso a novas tecnologias por parte dos idosos, além de aspectos ligados a um planejamento urbano mais acessível a essa população. A necessidade de criar mecanismos de apoio para os cuidadores

mostrou-se importante em todas as regiões, principalmente na África Subsaariana, em função da grande mortalidade feminina por AIDS (Camarano & Pasinato, 2004).

Indubitavelmente, a adoção de abordagens adotadas pelos organismos internacionais, a exemplo da Organização Mundial da Saúde (OMS) -, da União Europeia (UE) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é importante porque contribui para que as políticas públicas deixem de ter um enfoque assentado, apenas, nas necessidades da população idosa, e passem a adotar estratégias fundamentadas em direitos. Isso permite o reconhecimento dos mais velhos à igualdade de oportunidades e tratamento em todos os aspectos da vida à medida que envelhecem. Entretanto, conforme apontam Cabral, Ferreira, Silva, Jerônimo e Marques (2013), a abordagem que elas utilizam nem sempre é coincidente entre si, conforme analisaremos brevemente, a partir de agora.

A definição de envelhecimento ativo utilizada pela OCDE (1998, p.92) é entendida como

a capacidade de as pessoas que avançam em idade levarem uma vida produtiva na sociedade e na economia. Isto significa que as pessoas podem elas próprias determinar a forma como repartem o tempo de vida entre as atividades de aprendizagem, de trabalho, de lazer e de cuidados aos outros.

Claramente, essa definição indica a necessidade de se prolongar a permanência no trabalho, desde que este acompanhe os condicionantes resultantes do processo de envelhecimento do indivíduo. Cabral *et al.* (2013, p.13) esclarece que “a repartição do tempo entre atividades produtivas e não produtivas, segundo as preferências e as necessidades do indivíduo, aponta, portanto, para uma desvinculação gradual do mundo do trabalho”.

Outrossim, o posicionamento da OMS – aqui já citado – coloca a ênfase na qualidade de vida, sendo o envelhecimento ativo referido como o processo de “otimização das possibilidades de saúde, de participação e de segurança, a fim de aumentar a qualidade de vida durante a velhice” (OMS, 2005, p. 13). Entretanto, essa definição não se limita à esfera dos comportamentos promotores da saúde, mas leva também em conta outros fatores que interagem com as condições de saúde, como a família, a comunidade e a sociedade como um todo (Cabral *et al.*, 2013).

A União Europeia, por sua vez, continua adotando uma postura específica voltada para o envelhecimento produtivo e mobilizando, através da Comissão Europeia (CE),¹⁶ uma gama de

¹⁶ A Comissão Europeia é o órgão executivo que defende os interesses gerais da União Europeia, mediante a apresentação de propostas legislativas e a execução da legislação, das políticas e do orçamento da UE. Retirado de <https://europa.eu/european-union/about-eu-institutions-bodies/european-commission.pt>.

estratégias e de instrumentos políticos que apoiam os estados-membros a promoverem o envelhecimento ativo em todos os aspectos da vida, desde o âmbito profissional às atividades comunitárias e familiares, de acordo com as capacidades de cada idade. Tanto que, em 2010, lançou o documento “Europa 2020¹⁷” – em substituição à Estratégia de Lisboa (2000-2010) – um conjunto de ações que “visa oferecer um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo com elevados níveis de emprego, produtividade e coesão social” (Comissão Europeia, 2010, p.5). São cinco os objetivos específicos para a UE cumprir até 2020, incluindo uma taxa de emprego de 75% para todos aqueles com idade entre 20 e 64 anos, e um mínimo de 20 milhões de pessoas a menos na pobreza ou no limiar da mesma, e da exclusão social, além de objetivos que abrangem despesas nas áreas da educação, alterações climáticas e energia, pesquisa e desenvolvimento. A estratégia “Europa 2020” preconiza ainda que os idosos devem ter as condições para permanecer ativos como trabalhadores, consumidores, assistentes domiciliários, voluntários e cidadãos, contribuindo na totalidade dentro e fora do mercado de trabalho - pois é disso que vai depender o sucesso dessa política (Comissão Europeia, 2010).

Em Portugal, as orientações da União Europeia também se fazem sentir, principalmente no que se refere aos pedidos de aposentadoria antecipada: a partir do final de 2015, o Decreto-Lei n° 254-B estabeleceu que, para ser possível ter acesso à aposentadoria antecipada, o trabalhador terá uma penalização de 0,5% por cada mês que falte para se aposentar. Ou seja, são medidas que, de certa forma, dificultam a entrada na aposentadoria e pressionam os trabalhadores mais velhos a continuar no mercado de trabalho. Em 2016, em Portugal, a idade da aposentadoria situa-se em 66 anos e dois meses, estando previsto um aumento na idade para 66 anos e três meses, a partir de 2017 (Velo & Rocha, 2016).

Outra estratégia da União Europeia foi o estabelecimento de 2012 como sendo o “Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações”, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos em nível econômico e social, “alterando atitudes e comprometendo todos os níveis da sociedade num esforço para oferecer melhores oportunidades aos idosos para que estes se mantenham ativos e participem na sociedade como membros a 100% em conjunto com as gerações mais jovens” (Comissão Europeia, 2012, p.5).

¹⁷ O documento “Europa 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo” destaca o “desafio de promover um envelhecimento saudável e ativo, permitindo a coesão social e uma maior produtividade” (Comissão Europeia, 2010, p. 18).

De acordo com o documento “*Ano europeu do envelhecimento ativo e da solidariedade entre as gerações*” (Comissão Europeia, 2012, p.3), as preocupações da União Europeia baseiam-se em duas tendências demográficas atuais: em primeiro lugar, a população com idade profissional ativa (entre os 15 e os 64 anos) sofrerá uma diminuição de 20,8 milhões entre 2005 e 2030, à medida que os grupos do *baby boom*¹⁸ forem se aposentando:

Isto tem implicações tremendas para o futuro dos empregos e do crescimento na UE, assim como para a sustentabilidade da proteção social e dos sistemas de saúde que enfrentam uma lacuna cada vez maior entre as necessidades de gasto e os rendimentos provindos dos impostos e contribuições.

Em segundo lugar, de acordo com o documento, o número de idosos está aumentando rapidamente, considerando-se que o número de pessoas com mais de 80 anos de idade deverá aumentar cerca de 57,1% entre 2010 e 2030. Isso representa um aumento de 12,6 milhões de pessoas com mais de 80 anos de idade na Europa - fato que terá implicações significativas para os serviços de saúde e cuidados pessoais destinados a essa categoria etária. Dessa forma, para a UE, a Europa só conseguirá cumprir os desafios que essas mudanças demográficas acarretam mediante uma política que estimule o envelhecimento ativo - numa clara referência ao prolongamento da vida profissional.

Apesar da permanência dos trabalhadores idosos por mais tempo no mercado de trabalho ser uma das bandeiras da UE, um inquérito realizado pelo Eurobarômetro¹⁹ revelou que a maioria dos europeus (60%) rejeita a necessidade de se elevar oficialmente as idades para a aposentadoria. Contudo, cerca de 61% apoiam a ideia de que as pessoas devem poder continuar a trabalhar mesmo depois de atingirem a idade da aposentadoria oficial e 53% rejeitam a ideia de uma idade para a aposentadoria compulsória.

É de se notar que, além das outras instituições internacionais, a União Europeia, através de seus tratados e ações, defende, de forma enfática, o estímulo à continuidade do idoso no mercado de trabalho, ou seja, o envelhecimento produtivo. É o caso da “Estratégia Europeia de Emprego” (Comissão Europeia, 2012, p.13), que ressalta:

[...] a promoção do envelhecimento ativo no emprego é tanto uma parte essencial da agenda do envelhecimento ativo como elemento chave para atingir os objetivos econômicos e sociais da Europa para o futuro. É essencial que sejam encontradas formas para suplantar os

¹⁸ *Baby Boom* é uma expressão da língua inglesa usada para definir, genericamente, pessoas nascidas entre 1946 e 1977, período que caracterizou-se por grande explosão populacional, ocorrida logo após o fim da Segunda Guerra Mundial.

¹⁹ O Eurobarômetro abrange uma série de levantamentos de opinião pública realizados regularmente pela Comissão Europeia desde 1973, sempre abordando uma ampla variedade de questões atuais relacionadas com os interesses dos Estados-Membros da União Europeia.

obstáculos estruturais e comportamentais que evitam que os trabalhadores idosos permaneçam ativos no mercado de trabalho.

Para Veloso e Rocha (2016, p.28), entretanto, políticas de envelhecimento ativo/produtivo que priorizam os deveres econômicos em detrimento dos direitos humanos são “eticamente questionáveis”. Segundo as autoras, o envelhecimento ativo/produtivo, assentando numa lógica economicista, pode servir para resolver certos problemas relacionados com a economia, pois:

[...] quantas mais pessoas idosas trabalharem, quantas menos estiverem institucionalizadas, quantas mais se encontrarem nas suas casas a cuidarem dos seus familiares e outros dependentes, quanto mais as comunidades se envolverem em formas de solidariedade social para com as pessoas idosas necessitadas, quantas mais formas de voluntariado se promoverem menores serão os dispêndios dos Estados com estas pessoas.

Com base nessa perspectiva, as autoras defendem que o envelhecimento seja compreendido de forma transversal, através de um modelo em cuja base esteja uma ética política crítica voltada para práticas de educação que sejam capazes de ampliar as capacidades e potencialidades das pessoas idosas, sem as limitar, unicamente, “ao desempenho de tarefas de trabalho que, em certos casos, podem constituir autênticas formas de ‘violência simbólica’ e concreta” (Veloso & Rocha, 2016, p.28).

Cabral *et al.* (2013, p.15) é outro autor que faz uma análise bastante aprofundada das proposições dos organismos internacionais em prolongar a carreira profissional. Para ele, ao se manter ativo, o indivíduo integra-se de forma mais ampla na sociedade e evita – ou, pelo menos, adia – a diminuição dos contatos sociais, advindos da aposentadoria. Segundo ele, “na ótica do envelhecimento ativo, é desejável que a inatividade surja o mais tarde possível”. No entanto, na sua perspectiva, prolongar a carreira profissional não deve estar relacionado com um aumento na idade da aposentadoria: “antes implica a criação de condições para que o indivíduo se sinta estimulado a continuar ativo” (Cabral *et al.* 2013, p.15). O autor também defende que a transição para a inatividade não deve ser abrupta, mas gradual, começando a atividade profissional a diminuir “a partir dos últimos anos da carreira e prolongar-se para além da idade de reforma, dependendo das condições de saúde e da vontade da pessoa em querer continuar a sua vida profissional” (Cabral *et al.*, 2013, pp.15-16).

A despeito de concordar com os princípios do envelhecimento ativo, Cabral *et al.* (2013, p.16), igualmente a Veloso e Rocha (2016), admite que

[...] os princípios do envelhecimento ativo têm sido usados para justificar o adiamento da idade da aposentadoria, ditado sobretudo pela necessidade de assegurar a sustentabilidade financeira da segurança social, o que obriga, no atual quadro da política de transferência

intergeracional e de baixa taxa de fecundidade, ao prolongamento das carreiras contributivas. Neste quadro, o prolongamento da vida ativa estaria a ser impulsionado mais pela necessidade de estender os percursos contributivos do que pela necessidade de manter a atividade e a integração social das pessoas à medida que envelhecem.

Subscrevemos o pensamento Cabral *et al.* (2013), quando ele diz tratar-se de um discurso, simultaneamente, “pragmático e ideológico”, visto que se utiliza das vantagens do envelhecimento ativo para prolongar as carreiras contributivas, justificando a necessidade de garantir a sustentabilidade do sistema de seguridade social. Cabral *et al.* (2013) alerta, ainda, que o aumento da expectativa de vida e a melhoria das condições de saúde dos indivíduos da metade superior da pirâmide etária podem não compensar essa direção pelo adiamento da idade da aposentadoria:

Se esta for elevada para perto dos 70 anos, quando no início deste século andava em torno dos 60 anos, os indivíduos, pelo menos em determinados grupos sociais, terão períodos de reforma menos longos, mesmo que vivam mais tempo e, se nada for feito em contrário, dificilmente terão condições motivacionais e de saúde favoráveis para prologar a vida ativa. (p.16)

De igual modo, para Phillipson (2011, p.90), a ideia aparentemente simples de resumir a aposentadoria a um prolongamento da vida ativa levanta questões difíceis, tais como: “Extensão para quem? Por quanto tempo? O que isso significa? Para qual propósito? E no interesse de quem?”. Para esse autor, o ‘prolongamento da vida ativa’ e, conseqüentemente, as ligações entre trabalho e aposentadoria, têm estado em constante evolução, e são “um reflexo das condições econômicas, expectativas financeiras, atitudes em relação ao lazer e fatores associados em vigor”.

Nessa linha de pensamento, Phillipson (2011, p.92) pondera, com propriedade, que

tais medidas podem ser vistas como especialmente injustas para os grupos da classe trabalhadora cuja expectativa de vida mais baixa significa que eles vão obter a sua pensão durante um período significativamente menor em comparação com as de grupos profissionais e gerenciais.

O citado autor pondera que, com o prolongamento da vida ativa, haverá um número crescente de trabalhadores que será forçado a permanecer mais tempo no emprego, mesmo que sofram problemas sérios de saúde ou tenham que enfrentar baixos salários, trabalhos precários, subempregos ou trabalhos de tempo parcial – os chamados *bridge employment*, ou emprego-ponte.

Finalmente, concordamos com Phillipson (2011), Cabral *et al.* (2013) e Veloso e Rocha (2016), quando afirmam que o envelhecimento ativo não deve assentar-se numa lógica puramente economicista, ou seja, reduzir-se apenas a questões financeiras ou de ordem competitiva, mas deve considerar, prioritariamente, a história de vida das pessoas, sua condição social e a vontade de

cada sujeito idoso, privilegiando o seu pleno direito a políticas de educação, saúde, participação e segurança.

Esta temática da permanência dos trabalhadores idosos no emprego e do prolongamento da idade da aposentadoria volta a ser problematizada mais detalhadamente no capítulo III, subitem 3.9, deste estudo.

1.6 O envelhecimento populacional e o aumento da longevidade no Brasil: aspectos demográficos

O envelhecimento da população brasileira é uma realidade inquestionável, tendo o último Censo realizado no país em 2010 revelado que o número de pessoas acima de 60 anos representa, em termos proporcionais, a faixa etária que mais cresce no país, enquanto a população de jovens foi reduzida a 24% do total. Em 1960, pouco mais de 3 milhões de brasileiros tinham 60 anos ou mais e representavam 4,7% da população. Em 2000, já eram 14,5 milhões de idosos, o que correspondia a 8,5% dos brasileiros nessa faixa etária. Segundo a última PNAD (IBGE, 2013a), a população brasileira, a partir de 2013, representa 201,5 milhões de pessoas. Destes, 26,1 milhões são idosos, número que significa 13% da população total. A expectativa é que, em 2060, o país tenha 58,4 milhões de pessoas idosas (26,7% do total) e, segundo projeções da Organização Mundial da Saúde (OMS), no período de 1950 a 2025, o grupo de idosos no Brasil terá aumentado em 15 vezes, e a população total em cinco. Em 2025, o país terá cerca de 32 milhões de pessoas com 60 anos ou mais de idade, ocupando o sexto lugar no ranking de países com mais idosos no mundo (IBGE, 2013a; Portal Brasil, 2014a).

Outro indicador que aponta a tendência de envelhecimento do país revelado pela PNAD/2013 é a rapidez no aumento das populações adulta e idosa, em detrimento das crianças e jovens: a proporção de crianças de 0 a 9 anos caiu de 18,7% do total de habitantes em 2001, para 13,9% em 2013; também houve uma queda na proporção de crianças e adolescentes de 10 a 19 anos de idade entre os anos de 2001 e 2013, de 15,9% para 13,4% do total dos brasileiros (IBGE, 2013a).

No caso do Brasil, um dos importantes indicadores das mudanças na pirâmide etária é a queda da taxa de fecundidade, o que tem feito com que o gráfico que separa a população por idade fique cada vez menos triangular. A partir da década de 60, houve um declínio acentuado da fecundidade, levando a um aumento da proporção de idosos na população brasileira. Assim, censo após censo, a pirâmide etária brasileira tem ficado mais volumosa na parte central, que representa

a população adulta, e começa a diminuir na base, onde ficam os indivíduos mais jovens, pois quanto mais jovem for a população, mais larga é a base da pirâmide (IBGE, 2011).

A. Fernandes (2001, p.2) explica que essa tendência de o envelhecimento acentuar-se, não só no topo, com o aumento da população idosa, mas também na base, com a redução dos mais novos, é chamada de “involução demográfica”, e é condizente com a “tendência dominante da dinâmica das populações dos países desenvolvidos e, a seu tempo, da população mundial. Segundo explica a autora, esse processo concorre para um desequilíbrio entre os grupos etários, já que o excessivo declínio da fecundidade afeta diretamente o futuro das gerações. É o caso da Espanha e de Portugal, onde a fecundidade desceu para, aproximadamente, uma criança por mulher – ou seja, metade do necessário à renovação das gerações. Isso é preocupante, porque a diminuição dos nascimentos equivale a uma redução das proporções de jovens adultos que estão em atividade e que contribuem para o sistema. Em outras palavras, “são mais inativos a receber e menos ativos a quotizar-se, estes tendo que contribuir com uma parcela maior dos seus rendimentos para garantir o funcionamento do sistema” (A. Fernandes, 2001, p.3) – o que impacta a sua sustentabilidade.

Ao longo da década passada, a taxa de fecundidade no Brasil vem caindo: Em 2000, as mulheres tinham uma média de 2,38 filhos; em 2010, a média era de 1,9. As projeções do IBGE (2013b) para 2014 e 2015 foram de 1,74 e 1,72 filhos, respectivamente.

Traçando um estudo comparativo com Portugal, a taxa de natalidade nesse país na década de 60 era de 3,2 filhos - praticamente o dobro da atual, cujos números apontam para uma média de 1,2 filhos por mulher (Pordata, 2015). Em 50 anos, Portugal saiu de mais de 200 mil nascimentos anuais para cerca de 100 mil. Segundo Filomena Mendes, presidente da Associação Portuguesa de Demografia, “hoje, a maioria das mulheres tem apenas um filho. Nesse momento, somos um dos países mais envelhecidos do mundo” (Diário de Notícias, 2012, *online*). Manuel Cabral, Diretor do Instituto do Envelhecimento da Universidade de Lisboa, corrobora esses dados, ao informar que, em Portugal, o envelhecimento já atinge o índice de 130 pessoas com 65 anos ou mais para 100 menores até os 15 anos, “e os demógrafos preveem que, mesmo no caso favorável de alguma imigração devida ao crescimento econômico, em 2030 esse índice atinja a marca de 200 e possa chegar a 300...” (Cabral, 2014, s.p.).

Entretanto, embora a queda da taxa de fecundidade seja a principal responsável pela redução do número de crianças, a longevidade vem acelerando progressivamente o aumento da população idosa no Brasil e no mundo. Sem nos aprofundarmos na questão do envelhecimento

mundial – visto que não é o foco principal deste estudo – é fato que as pessoas, em todo o mundo, estão vivendo mais.

A Organização das Nações Unidas prevê que, em 2050, o número de pessoas com mais de 60 anos vai superar a população de jovens com menos de 15 anos e que, nos próximos dez anos, o número de idosos no planeta vai aumentar em quase 200 milhões, superando a marca de 1 bilhão de pessoas. Segundo a entidade, o envelhecimento da população será mais visível em países emergentes (caso do Brasil), já que 66% da população acima de 60 anos vive em países em desenvolvimento. Em 2050, essa proporção subirá para quase 80%. A ONU alerta que o desafio para os países emergentes com grande número de jovens é encontrar políticas públicas para lidar com o envelhecimento dessa população nas próximas quatro décadas (ONU, 2011).

A maior longevidade populacional é uma conquista que tem origem em fatores importantes. Assim, embora nos países menos desenvolvidos, grande parte das populações ainda viva na pobreza, conquistas tecnológicas importantes da medicina moderna – como vacinas, antibióticos, quimioterápicos, entre outros -, contribuíram fortemente para prevenir ou curar muitas doenças. O conjunto dessas medidas concorreu para que houvesse uma queda da mortalidade infantil e, conseqüentemente, um aumento da expectativa de vida ao nascer. Some-se ainda um maior acesso a programas de planejamento familiar – o que levou a uma significativa redução da fecundidade – e a uma maior participação da população nos serviços de saúde e saneamento - o que colaborou para a queda verificada na mortalidade (Brasil, 1999).

No continente europeu, Portugal destaca-se como o 6º país mais envelhecido do mundo e com a menor taxa de natalidade da Europa, segundo estudos baseados na Pordata e divulgados em novembro de 2013 pelo Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (CNECV). Segundo o Censo de 2011, 15% da população portuguesa tem 15 anos ou menos, enquanto as pessoas com 65 anos ou mais representam 18% da população (Diário de Notícias, 2013, *online*). Em 2012, quase um quinto da população portuguesa tinha 65 anos ou mais, o que coloca Portugal como o 4º país mais envelhecido da União Europeia, suplantado apenas pela Alemanha, Itália e Grécia (Eurostat, 2012). Em projeções feitas em 2012 para a população portuguesa, o órgão apontava que, em 2050, as pessoas com mais de 65 anos representarão cerca de 36% da população, quando Portugal será, então, o terceiro país mais envelhecido da União Europeia.

Segundo os dados do Eurostat (2013), França e Irlanda são os países da Europa com a população mais jovem. No caso de Portugal, a explicação é que a evolução demográfica tem se

caracterizado por um aumento gradual da população idosa e uma redução da população jovem. “O efeito cumulativo da diminuição das taxas de mortalidade e de natalidade ao longo de várias décadas tem vindo a alterar o perfil demográfico da população portuguesa, cujo traço mais marcante é o progressivo envelhecimento da sociedade portuguesa”. Em termos de longevidade, em 1970, a expectativa de vida dos portugueses era de 65 anos; em 2015, a esperança de vida ao nascer em Portugal é de 80,2 anos para ambos os sexos, sendo 77,1 anos para os homens e de 83 anos para as mulheres (INE.PT, 2015).

No caso brasileiro, pesquisas do IBGE (2013a) apontam para a tendência de envelhecimento do país, com a proporção de crianças de 0 a 9 anos tendo caído de 18,7% do total de habitantes, em 2001, para 13,9% em 2013. Ademais, houve uma queda na proporção de crianças e adolescentes de 10 a 19 anos de idade entre os anos de 2001 e 2013, de 15,9% para 13,4% do total de brasileiros.

As estatísticas mostram, também, um Brasil cada vez mais velho e feminino. Segundo o último censo demográfico de 2010 (IBGE, 2011), nessa data a população brasileira girava em torno de 190.755.199 milhões de pessoas, sendo que 51% - o equivalente a 97 milhões - eram mulheres, e 49% - o equivalente a 93 milhões, eram homens. Em 2013, a expectativa média de vida do brasileiro era de 74,9 anos, com um ganho de vida maior para as mulheres: elas vivem, em média, até os 78,6 anos, enquanto eles, até os 71,3 anos (IBGE, 2013b). Assim, as mulheres representam hoje a maior parte das pessoas com 60 anos ou mais. São 14% (14.563 milhões), contra 11,8% dos homens (11,5 milhões) (IBGE, 2013b). Segundo projeções do IBGE, em 2060, a expectativa de vida do brasileiro deverá chegar a 81 anos - com as mulheres vivendo, em média, 84,4 anos, e os homens 78,3 anos (Portal Brasil, 2014b) – fato que é denominado pelos autores como a “feminização da velhice” (Arber & Ginn, 1996; Berquó, 1999; Britto da Motta, 1999; Goldani, 1999; Neri, 2001a; Rabelo-Pereira, 2005; Veras, 1999).

Esse excedente no número de mulheres em relação aos homens, causando uma desigualdade de gênero na expectativa de vida, vem crescendo desde meados do século XX. Em 1950, o número de homens idosos era de 1,18 milhões e o de mulheres era de 1,45 milhões (havia um superávit de 273 mil mulheres). Em 1980, a quantidade de homens acima de 60 anos passou para 3,64 milhões e a quantidade de mulheres chegou a 4 milhões. No mundo, em geral, existe uma proporção maior de mulheres idosas do que de homens, quando se considera a população total de cada sexo, ou seja, existe um excedente, portanto, de mulheres idosas em

relação aos homens em idade avançada. A ONU projeta para o ano de 2040 um número de 23,99 milhões de homens e 30,19 milhões de mulheres - que se constitui numa diferença de 6,2 milhões de mulheres em relação à população idosa masculina. Ou seja, a estimativa é que, nos próximos anos, cresça o excedente de mulheres em cada grupo etário do topo da pirâmide (ONU, 2014).

M. Sá (2010) utiliza o termo “revolução da longevidade” para se referir ao avanço acelerado da expectativa de vida das pessoas, em todo o mundo. No caso da Europa, o conhecido “velho continente” está ficando cada vez mais velho. Aproximadamente, 92,3 milhões (18,2%) dos 507 milhões de habitantes da Europa tinham mais de 65 anos em 2013. Cerca de 11,8 milhões (2,3%) de europeus têm mais de 85 anos. Esses dados, fornecidos pela Eurostar (2013), confirmam a preocupação que a União Europeia e a Organização das Nações Unidas têm em relação ao envelhecimento, quando estabeleceram 2012 como o Ano do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações com o tema “Envelhecimento Saudável” e adotando como lema: “*A saúde acrescenta vida aos anos*”.

1.7 A “idade da velhice” – O que a aposentadoria tem a ver com isto?

Os estudos demográficos sobre o envelhecimento quase sempre nos apresentam a velhice como uma categoria social homogênea, intimamente ligada ao ingresso na aposentadoria e delimitada por critérios como a idade e o tempo de atividade laboral. (Cardoso *et al.*, 2012; Gaulier, 1999; Guillemard, 1995; A. Fernandes, 2001; Santerre, 1995). Nessa perspectiva, para A. Fernandes (2001, p.42), a definição para a categoria *idoso*²⁰ se inicia a partir dos 60 ou 65 anos e está articulada ao recebimento dos benefícios da aposentadoria, o que, por sua vez, [...] confere legitimidade às imagens e representações tradicionais de velhice construídas ainda num passado recente, onde indivíduos de 60 ou 65 anos teriam provavelmente alcançado a “idade da velhice”.

A referida autora, no entanto, questiona se os indicadores utilizados para avaliar a evolução das estruturas demográficas e o peso do envelhecimento das populações, são adequados: “Até que ponto o limiar instituído e consensual a partir do qual construímos a categoria dos idosos, os 60 ou 65 anos, se adequa às características das sociedades modernas?” (A. Fernandes, 2001, p.42).

²⁰ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), idoso é todo indivíduo com 60 anos ou mais. Todavia, para efeito de formulação de políticas públicas, esse limite pode variar segundo as condições de cada país (WHO, 2002, p.5). No Brasil, o art.2º do Cap.I da Política Nacional do Idoso considera “idoso, para efeitos desta lei, a pessoa maior de 60 anos” (Brasil, 1994), retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. O Estatuto do Idoso, em vigor no Brasil desde 2003 (Brasil, 2003a), reconhece como *idoso* e regulamenta os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos (Mais informações em: <http://www.secom.planalto.gov.br>).

Para A. Fernandes (2001), entretanto, a idade em que as pessoas começam realmente a perder capacidades essenciais devido a uma deterioração do estado geral de saúde só vai surgir muito tempo depois de alcançada a idade mínima para a aposentadoria – só que, como já visto neste estudo, os limiares institucionalizados para a “entrada” na velhice permanecem inalterados e convencionados há mais de um século.

Essa autora faz referência à importância de se observar as diversas condições em que as pessoas envelhecem, e cita estudos que apontam diferenças importantes entre homens e mulheres em relação à expectativa de vida com e sem contrair incapacidades. No caso dos homens, por exemplo, a esperança de vida ao nascer é inferior à das mulheres; no entanto, eles usufruem de mais elevada esperança de vida sem incapacidades e sem doenças crônicas, do que elas. A. Fernandes (2001, p.44) refere um estudo realizado no Canadá, relacionando esperança de vida com e sem incapacidade, com o rendimento. Como resultado, verificou-se que, nos escalões mais baixos do rendimento, a esperança de vida sem incapacidade girava em torno dos 50 anos, enquanto, nos mais elevados, alcançava os 64 anos. Quanto à esperança de vida ao nascer, os primeiros sobrevivem até aos 67 anos, enquanto os segundos até aos 73 anos. Tais diferenças significativas mostram o peso das estruturas sociais em que “os recursos econômicos e culturais se distribuem de forma desigual, colocando os indivíduos em diferentes posições face à velhice e face à morte”.

Em face de resultados como esses, concordamos com A. Fernandes (2001) sobre a impertinência da generalização dos indicadores demográficos - a exemplo do limiar fixo de idade para a aposentadoria e da expectativa de vida ao nascer -, os quais desprezam as inúmeras diferenças individuais e variações socioeconômicas, inclusive no interior das categorias profissionais. Cardoso *et al.* (2012, p.608) também interpretam que não se pode atribuir uma idade precisa de entrada na velhice, uma vez que as normas sociais não conseguem neutralizar os condicionantes biológicos que caracterizam cada pessoa. Segundo essas autoras, a idade decretada como marca de entrada na velhice “legislativa” ou “administrativa” – aquela em que o indivíduo se beneficia do direito a receber uma certa proteção financeira do Estado e ao estatuto de aposentado - não pode ser interpretada “como a tradução real da perda, ou redução de certos atributos físicos ou psicológicos, pois o processo de envelhecimento biológico é variável consoante os indivíduos”.

Guillemard (1972, p.21), em seu pioneiro e clássico estudo publicado no início dos anos 70, destacava que

a aposentadoria, como cessação institucionalmente regulamentada do exercício de uma atividade profissionalmente remunerada, tendo direito a receber benefícios por parte da comunidade, é definida como a transição do trabalho para o não-trabalho.

Ou seja, há mais de quarenta anos, Guillemard (1972, p.20) já argumentava que a aposentadoria deveria ser interpretada à luz das relações fundadas no trabalho assalariado, uma vez que “a relação entre trabalho e não-trabalho, assim como o processo de crescimento e envelhecimento são culturalmente definidos em cada empresa”. Legrand (2001, p.12) também concorda que o ponto de partida para as reflexões sobre a aposentadoria deve ser a empresa, o local de trabalho, visto que é lá onde são produzidas as normas e os preconceitos relativos à idade, considerando que “os termos de interrupção definitiva da atividade profissional influenciam a forma como aqueles que se aposentaram antecipadamente e os demais aposentados se engajarão na vida pós-profissional”. Guillemard (1972, p.20) acrescenta que é mediante a implementação de políticas sociais destinadas à velhice que o Estado perpetua a representação do que é ser velho, uma vez que aposentadoria e velhice “são dependentes da lógica das relações sociais” e “são culturalmente definidas dentro de cada sociedade”.

Igualmente, Santerre (1995, p.74), ao fazer um estudo das sociedades ameríndia, africana e da sociedade em Quebec, no século XX, nos mostra que “a definição social da velhice varia ao extremo e muitas vezes ela é apenas vagamente ligada ao envelhecimento físico do indivíduo”. Ao comentar o que nomeia de a “‘in-significância’ antropológica da aposentadoria”, Santerre está convencido da inexistência da aposentadoria nessas sociedades, tal qual o conhecido modelo definido pelas sociedades industriais, qual seja, o de ser um evento atrelado ao recebimento, por parte do indivíduo, de benefícios pagos pela comunidade, após um tempo regimental de trabalho assalariado. Ele acredita que a aposentadoria, para a maioria das sociedades, pode não ser um marcador geral do envelhecimento, uma vez que as nossas sociedades são estratificadas em função de uma multiplicidade de fatores, tais como: o gênero, a condição física e mental, o estado civil, a ocupação, a etnia etc., os quais irão determinar a existência de muitos grupos e culturas distintas.

Para Santerre (1995, p.79), com a melhoria da expectativa de vida, somos confrontados com vários grupos de idade: há os “jovens velhos” de 65 a 75 anos; os “médios velhos” com idade entre 75 e 85 anos e os “velhos velhos”, acima de 85 anos – estes últimos é que seriam os verdadeiros velhos, os quais são acometidos de limitações de saúde mais severas. E se indaga: “Como podemos qualificar a aposentadoria de entrada na velhice quando não sabemos mais de qual velhice se fala?” E conclui propondo que, antes de identificar velhice e aposentadoria

generalizando a equação para todas as sociedades humanas, “é conveniente lidar com a complexidade dos fenômenos que ocorrem hoje em nossa sociedade e determinar todos os parâmetros que intervêm na evolução do envelhecimento e aposentadoria”(1995, p.82).

A idade da aposentadoria – estabelecida, como vimos, entre os 60 e os 65 anos na maior parte dos países do mundo – ainda está atrelada à definição institucional da velhice. Isso tem sido objeto de grandes debates²¹ políticos entre as organizações sindicais e os governos, devido ao desequilíbrio crescente entre contribuintes e beneficiários, em função do aumento da longevidade, o que - conforme já citado aqui – tem impactos na sustentabilidade financeira dos sistemas de aposentadoria.

No entanto, Gaulier (1999, pp.139-140) destaca que, durante muito tempo, o marco da velhice foi definido pela coincidência entre o fim do trabalho, o recebimento de uma pensão e as deficiências associadas ao envelhecimento; devido à baixa expectativa de vida, o período da “aposentadoria” era de curta duração. Atualmente, segundo ele, “esta coincidência não existe mais: o trabalho, para muitos, cessa bem antes da liquidação da aposentadoria, e a velhice, hoje, está associada não a se aposentar, mas à velhice tardia”.

A. Fernandes (2001) também concorda que, atualmente, a idade da aposentadoria e a idade da velhice não são mais coincidentes, apesar de a aposentadoria, no início, ter estado associada à velhice enquanto etapa da vida, caracterizada pela incapacidade para o trabalho. Ela afirma que os sexagenários de hoje dispõem de mais saúde, mais meios econômicos, culturais e sociais, maior infraestrutura de apoio médico e sanitário, além de uma maior diversidade de terapêuticas médicas – tudo isso contribui enormemente para uma maior sobrevivência, com qualidade. Por isso, advoga que a velhice se apresenta, agora, de forma mais nítida (2001, p.46),

associada às incapacidades físicas, psíquicas e mesmo materiais que surgem nas idades muito avançadas. São os ‘muito velhos’ que absorvem cada vez mais os recursos humanos e materiais disponíveis.

Para A. Fernandes (2001), o novo marco da velhice é a dependência, a qual tem se transformado, nos últimos anos, no maior desafio para as sociedades contemporâneas.

²¹ Como estratégia para minimizar o problema, os governos têm proposto medidas visando adiar a idade limite da aposentadoria. Neste cenário, Gaulier (1999, p.142) argumenta que um certo número de arbitragens têm sido cometidas em nome desta sustentabilidade empresarial: “A escolha de prolongar a vida profissional parece coerente do ponto de vista da lógica financeira e demográfica das aposentadorias, no entanto, ela ignora a realidade econômica quando, em nome da competitividade das empresas, encurta esta mesma vida profissional”. Outros autores, como Phillipson (2011) e Cabral *et al.*, (2013) também contestam essas estratégias - conforme já mostrado neste capítulo, e também através de tema congêneres, discutido no capítulo III, subitem 3.9.

A entrada na aposentadoria também representa, para Gaulier (1999, p.142), um momento crítico e desafiador que poderá resultar em uma crise de identidade, considerando que os marcadores tradicionais com os quais as pessoas conviveram por toda a existência, como a concepção de carreira e de aposentadoria, mudaram completamente: por exemplo, com o fim do ciclo de vida ternário, a aposentadoria chega e a velhice – na acepção da idade tardia e dos problemas de saúde – só principia, muitas vezes, dez ou quinze anos mais tarde, ou seja, não é mais um modelo de referência. Ele nos conta que isso aconteceu mais fortemente nas décadas de 70 e 80 do século passado, quando o amplo incentivo às aposentadorias antecipadas fez eclodir problemas de identidade e de *status* social entre os trabalhadores. Segundo Gaulier (1999, p.146), a situação desses aposentados precoces - inseridos num cenário que centraliza o valor do trabalho - logo mostrou as dificuldades geradas por uma mudança antecipada e abrupta entre um emprego a tempo integral e um tempo livre igualmente a tempo integral, pois

aprender valores e interesses diversos na metade da vida é para muitos um desafio difícil quando os marcadores de identidade do ciclo de vida tradicional, que foram reduzindo as incertezas, desapareceram. O fim do trabalho não é automaticamente o nascimento de uma sociedade do tempo 'livre'.

Para Legrand (2001), a revolução demográfica – que tem permitido cada vez mais que as pessoas vivam mais tempo – tem modificado o conhecido ciclo de vida ternário: se antes, tínhamos o tempo de formação, o de produção e o de descanso, agora a esses devemos englobar outros três tempos: a transição profissional (entre a formação escolar e a inserção profissional), a transição social (entre a aposentadoria e a velhice) e a velhice em si (idade muito avançada). Segundo essa autora (2001, p.17), isto alterou, profundamente, o significado social da aposentadoria:

O abismo crescente entre o envelhecimento social (encerramento da atividade profissional) e o envelhecimento biológico gera um período maior de transição (entre vinte e vinte e cinco anos) que dá aos aposentados a possibilidade de se retirar do mundo do trabalho sem, necessariamente, retirar-se da sociedade.

Assim como Gaulier (1999), destaca Legrand (2001, p.21) que a busca por uma recomposição da identidade individual e coletiva é algo recorrente no momento de transição da vida produtiva para a inatividade profissional. É uma fase carregada de hesitações, de erros e de acertos, diz ela, pois, ao fazer uma analogia com os jovens recém-formados com dificuldade para se inserir profissionalmente no mercado, os recém-aposentados também “estão em um status híbrido que

lhes falta definir e organizar: são demasiadamente velhos para o trabalho e muito jovens para se sentirem idênticos à geração anterior de aposentados e pessoas idosas”.

Nos anos setenta e oitenta, a entrada na aposentadoria significava realmente a entrada na velhice biológica, com uma esperança de um pouco mais de dez anos de vida. Ou seja, a maior aspiração era, justificadamente, o merecido descanso, e não havia lugar para questões cruciais como identidade pessoal ou social. Atualmente, com o aumento da expectativa de vida sem incapacidades – graças aos avanços da medicina e de estilos de vida saudáveis trazidos pela informação – o tempo de vida pós-carreira tem sido cada vez mais alargado. Com base nessa perspectiva, Legrand (2001, p.20) resume as angústias e indagações vividas pelos jovens aposentados:

A desconexão entre a velhice social e a velhice biológica exige dos jovens aposentados um verdadeiro ‘trabalho’ de recomposição identitária. Qual o sentido da existência, na ausência da atividade produtiva? O lazer pode se constituir como um horizonte completo de satisfação? Como continuar a participar da vida social? Em que base? A atividade profissional, no que diz respeito à identificação e à socialização, faz realmente falta. Quais são os elementos de substituição?

No entanto, Legrand (2001) similarmente concorda com A. Fernandes (2001) que as práticas sociais têm revelado um movimento inovador e independente por parte da nova geração de aposentados. Cardoso *et al.* (2012, p.608) também defendem que, atualmente, a velhice apresenta-se

[...] com uma identidade própria, com contornos nítidos e independentes em relação ao indivíduo. Os idosos encontram-se coletivamente identificados com um determinado grupo de idade, com direito a prestações financeiras como contrapartida da perda do estatuto de ativos.

Ainda segundo Legrand (2001), os aposentados reconstroem sua identidade e preenchem o vazio causado pelo término da atividade profissional buscando respostas no núcleo familiar, no trabalho comunitário, no envolvimento em ações sociais, ou ainda no engajamento político. Segundo essa autora, apesar dos recém-aposentados voltarem-se, inicialmente, para o universo familiar, sobretudo no desenvolvimento do papel de avós, eles não demonstram – ao contrário das gerações anteriores – realizar-se plenamente apenas nas atividades familiares e de lazer. Legrand (2001, p.24) pontua que os aposentados e os jovens aposentados estão buscando uma vida no pós-carreira equilibrada em torno de três áreas de igual importância: vida familiar, lazer e práticas sociais que possam preencher uma necessidade de utilidade social:

Estamos testemunhando o surgimento de uma nova geração de aposentados, que se caracteriza pelos seguintes pontos: individualização e autonomia de comportamento,

mobilidade geográfica e familiar, atração para o espaço público e para a sociabilidade fora da família e participação na vida da comunidade.

Segundo Legrand (2001, p.348), isso demonstra que as representações sociais sobre aposentados e idosos estão mudando, fato que é validado pelas novas práticas sociais dos aposentados - menos voltadas para dentro de casa (para o privado) e mais abertas a atividades sociais mais amplas (públicas). Essa autora vê essa mudança de comportamento, além das fronteiras culturais, sociais e políticas como o surgimento de uma “nova era social”, situada entre a aposentadoria e a velhice:

Nesse contexto, os jovens aposentados, saudáveis, preocupados com a sua liberdade, voluntários para ações úteis, desejosos de manter laços sociais com todas as gerações, abandonando o modelo de aposentadoria de gueto (recreação ou educação entre as pessoas da mesma faixa etária) procuram criar outras estruturas, e se opõem a um sistema político no contexto da assistência e da ação social.

Trata-se de uma “nova era” no ciclo de vida, muito diferente daqueles aposentados dos anos oitenta: é um período durante o qual, “embora profissionalmente inativos, não há interesse em retirar-se da vida social, econômica, cultural e até política”. (Legrand, 2001, p.25). Os jovens aposentados não se identificam com as políticas públicas tradicionais voltadas aos aposentados idosos, as quais não correspondem mais aos perfis e ao status social dessa nova geração. Ao contrário, eles aspiram exercer a cidadania direta, desejam permanecer autônomos e independentes; não querem ser definidos nem pelo seu status de aposentados nem pela sua idade, muito pelo contrário: querem agir na sociedade, empoderar-se, ser ouvidos, incluídos, influenciar as decisões que envolvem direta ou indiretamente os seus interesses, ser reconhecidos por seu conhecimento e experiência, em resumo: desejam permanecer cidadãos de pleno direito, fazendo valer o ‘poder grisalho’ (Legrand, 2001; Viriot-Durandal, 2001).

Gaulier (1999, p.146), igualmente, não discorda que a aposentadoria é historicamente associada ao marco da velhice; mas afirma que isso acontece cada vez com menor ênfase. Para ele, hoje, o marco da velhice já não concerne unicamente à idade, uma vez que as deficiências do envelhecimento estão sendo cada vez mais tardias. Por isso, defende que a aposentadoria não pode ser reduzida aos problemas técnicos da idade da saída, da duração das contribuições, das tendências demográficas... ou seja: “o problema subjacente é muito mais geral, é a alocação de recursos (emprego, tempo livre, formação, salários e renda social...) ao longo da vida. Em contraposição ao aumento da idade para a aposentadoria, propõe o que denomina de “múltiplas atividades para todas as idades”: trata-se de regulamentar e dirigir as novas realidades da

sociedade pós-moderna, de maneira que se possa trabalhar e viver de forma diferente em distintas idades da vida, o que, em termos de emprego, significaria distribuir melhor a força de trabalho e as diversas atividades ao longo da vida, e não apenas reduzir o tempo de trabalho para os trabalhadores mais velhos. Isso permitiria a reorganização interna do trabalho para todos, de forma a permitir a cada um participar do valor do trabalho de acordo com suas condições de envelhecimento, o que favoreceria, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de tudo o que permite a emergência de outros valores.

1.8 As políticas de seguridade para idosos no Brasil: Assistência Social, Saúde e Previdência

O sistema de seguridade brasileiro para as pessoas idosas integra, atualmente, uma rede de políticas sociais voltadas para três áreas: a assistência, a saúde e a previdência social. Considerando que o segmento etário acima dos 60 anos é o que mais cresce no Brasil e no mundo - em 2012, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), já apontava a existência de uma pessoa de 60 anos ou mais para cada duas pessoas de menos de 15 anos no país - , têm-se ampliado as discussões sobre políticas públicas que possam redefinir os espaços sociais e garantir a dignidade nas condições de vida dos idosos brasileiros.

M. Borges (2003) esclarece que a expressão *política pública* é utilizada nos meios oficiais e nas ciências sociais para substituir o que, até a década de 70, era chamado de *planejamento estatal*. Portanto, podemos concluir que as políticas públicas tratam de uma orientação quanto aos objetivos e metas a serem alcançados pelo Estado, em função do bem comum. Também denominam-se de “políticas setoriais” as políticas de renda (previdência e assistência social), saúde, cuidados de longa permanência e integração social.

Entretanto - ainda segundo essa mesma autora – (2003, p.96), mesmo tendo a missão de reduzir as desigualdades sociais e estimular a inclusão dos cidadãos ao universo de bens, serviços e direitos, o que se observa, no Brasil, é que “o acesso universal aos direitos sociais não ocorre, havendo uma grande distância entre o que está previsto na lei e a realidade brasileira”.

Isso decorre do fato de, no Brasil, as políticas sociais serem determinadas, quase sempre, por interesses de grupos políticos ou econômicos, que transformam conquistas sociais estabelecidas em lei em “benesses”, “presentes” ou “favores” - o que gera dividendos políticos a determinados setores, num círculo vicioso que inclui a exploração dos necessitados por aqueles que, por direito e legalmente, teriam a obrigação de proteger e assistir, principalmente, a população idosa mais carente.

Apesar disto, considera-se que a concepção de um Estado de Bem-Estar Social foi inserida no Brasil através da promulgação da Constituição Federal de 1988, fundamentada nos princípios de universalidade, uniformidade, equidade e descentralização e entendida como garantia e dever a ser assumido principalmente pelo Estado (M. Borges, 2003; Casara, 2007).

Todavia, Xavier (2015, p.39) observa, com muita propriedade, que

[...] em um contexto social marcado por notórias desigualdades sociais, como é o caso brasileiro, se faz difícil a tarefa de desenvolver políticas públicas fundamentadas em um modelo de Estado de Bem-Estar Social, que contemplem ideais de solidariedade, justiça social e responsabilização coletiva.

Apesar disso - fundamentada nas orientações do *I Plano Internacional de Ação para o Envelhecimento* - elaborado em 1982, em Viena, e do qual o Brasil foi signatário -, a nova Constituição, em seu artigo 194, introduziu, pela primeira vez, o conceito de *seguridade social* como sendo “um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (Brasil, 1988, art. 194) a todos os cidadãos indistintamente. Essas iniciativas - que coincidiram com o período de redemocratização do país -, vieram ao encontro das reivindicações de vários movimentos organizados que lutavam por direitos sociais e que fomentaram discussões para que a nova Constituição de 1988 incorporasse, em seu texto, outros segmentos, como a população idosa e os portadores de deficiência, sendo, por isso, considerada uma “constituição cidadã”²² e um marco na conquista dos direitos sociais no Brasil. Indubitavelmente, representou grande avanço nas relações sociais no que diz respeito ao idoso, pois, até então, vivíamos em um cenário social em que não se tinha uma legislação específica que protegesse o idoso (Cruz & Leite, 2005).

O reconhecimento formal do idoso enquanto sujeito de direito se consagra no Brasil inicialmente com a Constituição de 1988, conforme já referendado neste estudo; é reforçado pela lei da Política Nacional do Idoso (1994) e, finalmente, consolidado com o Estatuto do Idoso (2003a) – estes dois últimos sobre os quais passamos a discorrer agora, de forma mais detalhada.

A criação da Política Nacional do Idoso/PNI foi um marco importante nessa área, pois teve como objetivo “assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (Brasil, 1994, art.1º). A Política

²² Promulgada em 5 de outubro de 1988, a Carta Magna foi chamada de “Constituição Cidadã” em função dos avanços sociais que foram incorporados ao documento.

Nacional do Idoso/PNI²³, regulamentada por meio do Decreto nº 1948/96, propôs, entre outras diretrizes, a criação e implantação dos Conselhos Estaduais e Municipais do Idoso em todo o território nacional, tendo como objetivo principal implantar, expandir e fiscalizar Entidades de Atendimento ao Idoso, uma vez que as existentes, quando não apropriadas ou não regularizadas, mantinham os idosos em condições sub-humanas. Um dos requisitos dessa política aplicado aos programas de longa permanência é o de preservar os vínculos familiares de seus assistidos, viabilizando a participação dos idosos nas atividades da comunidade, preservando a sua identidade e oferecendo-lhes um ambiente de respeito e dignidade (Brasil, 1994).

Em seu Capítulo IV – Das Ações Governamentais, o documento declara, em seu art.10, que são competências dos órgãos e entidades públicas ações nas áreas de: promoção e assistência social, saúde, educação, justiça, cultura, esporte e lazer. As políticas voltadas para a educação do idoso estão contempladas também no art. 10, Inciso III.: Apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas de saber. Finalmente, nesse mesmo art. 10, Inciso VII da PNI, há uma ênfase no incentivo e na criação de programas de lazer, esporte e atividades físicas que promovam a qualidade de vida do idoso e estimulem sua participação em atividades comunitárias. Entretanto, para M. Borges (2003, p.80), a PNI “ainda não se firmou no âmbito dos direitos sociais, por ainda não ter sido alvo de destinação de recursos suficientes para a sua consecução, salvo em algumas iniciativas esporádicas”.

Contando com 118 artigos que tratam dos direitos e das necessidades de proteção dos idosos, o Estatuto do Idoso, aprovado em 1º de outubro de 2003 pela Lei nº 10.741 (Brasil, 2003a), representou um passo importante da legislação brasileira no contexto de sua adequação às orientações do Plano de Madri, principalmente por reconhecer que a população idosa demanda políticas específicas, se constituindo, assim, numa lei geral voltada especificamente para esse segmento populacional. Esse documento definiu como “idoso” todos os indivíduos de 60 anos ou mais, regulamentou os direitos já assegurados a esse segmento etário e garantiu conquistas importantes para essa população, tais como: redução da idade mínima (de 67 para 65 anos) para concessão do amparo assistencial, no valor de um salário mínimo, destinado a pessoas que não

²³ O art. 2º do Cap. I da PNI considera “idoso, para efeitos desta lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade” e rege-se pelos seguintes princípios, em seu artigo 3º: “ I - A família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida; II - O processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos; III - O idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza; IV - O idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através desta política; V - As diferenças econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta lei” (Brasil, 1994).

têm, comprovadamente, condições de prover seu próprio sustento ou que a família comprove não ter renda para esse objetivo; prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria; gratuidade nos transportes coletivos públicos; direito a 50% de desconto na compra de ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer (Brasil, 2003a).

Na área da saúde, o Estatuto do Idoso garante o fornecimento gratuito, pelo Poder Público, de medicamentos, especialmente os de uso continuado, assim como próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação; assegura, por intermédio do Sistema Único de Saúde (SUS), o atendimento domiciliar, incluindo a internação, para o idoso que precisar e estiver impossibilitado de se locomover. Ainda com relação ao direito à saúde, o Estatuto, em seu parágrafo 3º, veda a discriminação do idoso nos planos de saúde pela cobrança de valores diferenciados em razão da idade.

Na esfera social, outra conquista significativa: o art.27 reza que “Na admissão do idoso em qualquer trabalho ou emprego, é vedada a discriminação e a fixação de limite máximo de idade, inclusive para concursos, ressalvados os casos em que a natureza do cargo o exigir” (Brasil, 2003a). As infrações às normas de proteção ao idoso também receberão penalidades administrativas, a saber: terá pena de reclusão de 6 meses a 1 ano, além de multa, quem discriminar pessoa idosa, impedindo ou dificultando seu acesso a operações bancárias, aos meios de transporte, etc, por motivo de idade. Na mesma pena, incorre quem desdenhar, humilhar ou menosprezar pessoa idosa, por qualquer motivo. Salientamos, ainda, que, na área jurídica, o Estatuto prevê avanços em relação à já existente Política Nacional do Idoso (Brasil, 1994), pois amplia os horizontes quando apresenta os crimes e define as penas para todos os que desrespeitarem o idoso.

No aspecto penal e processual, o Estatuto prevê avanços em relação à já existente Política Nacional do Idoso, uma vez que tipifica os crimes (maus-tratos ou a expor a perigo a integridade e a saúde física ou psíquica do idoso, submetendo-o a qualquer condição desumana ou degradante, ou privando-o de alimentos e cuidado ou sujeitando-o a trabalho excessivo ou inadequado) e estabelece as penas: a pena de detenção é de dois anos a um ano, além de multa. Se do fato resulta lesão corporal grave, a pena é a reclusão de um a quatro anos; se resultar em morte da pessoa idosa, a pena de reclusão vai de quatro a 12 anos.

Como acabamos de ver, embora haja avanços nas políticas endereçadas ao idoso, as mudanças necessárias para a efetivação de uma sociedade inclusiva para todas as idades não

parecem estar acompanhando o ritmo acelerado de nossa transição demográfica e epidemiológica, conforme mostrado anteriormente.

A esse respeito, M. Sá (2010) exemplifica que ainda é reduzido o número de municípios que contam com Leis que dispõem sobre as Políticas Municipais do Idoso e são poucos os municípios que dispõem de Conselhos de Idosos funcionando adequadamente. Na realidade, apesar de terem sido instalados em praticamente todos os municípios brasileiros, os chamados Centros de Convivência para Idosos - essas ações ainda são insuficientes para garantir uma vida amparada e digna para os cidadãos dessa faixa etária.

No que concerne à implementação das leis que defendem os direitos do adulto idoso no Brasil, Xavier (2015, p.25) considera que

[...] a grande extensão territorial do Brasil se constitui num fator que contribui para essa situação, visto que dificulta a aplicação e fiscalização das leis pelos órgãos públicos e pela sociedade civil em regiões mais distantes dos centros de poder.

A esse respeito, Xavier (2015, p.45) salienta que, apesar de a Carta Magna de 1988 abranger os direitos sociais ao cidadão brasileiro, “uma longa trajetória legal e política há de ser percorrida no país, no sentido de viabilizar condições propícias para que esses direitos possam ser vivenciados na sua plenitude”.

Segundo Rabelo-Pereira (2005, p.64), “na realidade, o principal empecilho a uma melhor qualidade de vida por parte da população – independentemente do fator idade – são as desigualdades sociais, decorrentes de uma injusta distribuição de renda, somada às desigualdades de gênero”. Observamos, no Brasil, desigualdades regionais e sociais gritantes, presentes em todas as etapas do curso de vida dos cidadãos, não apenas na velhice. São vidas pautadas pela luta diária por direitos básicos como saúde, educação, emprego, segurança, enfim, dignidade – que o Estado brasileiro, mesmo tendo leis consideradas modernas e avançadas no tocante ao segmento idoso (M. Borges, 2003; Rabelo-Pereira, 2005) não tem conseguido reverter.

Basta analisarmos o relatório anual Global Age Watch Index/2014, da organização não-governamental britânica Help Age International - que luta pelos direitos dos idosos no mundo -, o Brasil ocupa o 58º lugar no ranking de qualidade de vida para a velhice, numa posição bem abaixo da média global. A Noruega ocupa o primeiro lugar, seguida da Suécia, Suíça, Canadá e Alemanha. O estudo reúne vários documentos de instituições internacionais e considera indicadores como renda, saúde (expectativa de vida e bem-estar psicológico), transportes, trabalho, educação e

segurança. O Brasil, por sua vez, está muito aquém do Chile (22°), Uruguai (23°), Panamá (24°), México (30°), Argentina (31°) e outros países da América Latina, como Costa Rica, Equador, Peru, Bolívia, Colômbia, Nicarágua e El Salvador. O Brasil só está à frente da República Dominicana, Guatemala, Paraguai e Honduras. Em toda a América Latina, a Venezuela é um dos piores países do mundo para os idosos viverem, e aparece em 76° lugar, entre os 96 países avaliados.

Consideramos importante salientar que, enquanto, nos países desenvolvidos, o envelhecimento populacional ocorreu gradualmente – permitindo aos governos se organizar para proporcionar o atendimento às necessidades das pessoas idosas – no caso do Brasil a transição demográfica vem ocorrendo de forma veloz, concomitantemente com a falta de estrutura e o despreparo dos órgãos de gestão pública para atender às demandas geradas pelo segmento idoso (M. Sá, 2010). O que observamos é que os benefícios dessa “revolução da longevidade” (M. Sá, 2010) – incluindo aí melhorias nas condições de vida da população, decorrentes da introdução de novas tecnologias e métodos terapêuticos destinados à prevenção, à cura e ao controle de doenças e à ampliação dos serviços de saúde para as comunidades – não têm se distribuído de forma igualitária pelas diversas regiões do país.

É o que confirma o estudo de Mafra, Silva, Fonseca, Freitas e Almeida (2013, p.1), que descreveu o envelhecimento nas diferentes regiões brasileiras com base nas informações obtidas no último censo demográfico de 2010, e cujos principais resultados passaremos a relatar, de forma breve: “o envelhecimento se manifesta segundo diversidades e desequilíbrios regionais”. É o caso do acesso ao serviço público de saúde, em que as regiões mais pobres, como as do Norte e Nordeste - cujos recursos financeiros, materiais e humanos são bastante escassos -, são as que mais sofrem com a crise da saúde pública. Já a região Sudeste, por ser a mais avançada economicamente, apresenta os melhores índices relacionados à saúde pública.

A distribuição de idosos no território nacional também é desigual, devido às histórias migratórias regionais, mas também às oscilações da fecundidade: nas regiões mais pobres a desinformação das mulheres e a dificuldade na obtenção de métodos contraceptivos adiaram a queda nas taxas de fecundidade – caso da região Norte – resultando em famílias com elevado número de filhos e o menor percentual de idosos do país (5,25%). A maior parte da população brasileira com 60 anos ou mais está concentrada nas regiões Sudeste (46,25%) e Nordeste (26,50%), que aglutinam, juntas, mais de 70% da população idosa, sendo, também as regiões onde,

evidentemente, prevalecem a maior proporção de óbitos por idosos de 60 a 69 anos e 70 anos ou mais.

Com relação à educação, o estudo de Mafra *et al.* (2013) constata que o problema do analfabetismo no Brasil também se relaciona com as desigualdades regionais. Entretanto, o estudo verifica que, de modo geral, o nível educacional dos idosos brasileiros é notoriamente baixo, uma vez que eles tiveram poucas oportunidades de escolarização na fase esperada e adequada da vida e, com o passar do tempo, fica muito mais difícil a esses adultos reverterem a sua condição educacional.

O estudo aponta que mais da metade das pessoas com 60 anos ou mais (52%) alfabetizadas encontram-se na região Sudeste (a mais desenvolvida do país). Em seguida, vêm as regiões Nordeste e Sul com 19% e 18%, respectivamente. Já as regiões Norte (5,60%) e Centro-Oeste (5,40%) (menos desenvolvidas), registraram as menores percentagens de pessoas com 60 anos ou mais alfabetizadas, confirmando que o nível de escolaridade pode refletir na desigualdade social do país.

A pesquisa de Mafra *et al.* (2013) ainda avalia que a participação dos idosos na vida financeira e econômica da família também sofre uma variação regional, sendo mais preponderante na região Sudeste (a mais rica) e menos expressiva na região Norte (a menos desenvolvida). Em muitas situações, eles são os chefes de família, ou seja, têm a responsabilidade de prover o sustento da casa, com os rendimentos de sua aposentadoria. O estudo de Mafra *et al.* (2013) conclui, portanto, que o envelhecimento no Brasil acontece de forma heterogênea, em função das características desenvolvimentais e das variações territoriais, sociais, econômicas e sociais de cada uma de suas cinco regiões.

Igualmente para Rabelo-Pereira (2005, p.60), “a realidade brasileira é uma realidade de contrastes”, onde convive uma pequena elite privilegiada, com acesso aos bens materiais e aos serviços de saúde e um representativo estrato social carente de recursos básicos como saúde, saneamento e educação de qualidade. Talvez essa seja uma das razões pelas quais as autoras brasileiras Neri, Cachioni e Von Simson (2003) cunharam a expressão “as múltiplas faces da velhice no Brasil”, para se referirem à diversidade de situações vivenciadas pelos idosos brasileiros.

Buarque (2001, pp.324-325), também, se utiliza de uma metáfora para tentar compreender essa velhice multifacetada: “a velhice de chumbo e a velhice dourada”. Na primeira, encontram-se os excluídos, aos quais resta, apenas, viver uma velhice alijada dos serviços que lhe

garantam uma vida digna. Na velhice dourada, estão aqueles que – por disporem de condições financeiras – podem “manter a saúde, a força e mesmo a jovialidade das feições”, constituindo uma minoria privilegiada e distribuída diferentemente no território nacional. Desse modo, a rápida mudança na estrutura etária brasileira alerta para a urgência no enfrentamento de vários problemas relacionados à ineficiência das políticas públicas e sociais.

Como pudemos constatar, passados quase 30 anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, na sequência, da implementação da Política Nacional do Idoso (1994) e do Estatuto do Idoso (2003a), inferimos que temos uma jurisprudência moderna e avançada em termos de leis que promovem a inclusão e a garantia dos direitos da população idosa – mas, na prática, a realidade atual do ano de 2016 revela que, apesar de todos os progressos conquistados, ainda há muito a avançar.

Conforme ilustra o título deste subitem, o sistema de seguridade brasileiro, para as pessoas idosas, integra, atualmente, uma rede de políticas sociais voltadas para três áreas: a assistência, a saúde e a previdência. Avaliamos não ser necessário nos aprofundarmos nas duas primeiras, uma vez que a idade da aposentadoria prevista no regime de previdência social do qual fazem parte os nossos entrevistados não alcança os 60 anos – idade a partir da qual, segundo a legislação brasileira (PNI e Estatuto do Idoso), o indivíduo é considerado idoso. Como será mais bem explicado adiante, os professores integram um regime de aposentadoria denominado “especial”, que prevê as idades de 50 anos para as mulheres e de 55 para os homens, acrescido de tempos de contribuição específicos. Portanto, vamos nos deter, apenas, nas políticas e ações da previdência social no Brasil, um dos temas transversais deste estudo.

1.8.1 A previdência social e os sistemas de aposentadoria no Brasil: uma perspectiva histórica

A aposentadoria é, indubitavelmente, o principal benefício previdenciário dos brasileiros e consiste num sistema de proteção aos trabalhadores, mantido pela contribuição individual destes, dos empregadores, dos aposentados e do governo, sob a garantia do Estado. Segundo Casara (2007, p.254) trata-se de um

‘direito que tem o segurado de retirar-se da atividade profissional, na ocorrência de certos riscos, ou preenchido determinado tempo de serviço, passando a fazer jus a um pagamento periódico, por conta da instituição previdenciária’.

No Brasil, as primeiras tentativas de caráter previdenciário têm início ainda no período colonial, com a criação de instituições de caráter assistencial, como o Plano de Benefício dos Órfãos

e Viúvas dos Oficiais da Marinha, em 1795. Entretanto, a primeira concessão à aposentadoria data de 1888, pelo Decreto nº 9.912-A, que regulamentou esse direito aos empregados dos Correios que atingissem 30 anos de efetivo serviço e idade mínima de 60 anos de idade. Dois anos depois, em 1890, o então Ministério da Função Pública concedeu aos trabalhadores das estradas de ferro federais o direito à aposentadoria. Segundo Peixoto (2003), nos anos seguintes, outros funcionários públicos também adquiriram esse direito: trabalhadores do Ministério das Finanças (1891), da Marinha (1892), da Casa da Moeda (1911), dos Portos do Rio de Janeiro (1912).

No entanto, a criação de um sistema previdenciário no Brasil tem origem somente na década de 1920, na República Velha, com a promulgação da Lei Eloy Chaves (Brasil, 1923), que criou as antigas Caixas de Aposentadoria e Pensões (CAPs) para os empregados das empresas ferroviárias. Era um sistema restrito a cada empresa, financiado pelas contribuições dos empregados (3% do salário), do empregador e do Estado, e que concedia assistência médica, aposentadoria-doença e pensão para os familiares em caso de morte do segurado (Peixoto, 2003).

No ano seguinte, a Lei nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924, faz a primeira referência à aposentadoria por tempo de serviço no Brasil (Brasil, 1924). Entretanto, já no início da concessão dos benefícios pelas Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs), observou-se que a aposentadoria, considerando apenas o tempo de serviço, onerava, excessivamente, as finanças das Caixas de Aposentadoria, uma vez que os ferroviários se aposentavam ainda relativamente jovens. Assim, em 1931, objetivando diminuir os gastos com esse tipo de benefício, o Governo promulga o Decreto nº 20.465, condicionando a aposentadoria por tempo de serviço a uma idade mínima de 50 anos, com benefícios que variavam de 70% a 100% sobre a média salarial dos últimos três anos de serviço (Brasil, 1931).

Por essa época, nos anos 30 do século passado, se efetiva a criação do primeiro fundo de aposentadoria por categoria profissional – o chamado IAPM, Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos, considerada a primeira instituição brasileira de previdência social de âmbito nacional e que deu origem à fundação de outros sistemas de assistência social para várias categorias profissionais, os Institutos de Aposentadoria e Pensão – IAP (Casara, 2007; Peixoto, 2003). Em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, com a atribuição de orientar e supervisionar a Previdência Social. Esse mesmo Ministério, segundo Casara (2007), elaborou, em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e também o primeiro projeto de Consolidação das Leis de Previdência Social. Em 1960, todos esses trabalhadores, que estavam agrupados sob a

proteção dos IAP, passam a ter direito aos mesmos benefícios garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), embora, segundo nos conta M. Sá (2010), essa proteção fosse restrita aos trabalhadores, reconhecidos como sujeitos produtivos. Ainda nesse mesmo ano, é criada a União dos Aposentados e Pensionistas do Brasil.

A uniformização das legislações dos vários institutos de previdência social, aposentadorias e pensões, ocorrida em 1960 pela Lei nº 3.807 (Lei Orgânica da Previdência Social/LOPS), deu origem à criação, em 1966, do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), órgão que incluiu, no regime protetivo, os profissionais autônomos e os empregadores como segurados obrigatórios, passando a coordenar toda a política de Previdência Social no Brasil (Casara, 2007; Peixoto, 2003). Somente em 1971, a previdência social foi ampliada aos trabalhadores rurais (Funrural), aos empregados domésticos em 1972 e aos trabalhadores autônomos em 1973. Nessa mesma época, foram estabelecidos o salário-maternidade e o amparo à velhice e aos inválidos (Brasil, 1974).

Ademais, julgamos importante registrar outras ações relevantes na área previdenciária, como a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), a transformação do Ministério do Trabalho e Previdência Social para Ministério da Previdência e Assistência Social, em 1974, e a promulgação da Lei nº 7.998/1990, que regulamentou o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e instituiu o Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT (Casara, 2007).

Em 1990, uma reestruturação da Previdência Social criou o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), que nasceu da fusão do antigo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) com o Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS). Atualmente, o INSS é vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social, e foi criado com a finalidade de gerir o custeio da Seguridade Social e de conceder e preservar os benefícios aos segurados da Previdência Social.

A título de esclarecimento, a Previdência Social é uma instituição pública que faz parte do sistema de seguridade social executado pelo Estado, e tem como missão

garantir proteção ao trabalhador e sua família, por meio de sistema público de política previdenciária solidária, inclusiva e sustentável, com o objetivo de promover o bem-estar social do trabalhador, quando este perde a capacidade de trabalho, seja por doença, invalidez, idade avançada, morte e desemprego involuntário, ou mesmo a maternidade e a reclusão (Brasil, 1990b).

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, a Previdência Social estrutura-se por meio de dois tipos de regimes: 1º) Regimes próprios de previdência para os servidores públicos,

civis e militares, tanto nas esferas municipais, estaduais e federal, com legislação específica. Também é facultada a qualquer cidadão, seja servidor ou não, a possibilidade de participar de planos de previdência complementar²⁴, privado, desde que respeitada a legislação pertinente. 2º) Regime Geral de Previdência Social, de responsabilidade do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), e do qual fazem parte os trabalhadores da iniciativa privada em geral e contribuintes individuais, urbanos e rurais, bem como os contribuintes facultativos (Casara, 2007).

Em 1991, é publicada a Lei nº 8.313(24/07/1991), que dispõe sobre os vários planos de benefícios pecuniários da previdência social (Brasil, 1991), tais como: a) Aposentadoria por Tempo de Contribuição (concedida aos segurados após 35 anos de contribuição, se homem, e após 30 anos, se mulher); b) Aposentadoria por Idade (pode ser requerida por homens a partir dos 65 anos e por mulheres a partir dos 60 anos, desde que tenham, no mínimo, 15 anos de contribuição); c) Aposentadoria por Invalidez (concedida para trabalhadores que ficaram incapacitados de continuar trabalhando devido a doença ou acidente); d) Aposentadoria Especial (concedida aos segurados que tenham trabalhado em condições penosas, insalubres ou perigosas, que ameaçavam sua saúde ou integridade física); além de auxílio-acidente, auxílio-doença, pensão por morte e salário-maternidade (Brasil, 1991). Já os entrevistados desta pesquisa são regidos pelo Regime Jurídico Único do Serviço Público Federal – o qual será mais bem detalhado no próximo subitem deste capítulo.

Ademais, a partir da Constituição Federal de 1988, os trabalhadores rurais passaram a ter direito a receber a aposentadoria, mesmo não tendo contribuído para o sistema previdenciário. Em 2013, cerca de 82,1% da população com idade igual ou superior a 60 anos receberam alguma forma desse benefício, seja como pensão ou aposentadoria (Brasil, 2013a, p.7).

O valor da aposentadoria concedida pelo INSS varia de um salário mínimo até o teto da tabela de contribuição, que corresponde, aproximadamente, a seis salários mínimos (Brasil, 2015b). No Brasil, o trabalhador passa a receber os proventos da aposentadoria após 30 anos de contribuição, no caso das mulheres, e 35 anos no caso dos homens. Até lá, o trabalhador é obrigado a contribuir, mensalmente, com percentuais que variam de 8% para salários de

²⁴ A regulamentação do regime de Previdência Complementar no Brasil ocorreu na década de 1970, através da Lei nº 6.435, de 15/07/1977). Segundo Beltrão, Paes Leme, Mendonça e Sugahara (2004, p.1), “a institucionalização desse setor resultou da necessidade de complementação dos benefícios oferecidos pela Previdência oficial, assim como do forte interesse governamental, visando sobretudo estimular o mercado de capitais”. A adesão ao sistema de Previdência Complementar é voluntária e as atividades operam em regime de capitalização (individual ou coletiva), ou seja, através da aplicação dos recursos arrecadados sob a forma de capitalização de seus associados, visando à formação de um capital que garantirá o pagamento dos benefícios, por ocasião da inatividade do trabalhador. Pasinato (2001, p.73) esclarece que a Previdência Complementar é operada pelo setor privado e “exercida a partir das escalas de preferência dos segurados e sujeita às restrições de seu poder aquisitivo”.

contribuição até R\$ 1.399,12; de 9% para salários entre R\$ 1.399,13 até R\$ 2.331,88 e de 11% para salários de contribuição entre R\$ 2.331,89 até R\$ 4.663,75; esses valores são referentes ao ano de 2015 (Brasil, 2015b). O número de beneficiários do sistema previdenciário, no ano de 2013, alcançou a marca de 32 milhões de brasileiros. Destes, 21,5 milhões de pessoas têm 60 anos de idade ou mais, o que corresponde a 81,9% dos idosos com cobertura previdenciária. No entanto, ainda existem 4,8 milhões de brasileiros idosos sem proteção da Previdência Social²⁵. Com relação ao gênero nessa faixa etária, a proteção previdenciária chega a 86,1% dos homens (10,1 milhões de pessoas) e a 78,5% (11,5 milhões de pessoas) das mulheres. Em 2013, a maior parte dos idosos protegidos recebia aposentadoria, grupo em que os homens eram maioria (IBGE, 2013b).

De acordo com o Boletim Estatístico da Previdência Social de 2014, do total de benefícios concedidos, 26,9 milhões são previdenciários e 4,3 milhões são do tipo assistencial. Cerca de 17,8 milhões referem-se às aposentadorias. Percentualmente, entretanto, o tipo de benefício mais emitido pela Previdência é a aposentadoria por idade – em 2014, representou 29,5% do total. A idade média em que o brasileiro se aposentou passou de 51,8 anos em 1999 para 54,5 anos em 2013. Ainda segundo os dados da Coordenação-Geral de Estatística, Demografia e Atuária, a maioria dos beneficiários (66,8%) recebe o equivalente a um salário mínimo, correspondente a 724 reais em 2014 (Brasil, 2014d).

Concordamos com França (2009a) quando considera que o provento do INSS é, sem dúvida, um benefício extremamente relevante para os idosos brasileiros. Entretanto, seus baixos rendimentos não garantem o atendimento às necessidades básicas de inclusão do idoso na sociedade brasileira, especialmente dos mais pobres, que evidenciam um envelhecimento pautado por doenças e outras limitações associadas, requerendo, portanto, uma maior demanda de recursos tanto do Estado quanto da família. Em boa parte das famílias, aqueles que deveriam receber os cuidados passam a sustentar até os bisnetos, com os benefícios que recebem da Previdência Social. São comuns os casos em que aqueles com mais de 60 anos têm de fazer

²⁵ Os idosos que não usufruem da Previdência Social devido ao fato de nunca terem contribuído (por motivos outros, tais como nunca terem trabalhado, ou não terem uma renda mínima suficiente para pagar a mensalidade ao INSS) têm direito a receber o "Amparo Social ao Idoso". Trata-se de um benefício a que tem direito o idoso – seja ele homem ou mulher – que comprovar possuir 65 anos ou mais de idade, não receber nenhum benefício previdenciário ou ter outro regime de previdência, e cuja renda mensal familiar *per capita* for inferior a ¼ do salário mínimo vigente. É um benefício assistencial e pessoal, no valor de um salário mínimo, previsto na Lei nº 8.742/1993 (Brasil, 1993), que não requer do idoso qualquer contribuição; porém é um benefício que se extingue com a morte do beneficiário ou quando houver superação das condições que deram origem à concessão do benefício.

“bicos” (trabalhos *freelancer*) no mercado informal para complementar a renda e bancar condignamente as despesas de uma casa cheia.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que mais de 17 milhões de famílias no Brasil têm um idoso como provedor. Significa dizer que 24,89% dos domicílios, ou quase um quarto, têm como responsável pelo sustento uma pessoa com mais de 60 anos, conforme a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE, 2013a).

No Brasil, aposentar-se não significa, necessariamente, parar de trabalhar: 51,6% dos homens aposentados e 55,5% das mulheres aposentadas continuam trabalhando. No segundo trimestre de 2016, 6,4 milhões de idosos estavam trabalhando, de um total de 29,7 milhões. Pesquisas feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) e pela Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL), mostram que, para 47% dos aposentados que continuam trabalhando, o benefício do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) não é suficiente para pagar as contas, ou seja, há necessidade de complementar a renda, para manter o mesmo padrão de vida após a aposentadoria (IBGE, 2013b). A combinação da redução da renda trazida pela aposentadoria mais o aumento na expectativa de vida força os aposentados a se manter na ativa, quase sempre em situação trabalhista precária, seja aceitando um salário mais baixo, seja se mantendo no mercado informal (Folha de São Paulo, 2016).

Para o presidente do Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC-BR), Alexandre Kalache (Exame, 2015), o sistema de proteção social brasileiro tem algumas contradições. Se por um lado, o governo criou uma Previdência Social universal que garante renda mínima para todos os trabalhadores que contribuíram ou não para o INSS, o valor do benefício, por outro lado, é insuficiente para bancar as despesas, que só aumentam após a velhice:

A maioria vive com a aposentadoria do INSS. Para eles, o consumo é basicamente a comida para a família, o remédio para o filho, a máquina de costura para a filha, a educação do neto. Mas, apesar de o valor ser pequeno, o papel econômico desse dinheiro é enorme. Cerca de 2 000 municípios no Brasil vivem dessa renda — o único valor garantido todo mês, porque a economia local é constituída basicamente de bicos.

Conforme esse especialista, o custo de vida no país é muito alto e a maioria da população é penalizada porque tem uma renda baixa. Kalache²⁶ (Exame, 2015) considera o caso do Brasil relevante, porque o envelhecimento da população brasileira, segundo ele, foi um dos mais rápidos da história mundial:

O que nos preocupa em relação aos países desenvolvidos, é que o Canadá, por exemplo, não precisa mais se preocupar em construir estradas, garantir o ensino universal ou o acesso à saúde. Nós teremos de nos preocupar com isso tudo, ao mesmo tempo que pensamos em como cuidar dos nossos velhos. O Brasil envelheceu antes de enriquecer.

A pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Camarano (2003), corrobora que, em momentos de crise econômica a família, realmente, é chamada a cuidar de filhos, netos e bisnetos. Como 80% da população de idosos recebe um benefício da Previdência Social e tem renda garantida, são eles que passam a prover o sustento de muitas gerações. Assim, conforme os números evidenciam, tem crescido o universo de idosos que se veem obrigados a amparar os filhos e netos que foram dispensados do mercado formal ou não têm qualificação profissional para conseguir trabalho mais bem remunerado.

Para Oliveira e Beltrão (1999, pp.309-310), existe um paradoxo entre uma previdência deficitária em um país com população comparativamente jovem. A questão é: o Brasil não está aposentando apenas os idosos (acima de 60 anos), mas também os mais jovens. Até a Emenda Constitucional²⁷ n° 20, de 1998, existia o conceito de “tempo de serviço”, o que permitia que as pessoas se aposentassem precocemente. Em 1993, por exemplo, chegou a 63% o número de homens que se aposentaram por tempo de serviço com idade inferior a 55 anos; entre as mulheres, esse percentual chegou a 74%, “configurando-se um padrão de aposentadoria extremamente precoce”. Em 2002, ainda encontramos percentuais de 55% e 76%, respectivamente. Segundo Oliveira e Beltrão (1999), isso ocorreu porque, até bem pouco tempo, o Brasil se encontrava entre os poucos países do mundo onde ainda vigoravam aposentadorias por tempo de serviço/contribuição sem limite de idade.

Em decorrência desse fato e de outras razões que abrangem segurados e contribuintes – as quais não são objeto de estudo da presente tese -, o sistema previdenciário brasileiro tornou-se

²⁶ Médico e pesquisador brasileiro, Alexandre Kalache é considerado o mais importante especialista em envelhecimento no país. É presidente do Centro Internacional de Longevidade Brasil desde 2012 e Global Ambassador on Ageing do Helpage International desde o ano de 2008. Na década de 1990, presidiu o Programa Global para o Envelhecimento da Organização Mundial da Saúde (Revista Exame *online*, edição de 30/01/2015).

²⁷ A Emenda Constitucional n° 20, de 16/12/1998, estabeleceu limites para as aposentadorias integrais, tais como idade mínima de 60 anos para homens e de 55 anos para as mulheres, além da exigência de 10 anos de serviço público e cinco anos no cargo em que se der a aposentadoria. Também transformou o tempo de serviço em tempo de contribuição, impossibilitando qualquer forma de contagem de tempo de contribuição que fosse fictícia. Secretaria de Estado do Distrito Federal (Brasil, 1998b).

deficitário ao longo dos anos, tendo a razão de contribuintes por beneficiário caído vertiginosamente. Para se ter uma ideia, nos anos de 1940, existiam 31 contribuintes para cada beneficiário; no início da década de 1980 a proporção era de 2,9 para 1; em 2004 já eram menos de dois contribuintes na ativa para cada servidor aposentado. Segundo Oliveira e Beltrão (1999, p.309), “sob as condições atuais de elegibilidade, a nossa projeção aponta para uma relação de 1,2 para 1 em 2030 – obviamente esse número deve ser entendido como um cenário, pois se essa situação viesse a ocorrer, o sistema quebraria antes” – prevê o autor.

Rememorando, existem no Brasil dois regimes de aposentadoria: O Regime Geral de Previdência Social (RGPS), regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e mantido pelo INSS (Brasil, 1943) - e o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais/RJU, criado pela Lei nº 8.112, de 16 de dezembro de 1990, que contempla planos de carreira para os servidores da administração direta, das autarquias e das fundações públicas. A aposentadoria regida pela CLT está relacionada aos empregados de empresas privadas, os quais podem ter seus rendimentos integrais ou proporcionais. Para ter direito à aposentadoria integral, o trabalhador homem deve comprovar que contribuiu por, pelo menos, 35 anos e, no caso das mulheres, por, pelo menos, 30 anos de serviço (Brasil, 1998b). Segundo o informe da Previdência Social, o RGPS atingiu 69,7 milhões de contribuintes em 2013 (Brasil, 2014c).

No caso do presente trabalho, vamos nos deter no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais, no qual estão enquadrados os participantes da nossa pesquisa.

1.9 O Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais

O Regime Jurídico Único dos Servidores – RJU, criado pela Lei nº 8.112, de 16 de dezembro de 1990, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das fundações públicas federais e das autarquias²⁸ – é o caso do IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, onde lecionam os professores entrevistados nesta pesquisa.

O artigo nº 243 do RJU reconhece como servidor público os servidores dos Poderes da União, dos ex-territórios, das autarquias - inclusive os servidores em regime especial - e das fundações públicas, regidos pela Lei nº 1.711, de 28 de outubro de 1952 - Estatuto dos

²⁸ Autarquias são órgãos que integram a administração pública, podendo ser diretas ou indiretas. As autarquias federais diretas estão ligadas à Presidência da República, aos ministérios e às secretarias especiais. Já as autarquias indiretas são órgãos com personalidade jurídica própria, mas que desempenham funções do Estado de maneira descentralizada e em todas as esferas – federal, estadual, distrital e municipal. Como exemplos de autarquias no governo federal temos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), as Universidades e os Institutos Federais – caso do IFRN.

Funcionários Públicos Civis da União, ou pela Consolidação das Leis do Trabalho/CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Brasil, 1943).

Introduzido, inicialmente, no Brasil em 1939, no Governo do Presidente Getúlio Vargas, o Regime Jurídico Único ou regime estatutário trouxe várias garantias para os servidores públicos: admissão apenas por concurso público, fixação do número de cargos e dos vencimentos em lei e estabilidade funcional. A esses servidores aplicam-se alguns dos dispositivos da Constituição Federal, como, por exemplo, garantia de salário nunca inferior ao mínimo, décimo terceiro salário, repouso semanal remunerado, entre outros benefícios (Brasil, 1990c).

No serviço público federal, a aposentadoria pode ocorrer de três formas: Por invalidez permanente (com os rendimentos proporcionais ao tempo de contribuição, exceto se a invalidez for decorrente de acidente em serviço, moléstia profissional ou doença grave, contagiosa ou incurável, na forma da lei); compulsoriamente (aos setenta anos de idade, recebendo o servidor os proventos proporcionais ao seu tempo de contribuição na instituição); voluntariamente (desde que cumprido tempo mínimo de dez anos de efetivo exercício no serviço público e cinco anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria, observados os seguintes critérios: a) sessenta anos de idade e trinta e cinco de contribuição, se homem; e cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se mulher; b) sessenta e cinco anos de idade, se homem; e sessenta anos de idade, se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição. Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio (Brasil, 1990c).

Considerando que a nossa pesquisa adotou como critério de seleção entrevistar apenas professores que estão na ativa e que recebem o benefício do abono de permanência – ou seja, aqueles que já preencheram os critérios para se aposentar mas que optaram por continuar em atividade - faz-se necessário tecer algumas explicações a esse respeito. No entanto, para efeito de melhor compreensão, consideramos importante apresentar o cenário hoje vigente no IFRN, no tocante à aposentadoria, conforme segue abaixo.

1.9.1 O Abono de Permanência

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, existem duas situações profissionais distintas: a atividade docente e a atividade técnico-administrativa. No caso dos técnico-administrativos em educação, a regra é a seguinte: o servidor precisa ter 35 anos

de contribuição para a previdência social e 60 anos de idade, se homem; e 30 anos de contribuição e 55 anos de idade, se mulher. “Comparando com os docentes, essa classe tem um menor tempo disponível, em anos, após a aposentadoria” (Varela, 2013, p.22).

Segundo Varela (2013, p.21), no caso dos docentes, para obterem a aposentadoria voluntária integral devem obedecer aos seguintes pré-requisitos: possuir, se homem, 30 anos de contribuição para a previdência social e 55 de idade; e se mulher, 25 anos de contribuição para a previdência social e 50 de idade – ou seja: eles têm os requisitos de idade e tempo de contribuição, reduzidos em cinco anos,

desde que comprovem tempo exclusivo de funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio. Isso faz com que, via de regra, essa classe tenha um maior tempo disponível, em anos, após a aposentadoria, que a maioria dos trabalhadores.

Essa categoria dos docentes do IFRN faz parte de um grupo de profissionais que estão incluídos em um tipo de aposentadoria chamada de “aposentadoria especial²⁹”.

A terceira situação é formada por um grupo de servidores (docentes e técnicos-administrativos) que já completou os requisitos exigidos para a aposentadoria voluntária integral ou proporcional, mas, opta por continuar trabalhando e, como incentivo para isso, recebe do governo o abono de permanência.

Criado pela Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, o abono de permanência é um benefício para o servidor público que opta por continuar em atividade na instituição, mesmo já tendo adquirido o direito de se aposentar. Diz a Emenda, em seu §19:

O servidor de que trata este artigo que tenha completado as exigências para aposentadoria voluntária estabelecidas no §1º, III, a, e que opte por permanecer em atividade fará jus a um abono de permanência equivalente ao valor da sua contribuição previdenciária até completar as exigências para aposentadoria compulsória contidas no §1º,II.

Segundo o site do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (Brasil, 2015c), o abono de permanência tem dois objetivos importantes: a) Incentivar o servidor que adquiriu o direito

²⁹ A chamada Aposentadoria Especial (criada pela Lei nº 3.807/1960) é concedida àqueles profissionais que tenham se exposto, de modo permanente, a condições insalubres, penosas ou perigosas que prejudiquem a saúde ou a integridade física, o que permite que os mesmos se aposentem com cinco anos a menos. De início, a atividade profissional do magistério era considerada ocupação penosa, o que autorizava o seu enquadramento como atividade especial para fins previdenciários. Entretanto, com a implantação das Emendas Constitucionais nº18/1981 e nº20/1998, os critérios para a aposentadoria do professor passaram a ser fixados de forma destacada na própria Constituição: somente têm direito à redução em cinco anos no tempo de contribuição exigido para a aposentadoria por tempo de contribuição (25 anos, se mulher e 30 anos, se homem), os professores que comprovarem o exercício do magistério de forma exclusiva apenas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio – ou seja, os professores de nível superior não se enquadram nesse tipo de aposentadoria. Os professores de cursos de formação profissional, autorizados ou reconhecidos pelos órgãos competentes do Poder Executivo Federal, estadual, do Distrito Federal ou municipal, também são beneficiados por esse tipo de aposentadoria. Isso vale igualmente para os docentes que, além da atividade exercida em sala de aula, assumem a direção da unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Brasil, 1981, 1998b).

a sua aposentadoria a permanecer em atividade até que complete os 70 anos de idade – quando, compulsoriamente, será aposentado; e b) Gerar economia ao Tesouro Nacional, pois assim este retarda, temporariamente, a dupla despesa que teria ao pagar proventos de aposentadoria e remuneração ao servidor que substitui aquele que sai (Brasil, 2015d).

Capítulo II – O percurso profissional e a construção da identidade docente

“A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.”
(Paulo Freire, 2001, p.55)

2.1 O profissionalismo e a identidade docentes

Ao considerarmos a importância de compreender como as diferentes vivências que formam as histórias de vida dos participantes desta pesquisa se articulam na construção das representações sociais sobre o trabalho, a carreira e, mais especificamente, o processo de aposentadoria, decidimos, neste capítulo, abordar, de forma sucinta, algumas questões referentes ao profissionalismo docente, tais como o percurso profissional e a construção da identidade docente.

Situado na fronteira entre algumas disciplinas que se interessam pelo seu estudo, entre elas, a sociologia, a psicologia e a antropologia, o conceito de identidade – e talvez exatamente por isso - é de difícil elaboração. Entretanto, concordamos com Tardif e Raymond (2000) quando conceituam a identidade como sendo um processo construído socialmente, mediante várias formas de convivência que são mantidas com os outros e com o mundo, ao longo de toda a nossa existência.

Para Brandão (2014, p.15), a noção de identidade “refere-se à experiência de nos sentirmos, por um lado, unos, inteiros, e, por outro, diferentes e diferenciáveis dos outros.” Porém, segundo explica a autora, essa singularidade que nos torna diferentes faz com que, inevitavelmente, nos comparemos com outros, de onde sobressairão similaridades e diferenças. Nesse sentido, Brandão (2014) conclui que a identidade é um fenômeno relacional, uma vez que nós só podemos ser nós próprios na medida em que nos distinguimos dos outros; concluindo: só existe identidade a partir da relação com o outro.

O sociólogo britânico Anthony Giddens (2004, p.694) define identidade como sendo “as características distintivas do caráter de uma pessoa ou o caráter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para ele.” Ao problematizarmos a relação entre identidade e sentido, consideramos conveniente fazer aqui uma breve explanação sobre o Interacionismo Simbólico – uma abordagem sociológica que considera de extrema relevância a influência dos significados pessoais, trazidos pelo sujeito às situações de interação social, bem como os significados que ele obtém nessas situações, sob o ponto de vista de sua própria interpretação.

Assim, os sujeitos (atores sociais) agem sempre em função do sentido que conferem à ação. Apesar desse sentido ser construído de forma individual pelo sujeito, ele é fundado nas interações sociais.

Originada na Escola de Chicago³⁰ e, mais particularmente, nos estudos de George Herbert Mead – principal precursor e criador do movimento interacionista -, essa abordagem sociológica pressupõe que as pessoas agem em relação aos fatos, coisas e pessoas com base no significado que estes tenham para si; esses significados, por sua vez, resultam da interação social do sujeito e são modificados a partir de como venham a definir a situação.

Consideramos importante resgatar aqui também a perspectiva de G. Mead (1934, p.1) sobre as origens do *self* (conceito de si mesmo) e a sua concepção a respeito da dicotomia entre indivíduo e sociedade e a relação que o autor estabelece com a identidade. Um dos princípios centrais de sua obra é o de que “a mente e os *selves* são essencialmente produtos sociais, produtos ou fenômenos do lado social da experiência humana.” Isso significa dizer que, para esse autor, o *self* “[...] é uma estrutura social e surge na experiência social” (G. Mead, 1934, p.140). Ele conclui, portanto, que a ordem social é anterior ao surgimento do *self*, e que o seu desenvolvimento acontece ao longo da interação social, através da linguagem.

Blumer (1982, p.2), o principal seguidor e estruturador da obra de George Mead, esclarece que o interacionismo simbólico baseia-se em três proposições:

A primeira é que o ser humano orienta seus atos em direção às coisas em função do que estas significam para ele... A segunda é que o significado dessas coisas surge como consequência da interação social que cada qual mantém com seu próximo. A terceira é que os significados se manipulam e se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao defrontar-se com as coisas que vai encontrando em seu caminho.

Para Haguette (2010, p.35), o interacionismo simbólico se difere de outras abordagens quando confere uma importância primordial ao sentido enquanto emergente das relações sociais:

Por outro lado, o interacionismo simbólico também se diferencia de outras abordagens quando concebe o sentido como emergindo do processo de interação entre as pessoas, ao invés de percebê-lo seja como algo intrínseco ao ser, seja como uma expressão dos elementos constituintes da psique, da mente, ou de organização psicológica.

³⁰ As ideias criadoras do interacionismo simbólico enquanto perspectiva teórica surgiram entre os anos 1930 e 1940, originárias da Escola de Chicago (EUA), a qual, através de autores clássicos como John Dewey (1859-1952), William Thomas (1863-1947) e, principalmente, George Herbert Mead (1863-1931), trouxe contribuições importantes à sociologia, à psicologia social e às ciências da comunicação. Seu maior expoente – George Herbert Mead (1863-1931), formulou e explicitou os pressupostos desta escola, através de sua obra “*Mind, Self and Society*”, publicada originalmente em 1934. No entanto, coube a Herbert Blumer (1900-1987), discípulo e aluno de Mead, cunhar o nome dessa abordagem interacionista e estruturar seus princípios, em sua obra intitulada “*El interacionismo simbólico: perspectiva y metodo*”, publicado pela primeira vez em 1969.

De acordo com Brandão, (2014, p.41), para os interacionistas, a identidade “é sempre situacional”, ou seja, nós possuímos várias identidades, ligadas a diferentes dimensões da nossa vida, as quais têm diferentes graus de importância em razão da situação que se apresenta: “Da mesma maneira, e à medida que a interação se desenvolve, algumas dessas identidades podem tornar-se mais ou menos importantes e, conforme o caso, alternamos frequentemente entre umas e outras.”

Goffman (1989) foi um dos autores interacionistas que mais se concentrou no estudo dessas várias identidades sociais, as quais, segundo ele, se constroem e se alternam em função da situação; para explicitar melhor seu pensamento, Goffman (1989, pp.230-231) utiliza a metáfora de um cabide onde se pendura o “eu” (entendido por ele como uma construção coletiva), mas apenas por algum tempo: o eu “não se origina do seu possuidor mas da cena inteira de sua ação” – dizia.

Além de privilegiar o ponto de vista do sujeito e o sentido que ele confere às situações, outros pressupostos de destaque da perspectiva interacionista são a importância que essa teoria atribui às relações que estabelecemos com os outros - e o quanto isso interfere na constituição de nossa identidade -, bem como aos processos de interação enquanto elementos constitutivos da sociedade. Entretanto, uma das críticas feitas a essa abordagem é o fato de não mencionar a influência dos fatores estruturais – entre eles, a condição social – na definição identitária dos sujeitos. “Mesmo quando existe referência, por exemplo, às classes sociais, as questões do poder e da dominação são apenas afloradas”, aponta Brandão (2014, p.58). Concordamos com essa autora que, ao limitar a construção da identidade apenas às relações sociais com os outros e às situações de interação, a perspectiva interacionista mostra-se reducionista, pois a identidade é muito mais ampla, ao englobar as histórias de vida dos sujeitos e as condições históricas e sociais que os permitem vivenciar determinadas situações, além de fazer ou não determinadas escolhas.

Desse modo, ao explorarmos as histórias de vida de um grupo de professores, estamos igualmente a falar da socialização, a qual, segundo Tardif e Raymond (2000, p.217), “é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”, tratando-se de um processo que tem implicações na identidade pessoal e profissional dos indivíduos. Inclusive, para esses autores, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino e sobre o ofício de ensinar advém de sua história de vida e de seus processos de socialização enquanto alunos, já que, curiosamente, os professores são profissionais que já estão

imersos em seu lugar de trabalho antes mesmo de começar a laborar (Tardif & Raymond, 2000, p.217):

Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo.

Segundo esses autores, os alunos não modificam, de forma significativa, suas crenças anteriores sobre o ensino, ao passar da formação inicial para o exercício do magistério. E quando se veem diante de situações de urgência quando começam a lecionar, “são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.”

Para Tardif e Raymond (2000), a identidade docente se constitui a partir das vivências e dos saberes acumulados ao longo da vida – e isso inclui desde a socialização pré-profissional (familiar e escolar) até a fase da socialização profissional propriamente dita, que acontece durante a carreira docente. A definição de Claude Dubar (1997, p.105) introduz uma dimensão mais subjetiva no cerne da análise sociológica sobre identidade, ao afirmar que

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Podemos concluir, portanto, que a identidade não é cristalizada tampouco estática; ao contrário, ela resulta de movimentos e de alternâncias dos processos relacionais, construídos ao longo das trajetórias vividas pelos indivíduos. Segundo Tardif e Raymond (2000, p.210), a identidade carrega as marcas da sua própria atividade, e, no caso da profissão docente, traz as marcas das impressões e experiências que carregamos ao longo da vida, mesmo antes da escolha profissional.

É um pouco do que fala Goffman (1988) quando afirma, em sua obra clássica sobre estigma, que as pessoas marcadas (ou estigmatizadas) tendem a incorporar os atributos que são dirigidos a sua profissão ou grupo social. No caso dos professores, segundo Rita Stano (2001, p.64), “a profissão de magistério confere um estigma, uma marca de cuidado, de eticidade, de maternidade e de afetividade”, independentemente de gênero. É uma profissão cuja identidade está positivamente associada à formação e ao desenvolvimento ‘do outro’, pelo viés do cuidado, da afetividade e do conhecimento.

Segundo a classificação de Dubar (1997), no caso do professor, são exatamente essas características relacionadas à ética, ao reconhecimento e à credibilidade legitimados socialmente

que permanecerão e que darão suporte ao professor, mantendo íntegra a sua identidade, após a aposentadoria. É assim que atua o profissionalismo docente: mesmo não sendo um conceito estático, mantém-se no tempo, concedendo estabilidade e coerência à identidade profissional.

Esse autor ainda esclarece que a identidade possui, simultaneamente, duas dimensões: uma dimensão individual, biográfica (as ideias, percepções e representações que construímos sobre nós mesmos, ou seja, a identidade do eu) e uma dimensão coletiva ou relacional (os papéis sociais que desempenhamos nos vários grupos aos quais pertencemos, tais como o grupo familiar, profissional, escolar, religioso, etc., isto é, a identidade para o outro). Ou seja, a nossa identidade vai se construindo para si e para o outro, possui vários sentidos simultâneos e se configura através das nossas relações com os outros e com o mundo, nas mais diversas formas de socialização e ao longo de toda a vida. Daí concluímos que a identidade não é singular, e sim, plural. Uma famosa frase do sociólogo e educador Paulo Freire (1980, p.27) traduz com perfeição o que acabamos de dizer: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Ao fazer uma articulação entre a identidade e o trabalho, Dubar, (1997, p.51) igualmente concorda que este está

no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade.

Ou seja, conforme Dubar (1997), os sujeitos apropriam-se do seu trabalho e conferem-lhe um “sentido”, isto é, dão-lhe uma significação, o que os faz aceder a uma condição de autonomia e de cidadania.

Nóvoa (2000, p.16), por exemplo, prefere utilizar o termo *processo identitário*, igualmente por enfatizar que a identidade é construída:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de *maneiras de ser e de estar na profissão*. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A investigação de Stano (2001, pp.8-9) ilustra um interessante cenário acerca da identidade do professor no envelhecimento, procurando desvelar, através de histórias de vida de docentes que se aposentaram, como a carreira profissional dessas pessoas continua a fazer parte “da construção de seu mundo de vida na velhice”. Segundo ela (2001, pp.29-30), a saída do espaço do trabalho

confere àquele que estava na ativa um afastamento de uma identidade que foi construída no exercício profissional, podendo construir, assim, um “não-sujeito”:

Ao legitimar o direito ao descanso e ao repouso, o sistema confere deslegitimação da capacidade ao trabalho, forjando o não-sujeito. Esse chamado não-sujeito se percebe fora de um espaço que lhe conferia um papel, uma função, uma capacidade, enfim, de estar e de ser produtivo. A aposentadoria oficializa a negação de uma identidade profissional.

No entanto, segundo essa autora, mesmo quando se afasta do *lócus* e do exercício da profissão através da aposentadoria, esse professor carrega consigo todas as marcas e impressões de um tempo vivido, o tempo da professoralidade. A identidade elaborada durante os anos de atividade profissional não se perde, pois ela sobrevive, mesmo no espaço privado, através do ser temporal que somos, sempre repletos de lembranças e evocações. Para Stano (2001, pp.55-56), a identidade de uma profissão marcada pela propagação de ideias, como a de professor (professor deriva da palavra *professorar*, dizer em público), não envelhece, pois

há, no/a professor/a velho/a, permanente traço e vestígio do/a professor/a que proferia palestras, que liderava grupos, que impunha disciplina, que selecionava conteúdos e que formava o outro com a sua ação pedagógica. [...] Nas dobras interiores, nas lembranças, nas evocações e nos encontros com ex-alunos ou no simples saber do sucesso de outros ex-alunos, há no/a professor/a uma revitalização/atualização de sua identidade profissional, mantendo e atualizando o *habitus* incorporado no exercício do magistério.

Ou seja, o professor aposentado – mesmo não sendo mais considerado um professor para o mercado de trabalho – continua sendo professor/a de várias outras formas, renovando o seu fazer, buscando outros caminhos e atuando em outros espaços, porém sempre preenchido de uma identidade que se mantém de forma ressignificada. Dessa maneira, conclui Stano (2001, p.57), “a temporalidade garante ao ser humano a manutenção e, ao mesmo tempo, a redefinição de seu próprio ser”, mesmo em momentos de rupturas, como acontece no momento da aposentadoria.

A pesquisa de Day, Kington, Stobart e Sammons (2006b), realizada com trezentos professores primários e secundários na Inglaterra durante quatro anos – e que será aprofundada no próximo subitem deste capítulo -, encontrou uma associação próxima entre o sentido de uma identidade positiva e o senso de autoeficácia dos professores, no que diz respeito a uma boa atuação junto aos alunos. Para esses pesquisadores, a identidade do professor compreende três dimensões, a saber: a dimensão profissional, que reflete as expectativas sociais e políticas do que é ser um bom professor; a dimensão situacional, relacionada à liderança dos gestores escolares, ao apoio escolar e aos *feedbacks* recebidos; e a dimensão pessoal, que diz respeito à vida pessoal do professor fora da escola, e que está ligada a papéis familiares e sociais. Assim, a identidade do

professor compreende as interações entre essas três dimensões. Day *et al.* (2006b, p.613) acrescenta ainda que as identidades dos professores não são positiva ou negativamente estáveis, tampouco intrinsecamente fragmentadas, pois

elas estão sujeitas a diferentes graus de flutuação e apresentarão características de estabilidade e/ou fragmentação em diferentes momentos durante a carreira, dependendo da condução dos fatores pessoais, profissionais e situacionais.

A identidade profissional dos professores, portanto, é uma questão que remete à compreensão do que vem a ser professor e profissão docente, considerando que a identidade profissional é uma das identidades assumidas pelos sujeitos sociais ao longo da vida, sendo definida como aquela “baseada em critérios relacionados com qualificações, competências e atividade profissional” (Rodrigues, 2012, p.19).

Sociologicamente, para Sarmiento (1994, p.38), a profissão pode ser entendida como “[...] o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado”. Assim, de acordo com esses critérios, cada profissão se constitui, pois, num conjunto de regras, práticas e saberes específicos que caracterizam o desempenho de seus membros.

Rodrigues (2012, pp.13-14) acrescenta que, de acordo com uma visão mais clássica da sociologia, o termo *profissão* define

uma atividade de trabalho exercida regularmente, com recurso a um saber abstrato adquirido num processo de formação de longa duração e orientada para a resolução de problemas concretos da sociedade e dos indivíduos. A qualidade do serviço exige um controle científico da formação e um controle ético da prática profissional, os quais são assegurados pelo coletivo de pares, uma vez que apenas os pares, através de associações que reúnem todos os membros, podem constituir-se garantia da qualidade da formação e do valor das prestações profissionais.

De acordo com a classificação de Rodrigues (2012), a profissão de professor integra o grupo das chamadas “Profissões do Estado”, que são aquelas que exigem altos graus de qualificação, são majoritariamente assalariadas (prestam serviço ao Estado e a grandes organizações públicas) e sem referência ao paradigma da profissão liberal. Segundo essa autora (2012, p.50), esse grupo, do qual fazem parte os professores, juízes, enfermeiros e outros,

caracteriza-se ainda por níveis relativamente elevados de profissionalidade (tecnicidade e indeterminação no exercício da atividade), são internamente pouco diversificados ou com diversidade horizontal e a atividade é exercida em interdependência com outros grupos ocupacionais.

Apesar de não pretendermos nos aprofundar na análise dos condicionantes sociais que dão

conformidade à profissão docente – o que resvalaria do foco desta pesquisa -, convém fazermos aqui uma breve pausa para compreendermos determinadas dimensões inerentes ao trabalho docente que, igualmente, interferem em suas identidades profissionais, principalmente a respeito do profissionalismo, uma vez que este último está relacionado mais diretamente com a consciência profissional, com a forma como os professores se veem e são vistos enquanto profissionais, ou seja, com a sua identidade – dimensão que nos interessa de maneira especial, uma vez que, como sabemos, a identidade docente é construída ao longo do ciclo de vida do professor – uma das linhas de abordagem sob a qual se embasa a nossa investigação.

Concordamos com Estrela (1997, pp.7-8), quando afirma que a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docentes “estão na primeira infância”, pois sabemos ainda pouco sobre como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como esses conceitos são vividos no cotidiano, e como configuram a sua identidade profissional.

Estrela (1997, pp.9-10) explica, entretanto, que os conceitos de profissionalidade e profissionalismo estão “reciprocamente implicados”; a referida autora adota o conceito de profissionalismo como o “ideal coletivo de serviço que integra a profissionalidade e lhe confere sentido, sem o qual a profissionalidade fica ameaçada de um simples tecnicismo ou de uma grande subjetividade”. Gimeno Sacristan (1995) acrescenta que a profissionalidade, por sua vez, constitui aquilo que é específico da atividade docente, tais como os comportamentos, conhecimentos, competências, atitudes e valores. Ou seja, a profissionalidade seria, então, uma parte do profissionalismo, sendo este um conceito mais alargado.

Uma outra dimensão apontada por Estrela (1997, pp.9-10) e com a qual concordamos associa o profissionalismo no sentido de pertencimento a uma classe profissional, “como elemento básico de identidade enquanto partilha de ideais e valores” e que, relacionado à cultura profissional, faz com que os profissionais ajam, segundo padrões de ética e de conhecimento que os diferenciam de outras categorias.

Ao longo dos anos, uma reivindicação básica dos professores tem sido exatamente a de que são “profissionais”, o que se justificaria pelo fato de que a sua formação lhes propicia o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos, ao mesmo tempo que a condição de professor lhe outorga um certo grau de autonomia, a considerar, principalmente, a possibilidade de fazer uso do juízo discricional na tomada de decisões em sala de aula (Day, 2001; Morgado, 2005).

Lüdke e Boing (2004, p. 1169) consideram, entretanto, que existe uma certa fragilidade em relação às características que definem a profissão docente, cujas funções não parecem muito claras ou definidas diante da sociedade, em função de alguns fatores que enumeram:

A entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade 'categorial' dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma "categoria" comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil.

Esses autores ainda fazem menção ao grande número de pessoas – no caso do Brasil, por exemplo – que exercem a profissão docente com diferentes qualificações e, às vezes, até sem nenhuma, especificamente – o que concorre para que persista essa imagem de fragilidade ou de inconsistência que acompanha a profissão docente. Para esses autores (2004, p.1165), talvez o aspecto mais decisivo que contribui para o declínio da ocupação docente seja “a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de sua categoria profissional.”

Outro fator que, segundo Lüdke e Boing (2004) questiona a existência de uma profissão docente, tem a ver com um fato histórico – também apontado por Nóvoa (1992, 2000) - de que, ao ser estatizada, a prática da docência, antes atrelada ao modelo religioso e vista como uma missão ou sacerdócio, “não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão”, a exemplo do que ocorre com as profissões liberais, como as de médico, advogado ou arquiteto, uma vez que existe uma imposição, na estatização, de instituições que exerçam um controle sobre o exercício da docência, num verdadeiro processo de “funcionarização”. Assim, a atuação dos professores, sempre subordinados à regularização pelo Estado, ou seja, “esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma ‘profissão’ docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização” (Lüdke & Boing, 2004, pp.1173-1174).

Hypolito (1991, p.14) é outro autor que, igualmente, considera que as condições extremamente precárias do trabalho dos professores os têm distanciado, em termos de renda e de prestígio, do profissionalismo. Entretanto, alega que, “contraditoriamente, essa mesma situação os conduz a uma busca incessante de regulamentação da profissão: conquistas salariais, planos de carreira, garantia no emprego e qualificação para o exercício da profissão.”

Esses temas, inclusive, foram discutidos no I Seminário Internacional de Profissionalização Docente, promovido pela Unesco em 2007, no Rio de Janeiro, com o propósito de produzir

subsídios e referências para a discussão e a formulação de políticas sobre questões educativas na América Latina. Na ocasião, Magaly Campos, especialista da Unesco em Temas Docentes, já afirmava que as responsabilidades sobre as escolas e sobre os professores têm aumentado significativamente, sem a contrapartida do reconhecimento social correspondente. Ela defende que é preciso que a profissão docente seja colocada como tema central das políticas públicas e educacionais, constando como prioridade nas agendas dos governos.

No entanto, não deixa de reconhecer que os professores ainda são formados com base em modelos conservadores e seguem práticas tradicionais como transmissão de informações, memorização de conteúdos, trabalho individualizado, além de uma certa passividade em face das inovações educacionais, uma vez que são capacitados para a implementação e não para a geração de conhecimentos. “Os docentes seguem sendo pensados e pensando-se como executores de currículos e de reformas; atores para desempenhar um papel predeterminado, escrito por outros” (M. Campos, 2007, p.16). Ela reconhece que existe uma situação de proletarização do magistério, e acrescenta que o profissionalismo docente, por sua vez, implica:

1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes.

M. Campos (2007) considera, dessa forma, que a docência é uma profissão “em toda a extensão da palavra”, e, como tal, deve ser vista numa perspectiva integral. Para tanto, defende que é preciso que as agendas dos governos priorizem os investimentos no sentido de recuperar o prestígio da carreira e garantir o fortalecimento da profissão docente.

No entanto, essa é uma questão polêmica e que continua sendo bastante discutida, considerando, principalmente, as mudanças e reformas que têm sido impostas à categoria docente ao longo dos últimos anos, consoante explica Day (2001, p.22):

Há uma percepção generalizada da erosão da sua autonomia. Esta situação evidencia-se na intensificação do seu trabalho, na ampliação da prestação de contas burocrática e contratual, na diminuição de recursos (incluindo tempo e energia, os recursos mais preciosos de todos) e no aumento do sistema administrativo.

A forma sistemática e contraditória como essas cobranças e esse monitoramento externo aos padrões de ensino acontecem têm tornado os professores e as escolas reféns de políticas de

governo que visam, prioritariamente, à busca por resultados e à melhoria de suas posições no *ranking* da economia mundial. Nesse sentido, as intervenções das entidades governamentais, conduzidas quase sempre de forma autoritária, têm tido implicações nefastas na identidade docente, conforme refere Day (2001, p.26):

A imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar seus atores, conduzindo a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores.

Morgado (2011, p.802) chama a atenção para o fato de que determinadas mudanças têm gerado “uma obsessão compulsiva pela standardização – os mesmos programas para todos, uma única forma de os ensinar” – com efeitos muito negativos à categoria docente, tais como:

sobrecarga de trabalho, excesso de stress, perda confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, ‘corrida’ às aposentações –, gerando um profundo mal-estar no seio da classe docente.

Igualmente, Lopes (2007, p.178) argumenta que o nomeado mal-estar docente tem sido acentuado em função principalmente dessas mudanças atingirem, frontalmente, a identidade do professor:

As mudanças sociais ocorridas, nomeadamente as que dizem respeito às transformações do exercício da autoridade, suas implicações no estatuto do saber, que é o centro da função social dos professores, e de forma incontornável nas expectativas e desempenho do papel – que diz respeito às relação com os alunos, com as famílias, as comunidades e os colegas –, ao provocarem níveis de conflito e ambiguidade elevados, traduzem-se, a maior parte das vezes e nos professores como pessoas, na adopção de uma postura defensiva que toma a forma de rotina na ação profissional.

O que observamos é que todas essas mudanças e transformações citadas que têm atualmente caracterizado as políticas educativas denotam uma tendência nitidamente neoliberal e economicista, caracterizada pela implementação da lógica de mercado e de mecanismos de privatização, numa demonstração de clara redução do papel do Estado junto à sociedade. Afonso, Silva, Coutinho e Machado (2007, pp.17-18) consideram, ainda, tratar-se de um cenário de acentuada “subordinação hierárquica, arbitrária e autoritária dos professores”, quase sempre associada a sistemas de controle de gestão coerentes com o que os autores denominaram de “desvalorização neotaylorista da docência.”

Assim, à medida que aumentam os sistemas externos de monitorização, o senso de autonomia e a motivação dos professores decaem, com consequências negativas em sua

autoimagem, implicando uma percepção de perda da confiança pública em seu trabalho, e a geração de um clima de insegurança e de incertezas (Apple, 1987; Hargreaves, 1998).

Desse modo, em função das mudanças impostas de forma descendente às condições de trabalho dos professores, Day (2001) afirma que alguns autores avaliam que esse controle burocrático dos governos sobre as práticas educativas se constitui em um frontal ataque à autonomia ou ao profissionalismo docente, já que incidem diretamente sobre o juízo discricionário na tomada de decisões em sala de aula – “terreno-chave no qual os professores são capazes de exercer a sua autonomia” (Day, 2001, p.22).

Enguita (1991) e Hypolito (1991) também concordam que os professores têm vivido uma crise de identidade em função exatamente dos conflitos existentes em relação ao seu estatuto social e ocupacional. Para esses autores, a categoria docente encontra-se submetida a um processo ambíguo, cuja tendência é a mesma para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarianização. Enguita (1991, p.46) afirma que existe proletarianização docente quando “um grupo de professores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.” Ele explica que isso tem acontecido em função, entre outras coisas, de uma “regulação” do ensino por parte da administração escolar, que passou a prescrever especificações muito detalhadas sobre as disciplinas, carga horária, programas, normas de avaliação etc., sem a participação dos educadores. Enguita (1991, p.48) considera que essas regulamentações, ao determinar ao docente “não somente o quê ensinar, mas também a como ensinar”, afetam, sobremaneira, a autoestima do professor:

Esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo.

Hypolito (1991, p.19) concorda que os docentes estão vivendo, de forma ambivalente, situações com características de proletarianização e de profissionalismo. Entretanto, segundo ele, “isso revela um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória.”

Compactuando, igualmente, dessa tendência à proletarianização da profissão docente, Nóvoa (1992, p.27) assinala que os professores têm a sua vida cotidiana “cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas” - e sublinha alguns pontos agravantes desse processo, tais como: a standardização das tarefas, a separação entre a elaboração dos currículos e programas de sua efetiva realização pedagógica, além de uma intensificação do

trabalho e de uma sobrecarga permanente de atividades, o que vem provocando “uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional” (Nóvoa, 1992, p.24).

Uma outra questão que tem sido destacada por Afonso (2014a, p.494) diz respeito à “responsabilização negativa (ou a culpabilização) dos professores” como explicação para os resultados obtidos pelos alunos nos rankings escolares, e, segundo ele, se constitui numa estratégia frequente dos discursos dominantes para justificar a necessidade de “políticas de privatização e de liberalização e a introdução de modelos não democráticos e coercitivos de *accountability*³¹. Para o citado autor, isso decorre “da indução da desconfiança social e política no seu trabalho e na sua formação (sobretudo no que diz respeito aos professores da escola pública)” e explica a “redução substancial da autonomia profissional dos professores ou o impedimento de qualquer conquista nesse domínio”.

Na visão de Afonso (2014b, pp.54-55), as concepções tradicionais sobre o profissionalismo esgotaram-se, “e já não são capazes de dar conta da pluralidade de situações, dilemas e desafios do mundo e da educação contemporâneos.” Nessa perspectiva, esse autor propõe a necessidade de um novo tipo de profissionalismo, um “profissionalismo de resistência”

[...] que assente num pensamento relacional complexo, que exercite uma hermenêutica política e pedagógica capaz de pensar alternativas, e que seja também impulsionador da reinvenção da própria escola em função de um mundo onde o quotidiano, marcado por retrocessos, incertezas, ambiguidades e riscos, não possa, ainda assim, impedir-nos de ter voz e imaginar um outro futuro.

Para Afonso (2014b, pp.54-55), vivemos, hoje, o que ele denomina de “policrise”, com manifestações ecológicas, financeiras, econômicas, sociais e de legitimidade, as quais atingem também a escola, principalmente a pública, “e somam-se aos vários constrangimentos (materiais e simbólicos) com os quais os professores têm de saber lidar para cumprir missões cada vez mais diversas e contraditórias.”

Apple (1987, p.5), por sua vez, argumenta que todo esse processo de desqualificação e de proletarização a que os professores vêm sendo submetidos leva, frequentemente, “à atrofia de

³¹ Não existe um único termo em português que defina a palavra de origem inglesa *Accountability* (A. M. Campos, 1990; Pinho & Sacramento, 2009). No entanto, para Pinho e Sacramento (2009, p.1347), a ideia contida na palavra *Accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado”. Afonso (2012, pp.477-478), por sua vez, nos apresenta uma ideia mais alternativa ao pensamento dominante sobre *Accountability*, que inclui “a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros.”

habilidades valiosas que os trabalhadores possuíam, uma vez que não há mais nenhuma ‘necessidade’ delas no processo de trabalho definido.”

O referido autor discute, também, a relação entre proletarização, estrutura patriarcal e dominação masculina em um universo em que a imensa maioria do corpo docente é constituída de mulheres, observando, ainda, a predominância de homens em cargos de direção nas escolas. Segundo Apple (1987, p.6), em toda categoria ocupacional as mulheres estão mais sujeitas a ser proletarizadas do que os homens, e isso tem fortes raízes históricas

devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, a tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais e assim por diante.

Analisando a feminização da profissão docente, Hypolito (1991) e Enguita (1991) igualmente consideram que qualquer análise sobre o trabalho de ensinar se tornará insuficiente se não levar em conta a questão do gênero – tema que é problematizado novamente no capítulo seguinte deste estudo. Autores, como Lüdke e Boing (2004), Hypolito (1991) e Enguita (1991), abordaram, também, os fatores subjacentes à questão da feminização da categoria docente como concorrendo para a imagem de fragilidade da profissão. De acordo com esse último (1991, p.52), o ensino é uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal dominante sempre aceitou como adequada para as mulheres, concomitante a outras “profissões femininas”, tais como: enfermeiras, assistentes sociais, etc. Essas profissões eram vistas como “uma ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade.”

Em contrapartida, segundo Enguita (1991, p.52), “a crença social de que o trabalho da mulher é sempre transitório ou anômalo e seu salário uma segunda fonte de renda, compartilhada em certo grau pelas próprias mulheres, tem favorecido a manutenção dos salários em níveis baixos.”

Araújo (2010, p.219) igualmente ratifica a feminização da docência, e alerta para a existência de estereótipos relacionados a questões de gênero, subjacentes às dificuldades das mulheres docentes no que se relaciona à falta de reconhecimento profissional e político em suas atividades. Segundo ela, é explícito o envolvimento da escola nesses problemas, o que tem dificultado a igualdade de mulheres e homens, notadamente, “o empowerment de mulheres, no sentido de poderem desenvolver as suas capacidades de forma mais autônoma e sabedora.” Araújo (2010, p.237) coloca como um desafio, para a Sociologia da Educação, a necessidade de a

educação escolar e da formação profissional focarem outras linhas de desenvolvimento, “para que a igualdade de mulheres e homens seja mais extensa e profunda”.

Em sua investigação sobre as relações sociais de gênero enquanto relações sociais de poder, Rocha (2007, p.218) analisa, similarmente, a pouca representatividade e o frágil poder das mulheres nas práticas de gestão, porém alerta sobre a necessidade de evitar as “armadilhas” das perspectivas essencialistas que associam os seres humanos à “sua natureza”, o que pode incorrer no erro de reforçar antigos estereótipos acerca daquilo que seria “da essência” do masculino e do feminino. Corroboramos o pensamento dessa autora no sentido de que essa visão dicotômica apenas reproduz ideias instrumentalistas a respeito de estilos de gestão ditos “masculinos” (duros, racionais, decididos, individualistas) e aqueles ditos “femininos” (sensibilidade, negociação, ações mais motivadas pelo cuidado e pela conexão com os outros).

Rocha (2007, p.297) defende, entretanto, que esse caráter dualista que reforça as especificidades dos gêneros (homem/racionalidade e mulher/emotividade), precisa ser problematizado e “desconstruído”, visto que pode incidir no surgimento “de uma nova forma de estereotipia”. Ela acredita que, “mesmo que a gestão feminina ganhe legitimidade social, em vez de se anular a diferenciação entre os gêneros recriam-se novas imagens arquetípicas do feminino e mesmo novas formas de dominação nas organizações.”

Nos próximos subitens, vamos nos deter no percurso profissional docente fundamentado no conceito de carreira, tomando, como referência, os principais modelos do ciclo de vida dos professores segundo algumas variáveis, tais como: a idade (faixa etária) dos sujeitos; as dimensões preocupacionais e a passagem do tempo, considerando os anos que o docente atua na profissão.

2.2 O desenvolvimento da carreira profissional docente: algumas considerações

O foco deste subitem é o percurso profissional docente. Consideramos que os estudos sobre o desenvolvimento da carreira são particularmente relevantes, principalmente por favorecer a compreensão sobre como os professores vivenciam e percebem as diversas etapas e situações de transição que envolvem a vida profissional, a exemplo do processo de aposentadoria.

Ao nos determos nas representações sociais dos participantes acerca do percurso profissional docente, mais especificamente, sobre a última fase da trajetória profissional, ou seja, a aposentadoria, situamos nossa pesquisa com base no conceito de carreira, considerada por Tardif e Raymond (2000, p.224) como “a trajetória dos indivíduos através da realidade social e

organizacional das ocupações”, organizada em “uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza.”

Nessa mesma linha de pensamento, Ball e Goodson (1985, p.11) definem carreira como “a trajetória subjetiva percorrida por cada professor, através de diferentes períodos históricos, englobando, simultaneamente, os seus próprios princípios de organização e fases distintas.”

Conforme esses autores (1985, p.11), o conceito de carreira deve levar em conta tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos do profissional, considerando que “as carreiras individuais são socialmente construídas e experimentadas individualmente ao longo do tempo.” Eles alertam, entretanto, para a importância de não se desprezar o fato de que as carreiras individuais podem estar ligadas a contextos políticos e econômicos marcantes, uma vez que “as possibilidades e constrangimentos, vividos nesses períodos, parecem imprimir-se sobre os pontos de vista e as atitudes dos professores envolvidos (Ball & Goodson, 1985, p.11).

Huberman, Thompson e Weiland (1997, p.56) compactuam, também, dessa opinião, exemplificando que há uma probabilidade de existirem algumas diferenças significativas entre os professores que vivem os seus trinta e poucos anos na era pós-II Guerra Mundial e aqueles que vivem o mesmo período de suas vidas nas convulsões sociais e no ambiente da New Age da década de 1960, ou na cultura mais conservadora da década de 1980. Segundo esses autores, “a maior falácia das análises sociológicas e psicodinâmicas tem sido a de reduzir a atividade humana a um estado reativo, presumir que as forças internas ou externas determinam a substância e a direção da conduta individual”. Tal visão nos mostra como os indivíduos não são meramente passivos; pelo contrário; interagem, influenciam e sofrem influência dos ambientes sociais que os cercam. A esse propósito, Tardif e Raymond (2000, p.217) afirmam que “a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho.”

Para autores, como Cavaco (1993), Loureiro (1997) e Gonçalves (2000), a trajetória profissional de cada professor resulta das seguintes ações conjuntas: processos de desenvolvimento individual (físico, intelectual, afetivo, de personalidade, capacidade de interação com o meio); aquisição de competências ligadas à eficácia do processo ensino-aprendizagem; além da profissionalização, da socialização e da construção da identidade profissional. Isso significa dizer que a trajetória profissional é afetada pelo desenvolvimento biológico, pelos fatores relacionados ao contexto institucional e pela subjetividade única de cada indivíduo. Nessa concepção, o

desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo dinâmico, marcado por crises que antecedem e preparam para os momentos de evolução, e não simplesmente como uma sequência linear de acontecimentos (Folle & Nascimento, 2008; Gonçalves, 2000; Huberman, 2000; Loureiro, 1997).

Igualmente, o conceito de desenvolvimento profissional em Day (2001, p.18) inclui

quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência [...] quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem 'acelerada', disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizada.

Day (2001, p.16) alega, ainda, que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que acontece ao longo de toda a carreira, “mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas.”

Hargreaves e Fullan (1992) defendem, outrossim, que a maneira de ser professor varia ao longo de toda a carreira, num processo permanente de desenvolvimento pessoal e profissional que abrange não apenas sua competência técnica, o seu saber-fazer, mas também a dimensão pessoal, incluindo a sua personalidade, suas crenças e história de vida, além do contexto em que a atividade docente é exercida. Gonçalves (2009) acrescenta que, durante a carreira, a pessoa/professor vai se desenvolvendo segundo uma sucessão de fases ou etapas com características muito próprias e diferenciadas em termos de tempo e com necessidades de formação distintas (Esse autor criou um modelo de Etapas da Carreira Docente que será delineado mais adiante, neste capítulo).

2.2.1 A postura do professor reflexivo e os saberes docentes

Ao abordarmos o desenvolvimento da carreira docente, procuraremos nos deter, também, sobre a importância do professor enquanto profissional reflexivo, por considerarmos que, a partir da prática reflexiva, desenvolvemos a consciência sobre o que caracteriza o nosso fazer docente.

Assim, concordamos que a formação deve estimular no professor uma prática crítico-reflexiva, como instrumento importante no desenvolvimento do pensamento autônomo e das competências necessárias ao fazer pedagógico (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1992, 2000; Schön, 2000). Segundo Perrenoud (2002, p.20), “o profissional reflexivo deve, acima de tudo, ser capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência”.

Antes de nos aprofundarmos no tema, julgamos imprescindível, inserir, aqui, de forma breve, alguns comentários a respeito da reflexividade como característica do advento da modernidade. Giddens (1991, p.39), em seus estudos sociológicos, explica que, na vida social moderna, “em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas, à luz de descobertas sucessivas que possam informá-las”; ou seja, todas as formas de vida social, na modernidade, são relativamente constituídas pelo conhecimento que os próprios atores têm a respeito delas, por meio de um conhecimento reflexivamente aplicado. Assim, os sujeitos sociais – no caso em questão, os professores – desenvolvem uma relação direta entre pensamento e ação para desempenhar suas práticas escolares.

O modelo do profissional reflexivo tem sua origem nos estudos de Dewey³² (1979), e veio a ser desenvolvido por Schön (2000) para tentar explicar de que forma os profissionais podem resolver conflitos, situações imprevisíveis ou incertas que fogem à lógica das resoluções meramente técnicas. Segundo Dewey (1979, p.17),

Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

O paradigma do profissional reflexivo é uma referência que se contrapõe ao modelo da racionalidade técnica, cuja prática profissional consiste “na (re)solução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido” (Morgado, 2005, p.34). Aplicado à educação, o modelo da racionalidade técnica – de viés positivista - defende que a prática profissional do professor deve basear-se sob regras técnicas, em que o ato de ensinar deve submeter-se à aplicação de normas derivadas de um conhecimento especializado. Como consequência, o que observamos, na prática, são alunos obcecados em memorizar as matérias que lhes são repassadas, a fim de obter as melhores classificações nas provas e avaliações que realizam ao final de cada unidade ou período letivo. Morgado (2005, p.36) avalia que esse modelo se trata de “uma visão tradicionalista de ensino, onde a componente burocrática se alia à componente técnica, imperando uma legitimidade normativa”.

³² Filósofo, psicólogo e educador norte-americano, John Dewey (1859-1952) influenciou, de forma decisiva, o pensamento pedagógico contemporâneo, tendo suas ideias sido fundamentais para o movimento conhecido como Escola Nova. Dewey define o pensamento reflexivo como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1979, p.13); no entanto, este pensar reflexivo engloba estados de hesitação, perplexidade, incertezas. Para ele “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão” (1979, p.24).

Já o modelo do profissional reflexivo, ao contrário, argumenta que a maioria do conhecimento advém da ação prática, mediante consecutivos processos reflexivos, ou seja, “em vez de uma influência direta da teoria sobre a prática, estamos perante uma relação dialética entre teoria e prática em que ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam”, explica Morgado (2005, p.42).

Pertinente às questões educacionais, Schön (2000) foi um dos autores que mais difundiu o termo “reflexivo” junto ao profissional docente, criando o conceito de “professor reflexivo”. Segundo ele, ao ingressar na carreira o professor passa a encarar os dilemas e as dificuldades da vivência em sala de aula; a partir daí, irá constituindo um saber elaborado por meio do fazer, através de um conhecimento que é intuitivo, espontâneo e experimental, e vivido por meio de processos que foram descritos como “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Esses três processos que caracterizam a prática reflexiva não são independentes, mas complementares; através deles, o professor enfrenta as situações discordantes no seu cotidiano profissional com mais segurança, autonomia, independência e liberdade. Schön (2000, p.25) defende, ainda, que

as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como elemento-chave na educação profissional.

Em idêntica linha de pensamento, Alarcão (1996, p.180) resume as ideias de Schön, utilizando os seguintes pressupostos: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Alarcão defende que um conhecimento mais aprofundado sobre si mesmo e sobre sua prática contribui para um maior desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

O modelo proposto por Schön de resgatar uma postura reflexiva sobre a prática profissional contribuiu para a difusão da imagem de um professor mais atuante, crítico, questionador e consciente de suas escolhas (Alarcão, 1996; Morgado, 2005). A prática reflexiva é igualmente importante, tanto individualmente quanto para o coletivo, uma vez que permite ao professor perceber a escola não apenas como espaço político e de poder (Freire, 1980, 2011; Giroux, 1997), mas também levá-lo a perceber-se como instrumento de transformação social, capaz de uma prática dialógica diária, e, conseqüentemente, provocando as mudanças consideradas necessárias.

A necessidade de uma postura crítica e de uma prática reflexiva também são para Freire³³ (2011, p.40) fatores imprescindíveis para a compreensão do mundo e para o exercício de uma pedagogia que valorize a autonomia do professor:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ao discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica do professor, Freire (1980, p.85) defende a necessidade de ele abandonar o conhecimento ingênuo da realidade e de ser um educador “problematizador”, levando seus alunos – sobretudo os das classes populares - a desenvolver uma compreensão crítica do mundo, visando à transformação social:

[...] a prática problematizadora propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la.

Nóvoa (1992, p.28) igualmente defende que a formação dos professores pode ser utilizada como alavanca para essa mudança, ao procurar valorizar mais a postura crítico-reflexiva, a autonomia e o desenvolvimento profissional dos professores:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Entretanto, segundo aponta Nóvoa (1992, p.24), a formação de professores “tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” com “formar-se”, sem compreender que “a lógica da prática educativa nem sempre coincide com as dinâmicas específicas da formação.” Outra crítica do citado autor diz respeito à falta de articulação entre a formação e os projetos das escolas. Ele propõe que a formação precisa levar em conta três dimensões estratégicas: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento

³³ Pedagogo, educador e filósofo, Paulo Freire (1921-1997) é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento “pedagogia crítica”. Tendo voltado seu trabalho para a educação e emancipação dos pobres e oprimidos, desenvolveu no Brasil um método inovador de alfabetização de adultos na década de 1960, tendo dado consultoria educacional a governos de países africanos pobres como Zâmbia, Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé. Durante o regime militar no Brasil (1964-1985) foi perseguido e exilado. Patrono da Educação Brasileira e até hoje inspiração para gerações de educadores, seu legado inclui várias campanhas, projetos e programas educacionais, além de várias obras literárias, dentre elas, “Pedagogia do Oprimido”, lançada em 1969.

organizacional). Essas seriam as estratégias necessárias para que a formação “tenha como eixo de referência o desenvolvimento dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.”

Conforme citamos, a adoção de uma postura reflexiva como parte dos saberes necessários à formação do professor tem sido proposta por vários autores (Dewey, 1979; Freire, 1980; Nóvoa, 1992; Perrenoud, 2002; Schön, 2000), entre outros. E. Morin (2011, p.13), igualmente, ao propor os “Sete saberes necessários à educação do futuro”, também defende ser fundamental “criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social.”

Antropólogo, sociólogo e filósofo francês, Edgar Morin, em 1999, atendendo a uma solicitação da Unesco, sistematizou um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a recente educação do século XXI. Segundo esse autor, são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana. Como resultado, ele enumerou os Sete Saberes “fundamentais” que, segundo ele, deveriam ser tratados em toda sociedade e em toda cultura, de acordo com os modelos e regras próprias de cada uma: 1) Não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão; portanto, a educação deve dedicar-se à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras; 2) É preciso ensinar métodos que permitam estabelecer relações mútuas entre as partes e o todo – o que é ignorado, em função da primazia do conhecimento fragmentado pelas disciplinas; 3) A condição humana deveria ser o objeto primordial de todo o ensino; para isso, é necessário reunir e organizar conhecimentos, espalhados nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, visando mostrar a unidade e complexidade humanas; 4) O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária e o reconhecimento da identidade terrena devem converter-se em um dos principais objetos da educação, evidenciando que todos os seres humanos partilham de um destino comum; 5) A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas, com a finalidade de ensinar princípios que permitissem enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza; ou seja: “É necessário que todos aqueles que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos” (E. Morin, 2011, p.17); 6) A educação é importante para a compreensão, em todos os níveis educacionais e em todas as idades, e isso requer uma reforma das mentalidades. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino – mas deve ser a obra para a educação do futuro. E, por último, 7) A ética deve ser ensinada, mas não por meio de lições de

moral. As pessoas precisam desenvolver a consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie.

Finalizando, E. Morin (2011, p.13) defende que é importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de interpretar, conforme o contexto, diferentes saberes ou dimensões da vida. “A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo” (E. Morin, 2011, p.13).

Freire (2011), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, também propôs 27 “Saberes necessários à prática educativa”, considerando que a questão da formação docente aliada a uma prática crítico-reflexiva é a temática central nessa sua obra. Ele defende que esses saberes “devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”, os quais devem ser elaborados durante a própria prática formadora, que deve ser permanente. A esse respeito, Freire (2011, p.25) faz o seguinte trocadilho, pleno de simbolismos e de significados:

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Tardif e Raymond (2000) são autores que, também, abordam a questão dos saberes dos professores. Para efeito do nosso estudo, vamos nos deter, brevemente, no ponto de vista da construção dos saberes docentes numa perspectiva temporal, uma vez que nossa investigação se detém sobre uma das fases da história de vida dos participantes, que é a pré-aposentadoria.

Os saberes que *a priori* esses autores discutem aqui não são aqueles validados pelas pesquisas como sugestivos de ser incorporados aos programas de formação de professores, em função de sua considerada “eficiência” diante das possíveis dificuldades da sala de aula ou da matéria (Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998). A noção que Tardif e Raymond (2000, p.212) atribuem ao conceito de “saber” tem um sentido mais amplo, já que abrange “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.”

Tardif e Raymond (2000, p.213) justificam que assumem essa noção de “saber” porque ela reflete o que os próprios professores defendem a respeito de seus saberes. A despeito da variada tipologia existente na literatura acerca dos saberes docentes (tema ao qual optamos por não aprofundar, pois foge ao propósito deste estudo), para esses autores os saberes que servem de

base para o seu ofício de ensinar não dependem, essencialmente, de um conhecimento especializado:

Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Para os referidos autores, os saberes profissionais dos professores encerram uma forte dimensão temporal, uma vez que são adquiridos através de determinados processos de aprendizagem e socialização, os quais perpassam toda a história de vida, bem como a carreira do indivíduo. Daí, Tardif e Raymond (2000) afirmarem que “a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor” (p.225).

Concordamos com esses autores quando enfatizam a importância que a história de vida dos professores e sua socialização escolar têm em relação à escolha da carreira, ao estilo de ensinar, ao grau de afetividade que mantêm em suas relações no trabalho e à construção dos saberes docentes. Eles demonstram que, à medida que o ofício de ensinar exige determinadas competências, elas serão convocadas nas experiências e nas lembranças anteriormente vividas ao longo da história de vida familiar e escolar do professor. É por isso que esses autores concluem, com muita pertinência, que a socialização profissional do professor e sua relação com a escola “não se dão em um terreno neutro” – pois a aprendizagem dos saberes docentes não se limita ao período de vida profissional, mas a antecede, abrangendo toda a existência pessoal do sujeito, ao mesmo tempo em que continua se reconstruindo ao longo de sua carreira profissional (Tardif & Raymond, 2000, p.224).

Após essas considerações iniciais, vamos nos deter, no subitem seguinte, nos principais modelos e estudos sobre a trajetória da carreira docente.

2.3 Estudos e modelos teóricos sobre o percurso profissional docente

A sequência de fases de uma carreira pode ser compreendida, epistemologicamente, segundo duas perspectivas³⁴: a ontogenética – em que se enquadra grande parte dos modelos psicológicos do curso de vida – e a concepção das teorias dos determinismos sociais ou sociogenética (Huberman, 1989a).

³⁴ A expressão “ontogenética” refere-se ao processo evolutivo acerca das alterações bioquímicas sofridas pelo indivíduo, desde o seu nascimento, até seu desenvolvimento final. Já a locução “sociogenética” diz respeito à origem e conservação da sociedade considerada em seus aspectos claramente humanos, como o estético, o espiritual e o intelectual. Ver *Dicionário Online de Português*, Retirado de <https://www.dicio.com.br>.

De acordo com a primeira, a sequência de fases da carreira seria universal para todos, em função da importância determinante atribuída à idade cronológica, portanto, ao caráter biologicista, em detrimento da condição sociohistórica dos indivíduos e das influências ambientais, ou seja: as sequências da vida seriam predeterminadas, constantes e imutáveis para todos. Por outro lado, as teorias dos determinismos sociais – de caráter mais sociológico – superestimam as condições e expectativas sociais e subestimam os aspectos biológicos, fisiológicos e psicológicos dos sujeitos.

Huberman (1989a) alerta, então, para o grande equívoco que cometem ambas as perspectivas, ao reduzir toda a atividade humana a uma simples sequência de “estímulos-respostas”, desconsiderando dimensões humanas importantes, tais como: a vontade, o planejamento, a reflexão e a capacidade de decisão dos sujeitos diante dos acontecimentos da vida.

As pesquisas sobre a carreira dos professores estão inseridas nos estudos sobre os ciclos de vida humanos, particularmente na fase adulta, e o interesse das investigações científicas no domínio da carreira dos professores é relativamente recente. Segundo Huberman (1989a), o ciclo de vida humano, enquanto objeto de estudo científico propriamente dito, só veio a ser incorporado à análise da carreira dos professores a partir dos anos de 1970. Até essa data, a história registra uma quase ausência de estudos sobre a carreira docente, com poucas pesquisas interessadas em investigar o que acontecia com os professores após a entrada na carreira (Huberman, 1989b).

A partir das décadas de 1970 e 1980 do século XX, verificou-se, em nível mundial, uma crescente valorização dos estudos que se preocupavam em desvelar aspectos inerentes à profissão docente, mais especificamente aqueles que se detinham sobre o desenvolvimento de sua trajetória e na forma como os acontecimentos mais marcantes interferiam na sua prática cotidiana. Assim, destacam-se os seguintes estudos, tanto na perspectiva ontogenética quanto na sociogenética: nos Estados Unidos (Cooper, 1982; Fuller & Bown, 1975; Newman, 1979; Ralph Fessler, 1985); no Reino Unido (Ball & Goodson, 1985; Day, 2001, 2006a; Sikes, 1985); nos Países Baixos (Prick, 1986); na França (Hamon & Rotman, 1984); no Canadá (Butt, 1986), na Suíça (Huberman, 1989a). Nas décadas seguintes, podemos citar os estudos de Gonçalves (2000) e Cordeiro Alves (2001) em Portugal. São estudos que, independentemente do registro epistemológico adotado, refletem as mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas que têm passado essas últimas décadas.

De acordo com Huberman (1989a) e Gonçalves (2000), a maioria desses estudos tem se direcionado para a escolha do ensino como uma carreira, para os períodos da formação inicial

ou para os primeiros anos da carreira dos professores do ensino secundário – em detrimento das carreiras dos professores do ensino primário e, meno ainda, a respeito dos docentes da educação infantil.

Essa constatação é confirmada por Folle e Nascimento (2008), que efetuaram uma revisão bibliográfica das pesquisas nacionais (brasileiras) e internacionais realizadas no período de janeiro de 1990 a dezembro de 2007, voltadas para o estudo do desenvolvimento profissional docente, especialmente em Educação Física. Das 65 produções científicas selecionadas sobre essa temática, 40 são publicações brasileiras e 25 internacionais. A análise dos dados revelou uma atenção especial dos pesquisadores aos professores que atuam no Ensino Fundamental (50%) e Médio (32%) em relação a, apenas, 6% dedicados ao Ensino Superior, 4% à Educação Infantil e 2% ao ensino profissionalizante. No tocante à temática estudada, o estudo verificou que 27 investigações abordaram a escolha da profissão docente; 17, a entrada na carreira docente; dez, os ciclos de desenvolvimento profissional; três, o desinvestimento profissional e a aposentadoria; e 19, a trajetória docente como um todo.

Tais resultados foram confirmados por Rolls e Plauborg (2009, p.16). Segundo esses autores, é evidente a importância atribuída aos primeiros anos da profissão, a contabilizar pela quantidade de investigações direcionadas às fases de entrada e aos primeiros anos da carreira, em contraponto com a escassez de estudos a partir dessa fase: “Parece que é como se os professores em meio de carreira fossem de interesse apenas quando estão pensando em deixar a profissão, ou quando estão no meio de alguma crise”. Os autores também constatam, “sem nenhuma surpresa”, que as investigações sobre os professores que estão próximos à aposentadoria são escassas, uma vez que, por já estarem saindo da profissão de qualquer maneira, “há pouco incentivo para financiar e realizar pesquisas sobre a vida profissional destes professores” (Rolls & Plauborg 2009, pp.22-23). Atestam, ainda, que os estudos que lidam com o que os professores consideram como aspectos positivos de seu trabalho são raros e poderiam apresentar-se como um terreno fértil para pesquisas futuras.

Com relação aos procedimentos metodológicos utilizados, a pesquisa de Folle e Nascimento (2008, p.612) verificou que 51% das pesquisas sobre a carreira docente adotaram algum tipo de método biográfico (autobiografia, narrativa, história oral), com ênfase para a metodologia centrada nas histórias de vida dos professores. A referida pesquisa identificou ainda as características marcantes das diversas fases apontadas na literatura sobre o tema, além de verificar grande

diversidade nas trajetórias profissionais investigadas, concluindo, assim como Huberman (2000) e Gonçalves (2000), que “a evolução na carreira não é linear nem unidirecional”.

Nesse sentido, alguns estudos importantes caracterizam o desenvolvimento profissional dos professores em fases ou estágios, utilizando-se de algumas variáveis definidoras das mudanças que ocorrem ao longo da carreira docente, tais como: dimensões preocupacionais, faixa etária e tempo na carreira. Lopes (2001) ratifica essa tendência, quando afirma que os estudos centrados no desenvolvimento da carreira dos professores indicam que as suas atitudes, condutas e interesses se alteram com o passar do tempo, em função das mudanças que vão acontecendo ao longo do percurso profissional.

Em seu capítulo de revisão de literatura sobre as trajetórias de carreira dos professores, Rolls e Plauborg (2009, p.9) destacam quatro modelos que constituem, atualmente, segundo esses autores, “as investigações mais abrangentes dos planos de carreira dos professores”, uma vez que seus protótipos dividem os percursos de carreira dos professores em várias fases ou etapas que abrangem desde a graduação (formação em nível superior) à aposentadoria, procurando identificar padrões, geralmente, válidos no trabalho desenvolvido durante a vida dos professores: de cariz sociogenético, temos as pesquisas de Huberman (1989a), na Suíça; Fessler (1985) nos Estados Unidos e Day (2006a) no Reino Unido; de caráter ontogenético, temos o modelo de Sikes (1985), também no Reino Unido.

A maioria dos modelos ou estudos acerca da trajetória profissional dos professores constante na literatura está estruturada por meio de fases ou estágios e fundamenta-se em algumas variáveis, quais sejam: a idade (faixa etária) dos sujeitos, as dimensões preocupacionais e a passagem do tempo, na perspectiva dos anos que o docente atua na carreira.

Importa-nos frisar, entretanto, que Huberman (1989a) – considerado a maior referência na temática dos ciclos de vida docente - não trabalha com a possibilidade de unilinearidade das fases da carreira docente, ao contrário. Apesar de utilizar o conceito de carreira para organizar o ciclo de vida profissional dos professores através de ‘sequências’ ou ‘estágios’ que atravessariam não somente as carreiras dos indivíduos de uma mesma profissão mas também de profissões diferentes – Huberman (2000) postula que isso não significa que essas sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, tampouco que todas as pessoas de uma determinada profissão irão passar por elas: segundo ele, na realidade, os estudos empíricos têm evidenciado, de forma clara, que, embora uma determinada sequência se aplique à maioria dos sujeitos de uma amostra estudada, jamais poderá

ser aplicada à totalidade dessa população. E reitera as ideias de Super (1985), quando este refere que há pessoas que estabilizam cedo, outras que entrarão nesta fase mais tardiamente, enquanto outras podem não o fazer nunca. Para Huberman (2000, p.38):

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Assim, Huberman (2000, p.38) deixa claro que, para algumas pessoas, o percurso profissional pode ser linear; para outros, não. Isso reforça “a precariedade de uma organização da carreira em fases ou estágios” e a necessidade de averiguar que muitos percursos não necessariamente serão vividos obedecendo a algum tipo de sequência ou continuidade.

A partir do próximo subitem, vamos explorar as investigações mais destacadas na temática da carreira docente, tanto entre os trabalhos de cariz ontogenético quanto os de cariz sociogenético, evidenciando os modelos de acordo com as seguintes variáveis definidoras principais: idade e dimensões preocupacionais, atribuindo destaque diferenciado aos modelos que enfatizam a perspectiva temporal, ou seja, o tempo de carreira, considerando que uma das categorias temáticas estudadas em nossa tese (Representações Sociais sobre Trabalho e Carreira Docente), em sua subcategoria 2 (Identificação com a Profissão de Professor), busca compreender se a passagem do tempo exerce alguma mudança na prática profissional docente.

2.3.1 Modelos da trajetória profissional docente segundo a variável “Idade”

Os modelos incluídos nessa categoria também podem ser chamados de ontogenéticos, uma vez que estudam a trajetória docente tendo a variável “Idade” como determinante. Na sequência, apresentaremos os dois modelos mais representativos dessa categoria, encontrados na literatura: O estudo de Peterson (1964) e o modelo de Sikes (1985).

2.3.1.1 Os estudos de Peterson (1964)

Nos anos 60, Peterson (1964) empenhou-se em estudar a relação professor-aluno, investigando a associação entre o papel do professor, a idade e o contexto institucional. Em seu estudo, de caráter ontogenético e efetivado com professores americanos do ensino secundário, ele teceu um paralelo entre as idades do professor e as mudanças de seu papel junto aos alunos, ao longo do tempo.

Segundo os achados de Peterson, devido às semelhanças entre as idades, o professor iniciante mantém com seus alunos uma relação de “confidente”, de “irmão mais velho”. Essa

relação de contato fácil e amigável dos primeiros anos, dará lugar, ao meio da carreira, a relações mais formais, quando o professor atinge uma idade próxima a dos pais dos alunos, agindo como um “interveniente parental”. Ao final da carreira, durante a fase da pré-aposentadoria, o professor atuará, então, de maneira mais distante, podendo interpretar o papel de “conselheiro benevolente”, ou de um censor ácido e desiludido com os alunos e com os colegas mais jovens.

Esse distanciamento, em sua grande medida, parte também dos próprios alunos em relação a seus professores, no momento em que recusam “dar o papel de ‘irmão mais velho’ a adultos com a idade de seus pais” (Huberman, 1989b, p.353). Huberman (1989b) cita achados similares nos trabalhos de Sikes (1985), Prick (1986) e Lightfoot (1985), os quais também fazem referência a um sentimento de distanciamento afetivo entre as gerações de professores e alunos, com a passagem do tempo.

Com relação às etapas finais do percurso profissional, no contexto holandês, um estudo de cariz ontogenético realizado em grande escala por Leo Prick em 1986 revelou que a satisfação geral no trabalho entre professores do ensino secundário é determinada principalmente pelo conteúdo da própria ocupação, e que, aproximadamente, entre as idades de 45 e 55 anos, há uma crescente insatisfação com atividades relacionadas ao ensino para os docentes em tempo integral. Além disso, os professores holandeses de todas as idades mostraram-se menos satisfeitos com seu trabalho do que os ex-colegas que deixaram o ensino, além de os professores mais velhos se queixarem de se sentir mais "estressados" do que ex-professores da mesma idade.

Entretanto, para Prick (1986), tais posturas não evidenciam, de forma clara, uma “fase”, uma vez que são várias as causas para alguns professores dessa faixa etária sentirem-se dessa forma e adotarem essa conduta, acrescido ao fato de que não são todos os docentes que se tornam mais queixosos e resmungões com o avançar da idade.

Igualmente à etapa final da carreira, o estudo de Peterson (1964) revelou que grupos de professores diminuem o ativismo e emergem para uma fase de mais reflexão e autoaceitação, após um período repleto de episódios de autoquestionamento ao meio da carreira. Segundo a sequência modal de Peterson, entre os 50-55 anos, os professores relatam que trabalham mais “mecanicamente”, pois se sentem com amplo domínio sobre os eventos da sala de aula, ao mesmo tempo que se descrevem como menos vulneráveis aos eventos ou opiniões externas, venham eles de alunos, colegas ou administradores, e com melhor capacidade para a autoaceitação.

Apesar desse sentimento de conforto traduzido por relatos de autoaceitação, o estudo ontogenético de Peterson (1964) também traz informes claros a respeito de um número considerável de respondentes, já no final da carreira, por volta dos 50-60 anos de idade, com um perfil negativo, no caso, mais queixoso e resmungão. São professores que se lastimam de praticamente tudo o que permeia o ambiente escolar: dos alunos indisciplinados e desmotivados; da política educacional adotada, da arrogância dos colegas mais jovens (os quais seriam, por isso, menos empenhados e dedicados ao trabalho).

2.3.1.2 O modelo de Sikes (1985)

O modelo organizacional do desenvolvimento profissional por estágios, de cariz ontogenético e proposto por Patrícia Sikes em seu estudo *“The life cycle of the teacher”* (1985), veio aprofundar os conhecimentos a respeito de como a idade cronológica pode influenciar nas diversas fases da carreira profissional.

Partindo do pressuposto de que cada professor tem uma biografia única, a citada autora, utilizando a metodologia das histórias de vida, acompanhou a carreira de 48 docentes do ensino secundário do Reino Unido, de ambos os sexos, na faixa etária dos 25 aos 70 anos, e caracterizou cinco estágios de vida, no tocante a percepções e experiências específicas daquelas fases, relacionando-as com o desenvolvimento profissional. Ela destaca, em sua investigação, a dimensão humana do professor ao longo da passagem do tempo, uma vez que, em virtude da natureza do seu trabalho, é difícil para os professores, como é também para os obstetras (parteiras), reconhecer a sua própria mortalidade” (1985, p.27). Nesse sentido, uma das preocupações dos professores é que, enquanto a cada turma os alunos estão sempre jovens, os professores vão ficando cada vez mais velhos, conforme evidencia trecho selecionado de uma de suas entrevistadas, uma professora de 33 anos: “Eles ficam jovens, ficam jovens e ficam jovens, e você fica mais velho, mais velho e mais velho, é o mesmo padrão antigo. Isso é o que eu não gosto em ensinar”.

Ao abordar o envelhecimento como “uma experiência tanto única quanto universal”, Sikes (1985, p.28) confere a este “uma importante fonte de identidade pessoal e social”, concluindo, finalmente, que “envelhecimento, ocupação, desenvolvimento e identidade estão intrinsecamente ligados”. Essa autora (1985, p.57) argumenta:

Os professores são, em primeiro lugar, pessoas que simplesmente estão exercendo seu trabalho de ensinar. Como todo mundo, eles estão sujeitos às mudanças biológicas e psicológicas que estão associadas ao envelhecimento e como esse processo é visto na sociedade.

O modelo delineado por Sikes (1985) fundamenta-se na obra clássica de Levinson³⁵ (1979, p.49), de cariz ontogenético que, utilizando a técnica de entrevistas biográficas, usou a metáfora das “estações” para argumentar que “a estrutura da vida evolui através de uma sequência relativamente ordenada de fases durante os anos da idade adulta”. Não obstante haver organizado o desenvolvimento humano através de fases, Levinson – assim como Sikes – não estabelece diferenças de hierarquia entre as etapas de vida, considerando que nenhum período é melhor ou mais importante que outro, uma vez que cada qual tem a sua especificidade, em função das complementações e articulações infinitas que podem ser feitas, em função da personalidade de cada indivíduo.

Apesar de saber que o estudo inicial de Levinson (1979, p.18) limitou-se a sujeitos do sexo masculino e utilizou uma amostra “realmente muito pequena para justificar o calendário prescrito”, Sikes (1985) tomou esse estudo como referência por considerar que o modelo abrange todos os aspectos da vida – seja biológico, psicológico, social – podendo, assim, acomodar as diferenças de gênero, raça, ocupação, cultura, contextos históricos, etc., os quais acredita que influenciem a história de vida do sujeito. Sikes (1985), também, cita autores como Peterson (1964), que têm mostrado, de variadas formas, que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações etc., parecem estar relacionadas às diferentes fases do ciclo de vida e da carreira do professor.

Sikes (1985) divide seu modelo ontogenético em cinco fases distintas, a partir da idade cronológica dos professores: 1ª fase: 21 a 28 anos; 2ª fase: 28 a 33 anos; 3ª fase: 30 a 40 anos; 4ª fase: 40 a 50-55 anos e a 5ª fase: 50 a 55 anos em diante; essa última fase é a que nos interessa destacar, em função do nosso objeto de estudo.

Para essa autora, a tarefa central da 5ª e última fase da carreira consiste em preparar-se para a aposentadoria. A partir dos 50 anos de idade, mesmo tendo a moral alta, a energia e o entusiasmo para o trabalho, muitas vezes, estão declinando, tornando a aposentadoria uma perspectiva cada vez mais atraente. Nesse fim de carreira, os professores dizem, frequentemente,

³⁵ Patrícia Sikes fundamentou sua teoria na obra clássica de Daniel Levinson, intitulada “*The seasons of a man's life*”, publicada em 1979. Em seguida, ele daria sequência aos seus estudos sobre o ciclo de vida, publicando “*The seasons of a women's life*”, fruto de pesquisa feita apenas com informantes do sexo feminino.

que se tornaram mais livres em relação à atitude e disciplina – quer pela autoridade que possuem, quer porque a experiência os ensinou que não se deve dar importância a coisas corriqueiras; que o ponto principal é que os alunos estejam aprendendo. Se, por um lado, esses antigos professores (são professores dos alunos e, provavelmente, tenham sido de seus pais) acolhem bem esse sentido de continuidade, por outro, podem experimentá-lo com constrangimento, ao perceberem-se no papel de “avós”: sentem que os alunos se distanciam deles a partir da idade, bem como os jovens colegas professores, que também os consideram ultrapassados em termos de valores e de práticas pedagógicas. Parece que o conhecimento e a experiência dos professores mais velhos raramente são procurados e utilizados; é também uma fase de crítica, pelos mais velhos, aos “baixos padrões profissionais” da nova geração de professores. Quando encontram antigos alunos, os professores reveem, com satisfação e orgulho, a sua atuação de sucesso junto a ex-alunos que conseguiram tornar-se cidadãos respeitáveis, e concluem que, finalmente, “ser professor” valeu a pena.

Sikes (1985, p.28) apresenta, assim, um modelo ontogenético, ou seja, aquele em que a idade é a variável principal. Entretanto, apesar da variável *idade* ser basilar em seu modelo, para essa autora não há nenhuma definição padronizada em relação à faixa etária de uma geração, uma vez que, mesmo conceituando “geração” como “um grupo que compartilha uma cultura e experiências semelhantes durante um período específico de tempo, dentro do mesmo contexto histórico”, os parâmetros de idade terão uma importância apenas relativa, porque geração é definido como sendo algo “essencialmente subjetivo e experimental”.

2.3.2 Modelos da trajetória profissional docente segundo a variável “Dimensões Preocupacionais”

Os modelos aqui enquadrados estudam as trajetórias docentes pelo viés das preocupações dos professores, sendo de cariz sociogenético. Elas seriam idênticas para professores iniciantes e professores experientes? Em que consistiriam as maiores preocupações dos professores? Elas sofreriam mudanças em função da passagem do tempo? – são algumas das inquietações que norteiam essas pesquisas. Os estudos mais significativos, inseridos nessa categoria, são os de Frances Fuller (1969); Fuller e Bown (1975) e Cordeiro Alves (2001), os quais passamos a abordar, sinteticamente:

2.3.2.1 Os modelos de Frances Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975)

Estudo que se tornou clássico na década de 60, nos Estados Unidos, a pesquisa precursora de Frances Fuller (1969), de cariz sociogenético, voltou-se para as preocupações dos professores em início de carreira. Essa autora postula que ocorre uma mudança, ao longo de três fases sucessivas (Pré-Ensino, Inicial de Ensino e Preocupações Tardias) na preocupação central dos professores: inicialmente elas recaem sobre si mesmos, evoluindo o foco, subsequentemente, para a tarefa e o desempenho dos alunos. A teoria de Fuller (1969) confirma os resultados de outras pesquisas constantes na literatura sobre essa temática; segundo a autora, é consistente com as teorias de Maslow (1987), Erikson (1998) e com os estudos sobre o desenvolvimento ao longo da vida (Teoria *Life-Span*)³⁶, de Baltes (1987).

Em 1975, Fuller e Bown deram prosseguimento a esse estudo inicial, apresentando um novo modelo; agora, voltado para o papel que o contexto assume na formação do professor, o que, segundo esses autores, aconteceria, também, por meio de três estágios sucessivos: Da Sobrevivência, da Maestria e da Estabilidade.

Ao procedermos a uma breve análise comparativa entre as investigações de Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975), podemos concluir que o segundo estudo confirmou, de forma consistente, os aspectos encontrados no primeiro, a saber: Na primeira fase, denominada de “Pré-Ensino” no primeiro modelo e “Da Sobrevivência”, no segundo: as preocupações sobre sentimentos no segundo estudo são de mesmo teor que o primeiro, ou seja, de cunho antecipatório, mais adequado à fase de Pré-Ensino, considerada época de estágio. Na segunda fase, denominada “Inicial de Ensino” (primeiro estudo) e “Da Maestria” (segundo estudo): as preocupações são idênticas, ou seja, os professores permanecem preocupados com o próprio desempenho, com sua performance no ensino. A terceira fase, intitulada de “Preocupações Tardias” no primeiro modelo e “Da Estabilidade”, no segundo: nessa última fase, as preocupações de ambos os modelos também se equiparam, visto que são, prioritariamente, voltadas para a aprendizagem e avaliação favorável por parte dos alunos (*feedback* sobre si mesmo).

³⁶ Apoiada nas tradições contextualista e dialética, de caráter multidimensional e multidirecional, a *Perspectiva Life Span* não se utiliza de nenhum critério de estágio para fins de delimitação ou periodização da vida: considera o desenvolvimento humano como produto da interação contínua entre crescimento (ganhos) e declínio (perdas), entre eventos normativos (ontogenéticos) e não-normativos (sociogenéticos), inerentes a todo o curso de vida, incluindo a velhice. Segundo Baltes (1987), a multidirecionalidade desta teoria consiste no fato de que, mesmo durante iguais períodos de desenvolvimento, alguns sistemas de comportamento mostram aumentos, enquanto outros apresentam diminuições no nível de funcionamento. Baltes (1987, p.613) enfatiza que “o desenvolvimento ontogenético também pode variar substancialmente de acordo com as condições histórico-culturais”, ou seja, “o desenvolvimento ontogenético (relacionado com a idade) é marcadamente influenciado pelo tipo de condições socioculturais existentes num dado período histórico e pelo modo como estas evoluem ao longo do tempo.

Se essas fases são realmente estágios sequenciados ou apenas agrupamentos, se elas são distintas ou sobrepostas, e se os professores ensinam de maneira diferente ou se são eficazes em diferentes fases, isso não está estabelecido, segundo Fuller e Bown (1975). Esses estágios, como tal, têm sido descritos pelos referidos autores principalmente em termos da ‘preocupação central’ dos professores, e não em razão do que eles estão realmente realizando. No entanto, arrematam Fuller e Bown (1975, p.37), “parece haver pouca dúvida de que os títulos dados às fases descrevem grupos de preocupações e, conseqüentemente, proporcionam um meio útil de descrever a experiência de aprender a ensinar”.

2.3.2.2 Os estudos de Cordeiro Alves (2001)

Cordeiro Alves (2001), em Portugal, foi outro autor que levou a efeito estudos sociogenéticos acerca da dimensão preocupacional dos professores, baseando-se na perspectiva dos ciclos de vida profissional dos docentes e também nos estudos de Fuller (1969, 1971). Mediante um estudo comparativo entre dois grupos de professoras – novatas e experientes -, Cordeiro Alves (2001) buscou compreender os aspectos relacionados às preocupações centrais dos docentes, quer no início da vida profissional (fase de Entrada na carreira), quer numa fase mais tardia (fase de Diversificação) em cada um dos dois grupos. Nesse sentido, indaga o autor (2001, p.11):

Quem se sente mais preocupado: os principiantes no ensino ou os que já contam com uma relativa dedicação ao mesmo? São mais preocupados os professores à entrada na docência ou os professores numa fase mais experiente, fase de diversificação e ativismo docente?

Assim, Cordeiro Alves (2001) retoma a temática abordada em seus estudos de doutoramento³⁷ - centrada sobre a dimensão preocupacional dos professores principiantes -, e procura confirmar ou derrogar os resultados obtidos em sua tese, desta feita em relação a um grupo de professoras mais experientes. Para tanto, o autor faz uma análise conceitual das fases de Entrada e de Diversificação na carreira.

Cordeiro Alves (2001) utilizou, em ambos os estudos, o Questionário das Preocupações dos Professores (QPP), elaborado por Fuller³⁸ (1971), o qual avalia as preocupações dos docentes em três domínios: Pessoal, Tarefas de ensino e Impacto do ensino sobre a aprendizagem dos alunos. Como resultado de seu estudo de réplica (2001), focado nas fases

³⁷ A tese de Doutorado de Cordeiro Alves, intitulada “*O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico*”, foi publicada pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação em 1997.

³⁸ Mais detalhes sobre este assunto, ver: Fuller, F. (1971), *Relevance for Teacher education: A Teacher Concerns Model*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas. and Development Center.

de Entrada e Diversificação da carreira, Cordeiro Alves (2001, pp.77-78) concluiu que o grupo das professoras principiantes mostrou-se preocupado – por ordem decrescente de importância - com:

- a) Concretizar, através do Impacto do seu ensino sobre a aprendizagem dos alunos, uma influência benéfica e objetiva, com especial cuidado pelo incentivo dos alunos desmotivados, bem como pelo crescimento intelectual e emocional dos educandos;
- b) Tornar eficazes as suas atividades e processos metodológico-didáticos (Tarefa), procurando fugir à rotina e inflexibilidade docentes, enfrentando o peso das turmas numerosas e almejando a manutenção da disciplina na sala de aula e dos educandos;
- e c) Sobreviver enquanto profissionais do ensino (Self), procurando, por um lado, impor uma imagem pessoal aos olhos de quem, por qualquer motivo, possa emitir uma avaliação sobre o seu (des)empenho e, por outro, ser aceita e respeitada por profissionais do mesmo ofício.

Comparando os resultados dos dois grupos, Cordeiro Alves (2001, pp.78-79) concluiu que o grupo das Professoras Experientes – apesar de apresentarem uma “maior homogeneidade de centração preocupacional que as principiantes” – obedecem a um perfil sincronicamente com o daquelas, ou seja: importam-se, predominantemente, com o Impacto, seguido da Tarefa, finalizando com uma preocupação menor com a dimensão Pessoal. Ou seja: apesar do tempo de serviço diferenciados, as professoras – sejam iniciantes ou experientes – vivenciam as preocupações numa mesma equivalência hierárquica.

Conforme explicamos, a partir do próximo subitem, vamos abordar, de forma mais aprofundada, as investigações mais destacadas que enfatizam a perspectiva temporal, quais sejam os modelos de Huberman (1989a), Fessler (1985), Gonçalves (1990) e Day *et al.* (2006a).

2.3.3 Modelos da trajetória profissional docente segundo a variável “Tempo de Carreira”

Os estudos e modelos que fazem parte dessa categoria incluem aqueles que veem a perspectiva temporal como variável determinante nas mudanças que acompanham o ciclo de vida profissional dos professores, mais especificamente em termos de anos de carreira.

Tais estudos, todos de cariz sociogenético, e baseados na variável temporal, serão aqui analisados com mais profundidade, levando em consideração que o processo de socialização acontece ao longo das vivências e histórias de vida, as quais estão implicadas na construção das representações sociais que os participantes constroem sobre o trabalho, a carreira e, mais especificamente, sobre o processo de aposentadoria. Através da análise dos modelos segundo a variável “Tempo de Carreira” também buscamos encontrar respostas para a seguinte pergunta formulada aos participantes desta pesquisa e incluída na Categoria Temática “B” – Representações Sociais sobre Trabalho e Carreira Docente: “Acha que o passar do tempo exerce alguma mudança na prática profissional ou na motivação do professor?”

Para efeito do nosso estudo, procuramos incluir, aqui, os modelos sociogenéticos de Huberman (1989a), Fessler (1985), Gonçalves (2000) e Day (2006). Iniciaremos este subitem analisando o modelo de Huberman (1989a), por se tratar de uma referência destacada sobre os estudos do ciclo de vida profissional dos professores, o que facilitará qualquer comparação que se faça necessária com os demais modelos elencados. Assim, o modelo de Fessler (1985), mesmo sendo mais antigo que o de Huberman (1989), virá na sequência deste.

2.3.3.1 O modelo de Michael Huberman (1989a)

Os estudos sobre o ciclo de vida dos professores têm em Michael Huberman uma referência obrigatória, com suas pesquisas desenvolvidas com professores suíços do ensino secundário, além de vários estudos aprofundados sobre essa temática, ao longo dos anos (1971, 1974, 1984, 1986, 1988, 1989, 1997, 2000 etc.). Ele se interessou em investigar, junto a professores do ensino secundário, se os tradicionais estudos do ciclo de vida se confirmavam. Huberman (2000, pp.35-36) tinha forte curiosidade sobre algumas questões, tais como:

Existem 'fases' na trajetória da carreira? O que é o ciclo de vida profissional dos professores? Será que a maioria dos professores passa pelas mesmas etapas ou crises, independentemente da geração a que pertençam? As pessoas tornam-se mais ou menos 'competentes' com os anos? O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade?

Assim, ao optar pelo estudo da perspectiva clássica das "carreiras" dos professores, Huberman (2000) restringiu o foco de sua pesquisa ao estudar o percurso de um grupo numa determinada organização. Ele limitou, também, sua pesquisa à categoria docente, ou seja, se deteve em investigar, apenas, pessoas que atuavam unicamente em sala de aula, e que não tinham outras responsabilidades ou vínculos com atividades de gestão organizacional.

O estudo mais referenciado de Huberman, "*La Vie des Enseignants*" (1989a), consta de uma pesquisa feita com 160 professores suíços, e propõe um modelo que atrela o desenvolvimento profissional dos professores à variável Tempo de Carreira, apresentando tendências gerais passíveis de distinguir ao longo da vida profissional dos professores e que obedece, esquematicamente, ao seguinte percurso temático (Quadro 1):

Quadro 1 - O Modelo do Ciclo de Vida Profissional (Huberman,1989a)

ANOS DE CARREIRA	FASES/TEMAS DA CARREIRA
1 – 3	Entrada, Tateamento ↓
4 – 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘
7 – 25	Diversificação, “Ativismo” → Questionamento ↓ ↘ ↓
25 - 35	Serenidade Distanciamento Afetivo → Conservadorismo ↙ ↘
35 – 40	Desinvestimento (Sereno ou Amargo)

Fonte: Huberman (2000, p.47)

Clarificando, Huberman propõe um modelo constituído por cinco fases de carreira dos professores: a fase de Entrada/Tateamento (1-3 anos de carreira); a fase de Estabilização/Consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos de carreira); a fase dos 7 aos 25 anos de carreira, que pode ser caracterizada por dois tipos de postura (de Diversificação/Ativismo ou de Questionamento); a fase dos 25 aos 35 anos de carreira que, conforme o percurso anterior, poderá ser de Serenidade/Distanciamento Afetivo ou de Conservadorismo. A última fase é a do Desinvestimento, que poderá ser Sereno ou Amargo (35-40 anos de carreira). Huberman identifica os itinerários de 16 grupos de professores, variando de 5 a 40 anos de experiência e de 28 a 65 anos de idade cronológica. A seguir, apresentaremos um detalhamento maior de cada uma das fases do modelo de Michael Huberman.

FASE 1 – A entrada na carreira, “Tateamento” (de 1 a 3 anos de profissão): Trata-se da fase inicial da carreira, voltada para as questões relacionadas à “sobrevivência” na profissão. Para Huberman (2000, p.39), mesmo as motivações sendo diferentes para cada um, as situações características do contato inicial com a sala de aula acontecem

‘de forma um tanto homogênea’ para os professores novatos. Assim, essa fase, reconhecidamente de exploração, poderá ser experimentada de forma positiva ou negativa pelo professor, dependendo da qualidade das experiências que tenha tido nesse estágio da profissão.

Huberman refere que, para os autores que descrevem essa fase, respaldada na sequencialidade que norteia a carreira (Field, 1979; Fuller, 1969), este seria o estágio marcado pela “sobrevivência”, mas também pela “descoberta”. A sobrevivência diz respeito à confrontação inicial entre o ideal imaginado e o real vivido, com todas as dificuldades e dilemas inerentes ao cotidiano da sala de aula: é o que Huberman (1989b, p.349) chama de “choque de realidade”: problemas de relacionamento ou com a disciplina dos alunos, material didático inadequado, preocupação com o desempenho na transmissão dos conteúdos. É frequente que o professor, ainda inexperiente na profissão, se questione, com frequência, se sua performance está satisfatória, e se conseguirá superar as eventuais dificuldades.

O aspecto da “descoberta” tem a ver com o novo que é revelado a cada dia, com as experimentações de cada atividade; com o “status” de estar em uma situação de responsabilidade, de ser “o professor”, de ter seus “próprios” alunos, de ter “sua” sala de aula, enfim, de fazer parte de uma determinada categoria profissional. É comum o entusiasmo do professor com a profissão e com as situações novas com as quais se depara. Segundo Huberman (2000, p.39), a literatura empírica assinala que esses dois aspectos – a sobrevivência e a descoberta – são vivenciados ao mesmo tempo, “e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro”. Ou seja, quanto maior a discrepância entre o real e o imaginado, maiores serão também as frustrações e os questionamentos sobre a escolha da profissão e a continuidade ou desistência da carreira. Entretanto, Huberman constata a existência de perfis em que, apenas, um dos dois aspectos (a sobrevivência ou a descoberta) é dominante, bem como a existência de perfis com outras características prevalentes, como a indiferença, a serenidade e a frustração, dependendo do tipo de experiências vivenciadas nessa fase inicial.

FASE 2 – Estabilização, “Consolidação” (de 4 a 6 anos de profissão): É considerada uma etapa decisiva no desenvolvimento do professor, pois é, nela, que acontece a escolha da identidade

profissional, conjuntamente com a nomeação oficial: é a fase da afirmação do “eu sou professor” perante os colegas, a sociedade, e do comprometimento consigo mesmo e com os ideais da profissão. A importância dessa fase de tomada de decisão reside também no fato de que é um momento da carreira profissional que, geralmente, compete com outras atividades paralelas, como o apelo à pesquisa ou a ocupações no setor privado. Huberman traduz essa fase como “libertação” ou “emancipação” – sentimentos relatados por um grande número de participantes em sua pesquisa com professores suíços; segundo esse autor (2000, p.40), “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento”; consoante Huberman (1989b, p.350), isto é no sentido de “afirmar-se perante os administradores ou colegas mais velhos, de insistir mais em suas prerrogativas, na solidez de suas escolhas de instrução e na privacidade de suas salas de aula”.

Outra característica presente, nessa fase, é a dimensão pedagógica da “estabilização” - uma preocupação maior com os objetivos pedagógicos e a aprendizagem dos alunos do que consigo próprio, advinda de um sentimento de “competência pedagógica crescente” (Huberman, 2000, p.40). Segundo ele (1989b, p.350), “praticamente todos os estudos empíricos associam o período de 3 a 5 anos na carreira com o senso de instrução de ‘maestria’ crescendo”. Ele também confirmou, em sua pesquisa, os achados de Fuller (1969), Field (1979), Sikes (1985) e Lightfoot (1985), de que os professores, nesse estágio da profissão, relatam sentimentos de mais conforto, mais autoconfiança, segurança, prazer, flexibilidade e descontração na sala de aula, associados, agora, a uma autoridade natural no manejo das turmas e no domínio das situações que surgem – o que é percebido pelos que a vivenciam como bastante positivo.

Huberman ressalta a importância de se observar a concordância dos resultados encontrados entre estudos realizados com configurações diversas, em períodos diferentes e com instrumentação distinta – todos, no entanto, utilizando as técnicas de autorrelato. Segundo ele, as amostras dos estudos suíços, quando convidadas a “dividir suas carreiras em fases” ou “momentos”, produziram uma fase utilizando pelo menos duas das três dimensões relacionadas com a fase da estabilização: compromisso com a escolha do ensino e uma carreira, uma autonomia profissional mais assertiva e domínio instrucional.

FASE 3 – Diversificação, “Ativismo”, Questionamento (de 7 a 25 anos de profissão): Corresponde ao meio da carreira, num período situado entre o 7º e o 25º ano de ensino, aproximadamente. É também o período mais longo da carreira docente, e, talvez exatamente pela

sua extensa duração -, nessa fase os percursos individuais divergem bastante. Daí, a alcunha “diversificação”, atribuída pelo autor.

De modo geral, para Huberman (1989b), essa fase é a mais rica em experiências pessoais, uma vez que – tendo consolidada sua “competência” e “respeito” perante os pares - é, nesse estágio, que os professores se encontram mais motivados e empenhados em progredir e encarar os desafios inerentes à profissão. Sikes (1985) corrobora esses achados, confirmando que, uma vez tendo passado pela fase anterior, de “estabilização”, os professores sentem-se impulsionados a ser mais “ativistas”, tornando-se mais participativos e propositivos em relação às reformas, necessárias às questões educacionais que os incomodam.

Entretanto, como bem assinala Huberman (2000, p.43), a Diversificação “trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima”. Isto porque, segundo ele, os estudos empíricos retratam a existência dessa fase descrita como problemática, ou uma espécie de “crise existencial”, - que acontece, geralmente, entre os 12 e os 20 anos de experiência e entre os 32 e os 45 anos de idade - proveniente de tipos distintos de perfis de professores, a saber: para uns, predomina o sentimento de monotonia em relação às vivências cotidianas da sala de aula, sem mudanças, ano após ano; para outros, o sentimento prevacente é o de desencanto, oriundo de experiências possivelmente fracassadas em reformas ou em projetos organizacionais. Huberman (1989b, p.352) cita vários estudos que relatam um período distinto de autoquestionamento, de uma “inventariação” (Hamon & Rotman, 1984; Newman, 1979; Prick, 1986; Sikes, 1985), em que os professores relatam essa fase como repleta de reflexões, autoavaliações do que foi feito em relação aos objetivos iniciais e, até mesmo, verificando a hipótese de seguir outra carreira. As reavaliações dos professores também se referiram a mudanças no sistema escolar, condições institucionais precárias, eventos familiares e salas de aula difíceis de lidar.

Huberman (1989b, p.356) acrescenta que uma análise de cunho mais sociológico interpreta essa fase de ‘inventariação’ como “fruto de uma comparação entre as realizações de um indivíduo e as que o indivíduo deveria ter conseguido, de acordo com as normas sociais do ambiente”. Isto é, as próprias pessoas associam que determinados eventos “devem” acontecer durante determinadas idades ou faixas etárias e, com base nesses valores – os quais consideram “legítimos” – criam expectativas, esperanças e normas de condutas diante da vida.

O modelo ontogenético de Leo Prick (1986), que estudou o desenvolvimento da carreira e a satisfação entre professores do ensino secundário em Amsterdam, relata que, nos homens, o período mais acentuado de crise acontece a partir dos 36 anos de idade, podendo se estender até por volta dos 55 anos de idade, estando mais ligada a questões de progressão na carreira. Já para as mulheres, essa crise chegaria um pouco mais tarde – em torno dos 39 anos – e duraria menos tempo (apenas até aos 45 anos), parecendo estar mais relacionada aos aspectos desagradáveis das condições de trabalho do que ao sucesso pessoal na carreira docente.

Entretanto, apesar de reconhecer essa fase crítica na carreira docente, Huberman (2000, p.43) admite que interpretar essa fase de modo tão determinista e simplista seria inválido, reconhecendo, principalmente, que “não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim”. Admite, porém, que há indícios de que essa “crise” ou esses questionamentos não são sentidos da mesma forma por homens e por mulheres – os homens, aqueles de idade mais jovem, seriam mais questionadores do que as mulheres docentes – e também “os professores de tempo integral são mais aflitos do que os professores que trabalham em tempo parcial” (Huberman, 1989b, p.352). Mesmo relatando todas essas evidências, Huberman (1989b, p.353) prefere considerar o meio da carreira como “um período de maior vulnerabilidade, de aumento da reflexividade, mas sem nenhuma evidência forte em estudos empíricos sobre o ensino que traga necessariamente a percepção de uma “crise”.

FASE 4 – Serenidade/Distanciamento afetivo/Conservadorismo (de 25 a 35 anos de profissão): Huberman (2000, p.44) esclarece que esse momento “trata-se menos de uma fase distinta de progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos”. Esses estudos relatam vários subgrupos de entrevistados nessa faixa etária se movimentando de um período “energético e altamente ativista, para uma fase de mais reflexão e auto aceitação” (Huberman, 1989b, p.353). Ainda segundo esse autor, alguns professores alcançam essa serenidade – geralmente após uma fase anterior de questionamentos – enquanto outros, não. Porém, cita os estudos de Peterson (1964) e Prick (1986), sobre esse tipo de perfil, que, analogamente, retratam o professor na reta final de carreira como alguém com baixo nível de ambição pessoal, concomitantemente com uma sensação de confiança e de serenidade aumentadas. Esse rebaixado nível de ambição seria o fator responsável pelo decréscimo no “investimento” emocional que o professor faria em seus projetos, em suas relações e no tempo dedicado à carreira.

Para Huberman, essa sensação de “grande serenidade” que envolve os docentes nessa fase, se deve ao fato de não terem mais nada “a provar” – inclusive para si próprios -, pois não estão mais tão vulneráveis às opiniões alheias, sejam elas vindas de alunos, colegas ou administradores. Huberman (1989b, p.357) acredita que grande parte desse sentimento de serenidade deriva de um forte domínio que o professor adquiriu em sala de aula:

Após 15-20 anos de sala de aula – diz ele – um professor terá visto praticamente todo o tipo de aluno, cada tipo de alquimia nas interações professor-aluno, cada resposta para os segmentos do programa anual; eventos inesperados são raros e, na maioria das vezes, bem-vindos.

Huberman (1989b, p.353) comenta que outros estudos empíricos traçam o perfil modal para professores com 20-30 anos de prática de maneira semelhante (Huberman, 1989; Lightfoot, 1985; Prick, 1986) e conclui que “geralmente, o nível de ambição na carreira diminui, assim como o nível de investimento, mas a percepção de confiança, eficácia e serenidade aparecem para compensar isso”. Peterson (1964) igualmente refere que essa serenidade vem acompanhada do desenvolvimento de uma maior tolerância em relação às situações de sala de aula, tendo seus entrevistados relatado, de forma explícita, terem alcançado, nesta fase, um menor grau de severidade em suas relações com os alunos.

Outro sentimento importante relatado, nos estudos de Peterson (1964), Prick (1986), Lightfoot (1985) e Huberman (2000), é a notada sensação de distanciamento afetivo que passa a existir entre o professor e seus alunos, com o passar dos anos. Para Huberman (2000), a explicação para isto pode advir, em parte, das diferenças de geração entre os alunos e seus professores mais velhos, o que pode contribuir para que os estudantes associem esses docentes mais antigos às figuras de autoridade de seus próprios pais. Em sua investigação, Huberman e Schapira (1984) constataram que os professores mais jovens (entre seis a dez anos de carreira), atestam os primeiros anos da docência como os melhores já vividos, uma vez que, nessa fase, estão presentes o entusiasmo, a motivação e a energia, próprias da faixa etária dos seus alunos. Com o avançar da idade, pelo meio da carreira, o relacionamento entre professores e alunos começa também a ficar mais distante e as relações mais formais – convergindo com os achados de Peterson (1964), e Sikes (1985), já citados anteriormente neste trabalho.

E por último, no final da carreira, os professores expressam-se com mais amargura e defensividade a respeito dos colegas, dos alunos, e, às vezes, até de si próprios – embora também se possa encontrar grupos de professores que mantêm com seus alunos relações afetuosas e

entusiasmadas. Huberman e Schapira (1984) também reconhecem, nessa fase da vida profissional, uma diminuição da energia e do entusiasmo pelo ensino. Na pesquisa de Huberman (1989b), pouco menos da metade da amostra descreveu-se como ‘mais prudente’, no entanto, segundo esse autor, “a maioria havia se tornado muito mais cética em relação a tentativas de reforma estrutural” (1989b, p.354).

Huberman (2000) concorda que a maioria das investigações psicológicas clássicas sobre ciclo de vida, como as de Ryff e Baltes (1976); Riley, Johnson e Foner (1972); Neugarten e Datan (1973) reforçam a relação positiva existente entre idade e conservadorismo, o que faz aumentar, nas pessoas, traços de personalidade como a rigidez, o dogmatismo, a prudência acentuada, mais resistência às inovações, lamentações em torno do passado etc. Huberman (1989b) porém, pontua a impropriedade de relacionar os estudos sobre os ciclos de vida da população em geral com uma categoria em particular, no caso, os docentes, uma vez que “esses estudos não identificam uma sequência, nem levam em conta fatores sociais ou contextuais”.

FASE 5 – Desinvestimento (de 35 a 40 anos de profissão): Os estudos clássicos dominantes na literatura sobre o ciclo da vida humana, em nível mundial, também remetem a posturas de reflexão, retraimento e de interiorização no final da carreira profissional. É o caso das investigações de Neugarten e Datan (1973), cujos indicadores dessa linha de pesquisa incluem um aumento da introspecção e uma maior sensibilidade emocional ao final da carreira. Esses autores também atribuem muito dessa atitude mais reflexiva a mudanças de ordem fisiológica (diminuição da audição, visão, nível metabólico), que terminam por contribuir para limitar a qualidade de vida das pessoas.

Segundo Huberman (1989b), o “tom” dessa retirada, no entanto, é positivo, como se, a partir desse desinvestimento gradativo do trabalho, as pessoas fossem se libertando da vida laboral, para dedicar mais tempo à família, a si próprias e a fazer as coisas que, realmente, gostam e acreditam.

Huberman (2000) julga que esse mesmo perfil encontra-se, pelo menos em parte, também nos professores em final de carreira, uma vez que esse desinvestimento dá sequência às tendências de serenidade ou de amargura, de acordo com a forma como tenha sido vivida a fase anterior. Os achados de sua própria pesquisa feita com 160 professores suíços do ensino secundário (1989) trazem evidências dessa fase de “desengajamento”, em que praticamente toda a subamostra de professores mais velhos (com mais de 30 anos de experiência), descreveu-se em

termos consonantes com a hipótese do “desengajamento”. Enquanto para uns a retirada e a reorientação das energias para fora da escola e da sala de aula aconteceram de maneira gradual e serena, para outros - descontentes com a evolução dos alunos, administradores, pais e políticos – “o desligamento foi mais amargo, mais extremo e começou mais cedo no ciclo da carreira” (Huberman, 1989b, p.355).

Segundo Huberman (1989b), outros estudos, como os de Becker (1970) e Nias (1985), confirmam esses achados, ao revelar grupos de docentes que iniciam esse descomprometimento ainda no meio da carreira, desiludidos ou frustrados com insucessos ou resultados não obtidos pelo seu empenho no trabalho; há outros, ainda, que, decepcionados com determinadas mudanças estruturais em suas instituições, canalizam suas energias para outras áreas ou lugares.

Os estudos de perspectiva sociológica também apontam para pressões sociais exercidas sobre os indivíduos por volta dos 50 anos, quando estes são coagidos a sair de seus empregos para dar lugar a colegas mais jovens (Huberman, 1989b). A referência principal, nessa temática, é a Teoria do Desengajamento³⁹ (ou Teoria da Desvinculação, como é mais conhecida em Portugal), estudo de Cumming e Henry (1961), que se fundamenta nas influências intraindividuais e sociais que afetam o indivíduo.

Baseada em pesquisa realizada com 275 americanos com idades entre 50 e 90 anos, saudáveis fisicamente e financeiramente autossuficientes, os achados dessa investigação apontam para um nível decrescente – em número e frequência – das interações sociais à medida que as pessoas envelhecem. Essa Teoria reforça a ideia de que a diminuição nas relações sociais entre as pessoas idosas e a sociedade é um processo natural e espontâneo, e que faz parte do próprio envelhecimento. Um de seus princípios é o da ‘mutualidade’, ao postular que a sociedade se afasta dos idosos na mesma proporção em que esses se afastam da mesma, e que esse processo é conduzido com base na “concordância” implícita de ambos.

Huberman (1989b) ressalta, ainda, os trabalhos de Maehr e Kleiber (1981), que introduziram o argumento de que os valores mudam para cada pessoa conforme o avanço da idade: o ‘sucesso’, por exemplo, tem diferentes significados aos 25 e aos 55 anos. Segundo esses

³⁹ Neugarten (1973) encontrou evidências que corroboram a ideia de que o idoso, naturalmente, diminui seu envolvimento emocional das situações sociais. No entanto, Siqueira (2001, p.87) destaca que esta teoria tem recebido sistemáticas críticas, como por exemplo, a de que “a teoria foi desenvolvida para desencorajar intervenções que auxiliariam o idoso a se integrar em uma sociedade tecnológica de rápidas mudanças”.

autores, na vida tardia, a tendência é investir em atividades mais desatreladas de realizações materiais, mas não por isso menos ativas.

Nessa perspectiva, Huberman (2000, p.46) argumenta que não há razões para não se acreditar que, na fase denominada “desinvestimento”, não aconteça com a categoria de professores o mesmo que acontece com profissionais de outras áreas, considerando o fato de eles estarem vivenciando as mesmas variações fisiológicas da idade e as mesmas pressões sociais dos demais (transmissão do conhecimento a outrem, preparação para a aposentadoria). Entretanto, ressalta que “a existência de uma fase distinta de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino”.

Apesar dessa afirmação de Huberman, os autores mais destacados na literatura sobre a carreira docente citados nessa investigação igualmente se referem aos anos finais como “Desinvestimento” (sereno ou amargo) (Huberman, 1989a); “Renovação do Interesse X “Desencanto” (Gonçalves, 2000); “Vento para Baixo” (Fessler, 1985) e “Motivação Sustentável X Declinante” (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees, & Mujtaba, 2006a). O que observamos, portanto, é que à medida que se aproximam da aposentadoria, os professores são descritos como tendo uma queda nos níveis de motivação e de comprometimento.

Huberman (2000, p.48) faz questão de destacar que seu estudo se trata de “um modelo esquemático e especulativo, mas que agrupa as tendências assinaladas anteriormente” na literatura. Ao analisarmos, de forma sintética, o modelo esquemático do ciclo de vida profissional de Huberman – já reproduzido neste estudo -, observamos que o período inicial de Entrada na carreira (1-3 anos), bem como a fase de Estabilização (4-6 anos) são vivenciadas de forma praticamente homogênea por todos os integrantes. Já a fase seguinte, de Diversificação (7-25 anos) sofre ramificações, podendo ser experienciada com “Ativismo” ou sob a forma de “Questionamento”. O mesmo acontece com a fase de Distanciamento Afetivo (25-35 anos), que poderá ser vivida com “Serenidade” ou com “Conservadorismo”. O modelo finaliza com a fase de Desinvestimento (35-40 anos), que poderá ser experimentada de forma serena ou amarga. Assim, mediante uma análise transversal, Huberman (1989a, p.11) preconiza os seguintes percursos possíveis para a carreira de professor:

- 1º) Carreira Harmoniosa = início fácil, estabilização, aprofundamento e diversificação e/ou responsabilização.

- 2º) Harmonia adquirida: início difícil, resolução, estabilização, aprofundamento e diversificação.
- 3º) Questionamento = início fácil, estabilização, pôr-se em questão em face dos sentimentos como cansaço, rotina ou momentos mais difíceis.
- 4º) Carreira difícil: início difícil, resolução parcial, estabilização, pôr-se em questão.

Apesar de haver criado o seu modelo esquemático e de tentar aferi-lo, Huberman reconhece que pode haver outros tipos de percursos com outras sequências, nas carreiras profissionais dos professores ou em outras carreiras. Ou seja, podem existir carreiras com percursos harmoniosos ou problemáticos que não se enquadram nesse modelo, ou, no caso da carreira docente, podem existir carreiras em que os professores saltam determinada etapa, antecipam determinado estágio, ou mesmo retrocedem a uma fase já vivenciada antes na carreira. Huberman (1989b, p.358) alerta, ainda, para a importância de se trabalhar com cautela com modelos de estágios de desenvolvimento deterministas, lineares ou altamente psicológicos,

não só por causa de sua validade parcial, mas também porque nos encoraja a agrupar os indivíduos cujas trajetórias juntas, quando examinadas com cuidado, têm muito mais discrepâncias do que semelhanças.

Finalmente, concordamos com Huberman e Schapira (1984) que a quantidade, o tipo e a importância das relações com os alunos não progridem de maneira homogênea com a idade, não obedecendo, assim, somente ao padrão explicativo proposto pelo ciclo de vida. Todos os demais aspectos, incluindo a subjetividade, influências ambientais e socioculturais e a história de vida, devem ser considerados.

2.3.3.2 O modelo de Ralph Fessler (1985)

O estudo de Fessler (1985) é diferenciado dos demais modelos em dois aspectos significativos: a importância que ele atribui aos fatores ambientais externos como determinantes para o percurso individual do professor ao longo da carreira, e a natureza cíclica que atribui às diversas fases identificadas em seu “Modelo do Ciclo da Carreira Docente”, em que é enfatizada a possibilidade de que os professores podem voltar e entrar na mesma fase em vários pontos de sua trajetória.

O modelo proposto por Fessler (1985) apoia-se numa revisão de literatura que inclui as pesquisas sobre o desenvolvimento do adulto e estágios de vida de Erikson, (1998) e Levinson (1979), por exemplo. Acreditando que os professores sofrem a influência do contexto social em que

estão envolvidos, Fessler (1985, pp.6, 9-10) construiu um modelo que procura “apresentar uma visão do ‘mundo real’”, retratando uma visão do ciclo de carreira docente como sendo dinâmico e flexível, em vez de fixo e estático:

O ciclo de carreira do professor responde às condições ambientais. Um ambiente apoiador e nutritivo pode ajudar um professor na busca por uma gratificante e positiva progressão na carreira. Interferências e pressões do ambiente, por outro lado, podem ter um impacto negativo sobre o ciclo da carreira.

Fessler (1985) trabalha com duas grandes categorias: os fatores ambientais pessoais e os fatores ambientais organizacionais, os quais, segundo o seu modelo, mutuamente se influenciam e sofrem influência dos ciclos da carreira docente. Segundo Rolls e Plauborg (2009, p.10), Fessler estava destinado a

ajudar a compreender a natureza dinâmica da vida e do trabalho docente, tendo em conta os efeitos de vários fatores, tanto dentro como fora do ambiente de trabalho, a motivação dos professores, o empenho e o entusiasmo em diferentes estágios de suas carreiras.

O modelo sociogenético de Fessler identifica oito fases da carreira docente, acrescentando dois estágios a mais ao modelo de Huberman: a fase de “Pré-Serviço” – que corresponde à preparação para a entrada na universidade ou a requalificação para a atribuição de um novo papel – e a fase da “Saída da Carreira”: tipo um “estágio extra”, que representaria um tempo após o término do trabalho. As demais etapas foram denominadas de “Indução”, “Construção de Competências”, “Entusiasmo e Crescimento”, “Frustração na Carreira”, “Estabilidade e Estagnação” e “Vento baixo na Carreira”.

Apesar de identificar a trajetória dos docentes através de fases tendo o tempo por variável, o modelo de Fessler ressalta que “estas não devem ser entendidas como compreendendo um desenvolvimento linear para frente” (Rolls & Plauborg, 2009, p.10), e que, devido às influências dos fatores ambientais externos, o indivíduo poderá se movimentar, para cima e para baixo, entre os vários estágios da carreira.

Outra conclusão importante do modelo de Fessler (1985, p.33) é que as atitudes dos professores em relação ao ensino, aos estudantes e à escola, de maneira geral, mudam à medida que eles entram nas diferentes fases. Além disso,

estas atitudes e características são de natureza multidimensional; não há nenhuma atitude única que caracterize os professores, mas sim várias dimensões ao longo das quais as atitudes e percepções sofrem esta linha de influência.

Um dos grandes méritos desse modelo é considerar o crescimento profissional e o desenvolvimento pessoal dos professores como interligados entre si e ao contexto social, e de forma abrangente.

2.3.3.3 O modelo de Gonçalves (1990)

A pesquisa de J. A. Gonçalves - que em 1990 investigou a trajetória de 42 professoras do ensino primário em Portugal – comparativamente a Huberman – diverge deste mais especificamente na última fase, denominada por Huberman de “Desinvestimento”, apontando que ele pode ser “amargo” ou “sereno”. Gonçalves, em sua pesquisa de cariz sociogenético, também encontrou – embora em menor número – professoras motivadas, entusiasmadas e ainda investindo na carreira docente. A respeito desse último estágio, contudo, Huberman (2000, p.46) ressalta que “a existência de uma fase distinta de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino”.

Gonçalves, utilizando, em sua pesquisa, o método biográfico e tendo Michael Huberman como referência, traçou um itinerário-tipo que norteia o desenvolvimento profissional das professoras do ensino primário a partir das seguintes etapas/traços dominantes/anos de experiência na carreira, conforme podemos observar no quadro 2:

Quadro 2 – Etapas da carreira docente, de Gonçalves (1990)

Anos de experiência	Etapas/Traços dominantes
1 - 4	O “INÍCIO” (Choque do real, descoberta)
5-7	ESTABILIDADE (Segurança, entusiasmo, maturidade)
8-15	DIVERGÊNCIA(+) (Empenho, entusiasmo) DIVERGÊNCIA (-) (Descrença, rotina)
15-20/25	SERENIDADE (Reflexão, satisfação pessoal)
25-40	RENOVAÇÃO DO “INTERESSE” (Renovação do entusiasmo) DESENCANTO (Desinvestimento/saturaçãõ)

Fonte: Gonçalves (2000, p. 163)

No modelo de Gonçalves (2000, pp.163-165) sobressaem as seguintes etapas: Fase 1 – “O Início”: A entrada na carreira - que o autor determina como acontecendo entre o primeiro e o quarto ano – alterna a luta pela sobrevivência (choque com a realidade, enfrentamento das dificuldades) e as descobertas da nova profissão. Fase 2 – “Estabilidade”: Variando entre os cinco e os sete anos de experiência, predominam sentimentos de autoconfiança e de segurança em relação à gestão do processo ensino-aprendizagem, além de um gosto mais enfatizado pelo ensino. Fase 3 – “Divergência”: Alternando entre os oito e os 15 anos de profissão, a discrepância – seja ela positiva ou negativa – aparece atrelada aos acontecimentos fáceis ou difíceis do início da carreira. Assim, enquanto algumas professoras continuam empenhadas e dedicadas às suas carreiras, outras expressam “cansaço” e “saturação” com a rotina. Fase 4 – “Serenidade”: Fixada entre os 15 e até por volta dos 20-25 anos de carreira, essa etapa se caracteriza por uma certa calma, e também por um certo distanciamento afetivo, advindos de uma diminuição do entusiasmo anterior. Fase 5 – “Renovação do interesse e desencanto”: Situada no fim da carreira, entre os 31 e os 40 anos de profissão, essa fase pode ser representada por dois grupos: um (em menor número) que continua entusiasmado e com desejo de aprender coisas novas; o outro que já demonstra “cansaço, saturação, impaciência, na espera da aposentadoria” - a retirada do trabalho, nesses casos, se apresenta profundamente desejada.

O modelo de Gonçalves, elaborado em 1990, apresenta algumas conclusões importantes:

- a) Os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si mesmos e sobre sua carreira sofrem mudanças ao longo do tempo, o que repercute na sua forma de trabalhar;
- b) A trajetória profissional de cada docente resulta da associação de três fatores: da personalidade do professor e de sua capacidade de interação com o meio; da aquisição e do aprimoramento de competências e, por último, de sua socialização, em termos de ajustamento ao seu grupo profissional e à instituição onde trabalha;
- c) O desenvolvimento profissional do professor é condicionado por fatores ambientais, podendo ser alterado por questões sociais, políticas e culturais;
- d) Eventos marcantes da vida particular – principalmente no caso das mulheres – influenciam a trajetória profissional, como, por exemplo, casamento, gravidez, nascimento e criação de filhos (situações essas geralmente mais comuns no início da carreira);
- e) A carreira dos professores passa por fases ou etapas distintas; todas elas com características próprias - o que pressupõe a alteração das características da fase anterior e a admissão de novas características.

Gonçalves (2000, p.147) ainda acredita que

os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade.

Condizente, também, com Huberman, Gonçalves (2000, p.167) ressalta que “um perfil de carreira não se constrói, todavia, de forma linear, para cada um e todos os professores”, visto que “os sentidos do percurso alteram-se e cruzam-se do início ao fim da carreira”. Por exemplo, no caso de professores que tenham construído seu percurso profissional durante períodos conturbados, agitados socialmente ou na vigência de reformas políticas ou sociais, é natural que suas trajetórias diverjam das de seus colegas que trabalharam e viveram em um ambiente social e político diferente; ou seja, o que prevalece são as particularidades e idiosincrasias que caracterizam a história de vida de cada um.

2.3.3.4 O estudo de Christopher Day *et al.* (2006a)

A pesquisa de Day *et al.* (2006a) também se enquadra na categoria que vê a perspectiva temporal – o tempo de carreira - como uma variável importante nas mudanças que atravessam o ciclo de vida dos professores.

Conforme citamos neste trabalho, a pesquisa de Day *et al.* (2006a) – juntamente com os trabalhos de Huberman (1989a), Sikes (1985) e Fessler (1985) - está contabilizada na revisão bibliográfica de Rolls e Plauborg (2009, p.9) como “uma das quatro investigações mais abrangentes sobre a carreira profissional docente na atualidade”, e onde se pode “ver uma luz no fim do túnel”. Afinal, trata-se do primeiro estudo em larga escala que identificou as principais influências sobre o trabalho dos professores em diferentes fases da sua vida profissional e o impacto diferencial dessas influências sobre o compromisso e a eficácia percebida junto aos alunos ao longo do tempo.

A pesquisa de Day *et al.*(2006a) – intitulada VITAE (Variations in Teachers'Work, Lives and Effectiveness – “Variações na vida e no trabalho dos professores e seus efeitos sobre os alunos”) trata de um estudo longitudinal, encomendado pelo Departamento de Educação e Habilidades do Reino Unido (DFES), e envolveu uma amostra nacionalmente representativa de 300 professores primários e secundários de diferentes idades, gênero e experiência, trabalhando em 100 escolas de sete regiões da Inglaterra, localizadas em diferentes contextos geográficos e socioeconômicos. O Projeto – com a duração de quatro anos (2001 a 2005) – teve como objetivo principal identificar os fatores que contribuem para as diferenças na eficácia dos professores em distintas fases de suas

vidas profissionais, trabalhando com escolas de diferentes contextos em termos de desvantagem social e de realizações. O estudo conceituou o termo *eficácia* como envolvendo tanto as percepções dos professores sobre sua própria eficiência e efetividade (autoeficácia) quanto seu impacto nos resultados educacionais dos alunos (eficácia percebida).

Ademais, a pesquisa de Day *et al.* (2006a) de cariz sociogenético, examinou as conexões entre as vidas pessoais e profissionais dos professores, suas identidades, as fases da vida profissional e a interferência, em termos de eficácia, dos contextos escolares onde trabalhavam. Para tanto, o estudo recolheu uma vasta gama de dados por meio de entrevistas e inquéritos por questionário sobre os pontos de vista de professores e alunos, combinando métodos quantitativos e qualitativos de coleta e análise de dados, a fim de definir e analisar os princípios da eficácia no tocante aos professores.

Entre seus principais achados, Day *et al.* (2006a) identificaram as fases da vida profissional e as identidades dos professores como a chave para mediar as influências moderadoras da eficácia. Verificaram que esta é diretamente afetada por três fatores mediadores: a área pessoal (vida fora da escola), situacional (a liderança da escola, o nível de relacionamento com os colegas e com os alunos) e profissional (as políticas educacionais, os papéis desempenhados na gestão organizacional). Segundo Day *et al.* (2006a, p.21), “as formas através das quais estas áreas são geridas afetam a extensão na qual os professores são capazes de manter o seu compromisso e as suas capacidades para a resiliência”.

Apoiando-se em “extensa revisão de estudos anteriores sobre carreiras de professores e desenvolvimento profissional” (Day *et al.*, 2006a, p.82), a pesquisa dividiu a vida profissional dos professores em seis fases, da graduação até a proximidade da aposentadoria, tendo o “tempo de carreira” como sua variável principal. Assim, as “fases da vida profissional” são referidas no estudo como sendo o número de anos que um professor tem ensinado, sendo, assim, discriminadas: Fase 0-3 anos: Apoio e Desafio; Fase 4-7 anos: Identidade e Eficácia em sala de aula; Fase 8-15 anos: Gerenciando mudanças no Papel e Identidade: Tensões e transições crescentes; Fase 16-23 anos: Tensões na vida profissional: Desafios à Motivação e ao Compromisso; Fase 24-30 anos: Desafios para Motivação Sustentável; Fase acima de 31 anos: Motivação Sustentável-Declinante, Capacidade de lidar com a mudança, olhando para a Aposentadoria.

A fase que nos interessa primordialmente, ou seja, aquela que contempla os professores acima de 31 anos de carreira e na faixa etária entre os 50 e os 60 anos, é descrita por Day *et al.*

(2006a) com base nas seguintes particularidades: o progresso dos alunos e o bom relacionamento professor-aluno constituem a principal fonte de satisfação profissional para os professores dessa faixa etária. As políticas governamentais, os sistemas excessivamente burocráticos e voltados para resultados, o comportamento dos alunos, a saúde precária e as pesadas cargas de trabalho demonstraram ter um impacto negativo na motivação e na eficácia percebida. Em contraste com a observação de Huberman - que se referiu a essa fase como “Desinvestimento” (sereno ou amargo) - , esse sentimento foi encontrado, mas não na mesma intensidade, já que um dos subgrupos dessa fase demonstrou manter elevado nível de motivação e compromisso, além de alto empenho em melhorar sua atuação na sala de aula.

O estudo de Day *et al.* (2006a) amplia os estudos de Huberman e também os de Sikes (1985), visto que acrescenta dimensões adicionais, previamente não pesquisadas, considerando que os estudos desenvolvidos anteriormente contemplaram, apenas, uma mesma fase da escola (Huberman fez seu estudo com os professores secundários e Sikes com os professores primários); a vantagem do estudo de Day *et al.* (2006a) é que este inclui professores de escolas primárias e também secundárias, o que permite investigar a interação entre uma maior variedade de fases escolares e a vida profissional dos professores.

Com relação ao desenvolvimento e a eficácia docentes, o estudo de Day *et al.* (2006a, p.120), igualmente, à pesquisa de Huberman, conclui que o desenvolvimento do professor não é um processo linear e que as fases da vida profissional identificadas não são estática; ao contrário, são de natureza dinâmica, já que

a interação entre o compromisso dos professores, a resiliência e uma série de fatores influentes nos seus contextos pessoal e de trabalho é um processo sofisticado e contínuo e impacta de forma diferenciada na motivação, empenho e eficácia percebida dos professores numa mesma e em diferentes fases da sua vida profissional.

As mudanças nas trajetórias de carreira dos professores, observadas no estudo de Day *et al.*(2006a), confirmam o impacto significativo que certas influências-chave podem ter no trabalho dos professores em diferentes fases da sua vida profissional, em particular os fatores situacionais – a liderança do departamento escolar, o companheirismo dos colegas, as relações professor/aluno, o comportamento dos alunos e, principalmente as culturas escolares de apoio. Vamos comentar, sucintamente, essas influências citadas.

A conduta comportamental dos alunos mostrou-se uma preocupação predominante para os professores nos três primeiros anos de ensino, quando dois terços dos professores secundários

(65%) e mais da metade (51%) dos professores primários, nessa fase inicial de vida profissional, referiram impacto negativo do comportamento do aluno em seus sentimentos de autoeficácia. O comportamento geral dos alunos parece ser uma preocupação consistente para uma proporção significativa de professores em todas as seis fases da vida profissional, porém, particularmente, para aqueles em suas fases iniciais (60%) e finais (45%) da vida profissional. A pesquisa ratifica que existem relações significativas entre o progresso e a realização dos alunos e o compromisso, a resiliência e a eficácia percebida em todas as fases da vida profissional.

Já os contextos que dizem respeito às políticas educacionais, à sobrecarga de trabalho e às tensões para conciliar trabalho e vida pessoal parecem influenciar mais fortemente o sentido de eficácia dos professores nas fases média e final da vida profissional. Para termos uma ideia, a influência negativa percebida sobre as mudanças políticas foi de 23% na categoria dos professores na fase de 0-3 anos, chegando a 86% na fase de vida profissional daqueles que têm mais de 31 anos de docência. É o que atesta o estudo de Day *et al.* (2006a, p.119):

Após a fase de vida profissional que vai dos 8-15 anos – o divisor de águas principal na carreira dos professores – todas as mudanças nas trajetórias da vida profissional dos professores eram claramente negativas. A análise das fases da vida profissional dos professores sugere que os docentes nas fases finais da sua vida profissional se tornaram cada vez mais insatisfeitos com as políticas e iniciativas educacionais.

Com relação ao apoio escolar, sua importância foi bastante destacada nas fases iniciais. A pesquisa aponta que haver recebido esse apoio, no início da carreira, mostrou-se determinante no desenvolvimento do senso de eficácia dos professores em todas as seis fases da vida profissional. A questão do apoio escolar – que inclui os fatores situacionais como boas políticas de liderança/gestão da escola, a solidariedade dos colegas e o bom relacionamento com os alunos – mostrou-se fulcral para a motivação, o compromisso e a eficácia percebida dos professores em toda a trajetória da carreira docente. Esses achados corroboram a teoria de Huberman (1989) sobre o “bom início” e o “mau início” como preditores da forma como os professores vão se conduzir ao longo de sua carreira, direcionando, inclusive, sua permanência ou não na profissão.

Com relação à eficácia, o estudo de Day *et al.* (2006a, p.12) atesta que a eficácia não necessariamente aumenta em relação ao tempo no ensino (experiência). “A chave para a eficácia estaria ligada à capacidade dos professores de gerenciar as tensões entre a vida pessoal e o trabalho, em diferentes fases da vida profissional e em diferentes contextos escolares”. Outros fatores, de ordem situacional, como os estilos de liderança - tanto em nível escolar quanto departamental -, os relacionamentos com colegas e uma cultura escolar de apoio foram relatados

por 80% dos participantes como sendo influências determinantes, sejam positivas ou negativas, sobre a capacidade do professor ser eficaz. Podemos traçar aqui um paralelo com o modelo de Fessler (1985, pp.9-10), quando aborda a influência da importância dos fatores ambientais organizacionais, naquilo que ele chama de “ambiente apoiador e nutritivo.”

A pesquisa de Day *et al.* (2006a, p.84) enfatiza a importância de se conhecer e valorizar a interação entre a vida pessoal dos professores e as influências dos diferentes contextos escolares, fases e conjunturas, sobre suas capacidades, visando à:

A análise das fases da vida profissional dos professores em nosso estudo sugere que a representação dos professores requer uma investigação de fatores não apenas dentro dos contextos organizacionais, mas também como esses fatores interagem e são gerenciados em conjunto com fatores decorrentes da vida pessoal dos professores.

Finalizando, podemos concluir que a pesquisa de Day *et al.* (2006a) revelou que o conhecimento das variações no trabalho, na vida pessoal e nas identidades dos professores no processo de gerenciamento das tensões que envolvem o equilíbrio entre vida e trabalho ao longo de uma carreira em diferentes contextos é fundamental para entender as variações na eficácia do professor.

2.4 Problematizações sobre os modelos do ciclo de vida profissional dos professores

Ao fazermos uma revisão na literatura sobre a carreira profissional dos professores, encontramos alguns aspectos importantes a notificar. Apesar de reafirmarmos a importância dos modelos dos ciclos de vida como forma de caracterizar o percurso profissional e a fase atual da carreira dos entrevistados, constatamos que, no cenário científico do Brasil, concordamos que não é possível identificar a existência de um núcleo vigoroso de pesquisa sobre o ciclo de vida dos professores. É o que revela o artigo de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006)⁴⁰, que faz uma revisão das investigações na área de Educação que utilizaram as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil, com foco em dois temas: a formação de professores e a profissão docente, no período compreendido entre 1985 e 2003.

⁴⁰ O exame realizado na revisão de Bueno *et al.* (2006), que contemplou o uso das autobiografias e histórias de vida em investigações sobre a formação de professores e profissão docente, cita alguns trabalhos relevantes, tais como: “*Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*”, de Denise Catani (2002) e “*Identidade do professor no envelhecimento*”, de Rita Stano (2001). O livro de Isabel Bello, “*Formação, profissionalidade e prática docente*” (2002), investiga a profissão tomando por base os ciclos de vida profissional, de Huberman. Igualmente, a dissertação de mestrado de Maria Cecília Pereira dos Santos aborda as práticas docentes a partir dos “*Ciclos de vida profissional de professores. Racionalidades e práticas curriculares*” (1998). A respeito do desenvolvimento profissional do professor, podemos citar “*Mudança e desenvolvimento do professor – o caso de Sara*”, de Altair Polettini (1998).

Além de pesquisas sobre os métodos autobiográficos e as histórias de vida dos professores – tema abordado no capítulo IV desta tese – a revisão de Bueno *et al.* (2006) revela algumas temáticas ligadas à carreira docente que mais têm sobressaído nas investigações brasileiras a partir desse recorte histórico. O tema da identidade profissional foi bastante recorrente, seguido de perto por outros dois: saberes docentes e educação continuada. Com relação à identidade, as pesquisas abrangeram profissionais de áreas diversificadas, notadamente, os professores.

Bueno *et al.* (2006, p.403), no entanto, apontam, com muita propriedade, “a quase absoluta ausência de diálogo das pesquisas com as produções da área, em muitos casos, sem se considerar os resultados dos trabalhos produzidos na própria instituição do pesquisador”. Provavelmente, por essa razão, boa parte da sua revisão da literatura brasileira não faça referência a projetos como formação e profissionalização docente que vêm sendo desenvolvido em países vizinhos.

O levantamento bibliográfico efetivado por Papi e Martins (2010) sobre carreira docente, e que abrangeu pesquisas realizadas no Brasil de 2005 a 2007 tendo, como foco, os professores iniciantes, demonstrou, por sua vez, que esse tema tem sido pouco privilegiado no país, correspondendo a, apenas, 5,93% do total dos trabalhos apresentados nesse período. São dados que confirmam estudos anteriores de Mariano (2005) a respeito da aprendizagem profissional do professor iniciante, os quais revelaram que a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área da educação, sinalizando, assim, a pouca quantidade de investigações na área. São pesquisas cujos focos de estudo estão voltados, principalmente, para os saberes, socialização profissional, construção da identidade, dificuldades e dilemas vivenciados pelo professor iniciante.

No entanto, de acordo com Papi e Martins (2010, p.44), apesar de “parecer haver uma tendência crescente em se voltar mais atenção ao professor iniciante” [...] “fato constatado em âmbito internacional e, mais especificamente, em relação à Europa” -, esses autores concluem que, considerando o número de pesquisas encontradas, o estudo do desenvolvimento profissional de professores tem sido pouco pesquisado do Brasil.

Concernente ao ciclo de vida docente, a maioria dos modelos e estudos acerca dessa temática - mesmo tendo sido construídos em épocas e contextos nacionais diferentes, como os de Huberman (Suíça, 1989a), Sikes e Day (Reino Unido, respectivamente em 1985 e 2006), Fessler (Estados Unidos, 1985), Gonçalves (Portugal, 1990) e outros - identificam uma sequência de fases semelhantes de natureza cíclica.

Não obstante alguns modelos, a exemplo de Fessler (1985) e Huberman (1989a) destacarem que os professores podem voltar mais de uma vez a um determinado estágio, “pular” alguns deles, vivenciar alguma fase mais tardiamente do que o que está “previsto” no modelo teórico ou, até mesmo, nunca vivenciá-la – é patente a existência de certa linearidade nesses modelos propostos, como se os caminhos possíveis de ser percorridos obedecessem sempre a uma mesma direção, no caso, para a frente (Rolls & Plauborg, 2009).

Huberman, Thompson e Weiland (1997) consideram que há utilidade em conceitualmente organizar a carreira fase a fase, mas que também há limitações. E tomam, por exemplo, o estudo de Phillips (1982), com uma amostra retirada de diversas profissões. Ao empregar a idade cronológica como sendo a única variável, Phillips demonstrou que 80% se definiram como estando na fase de “Exploração” de suas carreiras aos 21 anos (fase que consiste, segundo o modelo de Huberman, em fazer escolhas provisórias, investigar os contornos da nova profissão, experimentar uma ou várias funções), ao passo que, apenas, 50% afirmaram que se encontravam “explorando” aos 25 anos de idade. Aos 36 anos, essa taxa diminuiu para 37%. Huberman *et al.* (1997, p.42) concluíram, portanto, que a relação entre a idade cronológica e a entrada na carreira é clara, “mas nem é completa nem inequívoca”. Além disso, outros tipos de ‘explorações’ podem existir em vários momentos, com diferentes resultados.

Realmente, as maiores críticas observadas são em relação aos modelos ontogenéticos, ou seja, aqueles que têm, na idade, sua dimensão principal. Cavaco (1993, p.21), em sua obra “*Ser Professor em Portugal*”, afirma que os modelos que referem a idade cronológica, como variável causal, são inconsistentes, uma vez que:

O ritmo de acontecimentos sociais perdeu a sua regularidade, a idade não mantém o seu significado social tradicional, os períodos de vida tornaram-se mais fluidos e oscilantes. Os ideais e os temas que preocupam os jovens podem impor-se noutras idades e as sociedades propõem sequências de situações variáveis que afetam os comportamentos individuais de forma imprevisível.

Concordamos com Cavaco (1993), e ilustramos, como exemplo dessa inconsistência, o caso do indivíduo que ingressa na profissão por volta dos 30 anos – fato perfeitamente possível de acontecer, sobretudo nos dias atuais, com a descronologização do ciclo de vida ternário (fenômeno analisado no capítulo 1 deste estudo). Como o modelo de Sikes (1985), por exemplo, que é ontogenético, tipificaria esse caso? O indivíduo seria inserido na 1ª fase, que abrange o grupo dos 21 aos 28 anos (porque estaria iniciando na profissão), ou seria enquadrado nas características do

grupo correspondente à sua faixa etária (3ª fase, dos 30 aos 40 anos)? Esse é um questionamento para o qual não temos resposta.

Entretanto, apesar da variável *idade* ser basilar no modelo de Sikes (1985), para a referida autora, não há nenhuma definição padronizada em relação à faixa etária de uma geração, uma vez que, embora conceituando “geração” como “um grupo que compartilha uma cultura e experiências semelhantes durante um período específico de tempo, dentro do mesmo contexto histórico”, os parâmetros de idade terão uma importância apenas relativa, porque geração é definido como sendo algo “essencialmente subjetivo e experimental”.

Em sua pesquisa, envolvendo professores primários e secundários na Inglaterra durante quatro anos, Day *et al.* (2006a, p.89) encontraram participantes tardios ao ensino na fase inicial da vida profissional, fase que foi classificada por esses autores como sendo de 0-3 anos. Para eles, “isto sugere que é improvável que a idade seja um fator importante na formação e mudança da identidade do professor nesta fase de vida profissional.” Ainda a respeito dessa questão, Day *et al.* (2006a, p.82) atestam que

embora os anos de experiência geralmente se relacionem de perto com a idade de um professor, alguns professores têm menos experiência do que se poderia esperar para sua idade, como resultado de serem participantes tardios no ensino ou devido a terem feito alguma pausa na carreira.

A crítica que Day *et al.* (2006a, p.100) fazem ao modelo de Sikes (1985) é que ele foi desenvolvido na suposição de que todos os professores ingressam no ensino com aproximadamente a mesma idade e permanecem na profissão sem interrupções na carreira. “Em nossa pesquisa, a investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores através de diferentes fases da vida profissional permitiu considerar fatores independentes da idade, como uma promoção precoce.”

Huberman (1989b, p.357) também considera que “a idade é uma variável vazia”, se outras influências determinantes de natureza psicológica e social não forem levadas em consideração, uma vez que há uma multiplicidade de fatores de ordem sócio histórica que afeta os indivíduos ao longo de suas vidas. E sugere que a única forma de resolver esse dilema metodológico – ou seja, a indeterminação da influência relativa dos fatores devidos à idade, ao pertencimento a uma coorte específica e às influências de um determinado período histórico – seria fazer estudos longitudinais, acompanhando por, pelo menos, 40 anos a mesma geração de professores. No entanto, argumenta que o fator que desestimula seu uso mais frequente é que esses tipos de investigação demandam

um tempo considerável, além de bastante onerosos para os pesquisadores, bem como para as instituições de apoio à pesquisa.

Essa opinião é corroborada por Day *et al.* (2006a, p.84), quando argumentam que estudos que verificam os padrões de carreira dos professores na perspectiva das faixas etárias “não levam em conta fatores independentes da idade e, portanto, são limitados em sua capacidade de explicar a complexidade do professor, o desenvolvimento da vida profissional”.

Sikes (1985), por seu turno, advoga que aquilo que nos faz passar de uma geração para outra tem a ver essencialmente com influências extra e intrapessoais, quando, por exemplo, não nos sentimos mais adequados ou confortáveis, tanto física quanto psicologicamente, para participar de determinados tipos de atividades que antes fazíamos naturalmente. De acordo com Sikes (1985, p.29), “Os professores não seguem todos o mesmo caminho na carreira profissional nem suas vidas são necessariamente semelhantes em outros aspectos – cada um tem a sua própria biografia idiossincrática”. Isto é, mesmo que seus relatos sugiram uma sequência de desenvolvimento comum em etapas ou fases,

cada uma das quais parece estar associada com uma avaliação e, talvez, uma redefinição e/ou reordenamento de interesses, compromissos e atitudes, frequentemente em resposta a eventos e experiências não exatamente diretamente relacionados com a situação de trabalho.

Desse modo, apesar de haver criado um modelo baseado em estágios, Sikes (1985, p.29) explica que “essas fases não foram rigidamente definidas em termos de idade mas ajustadas livremente ao modelo de Levinson (1979), o qual foi usado como um apoio, e não como um enquadramento teórico circunscrito”.

Apesar dessas ressalvas à variável “Idade”, Huberman *et al.* (1997) concluem que há vantagens em usar o conceito de carreira como foco de análise, uma vez que ele permite comparar pessoas em diferentes profissões com mais foco do que os estudos que tentam abranger o ciclo de vida como um todo de uma série de indivíduos em suas variadas facetas.

Huberman (1989b, p.358) explica, entretanto, que uma nova fase nunca pode ser derivada totalmente a partir dos componentes da fase anterior, visto que, para que haja uma nova fase, a configuração desses componentes precisa mudar, e não apenas os próprios componentes; por isso, “a ‘próxima’ fase em uma sequência é, portanto, sempre subdeterminada, e a mistura de componentes é sempre diferente para diferentes indivíduos”. Assim, Huberman, Thompson e Weiland (1997, p.56) admitem que não é menos verdade que “uma fase pode definir o cenário

para a seguinte e, em seguida, pode limitar o leque de possibilidades que se seguem. Mas uma fase nunca determina completamente a próxima”.

Consideramos importante novamente reforçar a constatação de um decrescente número de investigações direcionadas à reta final da carreira, principalmente se comparados com a gama de estudos que abordam a entrada na carreira docente (Rolls & Plauborg, 2009). E apesar de, a partir dos anos 80 do século XX, termos visto um crescimento notável das pesquisas sobre os ciclos de vida profissional dos professores, geralmente o foco desses estudos tem sido a carreira como um todo ou fases de transição importantes, sem, no entanto, obter detalhes da percepção pessoal desse profissional na vivência dos eventos do final da carreira - por exemplo, a aproximação da aposentadoria.

“É preciso preocupar-se com o cantor, e não com a canção” – já preconizava Goodson (2000, p.67), ao recomendar mudanças na investigação educacional, de modo a assegurar que “a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. Segundo ele, “o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor” pois tem sido dada muita ênfase à prática docente, mas sem escutar, acima de tudo, a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento profissional” (Goodson, 2000, p.67).

Goodson (2000, p.71) sempre defendeu que conhecer as histórias de vida dos professores e deixá-los se expressar como se sentem em relação aos fatos são aspectos de alta relevância para os estudos da investigação educacional. Segundo ele, “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”.

Finalizando, esse autor propõe uma reconceitualização dos paradigmas de investigação existentes, sugerindo que eles contemplem aspectos como as experiências de vida e o ambiente sociocultural, o estilo de vida do professor, o ciclo de vida profissional e os incidentes críticos nas vidas dos professores. E arremata, de modo categórico: “Apenas esta abordagem poderá proporcionar a possibilidade de alargamento da nossa compreensão” (Goodson, 2000, p.75).

Uma outra observação importante que merece registro: reforçamos a confirmação existente na literatura de que a maioria dos estudos empíricos sobre o ciclo de vida profissional são convergentes em vários aspectos durante as fases iniciais, tornando-se mais divergentes à medida que os professores vão se aproximando do final da carreira. Ou seja, os eventos da fase introdutória são bastante semelhantes para os professores iniciantes; no entanto, à medida que o tempo passa,

fatores ambientais externos, incidentes críticos - tais como doenças, casamento ou divórcio, viuvez - e disposições individuais diferenciadas fazem com que se abra um leque de possibilidades maiores em termos de percursos na carreira, tanto para o lado positivo quanto para o negativo. Ademais, são mais raros os estudos que contemplam os aspectos positivos do trabalho do professor, ou que estejam empenhados em descortinar o que os inspira a melhorar sua prática docente. Ao contrário, segundo constatam Rolls e Plauborg (2009), a maioria dos estudos sobre a vida profissional dos professores concentra-se em questões específicas de sala de aula – exceção para a extensa investigação de Day *et al.* (2006a) que incluiu, além dos aspectos profissionais, dimensões da vida pessoal do professor, além da sala de aula.

Um dos aspectos que pudemos observar em relação aos modelos da trajetória docente referidos, neste estudo, é que existe quase um consenso em relação ao seguinte aspecto: aqueles profissionais que se consideram bem-sucedidos e realizados em suas carreiras tendem a desligar-se dela através de um afastamento sereno – na realidade, uma extensão das fases anteriores que vinham vivenciando. O contrário também se aplica: profissionais que se sentiram injustiçados ou pouco valorizados em seus projetos e demandas, tenderão a afastar-se da carreira com sentimentos de desencanto e frustração.

E aqui, desponta uma dúvida: Será que esses percursos, da forma como são sugeridos pelos modelos, se aplicam também a outras carreiras, ou são tendências que se adaptam apenas à carreira docente? Segundo Phillips (1982), estudos empíricos evidenciam que as sequências em estágios apresentadas na literatura correspondem à maioria dos perfis de carreira, mas não contempla todos. Para Huberman e Floden (1989), a questão central é saber se tal modelo de desenvolvimento descreve uma parte significativa da profissão docente: homens e mulheres, professores de níveis primário, secundário e superior, professores de escolas urbanas e rurais, ou seja, professores em diferentes contextos socioculturais, de diferentes disciplinas e de diferentes correntes acadêmicas. Huberman e Floden (1989, p.462) concluem, portanto, que:

por enquanto, temos 'tendências' e 'perfis modais' através de uma variedade de configurações, com a evidência mais convincente para os homens que entram na profissão logo após a saída da universidade ou da escola normal" (...) entretanto, "dentre os muitos e importantes caminhos, todo mundo é, provavelmente, 'fora de fase' em um ou em vários pontos em sua carreira.

No capítulo que escreveu juntamente com Thompson e Weiland (1997, p.62), Huberman reforça esse ponto de vista, ao considerar que a performance humana individual, "como parece óbvio", sempre desempenhará um papel incerto. E cita o estudo de Gergen (1980), que propôs

que o percurso de um indivíduo, ao longo da vida, não pode ser determinado pelas interações entre fatores internos e externos, mas, apenas, ser condicionado por tais interações. Ou seja, para esse autor, os significados das coisas e as escolhas dos indivíduos funcionam de maneiras que simplesmente não podem ser previstas.

Nesse sentido, concordamos com Cavaco (1993, p.22) quando diz que, mesmo atualmente prevalecendo os modelos dialéticos nos estudos sobre a idade adulta, com base no ciclo de vida, mesmo considerando-se sempre que as mudanças advêm da interação entre as disposições individuais e o contexto social, “a evolução da conduta do homem depende de múltiplos fatores e é, em grande parte, indeterminada e imprevisível”.

Já para Rolls e Plauborg (2009, pp.24-25),

há uma falta de investigações sobre o que é particular às carreiras dos professores, e uma forma de ampliar a visão sobre esse campo seria comparar esses estudos feitos sobre a carreira docente com carreiras dentro de outras profissões.

Compatibilizamos ainda com Huberman (1989b, p.358) quando este argumenta que é difícil estudar o ciclo de vida profissional procurando extrair perfis comuns, sequências, fases ou determinantes. “É particularmente perigoso agrupar analiticamente indivíduos que parecem compartilhar características comuns, mas cujos antecedentes ou circunstâncias sociais são diferentes”. É esse mesmo autor (1997, p.57) que nos lembra da máxima do filósofo Aristóteles, de que haverá algumas pessoas que se assemelham inteiramente a outras, algumas que se assemelham a alguns outros, e algumas que não se assemelham a ninguém. Mas... “Onde estão essas interseções? Como elas podem ser identificadas de forma confiável?” – indaga-se o autor.

A despeito de situarmos nossa investigação na perspectiva do conceito de carreira, compartilhamos o pensamento de autores como Huberman (1989a) e Gonçalves (1990, 2000) quanto à impossibilidade da unilinearidade das trajetórias profissionais: ou seja, as sequências não serão, necessariamente, vividas sempre numa mesma ordem, tampouco afetarão, igualmente, todas as pessoas de uma determinada profissão.

Dessa forma, consideramos que o melhor procedimento conceitual a ser adotado é não sobredeterminar um fator (seja psicológico ou sociológico) através da exclusão do outro – ambos são complementares, e suas influências devem ser analisadas de forma combinada, sem o predomínio de uma ou de outra. A esse respeito, Huberman *et al.* (1997, p.57), com muita

pertinência, questionam: “Em quantos estudos de ensino, por exemplo, a variável crucial sobre a ‘história familiar’ foi incorporada à análise?”

Exatamente por comungarmos essa maneira de pensar, na presente investigação optamos por fazer uso da metodologia das Histórias de Vida (a qual será detalhada no capítulo do Método), uma vez que compreender o processo da profissão docente “supõe resgatar a historicidade em que este caminho se faz, ou seja, considerar a história do sujeito e do grupo como co-produtores de saberes teórico-práticos do exercício do magistério” (Stano, 2001, p.39), permitindo ainda conceber de que forma as influências familiares, históricas e sociais interferem na identificação do sujeito com o trabalho, com a carreira docente e com a aposentadoria.

Igualmente, verificamos que, apesar do crescimento das pesquisas sobre os ciclos de vida profissional docente, a maioria desses estudos não se detêm na percepção social do professor a respeito das vivências dos eventos que compõem a sua carreira. Diante do exposto, julgamos indispensável fazer uma articulação entre as representações sociais dos professores em relação à carreira, notadamente, em relação à aposentadoria, e os pressupostos que nos apontam os modelos dos ciclos de vida docente apresentados, para compreendermos determinadas escolhas e tomadas de decisão que são feitas pelos nossos participantes, ao longo de suas histórias de vida.

**Capítulo III – FICO OU VOU EMBORA? – Perspectivas teóricas sobre as representações sociais
no processo de aposentadoria**

Será necessária uma inteligência excepcional para compreender que, ao mudarem as condições de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções, os seus conceitos - numa palavra, a sua consciência?
(Marx & Engels, 1998, p.28)

3.1 Das representações sociais: tecendo os fios que compõem o tecido social

Sabemos que nenhuma atividade laboral se alicerça, gratuitamente, apenas nos conhecimentos técnicos, advindos de sua formação; outros elementos participam na elaboração do conhecimento que temos sobre o mundo, as pessoas e as decisões que tomamos ou não a respeito da nossa prática profissional.

Visando compreender os sentidos e significados que norteiam as vivências de um grupo de professores do IFRN em relação à aposentadoria, buscamos a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), uma vez que ela nos permite compreender como as pessoas e os grupos interpretam a realidade e compartilham determinadas práticas sociais, e como orientam a sua conduta em direção a elas.

Considerando que as representações sociais são formas de conhecimento do mundo, construídas com base em um conjunto de significados que formam um saber compartilhado pela linguagem conhecido como “senso comum”, buscamos, nesta pesquisa, desvelar as representações sociais de um grupo de professores sobre a aposentadoria, por reconhecer que os sentidos e significados que o indivíduo atribui ao trabalho implicam, sobremaneira, a decisão de se aposentar ou de permanecer no trabalho (Moreira, 2011; Post, Schneer, Reitman, & Ogilvie 2013; Schacklock & Brunetto, 2005).

Denise Jodelet (2001, p.17) é uma autora que tem dado continuidade e aprofundamento à teoria de Moscovici, reiterando a necessidade que os seres humanos sentem de se explicar e de explicar o mundo onde estão inseridos. Conforme essa autora, é por esse motivo que construímos as representações:

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.

Guareschi (2000, p.35), por sua vez, nos alerta para a distinção que deve ser feita entre os diversos níveis, ao se estudar as representações sociais. Segundo ele, as discussões sobre esse

tema podem ser feitas de três maneiras: No primeiro nível, denominado “fenomenológico”, a representação é estudada enquanto fenômeno evidenciado pelas formas de perceber, do conhecimento do senso comum, das explicações populares. Ou seja, as representações sociais, enquanto elementos da realidade social, constituem o próprio objeto de investigação. Nesse sentido, as representações sociais “são modos de conhecimento que surgem e que se legitimam na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social”. A segunda forma pela qual podemos estudar as representações trata-se do nível teórico: estudamos as representações sociais enquanto teoria, ou seja, enquanto conjunto estruturado de definições, conceitos, construtos e técnicas metodológicas e conceituais. E o terceiro nível é o da “meta-teoria”, ou seja, aquele em que os postulados e pressupostos da teoria das representações sociais são comparados com os modelos teóricos de outras teorias. Segundo Guareschi (2000, p.35), “confundir esses três níveis pode tornar-se desastroso e pode conduzir a um diálogo de surdos”.

No caso da presente pesquisa – em que pretendemos conhecer as representações sociais de um grupo de professores do IFRN sobre o processo da aposentadoria e seu grau de implicação sobre a decisão de permanecer no emprego – optamos por estudar essas representações em nível fenomenológico, já que, ao considerarmos as representações sociais enquanto elementos da realidade social, elas se constituem no próprio objeto de investigação.

As representações sociais foram apresentadas pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961, na obra “*La Psychanalyse: son image et son public*” (“A Psicanálise, sua imagem e seu público”), e se ampara no conceito das representações coletivas, elaborado por Émile Durkheim⁴¹ ainda nos primórdios da constituição da sociologia enquanto ciência. Posteriormente, essa teoria foi revisitada e sistematizada por Moscovici, que a rebatizou como Teoria das Representações Sociais (TRS)⁴². Assim, Moscovici e Jodelet foram os responsáveis pela retomada da noção das representações sociais na contemporaneidade (Porto, 2009).

Entretanto, o conceito de ‘representações’ surge, pela primeira vez, com Émile Durkheim. Para esse teórico, toda forma de pensamento é regida pela interação social, a qual seria

⁴¹ David Émile Durkheim (1858-1917). Sociólogo, psicólogo social e filósofo francês, é considerado um dos fundadores da sociologia francesa. Em seu ensaio intitulado “*Représentations individuelles et représentations collectives*” (“Representações individuais e representações coletivas”), publicado em 1898 na Revue de Métaphysique et Morale, Durkheim descreve e esclarece a distinção entre esses dois tipos de representações.

⁴² Ao publicar sua tese, em 1961, na França, originalmente intitulada “*La Psychanalyse: son image et son public*” e cuja segunda edição foi traduzida no Brasil em 1978, recebendo o título “A Representação Social da Psicanálise”, Serge Moscovici introduziu no mundo científico um novo modelo de psicologia social. Este não se centraria nos processos internos e individuais do sujeito, conforme enfatizava a psicologia social norte-americana, e sim em uma dimensão mais ampla, abrangendo o campo psicossocial.

constituída, fundamentalmente, de representações individuais (que deveriam ser estudadas pela psicologia) e pelas representações coletivas (ciência, mitos, magia, religião etc.) – as quais deveriam ser do domínio da sociologia. A razão principal dessa distinção entre os dois níveis era o fato de Durkheim acreditar que havia uma diferença entre as leis que explicam os fenômenos coletivos e as leis que explicam os fenômenos em nível individual. Ainda para Durkheim (1970), as representações coletivas são coercitivas, homogêneas e estáveis - atributos que respondiam às necessidades explicativas das sociedades mais primitivas de sua época. Abric (1998) explica que as modernas sociedades industrializadas, pelo fato de serem mais abertas a novos conhecimentos, valores divergentes e experiências contraditórias, conduzem, naturalmente, à construção de representações mais dinâmicas e heterogêneas – ao contrário do que julgava Durkheim.

Moscovici (1978) justifica que a opção pelo uso do termo “representações sociais”, em substituição a “representações coletivas”, reside em algumas diferenças conceituais significativas. Ao contrário de Durkheim, o paradigma de Moscovici (1978) defende que as representações são geradas pelos sujeitos sociais, não se constituindo em formas de pensamento que a sociedade impõe aos indivíduos, de maneira coercitiva e imutável.

Outra diferença considerada pela perspectiva de Moscovici (1978) reside na intensa e poderosa influência que a ciência e a mídia exercem sobre as comunicações cotidianas, orientando-as para as inovações sociais, e, sobretudo, por constituírem a base sobre as quais são construídas as representações sociais (Moscovici, 1978). Ou seja, para esse autor, as representações são sociais não apenas porque sofrem as determinações do tecido social, mas, principalmente, porque são construídas e compartilhadas socialmente – daí sua opção pelo uso do termo “representações sociais” em substituição a “representações coletivas”.

Jodelet (2001, p.12) foi, também, outra autora a ressaltar a influência dos sistemas de comunicação na determinação das representações sociais, analisando seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos. Ademais, relaciona a interferência da difusão sobre a formação das opiniões, a ascendência da propagação sobre as atitudes e a propaganda sobre a construção dos estereótipos. Segundo ela, o objeto de estudo da teoria das representações sociais é o conhecimento que indivíduos e grupos criam e compartilham em sua comunicação cotidiana, considerando que a comunicação exerce um papel relevante nas interações e nos “fenômenos de influência e de pertencimento sociais”.

Assim como Durkheim, Moscovici (1978, p.77) interessou-se em estudar como as representações se modificam e em que contexto elas se articulam, procurando identificar qual a função que exercem na vida dos indivíduos e grupos. E concluiu que a função das representações sociais é tornar familiar tudo aquilo que é estranho e desconhecido para indivíduos e grupos, os quais, por sua vez, fazem então uma reelaboração coletiva daquilo que está sendo apresentado (objeto, tema, fato ou conhecimento) com base no seu referencial sobre o mundo, contribuindo, assim, para “os processos de formação de conduta e de orientações das comunicações sociais”.

Abrieux (1998), por sua vez, apresentou as seguintes funções das representações sociais: função cognitiva, função identitária, função de orientação e função justificadora. A função cognitiva (de saber) permite que os indivíduos compreendam e expliquem a realidade, facilitando a comunicação social. Na condição de função identitária, as representações sociais definem a identidade, protegendo a imagem deles. A função de orientação possibilita que as representações dirijam os comportamentos e as condutas dos indivíduos. Por último, a função justificadora que permite a explicação das tomadas de decisão e dos comportamentos, assumidos por indivíduos e grupos.

Ainda sobre a função das representações sociais, Jodelet (2001, p.5) acrescenta que

as representações sociais intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

Por essa razão, seu estudo constitui um aporte decisivo para a aproximação da vida mental individual e coletiva, ao se deter sobre uma modalidade de pensamento que tem sua singularidade em seu caráter social (Jodelet, 2001). Assim, o caráter social e, ao mesmo tempo, individual do conceito de representações sociais contribui para que essa teoria se situe no limite entre a dimensão sociológica e psicológica do ser humano, promovendo uma ruptura na divisão que a nossa cultura instituiu entre o psíquico e o social. A respeito do caráter intraindividual e social das representações sociais, Moscovici (1978, p.48) esclarece que

quando falamos de representações sociais, [...] em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo.

Como podemos perceber, o fundamento epistemológico da teoria das representações sociais considera o indivíduo como um todo, não separando ou colocando em oposição o social e o individual, uma vez que considera que ambas as dimensões mantêm relações intrínsecas e inseparáveis, conforme explica Lane (1993, p.70):

A partir de um conceito globalizante, através do qual o indivíduo é concebido como um todo, em que o singular e a totalidade social são indissociáveis, e o sujeito, ao elaborar e comunicar suas representações, recorre a significados socialmente constituídos e de sentidos pessoais decorrentes de suas experiências cognitivas e afetivas.

Ao substituir as representações coletivas de Durkheim - fundamentadas em uma compreensão dicotomizada da relação sujeito/objeto - pelo conceito de representações sociais, baseado no intercâmbio entre a intersubjetividade e o coletivo, Moscovici conseguiu configurar uma nova forma de conhecimento do senso comum associado à ciência. Segundo C. Sá (1993), estabelecer novas bases epistemológicas unindo os fenômenos psíquicos e sociais constitui o grande avanço da teoria de Moscovici (1981, p.181), a qual foi, pelo próprio autor, assim definida:

Por representações sociais nós queremos dizer um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originados no cotidiano, no decurso de comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças nas sociedades tradicionais, elas podem até mesmo ser vistas como uma visão contemporânea do senso comum.

Na concepção de C. Sá (1998), o termo 'representação social' é considerado polissêmico, designando um expressivo número de fenômenos e de processos, uma vez que autores das mais diversas áreas, oriundos da filosofia, da sociologia, da antropologia, da história e da linguística usam o termo para designar suas próprias reflexões. Entretanto, além da teoria das representações sociais, cuja matriz é Moscovici, temos a linha de Jodelet (2001) – principal colaboradora e continuadora da obra deste. A citada autora acrescenta que “as representações formam uma síntese e dão lugar a ‘teorias’ espontâneas, versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significação” (2001, p.4). Segundo Guareschi (2000), a definição mais consensual na literatura sobre as representações sociais na comunidade científica é exatamente a de Jodelet (2001, pp.4-5), conforme transcrevemos:

As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

As representações, assim definidas, são concebidas como geradoras de tomadas de posição no conjunto das relações sociais, o que é enfatizado por Abric (2001, p.156): “[...] os

comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação desta situação”. Essa linha de pensamento de Abric dá ênfase ao caráter cognitivo-estrutural das representações sociais, concebendo-as como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o meio social, determinando suas práticas e comportamentos. O referido autor ainda desenvolveu a chamada Teoria do Núcleo Central (Patriota, 2007), a qual será detalhada mais adiante.

Consoante Moscovici (1978) e alguns de seus seguidores (Jodelet, 2001; C. Sá, 1993, 1998), no âmbito social, existem dois tipos de conhecimento que interpretamos e utilizamos cotidianamente, e que se constituem nas matérias-primas das representações sociais: os universos reificados e os universos consensuais. Denominam-se universos reificados aqueles próprios do método científico, caracterizados pelo rigor metodológico, teorias e hipóteses, com argumentações lógicas e verificáveis. Assim, ao veicular novos conhecimentos e teorias ou ao recomendar situações que muitas vezes não fazem parte do cotidiano das pessoas, a ciência tem exercido incontestável influência no universo consensual, uma vez que estimula nas pessoas e grupos a necessidade de conhecer esses novos objetos e reinterpretá-los. Sendo a ciência responsável pela produção do conhecimento na sociedade, é esse universo reificado que oferecerá a base, os fundamentos para a apropriação do real pelo tecido social (Martins, 2002).

Moscovici (1978, p.77) deixa explícito, entretanto, que as representações sociais “contribuem para os processos de formação de conduta e de orientação das comunicações sociais”, podendo direcionar ou modificar comportamentos e relações, mas isso não se trata de uma mera reprodução desses comportamentos ou dessas relações, ou apenas de uma reação a um dado estímulo exterior - os grupos simplesmente não reproduzem o saber da ciência, mas o reelaboram de acordo com seus próprios meios e condições disponíveis (Moscovici, 1978, p.50).

[...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.

A dinâmica funciona da seguinte forma: as representações são criadas a partir do esforço individual de cada pessoa em transformar o que é estranho e desconhecido em algo comum e familiar, o que é bem explicado por Leme (1993, p.48): “O ato de representação transfere o que é estranho, perturbador do universo exterior para o interior, coloca-o numa categoria e contextos conhecidos”. Importa-nos registrar que, embora esse processo de “familiarização” envolva métodos

individuais, eles acontecem no meio inter-relacional, uma vez que, conforme pontua Moscovici (2000, p.12), “não existe sujeito sem sistema e sistema sem sujeito”.

Segundo A. Oliveira (2002, p.26), esse processo de familiarização não acontece de forma passiva e automática, mas por intermédio de um sujeito “ativo e criativo”, que

... constrói sua ‘teoria’ através de categorizações e classificações, não apenas no sentido de registros da realidade exterior, mas submetido a um sistema de conversão de um conhecimento abstrato e distante para um conhecimento que possa ser utilizado na vida cotidiana, no dia-a-dia das interações, que tenha um sentido próprio para o seu grupo de referência.

Essa tentativa de familiarização com o desconhecido (função das representações sociais) acontece mediante dois processos que funcionam como atalhos ou “caminhos simplificadores para explicar algo” (Martins, 2002, p.55): a *ancoragem* e a *objetivação*.

A *ancoragem* busca se aproximar e interpretar o objeto colocando-o num contexto tangível, inserindo-o na hierarquia de valores do indivíduo. Ancorado, dessa forma, em outros esquemas anteriores de pensamento do sujeito, “o objeto passa a intermediar a comunicação entre as pessoas, transformando o saber científico em um saber útil e acessível a todos” (A. Oliveira, 2002, p.27). Podemos dizer que, por meio da *ancoragem*, tentamos nos aproximar do que é desconhecido, classificando, nomeando e categorizando o que é estranho aos nossos ‘esquemas de referência’ (Moscovici, 1981), numa tentativa de atribuir significado a algo, até então, desprovido de sentido no universo consensual do indivíduo. Esse processo, segundo Martins (2002, pp.55-56), “é feito através das imagens, conceitos e linguagem compartilhadas pelo grupo” e, ao seu final, “ocorre uma modificação tanto no objeto novo, representado, como no sistema de referência que também sofre um remanejamento para receber o novo”.

Já o fenômeno da *objetivação* acontece na busca por transformar o objeto estranho em familiar, ou seja, em ‘naturalizá-lo’: “Objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico” (Leme, 1993, p.48), atribuindo um grau de realidade à abstração.

Essa tentativa de *objetivação* é feita mediante um processo de *classificação*, quando o indivíduo transpõe as novas ideias para o seu próprio sistema individual de categorias preexistentes, modificando as anteriormente existentes.

Para Moscovici (1978, pp.132-133), as *classificações* que utilizamos são...

convenções que nos autorizam a passar do universo do inobservado para o do observável, sem grande risco de sermos desmentidos porque essas convenções são partilhadas por todos [...].

A categoria não é uma operação neutra em nossa sociedade. O julgamento de alguém é contaminado pelo julgamento sobre alguém [...] Assim a armadilha simbólica da representação adquire um conjunto de valores.

Considerando que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação dos indivíduos” (Moscovici, 1978, p.26), a *classificação* é feita com base no quadro de referências do sujeito e de acordo com os valores institucionalizados socialmente. Junto à categoria da *naturalização*, ambas oferecem respostas ao nosso esquema conceitual, no âmbito do cotidiano das nossas interações.

Cabe-nos lembrar que as representações são influenciadas pelas várias dimensões que compõem o tecido social, tais como: família, cultura, escola, redes de comunicação midiática ou informal, instâncias institucionais, meio social etc. Pesquisas sobre as representações da cultura têm revelado que “compartilhar uma mesma condição social (a condição operária), que se acompanha de uma relação com o mundo, de valores, modelos de vida, constrangimentos e desejos específicos, produz efeitos sobre a maneira de conceber a cultura” (Jodelet, 2001, p.14).

Inclusive, para Moscovici (1978), as representações sociais serão diferentes em função dos inúmeros universos de opiniões, classes sociais, grupos e culturas existentes, uma vez que cada pessoa ou grupo vai repensar o novo conhecimento “à sua maneira, em seu contexto, conforme suas necessidades, desejos e interesses” (Martins, 2002, p.54). Oliveira (2002, p.29) ressalta que “o pensar do senso-comum é um forte componente na formação do pensamento das pessoas e possui, também, um forte potencial de transformação”.

Mas, será que as representações sociais – teorias elaboradas pelos indivíduos no seu cotidiano para pensar e explicar a realidade imediata – podem sofrer mudanças, ao longo do tempo? As pesquisas de Abric (1998) contribuem na tentativa de compreender as possibilidades de mudanças das representações sociais, através da formulação da Teoria do Núcleo Central. Segundo esse autor, uma representação social é organizada em torno de um núcleo central e seus elementos periféricos, que imprimem significado à representação. Os conceitos localizados no núcleo central são mais estáveis e resistentes à mudança, uma vez que a propriedade principal do núcleo central é exatamente a estabilidade. Já o sistema periférico é mais flexível e permite adaptações, mesmo mantendo o núcleo central protegido. Dessa forma, o movimento de modificação das representações aconteceria pautado nas diferenciações relevantes entre o “núcleo central e o sistema periférico”.

Outrossim, a exemplo de toda teoria que se pretenda explicativa e instituída sob padrões científicos sólidos e consolidados, a Teoria das Representações Sociais também sofre críticas no que diz respeito, por exemplo, a não atribuir a devida importância à ideologia, considerando-a, apenas, como fator de justaposição, ou seja, de “coincidência”, na vida do sujeito (Constantino, Eloy, Quadri, & Macedo, 2007; M. Gonçalves, 2005).

Certamente, os conceitos são bastante próximos, porém, para Guareschi (2000), a ideologia perpassa as representações sociais, inclusive com um caráter mais amplo. O referido autor, entretanto, não concorda com as citadas críticas. Ele esclarece (2000, p.44) que Moscovici utiliza a palavra *ideologia* no sentido do “uso de formas simbólicas para criar ou reproduzir relações de dominação”. E relata que Moscovici (2003), num de seus últimos escritos sobre representações sociais, discute, exatamente, a questão da ideologia, exemplificando a maneira como a imprensa soviética referia-se, diferentemente, ao conceito de “ciência”: a “ciência soviética” ou a “ciência proletária” eram sempre colocadas como superiores à “ciência norte-americana”, à “ciência burguesa”. Guareschi (2000) considera, então, que esse é um bom exemplo do uso de formas simbólicas, como palavras ou conceitos, retratando relações assimétricas, ou seja, de caráter desigual – o que corresponde, exatamente ao sentido que Moscovici (1988, p.239) dá à ideologia: "nesses casos mostram-se as relações entre as estratégias da ideologia e os significados de palavras, onde uma ideologia tenta transformar-se numa representação social, numa parte da cultura".

Consideramos que, ao procurar romper com a defasada dicotomia entre objetividade e subjetividade, a teoria das representações sociais tem se mostrado fecunda no avanço dos estudos que tem feito na análise e apreensão dos fenômenos sociais, ao configurar uma nova forma de conhecimento do senso comum associado ao conhecimento científico. Outrossim, consideramos importante declarar que as representações sociais não constituem realidades estáticas, sendo modificadas e enriquecidas a todo o tempo, mostrando-se, portanto, em permanente construção.

No subitem a seguir, apresentaremos um panorama das investigações sobre as representações sociais da aposentadoria no contexto acadêmico brasileiro.

3.2 Os estudos sobre as representações sociais da aposentadoria no contexto acadêmico brasileiro

As representações sociais constituem uma forma de pensar o mundo, na qual indivíduos e grupos elaboram e compartilham um conjunto de conhecimentos, conceitos e explicações, os quais terminam por direcionar sua conduta nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano.

Segundo Patriota (2007), a teoria tem, de fato, causado impacto na produção científica, inclusive no Brasil, onde tem se formado uma verdadeira escola de representações sociais, considerando-se a diversidade e a quantidade de temas que têm sido estudados sob o enfoque dessa teoria e das diferentes áreas do conhecimento que recorrem aos seus pressupostos.

Pertinente ao campo de pesquisa das representações sociais, vamos observar, na concepção de Jodelet (2001), três particularidades: a vitalidade, a transversalidade e a complexidade. Essa autora afirma que a noção de representação social, hoje, é consagrada nas ciências humanas, mobilizando uma vasta corrente de pesquisa, cuja vitalidade é comprovada pelo número de publicações, pela variedade de países onde é utilizada, pelas áreas nas quais é aplicada, e pelas abordagens metodológicas e teóricas que inspira.

A outra característica das representações sociais, apontada por Jodelet (2001), é a transversalidade, atestada pelas articulações feitas entre esse domínio de estudo e os mais diversos campos de pesquisa, mais particularmente com as ciências sociais, psicologia, antropologia e história, mais especificamente nos estudos sobre ideologia, atitudes sociais, sistemas simbólicos e processos cognitivos.

A terceira peculiaridade dessa teoria, segundo a referida autora, diz respeito a sua complexidade. A Teoria das Representações Sociais – apresentada pelo próprio Moscovici (1978) como situada no limite entre os conceitos sociológicos e os conceitos psicológicos – implica uma certa complexidade em sua compreensão, considerando que se trata de um sistema teórico que agrupa, igualmente, a dinâmica social e a dinâmica psíquica do indivíduo. Ou seja, é uma teoria que leva em consideração tanto o funcionamento do sistema cognitivo quanto do sistema social, dos grupos e das interações, “na medida em que estes afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção” (Jodelet, 2001, p.8). É, exatamente, essa autora quem esclarece:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração

das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm. É nesta perspectiva que Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria.

Ou seja, a representação social é sempre a representação de algo (objeto) por alguém (sujeito) e as características desse sujeito e desse objeto vão se refletir sobre os conteúdos dessa representação. Para Jodelet (2001, p.9), uma das principais peculiaridades dessa teoria é exatamente integrar as características do sujeito – seus processos psicológicos (afetividade, cognição, comunicação) - com as suas relações de pertencimento nos núcleos sociais e culturais. Para essa autora, isto “é o que a distingue de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica”.

Partindo desse pressuposto, quando aprofundamos as investigações direcionadas ao tema *aposentadoria*, constatamos que, no cenário brasileiro, ainda prevalecem as pesquisas relacionadas à legislação trabalhista, aos avanços do sistema previdenciário e às conquistas das classes trabalhadoras, sobressaindo a seguridade e a proteção social do trabalhador.

Uma revisão bibliográfica efetivada no Brasil por Goldstein (1999), entre os anos de 1975 e 1999, identificou 232 títulos sobre o envelhecimento e a velhice, nas diversas áreas do conhecimento. Destes, apenas, 20 abordavam a temática da aposentadoria. A partir de 1990, houve um crescente aumento no número de estudos voltados à temática do envelhecimento, especialmente nas UnATIs – Universidades Abertas à Terceira Idade e nos núcleos⁴³ de envelhecimento presentes em quase todas as universidades brasileiras (França & Vaughan, 2008).

Constatamos, igualmente, que existem algumas visões distintas e opostas, que abrangem a maioria da literatura acadêmica brasileira que versa sobre as representações da velhice/envelhecimento/pessoa idosa: a que enfatiza o declínio, as doenças e as perdas (físicas, familiares e da capacidade de trabalho); e a que valoriza a experiência do idoso e as políticas públicas a ele relacionadas. De maneira geral, as investigações ainda destacam o declínio do

⁴³ As primeiras ações educacionais voltadas para a população idosa foram implantadas no Brasil na década de 1960 pelo Serviço Social do Comércio (SESC), voltadas então para práticas de lazer, recreação e ocupação do tempo livre. A partir dos anos 1980 e inspiradas no modelo francês de UNATI de Pierre Vellas, surgem as primeiras Universidades Abertas à Terceira Idade (UnATIs), comprometidas em resgatar o valor social do idoso e assegurar sua cidadania plena, através de programas educacionais que desenvolvam a participação social, a educabilidade, a autonomia e a promoção da saúde. Tendo alcançado significativa expansão na década de 1990, esses programas educacionais (públicos e privados), apesar de terem os mesmos propósitos, são autônomos e possuem denominações e seguem os modelos os mais diversos em relação a estrutura curricular, conteúdos, carga horária e atividades afins (Cachioni, 2012). Segundo levantamento feito por Taam (2012), no ano de 2012 existiam 156 unidades no Brasil; dentre essas, há que se destacar o trabalho que vem sendo realizado, ao longo dos anos, pelos seguintes núcleos e programas voltados à terceira idade das seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Catarina; Pontifícia Universidade Católica/PUC, de Campinas; Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Universidade de São Paulo/USP, Universidade Estadual de São Paulo/UNESP. Segundo especialistas (Cachioni, 2012; Lima, 2001; Ussueli, 2012; Veras & Caldas, 2004), pesquisas confirmam que as UnATIs têm trazido benefícios a essa categoria populacional, contribuindo para um novo paradigma da velhice. Segundo Cachioni (2012, p.25), “as UnATIs destacam-se pela manutenção da educabilidade dos idosos, da oportunidade de fortes interações sociais e da promoção da qualidade de vida”. Entretanto, Ussueli (2012, pp.45-46) destaca que, apesar das UnATIs oferecerem um espaço “para que se possam rever os estereótipos e preconceitos sobre o envelhecimento”[...] estimulando as potencialidades e incentivando à criação de novos projetos de vida por parte da população idosa, as mesmas, após quase três décadas, ainda não recebem o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, sendo nítida “a falta de incentivo, de interesse e de valorização, por parte dos governantes, pelo trabalho desenvolvido”.

suporte familiar ao idoso e a necessidade de capacitação dos cuidadores – predominantemente focados no aspecto físico do envelhecimento. Muitos estudos sobre a velhice ainda enfatizam a expectativa de vida e os fatores de risco para a mortalidade (Flament, 2001) ou apresentam o idoso como um problema social em função dos gastos para o sistema de saúde (Souza, Minayo, Ximenes, & Deslandes, 2002).

Essa visão majoritariamente negativa da velhice e do envelhecimento é constantemente reforçada pela mídia brasileira, que apresenta uma velhice quase sempre associada à doença, dependência, incapacidade e, até mesmo, à feiura. Segundo Britto da Motta (2006), em resposta a uma sociedade que supervaloriza os ideais de beleza, força e juventude – a exemplo da brasileira – os próprios velhos recusam a sua condição, negando a idade e evitando a classificação de velhice (Debert, 2004, 2010; Peralva, 2007). Acreditamos que essa visão preconceituosa e estereotipada do envelhecimento gera representações negativas que dificultam a convivência intergeracional, podendo levar à exclusão e à desvalorização da pessoa idosa na sociedade.

Para nos apropriarmos do estado da arte da produção acadêmica brasileira dedicada à aposentadoria pelo estudo das representações sociais, pesquisamos as seguintes bases de dados: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico, Google Books, biblioteca digital de teses e dissertações da USP, Scielo, Domínio Público e o Portal de Pesquisa da BVS (biblioteca virtual em saúde), os quais disponibilizam a produção científica nacional mediante artigos, teses e dissertações. Com relação, mais especificamente, ao adiamento da decisão de se aposentar sob o enfoque dos significados, sentidos e representações – cujos resultados mais relevantes vamos apresentar mais adiante – verificamos que as pesquisas que tratam dessa problemática na literatura brasileira ainda são recentes (Cruz, 2011; Macedo, 2014; Menezes & França, 2012).

Igualmente, constatamos que, na busca pelo tema utilizando as palavras-chave “*aposentadoria e representações sociais*”, os resultados foram bastante modestos, a maioria versando sobre as representações sociais de sujeitos aposentados. Entretanto, ao usarmos as palavras-chave “*envelhecimento e representações sociais*”, a produção fica um pouco mais elevada; em alguns desses estudos sobre “*envelhecimento e representações sociais*”, observamos que aparecem subitens dedicados à questão da aposentadoria, mas não como tema central das pesquisas. No levantamento bibliográfico utilizando as palavras-chave “*pré-aposentadoria e*

representações sociais”, foram poucos os estudos que apareceram abordando esses dois temas (Cruz, 2011; Menezes & França, 2012).

Considerando que as representações sociais correspondem às percepções, crenças, valores, significados e sentidos que conferimos aos fenômenos sociais e que orientam nossas condutas, optamos, então, por comentar, a partir de agora e de forma breve, algumas das investigações brasileiras sobre a aposentadoria, concebidas sob o paradigma das representações sociais; relataremos, ainda, alguns trabalhos que, mesmo sem utilizar formalmente a expressão “representação social”, enquadram-se, no nosso entender, nessa perspectiva teórica; além de outros estudos que – mesmo sem necessariamente usarem o enfoque das representações sociais – são relevantes para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa qualitativa de Bitencourt, Gallon, Batista e Piccinini (2011) intitulada “*Para além do tempo de emprego: o sentido do trabalho no processo de aposentadoria*”, procurou verificar os sentidos da aposentadoria para um grupo formado por profissionais que estão se preparando para a aposentadoria e por funcionários aposentados há menos de três anos de uma empresa de economia mista. Para esse grupo – cuja empresa mantém um Programa de Preparação para a Aposentadoria há 31 anos – a aposentadoria é representada positivamente, como etapa natural da vida e permeada de expectativas em relação a viagens, cursos, lazer, etc. Constatamos que os entrevistados que recebem um salário mais elevado não pretendem continuar trabalhando após a aposentadoria, acontecendo o contrário com aqueles que recebem um salário menor. Apesar de representarem o trabalho como muito importante, o grupo – com idade entre 50 e 70 anos – acredita que os laços sociais e o reconhecimento que o trabalho proporciona podem e devem ser substituídos por outros afazeres, ou seja: há vida depois do trabalho.

Intitulada “*Pré-aposentadoria: um desafio a ser enfrentado*”, a pesquisa de Barbosa e Traesel (2013), que teve por objetivo analisar o impacto da aposentadoria na subjetividade de homens e mulheres com idades entre 50 e 58 anos, que trabalham e estão próximas a esse evento (faltando, no máximo, 5 anos), revelou que a transição do trabalho para a aposentadoria envolve sentimentos de perdas significativas na vida do sujeito, como a perda da identidade profissional e a diminuição das relações sociais. Apesar da maioria dos entrevistados afirmar sentir profundos temores diante da aposentadoria, verificamos que ela, também, se apresenta associada às conquistas e aquisições dessa fase, tratando-se de um processo subjetivo peculiar a cada sujeito. O estudo constatou, ainda, que, na fase da pré-aposentadoria, os entrevistados não se mostram

preparados para o fim do trabalho, predominando o interesse e o desejo em permanecer ativos em seu emprego ou em outras áreas de atividade.

Um dos estudos pioneiros na literatura especializada sobre o tema é a tese de doutoramento de M. F. Santos (1990, p.32) intitulada *“Identidade e Aposentadoria”* que, ao entrevistar 100 homens e mulheres da zona urbana do Recife com idades entre 40 e 89 anos e variados tempos de aposentadoria, tentou compreender como a perda do papel profissional pode ter consequências sobre o sistema de representações e de valores relativos a si mesmo. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese inicial da pesquisa da autora, segundo a qual o sujeito viverá a aposentadoria em função de sua posição anterior no sistema de produção (e do seu acesso ou não aos lazeres e outros benefícios) e de seu modo de investimento do papel profissional (a quantidade de interesses e motivações pessoais além do trabalho). Assim, “estes fatores reunidos e a condição econômica do aposentado (que é também um reflexo de sua vida profissional) terão uma forte influência sobre a situação de crise ou não-crise vivida pelo sujeito após a aposentadoria”. Tais resultados corroboram a tese do estudo pioneiro de Guillemard (2002, p.53), conforme podemos verificar abaixo:

Quando certos recursos constituídos durante a vida ativa permanecem (foram salvos), observa-se a manutenção de um certo nível de atividade social, e o tipo de atividade mantida é marcado pelo material, social e intelectual, que foram desenvolvidos durante a vida de trabalho; quando as potencialidades, em sua maioria, foram acumuladas, observa-se a realização de uma ‘aposentadoria-terceira idade’; quando bens foram acumulados, observamos a atualização de uma ‘aposentadoria-lazer’; quando subsistem apenas níveis conflitantes de recursos observamos condutas cujo direcionamento são a participação ou a reivindicação.

Exatamente por afirmar que a aposentadoria não é mais do que “a reprodução de comportamentos aprendidos anteriormente e de desigualdades iniciais”, é que Guillemard (2002, p.56) reconhece que, em função de uma longa cadeia de determinismos sociais, “o momento da aposentadoria é então o momento da consagração das desigualdades sociais”, sendo maiores os contrastes entre os mais pobres e os outros nessa última fase da vida.

Tendo por temática a aposentadoria por invalidez permanente decorrente do acidente de trabalho, a tese de doutoramento de Witczak (2009, p.119) se propôs a entender como essas pessoas acidentadas assim se ressignificam e quais são os mecanismos adotados para conviver com a inesperada ocorrência. Utilizando a técnica da entrevista narrativa, o estudo apontou que as representações sociais do trabalho e do trabalhar – tão enaltecidas em nossa sociedade - “tornam-se significantes vazios quando tudo o que se acredita se esvaece em uma realidade dura”, a da

impossibilidade de se voltar a trabalhar - são representações que se expressam diretamente pelo corpo, através de vivências de dor e sofrimento.

Bragança (2004) procurou identificar os significados atribuídos ao trabalho e à aposentadoria por professores aposentados de uma universidade, mas que continuaram desenvolvendo suas atividades de docência e pesquisa na condição de aposentados e professores voluntários. O estudo revelou que os entrevistados – mesmo aposentados há mais de dez anos - ainda reproduzem as crenças negativas acerca da aposentadoria, associando-a ao não-trabalho, à velhice e à inatividade. Considerando que esses sujeitos aposentaram-se para evitar perdas salariais (aposentadoria não planejada, tampouco desejada), eles referem sentimentos de *status* e de prestígio em função do reconhecimento que recebem dos outros, pelo fato de continuarem o seu fazer pedagógico, mesmo após a aposentadoria.

Alguns trabalhos têm se dedicado a comparar as representações sociais de grupos de diferentes faixas etárias com relação ao envelhecimento, à velhice e à pessoa idosa, com o objetivo de descrever suas possíveis variações em função de diferentes fases do processo de desenvolvimento. É o caso da pesquisa “*Representações sociais do idoso e da velhice de diferentes faixas etárias*”, de Magnabosco-Martins, Vizeu-Camargo e Biasus (2009). Eles desenvolveram um estudo transversal e comparativo sobre as representações de setenta e uma pessoas (todos participantes de uma associação sociorrecreativa), entre adolescentes, adultos e idosos sobre “idoso” e “velhice”, obtendo-se os seguintes resultados: a) os idosos associam à ideia de “idoso” às relações familiares, à atividade e à ideia de “espírito jovem”; b) os não idosos vinculam “idoso” às perdas físicas, psicológicas, experiência e sabedoria; c) todos os participantes representam o envelhecimento como etapa e não processo, objetivado pela figura do velho em contraposição ao termo mais positivo, idoso; e d) também surgiram representações relacionadas ao conceito de envelhecimento bem-sucedido.

O estudo de Guerra e Caldas (2010) fez um levantamento na literatura acerca das percepções dos idosos inclusos em diversos contextos e populações sobre as dificuldades e recompensas no seu processo de envelhecimento, tendo encontrado os seguintes resultados: *Dificuldades/problemas na velhice*: incapacidade, perda da utilidade social, *aposentadoria*, esquecimento, raciocínio lento, desgaste físico, perda de resistência, doença, demência, senilidade, degeneração física e mental, inatividade, declínio da imagem, enfeamento da aparência do corpo, aparecimento de rugas, preconceito, desrespeito aos idosos, assexualidade, dependência,

inutilidade, exclusão dos prazeres da vida, rejeição familiar, isolamento, abandono, solidão, tristeza, depressão, institucionalização como morte social, proximidade da morte. No quesito *Recompensas na velhice*, a pesquisa trouxe as seguintes representações: experiência, conhecimento, participação, independência, integração, autonomia física e mental, presença de apoio e suporte familiar, participação em grupos extrafamiliares, passe livre em transporte coletivo e – até mesmo – poder usar a fila preferencial.

Uma pesquisa sobre as representações sociais do envelhecer e envelhecer como professor, desenvolvida por Pecora, dos Anjos e Paredes (2010, p.70) com 103 professoras com idade entre 33 e 65 anos que atuam no nível fundamental da rede do ensino público, apontou que as entrevistadas compreendem o processo de envelhecer a partir de ganhos e perdas, no qual “se adquire experiência ao passo que se perde a saúde”. O maior temor evidenciado pelas professoras é a doença, sendo apontadas como mais frequentes a depressão, síndrome do pânico, estresse e problemas vocais. O cansaço físico, as limitações, o medo da solidão e do abandono familiar na velhice, também compõem o espectro das representações sociais do envelhecer pelas docentes entrevistadas. A investigação indicou que, apesar de as representações oscilarem entre os polos das perdas e ganhos, “os prejuízos se destacam e assumem proporções mais amplas e profundas, rondando as esperanças, fustigando os projetos, enevoando as perspectivas de futuro” (Anjos & Paredes 2010, p.72).

A dissertação de mestrado de Locatelli (2012) analisou como as representações sociais sobre a velhice, na ótica dos usuários e daqueles que trabalham em uma instituição de longa permanência para idosos, se refletem nos processos de desenvolvimento e movimentação de pessoas na instituição. As principais representações sociais reveladas no estudo apontaram o idoso como sendo vítima de abandono, como carente e que precisa de atenção, como um ser acamado, solitário e deprimido. Surgiram, ainda, representações de que os idosos “viram crianças de novo”, que “brigam por qualquer frescura”, que ainda tem “essa coisa de paixão” e que têm muito a ensinar.

A tese de doutoramento de Canizares (2009) não se enquadra no campo de análise das representações sociais, mas consideramos interessante incluí-la nesse levantamento bibliográfico pelo fato de ela representar a linha de pesquisa que aborda a transição à aposentadoria como fator de risco à senilidade. O estudo objetivou apontar a relação entre a aposentadoria e os fatores de risco para a senilidade em funcionários (que se encontravam na transição à aposentadoria) de um

hospital de grande porte em São Paulo. Os resultados do estudo apontaram que há correlação entre perspectivas e fatores de risco identificados, tais como diminuição da renda e benefícios associados ao trabalho, sentimento de vazio, estresse e ansiedade – sendo a possibilidade de diminuição da renda a principal causa de preocupações. A pesquisa concluiu ainda que: o afastamento do trabalho é um fator de estresse e desequilíbrio provocados pela perda da identidade com o trabalho; quanto menor for a idade do sujeito que se aposenta, maior o impacto; sujeitos com maior escolaridade têm melhor adaptação a mudanças em sua condição social de vida e, finalmente, que um nível elevado de autoridade no exercício profissional é um fator favorável para se lidar com os desafios na passagem à aposentadoria. Entretanto, para Canizares (2009, p.8), “as circunstâncias em que se produz o afastamento do trabalho podem ser determinantes no surgimento de doenças ou no comprometimento funcional do sujeito”. Essa conclusão de Canizares (2009) pode ser constatada em vários estudos sobre a aposentadoria compulsória, sobressaindo os de Both (2004) e de Jesus (2011), detalhados mais à frente no subitem 3.11.

A pesquisadora Lúcia França (1999, 2009b) – uma das pioneiras nos estudos sobre aposentadoria no Brasil – também atenta para os riscos da transição à aposentadoria: segundo ela, são comuns os casos de depressão e de doenças psicossomáticas adquiridas durante e após o processo do desligamento do trabalho, sem contar os casos de morte súbita, principalmente nos três primeiros anos após a aposentadoria. Para França, esses casos são mais frequentes entre aqueles que se identificam muito com o trabalho e não construíram planos para a fase do pós-carreira.

Em se tratando da literatura específica internacional sobre o tema, não se constitui consenso a abordagem da transição à aposentadoria enquanto fenômeno susceptível de produzir doenças e estresse. É o caso do estudo de Fonseca e Paúl (2004), pesquisadores portugueses que realizaram um estudo comparativo entre 50 indivíduos recém-aposentados (menos de um ano) e 50 indivíduos não-aposentados, que trabalhavam em tempo integral e residiam no norte e centro de Portugal. Os resultados mostraram não haver diferenças relevantes entre os indivíduos aposentados e não aposentados acerca da percepção que têm da respectiva saúde. Os indivíduos aposentados relataram sofrerem problemas de saúde menos frequentemente do que os não aposentados; no entanto, referiram que esses problemas foram mais constantes nos meses seguintes à passagem para a aposentadoria. Já as queixas dos indivíduos não aposentados voltavam a períodos de tempo anteriores e mais duradouros.

Para Fonseca e Paúl (2004), é difícil estabelecer uma relação clara entre um determinado acontecimento de vida e seu respectivo impacto sobre a saúde, uma vez que não é fácil distinguir quais efeitos podem ser atribuídos ao acontecimento em si (por exemplo, aposentadoria) e aqueles efeitos decorrentes de outras variáveis que agem concomitantemente (envelhecimento). Esses autores advertem para o fato de que faz muita diferença analisar a aposentadoria enquanto fase de transição e enquanto estado permanente: o estresse experimentado por indivíduos aposentados recentemente (aposentadoria enquanto transição) pode induzir a estados de saúde real e de saúde percebida efetivamente relacionados ao momento transitório que está sendo vivido. Já as queixas dos indivíduos que estão aposentados há algum ou há bastante tempo podem estar associadas mais à ação de fatores inerentes ao próprio ato de envelhecer que acompanha a condição de estar aposentado, do que ao fato isolado do indivíduo estar aposentado (aposentadoria enquanto estado). São aspectos que, quando não observados, podem interferir, significativamente, nos resultados alcançados.

Finalizando este tópico, concluímos que, ao analisar a produção acadêmica brasileira nas bibliotecas digitais e base de dados brasileiras, constatamos que muitos estudos sobre aposentadoria ainda se mesclam com a temática do envelhecimento, ou aparecem como um subitem de menor importância.

3.3 A construção dos significados do Trabalho numa perspectiva temporal

Por que, ao tentarmos compreender as representações da aposentadoria, precisamos identificar o lugar que o trabalho ocupa na vida do sujeito? Zanelli, Silva e Soares (2010, p.23) justificam, afirmando que o trabalho é o núcleo definidor do sentido da existência humana: “Toda a nossa vida é baseada no trabalho. Os processos de socialização primária e secundária nos preparam para isto, mesmo quando ainda não entendemos de modo mais preciso tais significados”. Para Macedo (2014, p.18),

a importância do estudo do trabalho é ratificada pela sua presença durante a maior parte do curso de vida do homem. Quer seja o trabalho um alvo a atingir, uma vivência cotidiana, ou uma falta, traz consigo implicações psicossociais.

Segundo Ekerdt (2010, p.72), “o trabalho é, junto com a família, o papel de maior envolvimento da idade adulta, com implicações para a maioria dos outros domínios da vida”. Entretanto, antes de nos aprofundarmos nos diversos significados do trabalho, consideramos necessário esclarecer a diferença entre trabalho e emprego, feita por Jahoda (1982). Segundo a autora, o emprego pressupõe a existência de um contrato formal, de caráter jurídico, o qual prevê

uma remuneração. O trabalho, não. Apesar de, originariamente, ser fruto das necessidades humanas básicas de sobrevivência (fome, sede, abrigo etc), não pressupõe, necessariamente, acordos contratuais nem remuneração. Entretanto, essa importante diferenciação nem sempre é observada na literatura específica, o que pode ter implicações diretas quando se analisa esse tema.

Muitos estudos apontam que os sentidos e significados que o indivíduo atribui ao trabalho tem uma relação direta com a sua decisão de se aposentar ou de permanecer no trabalho (Bressan *et al.*, 2012; França, 1999; Guillemard, 2002; Moreira, 2011; Post, Schneer, Reitman, & Ogilvie, 2013). Igualmente, as representações sociais do indivíduo sobre a aposentadoria também influenciarão, de forma semelhante, a sua decisão de se aposentar ou não (França & Vaughan, 2008; Zanelli, Silva, & Soares, 2010).

As formas de pensar e de representar o trabalho, portanto, estarão atreladas às condições sócio-históricas em que cada pessoa vive (L. Borges & Yamamoto, 2004) e, por isso, o trabalho tem alcançado significações e concepções variadas ao longo da história, em função do contexto histórico e social em que esteve circunscrito.

Ao buscarmos a construção do conceito de trabalho à luz de uma perspectiva histórica, observamos que ele sofreu mudanças significativas ao longo do tempo. No mundo greco-romano, por exemplo, o trabalho era tido como atividade inferior, destinada, apenas, aos escravos; valorizavam-se as guerras, as conquistas, a atividade política e intelectual, o ócio. Tanto que os cidadãos livres, para Platão, deveriam ser poupados do trabalho. Ao longo da Idade Média até o Renascimento e durante toda a fase pré-capitalista –, o trabalho não desfrutava de prestígio, sendo visto como algo desgastante, inferior, cuja função destinava-se, apenas, à sobrevivência humana. Tanto que o termo *trabalho* deriva da palavra latina *tripalium*, cujo significado tem a ver com tortura, dor, humilhação (L. Borges & Yamamoto, 2004).

Ao reconstituirmos esse percurso histórico, não podemos deixar de citar a contribuição de quatro pensadores que consideramos fundamentais para o conhecimento que temos hoje sobre os significados do trabalho: Adam Smith⁴⁴, Max Weber⁴⁵, Karl Marx e Émile Durkheim, sobre os quais passamos brevemente a discorrer.

⁴⁴ Filósofo e economista britânico, Adam Smith (1723-1790) é considerado o pai da economia moderna e o mais importante teórico do liberalismo econômico. A obra "*Uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*", publicada em 1776, é seu trabalho mais conhecido.

⁴⁵ Karl Emil Maximilian Weber (1864-1920), intelectual, jurista e economista alemão, é considerado um dos principais fundadores do estudo moderno da Sociologia. Seu livro "*A ética protestante e o espírito do capitalismo*", publicado em 1904, é considerado um clássico das ciências sociais.

Considerado o pai do *homo economicus* (sujeito econômico), Adam Smith publicou, em 1776, uma obra que impactou, de forma decisiva, os rumos da economia política e a representação do trabalho: “*Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*”. Defendia que o homem tem necessidades que só podem ser satisfeitas pela compra, pela troca ou por acordos financeiros: “Cada homem subsiste de trocas e se torna uma espécie de comerciante, sendo a própria sociedade uma sociedade comerciante” (1984, pp.17-18). Smith admitia o trabalho como principal fonte da riqueza, em cuja origem estava a divisão, a especialização e a mecanização do trabalho. Suas ideias alçaram o trabalho a um *status* de elevada centralidade na vida humana.

A busca por entender o que levava alguns homens a dedicar-se de forma tão devotada ao trabalho conduziu Max Weber à elaboração de sua obra seminal: “*A ética protestante e o espírito do capitalismo*”. Em seu ensaio, Weber descreve o papel da reforma protestante na formulação de uma ideologia que valorizava o trabalho enquanto cumprimento de um dever, como forma de agradar a Deus e conseguir a salvação. Era a exaltação do trabalho para a glorificação de Deus. Assim, o sucesso e a riqueza passavam a ser merecidamente o prêmio para aqueles que trabalhassem arduamente. Para L. Borges e Yamamoto (2004, p.31), “tal formulação emprestava legitimidade à distribuição de riqueza e tranquilizava a mente dos ricos”. Na opinião de Bendassoli (2007, p.88), Weber associou certas convicções protestantes com o estilo de vida adequado ao capitalismo: “O trabalho foi dotado de um poderoso motor religioso, tornando-se algo com elevado propósito e sentido moral, capaz de dignificar os homens perante Deus”.

Na concepção daquele que, sem dúvida, revolucionou os conceitos de divisão do trabalho e das relações produtivas conhecidos até então, Karl Marx⁴⁶ - é o trabalho que inicia o processo de humanização do ser social; para Marx (1983a, pp.149-150), o que nos torna humanos e diferentes de todos os outros animais, é o trabalho:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, vida humana.

Apesar de haver afirmado que o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, Marx (1983b), também, constatou a alienação e a perversidade do trabalho na sociedade capitalista: ao se transformar em meio de subsistência, a força de trabalho torna-se,

⁴⁶ As teorias de Karl Heinrich Marx (1818-1883), filósofo, sociólogo e jornalista alemão sobre sociedade, economia e política se constituem num “divisor de águas” para a história do conhecimento e continuam a influenciar, de forma acentuada, o pensamento ocidental moderno. “*O Manifesto Comunista*” (1848) e “*O Capital*” (1867) são suas obras mais destacadas.

contudo, uma mercadoria, cuja finalidade será a produção de novas mercadorias. Em suas palavras, “...o trabalhador decai a uma mercadoria e à mais miserável mercadoria”, tornando-se “um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual” (1983b, pp.147 e 158).

Antunes (2011, p.144) complementa que, na sociedade capitalista, o trabalho é “degradado e aviltado”, tornando-se “estranhado”. Ou seja, o que deveria ser o objetivo básico do trabalhador enquanto ser social – a sua realização *no e pelo* trabalho -, na realidade é totalmente desvirtuado e corrompido.

Outro pensador que contribuiu para elevar o trabalho a uma categoria-chave, com a introdução de postulados importantes sobre a divisão do trabalho, foi Émile Durkheim⁴⁷. Ao analisar o trabalho numa perspectiva sistêmica e ao examinar as causas e as funções da divisão do trabalho na sociedade, ele presume que a divisão do trabalho é necessária e está na origem da solidariedade social, pois permite ao indivíduo ser reconhecido mediante uma tarefa realizada pessoalmente.

Ele também acreditava que a divisão do trabalho era uma necessidade coletiva, uma vez que o aumento da densidade populacional força, de certa maneira, à especialização do trabalho. Entretanto, argumentava que existia uma divisão do trabalho natural e uma não-natural, ou seja, que existiam duas maneiras de os indivíduos se relacionarem visando ao seu desenvolvimento, sendo uma pelo trabalho natural; e uma não-natural.

A primeira, conhecida como “solidariedade mecânica”, foi por Durkheim assim designada numa analogia com a “coesão que une entre si os elementos dos corpos brutos, por oposição a que faz a unidade dos corpos vivos” (1989, p.152). A solidariedade mecânica pressupõe que os indivíduos que a integram compartilham das mesmas noções e valores sociais, tais como: crenças e interesses materiais necessários para assegurar a coesão social. Esse tipo de solidariedade caracteriza as sociedades primitivas, ou seja, os agrupamentos humanos em forma de clã ou de tribos. A consciência individual, nesse aspecto, depende da coletividade. Durkheim (1989, p.152) esclarece que, “nas sociedades em que esta solidariedade está muito desenvolvida, o indivíduo não se pertence”, uma vez que ele “é literalmente uma coisa de que a sociedade dispõe” (1989, p.152).

⁴⁷ Nascido na França, David Émile Durkheim (1858-1917), é considerado um dos principais fundadores da sociologia. Suas obras “*A Divisão do Trabalho Social*” (1893) e “*Regras do Método Sociológico*” (1895), continuam a ser referenciadas nas ciências humanas, econômicas e sociais.

O segundo tipo de solidariedade foi chamado por Durkheim de “solidariedade orgânica”, caracterizada pela prevalência dos interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos. Segundo Durkheim, podemos dizer que esse tipo de solidariedade é produzida pela divisão do trabalho, sendo predominantemente exercida pelas sociedades modernas, tidas como complexas, em que seus indivíduos não compartilham dos mesmos valores, crenças ou interesses. Aqui, ao contrário da solidariedade mecânica - que implica que os indivíduos comungam de valores e interesses comuns - a solidariedade orgânica pressupõe que os indivíduos são bastantes diferentes entre si. Esse tipo de solidariedade seria próprio das sociedades capitalistas, mais complexas, as quais são associadas, por Durkheim (1989), a grandes organismos vivos em que os órgãos são diferentes entre si, mas todos dependem uns dos outros para o bom funcionamento do organismo como um todo. Na solidariedade orgânica, a crescente divisão social do trabalho faz aumentar também o grau de interdependência dos indivíduos, visto que a divisão econômica do trabalho é mais desenvolvida e complexa e se expressa nas diversas profissões e distintas atividades industriais. Nesse caso, como se trata de uma sociedade que não está assentada nos mesmos valores, para garantir a coesão social, Durkheim assevera a necessidade de códigos e regras de conduta que estabeleçam direitos e deveres expressos em normas jurídicas.

Concluindo, a solidariedade mecânica pressupõe uma consciência social coletiva, enquanto a solidariedade orgânica estaria ligada a uma tomada de consciência mais individual. A sociedade não é vista sob o mesmo ângulo nos dois casos: a solidariedade mecânica liga diretamente o indivíduo à sociedade, sem nenhum meio intermediário; já, na solidariedade orgânica, os indivíduos dependem da sociedade, porque dependem das partes que a compõem. Isso é, cada indivíduo “depende tanto mais estreitamente da sociedade quanto mais dividido estiver o trabalho, e, por outro lado, a sua atividade é tanto mais pessoal quanto mais especializada for” (Durkheim, 1989, pp.152-153).

Assim, corroborando o pensamento de Durkheim, fechamos o ciclo dessas pequenas digressões sobre o conceito do trabalho na concepção dos quatro pensadores citados que, a nosso ver, contribuíram, de forma decisiva, na construção das representações como as conhecemos, atualmente, sobre esse constructo.

Dessa forma, tendo por base uma ideologia que legitima o lucro e atribui relevante valor social ao trabalho, vimos como as relações de produção e o desenvolvimento de novas formas de

conhecimento evoluíram de tal forma que, no mundo atual, predominam representações sociais que associam o trabalho a sucesso, riqueza, dignidade e fonte de satisfação pessoal.

Bendassoli (2007, p.23) relata que, com a emergência da sociedade industrial, o sentido e o valor do trabalho foram redefinidos em cinco dimensões importantes: como fonte de valor econômico; como princípio moral; visando à domesticação e controle dos trabalhadores; como atividade construtora do ser e da subjetividade; como contrato social. Na opinião desse autor, essas cinco dimensões, juntas, “convergiriam para trazer o trabalho ao posto de um dos principais valores políticos, culturais, sociais e psicológicos durante a vigência da sociedade industrial, nos séculos dezanove e metade do vinte”.

Entretanto, nessa pluralidade de significados atribuídos ao trabalho que permanece na contemporaneidade, sobressai uma corrente de pensamento - da qual fazem parte filósofos e sociólogos críticos do que se chama de “a sociedade do trabalho” -, que profetiza o “fim do trabalho” ou a “perda da centralidade da categoria trabalho”, a exemplo de Gorz (1982), Habermas (1992), Offe (1989), Guillemard (2002), De Masi (2010) e Bauman (2014), para citar os mais expressivos. Para esses teóricos, o trabalho, da forma como está organizado atualmente, não se constitui mais na categoria estruturante da identidade dos indivíduos, tampouco representa mais a totalidade da existência das pessoas. Eles argumentam que, atualmente, um novo equilíbrio é observado entre a vida profissional e a vida fora do trabalho, e defendem que esse tipo de identidade estável, atrelada a uma carreira única e fortemente identificada com o trabalho não existe mais no período pós-moderno, em função das profundas transformações sofridas ao longo das últimas décadas.

O filósofo polonês Zigmunt Bauman (2014, p.182), inclusive, usa metáforas como *fluides* e *liquidez* para descrever os comportamentos próprios do estágio presente da modernidade. Esse autor explica que, nos tempos do capitalismo “pesado”, tínhamos o que ele denominou de “modernidade sólida”, ou seja, havia um “engajamento entre capital e trabalho fortificado pela mutualidade de sua dependência”, já que os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência, e o capital dependia destes para sua reprodução e crescimento. Nenhum dos dois poderia mudar-se com facilidade para outra parte, e “os muros da grande fábrica abrigavam e mantinham os parceiros numa prisão compartilhada” (2014, p.182). Era uma época quando os empregos duravam a vida inteira: quem tivesse seu primeiro emprego na Ford – exemplifica -, poderia ter a certeza de terminar sua vida profissional no mesmo lugar, pois “os horizontes

temporais do capitalismo pesado eram de longo prazo” (Bauman, 2014, p.183). Para Bauman (2014, p.185), essa situação mudou e, hoje, vivemos a era da “modernidade líquida”, quando a nova ordem é uma mentalidade de “curto prazo”, caracterizada pela precariedade dos vínculos empregatícios. Ele relata que, de acordo com as últimas estatísticas, um jovem americano com nível médio de educação espera mudar de emprego onze vezes durante sua vida de trabalho; a tendência é esse ritmo e essa frequência continuarem crescendo:

‘Flexibilidade’ é o slogan do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho augura um fim do ‘emprego como o conhecemos’, anunciando em seu lugar o advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas ‘até nova ordem’. A vida de trabalho está saturada de incertezas.

A construção metafórica que Bauman (2014) faz a respeito da atual “modernidade líquida” é que, assim como os fluidos são leves e têm muita mobilidade - ou seja, não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente propensos a mudá-la – o que vemos hoje é “o advento de um capitalismo leve e flutuante, marcado pelo desengajamento e enfraquecimento dos laços que prendem o capital ao trabalho” (2014, p.189). Livre das enormes equipes das antigas fábricas, o capital, hoje, segundo Bauman, “viaja leve, apenas com a bagagem de mão – pasta, computador portátil e telefone celular” (2014, p.189).

Bendassoli (2007, pp.141-142) usa o termo “desmontagem” para se referir às mudanças de sentido e de valor social que o trabalho sofreu nas sociedades pós-industriais e pós-modernas. Para ele, a posição central que o trabalho ocupava nos séculos dezenove e parte do vinte está enfraquecida tanto em suas dimensões objetivas (de emprego e como fonte de valor econômico) quanto subjetivas, principalmente no que se refere ao valor e ao sentido do trabalho na constituição da identidade. Segundo esse autor, na pós-modernidade em que nos encontramos, os indivíduos não descrevem ou constroem suas identidades apenas mediante o trabalho. Ele também acredita que a experiência com o trabalho, a partir da segunda metade do século vinte, assume um caráter ambíguo, em função de transformações ocorridas em suas próprias referências e nas instituições que o sustentavam:

Consequentemente, há um descompasso entre a permanência de uma tradição que fez do trabalho uma entidade central e a necessidade de mudanças na forma de concebê-lo atualmente, notadamente a diminuição das expectativas sobre sua participação como um *fundamento seguro* para a ancoragem da identidade pessoal.

Já Antunes (2011, p.124) concebe a forma contemporânea do trabalho por outro ângulo. Esse autor entende que as máquinas inteligentes podem substituir grande parte do trabalho

humano, mas jamais conseguirão eliminá-lo definitivamente. Segundo ele, o processo interativo entre trabalho e ciência produtiva não leva à extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação entre ambos. Ele acredita, inclusive, na possibilidade de uma nova forma de organização societal, uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, desde que quebradas as barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, característica da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital, hoje, vigente:

O empreendimento societal por um trabalho cheio de sentido e pela vida autêntica fora do controle e do comando opressivo do capital convertem-se em elementos essenciais na construção de uma sociedade não mais regulada pelo sistema de metabolismo social do capital e por seus mecanismos de subordinação.

Conforme relatamos, as mudanças ocorridas no campo do capital e do trabalho são concludentes e inquestionáveis, com profundos desdobramentos nas relações sociais e produtivas. Entretanto, subscrevemos Bendassoli (2007) quando destaca que, apesar de todas essas mudanças, não podemos afirmar que o trabalho simplesmente desapareceu; ele continua a ser determinante em nossas vidas, quer do ponto de vista da sobrevivência, quer sob a ótica da construção de nossa identidade profissional.

3.4 Aposentadoria: imagens, significados e representações

Ekerdt (2010, p.69) utiliza, como metáfora, a palavra “*fronteira*”, a qual, segundo ele, é uma palavra duplamente apropriada para abordar o tema da aposentadoria: “Em primeiro lugar, uma fronteira é uma borda entre duas regiões, e a aposentadoria cria uma fronteira entre dois períodos do curso de vida, um ocupado pelo importante papel do trabalho na idade adulta e um menos familiarizado, o ‘depois’”. Em segundo lugar, “uma fronteira está na margem entre o conhecido e algo mais, e a aposentadoria tem se tornado, permanentemente, esse algo mais”.

Compreender o ato de aposentar-se nos remete às definições encontradas na literatura para o vocábulo *aposentadoria*: “Estado de inatividade de funcionário público ou de empresa particular, ao fim de certo tempo de serviço, com determinado vencimento; reforma”⁴⁸. Etimologicamente, “*aposentar-se*” vem do verbo latino intransitivo “*pausare*”, que significa pousar, parar, cessar, descansar, tomar aposento (Vasconcelos Filho, 2007). Considerando que *aposento* significa quarto, alcova, *aposentar-se* sugere, então, recolher-se ao quarto, à casa. Em francês e em inglês (*retraité* e

⁴⁸ Mais informações, consultar “Aurélio, o mini dicionário da língua portuguesa. 4ª edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. Rio de Janeiro, 2002.

retired, respectivamente), também correspondem a palavras que significam retirar-se, isolar-se, recolher-se – enfim, hora de ir embora.

As definições acima citadas refletem, com clareza, representações sociais que vinculam a aposentadoria a vivências de inutilidade, improdutividade, recolhimento. São estereótipos desse naipe que podem dar suporte a comportamentos de isolamento e a sentimentos de inadequação, vivenciados por muitos dos que se aposentam (Canizares, 2009; Carlos, Jacques, Larratéa, & Heredia, 1999; Soares, Costa, Rosa, & Oliveira, 2007), e que nos levam a indagar se não há vida após a aposentadoria.

Porém, do século passado até os dias atuais, gradativamente observamos uma menor associação entre aposentadoria e envelhecimento, inatividade e o fim da vida laborativa (França, 2009b; França & Vaughan, 2008; Moreira, 2011). A aposentadoria está se tornando uma etapa adicional na carreira dos trabalhadores, ou seja, “a aposentadoria não é mais vista como o fim de uma vida de trabalho, mas sim como uma oportunidade para continuar uma vida de trabalho em um local e/ou de forma diferente” (Shultz & Wang, 2011, p.8).

Igualmente, é consenso para Shultz e Wang (2011, p.1) que a aposentadoria “é um processo que não acontece de maneira uniforme, no sentido de que dois indivíduos não são susceptíveis de passarem pela experiência da aposentadoria exatamente da mesma maneira”. Porém, embora a aposentadoria, atualmente, seja vista como uma fase de transição normal e esperada no curso de vida nas sociedades contemporâneas e industrializadas, essa heterogeneidade dos cenários que se apresentam envolvendo a aposentadoria a tornam um processo de difícil conceituação, conforme observou Ekerdt (2010, p.70):

A designação da situação de aposentadoria é notoriamente ambígua porque há critérios sobrepostos pelo qual alguém pode ser chamado ‘aposentado’, incluindo a cessação da carreira, o esforço de trabalho reduzido, recibo de pensão ou auto-relatos.

Para o sociólogo Anthony Giddens (1998), os conceitos de ‘envelhecimento’ e de ‘aposentado’ – criados quando a expectativa de vida era menor – não correspondem mais às identidades sociais do envelhecimento ativo e devem ser reavaliados. Ele afirma que a velhice, hoje, é um novo fato social e deve ser vista não apenas como uma fase de direitos, mas também de responsabilidades, e que devemos observar que há diferenças significativas entre os velhos saudáveis e os velhos mais debilitados, os quais deveriam ser amparados integralmente. Ele propõe a abolição das idades fixas para as aposentadorias e sugere, inclusive, a possibilidade de o

trabalhador poder retirar os fundos de aposentadoria independentemente de uma idade fixa para se aposentar.

Assim, ao longo do século XX, devido ao aumento da longevidade das populações e com a expansão das pesquisas na área da Gerontologia, os estudos sobre a aposentadoria têm incorporado outras dimensões de análise, revelando a necessidade de se entender esse evento normativo nos seus aspectos psicossociais, situado em contextos sócio-históricos determinados.

Shultz e Wang (2011) vêm discutindo esse tema, e reuniram em um quadro a evolução do fenômeno, apresentando as visões da aposentadoria e o foco dos pesquisadores em relação a períodos de tempo determinados (Quadro 3):

Quadro 3 – A evolução da aposentadoria (Shultz & Wang, 2011)

Período Histórico	Visão da Aposentadoria	Foco dos Pesquisadores
Anterior a 1900	Aposentadoria inexistente para a maioria dos trabalhadores; a maioria simplesmente trabalhou até não ser mais capaz de trabalhar.	Nenhuma pesquisa sistemática sobre aposentadoria.
1900 a 1950	A aposentadoria se torna uma possibilidade legítima com a seguridade social e pensões do empregador.	A pouca pesquisa disponível se concentra em questões econômicas.
1950 a 1980	Trabalhadores do sexo masculino continuam a esforçar-se para se aposentar cada vez mais cedo, enquanto as mulheres adiam sua aposentadoria.	Várias disciplinas estudam ambos os antecedentes e os resultados da aposentadoria.
1980 a 2000	Condições econômicas e sociais travam o declínio precipitado na idade da aposentadoria para homens.	Estudos longitudinais sobre a aposentadoria começam a surgir.
2000 até o presente	A paisagem da aposentadoria está num fluxo de enigmas e incertezas.	Uma estrutura mais integrada para o estudo do processo de aposentadoria começa a se expandir.

Fonte: Quadro elaborado por Shultz e Wang (2011)

Explicando o quadro acima, a coluna da esquerda representa a evolução temporal do processo de aposentadoria; a coluna do meio enfatiza que a aposentadoria não é um processo

estereotipado, e que os indivíduos não a vivenciam de forma sincrônica; e a coluna da direita aborda o foco dos pesquisadores referente a cada período selecionado.

Concomitantemente, observamos, também, que os estudos sobre as representações sociais da aposentadoria têm revelado que este evento engloba uma diversidade de significados, suscitando emoções ambivalentes que transitam desde a percepção da aposentadoria como prêmio, recomeço, oportunidade, alívio ou perdas, culpa, declínio, inatividade e morte social (Canizares, 2009; Guillemard, 2002; Roesler & Soares, 2010).

A expressão “*morte social*” foi cunhada por Anne-Marie Guillemard em sua clássica pesquisa intitulada “*A aposentadoria, uma morte social. Sociologia das condutas em situação de aposentadoria*” (1972) – o primeiro estudo sociológico francês sobre os determinantes sociais das práticas de aposentadoria. Guillemard constatou, nesse seu trabalho pioneiro que, quando certos recursos constituídos durante a vida ativa permanecem, observa-se a manutenção de um certo nível de atividade social a eles relacionados, na fase da aposentadoria. Assim, essa autora identificou cinco modelos de comportamentos pós-aposentadoria: “aposentadoria-lazer”, “aposentadoria-terceira idade”, “aposentadoria-participação”, “aposentadoria-reivindicação” e “aposentadoria-retração” – tendo sido este último tipo o mais frequente em sua amostra.

Segundo Guillemard (2002, p.54), a “aposentadoria-retração” é uma prática caracterizada por “uma paralisia progressiva de toda a atividade social do sujeito, com declínio sobre seu ser biológico [...] equivalente ao avesso de toda existência social, à presença da morte”. Para essa autora (2002, p.56), é, na aposentadoria, que acontece a reprodução de comportamentos aprendidos anteriormente, os quais estão subordinados a uma longa cadeia de determinismos sociais que faz com que a hierarquia cultural, social e econômica seja reforçada e as distâncias alargadas:

O momento da aposentadoria é então o momento da consagração das desigualdades sociais. Os contrastes são ainda mais aparentes nesta última fase da vida, entre os mais pobres e os outros. Assim, uma existência que é definida em termos de simples reprodução da força de trabalho, ao nível da vida ativa, aparece como uma não-existência, como uma morte social, ao nível da situação de aposentadoria, enquanto o quadro dos empregados mais favorecidos terá geralmente um certo nível de sua atividade social preservada.

Dessa forma, Guillemard (2002, p.58) defende que, sob determinadas condições, o processo de cessação da atividade do trabalho é, de fato, um processo de produção de morte; no caso, para as classes sociais desfavorecidas, a aposentadoria equivaleria à morte social. “Para

aqueles que vivem a “aposentadoria-retração”, este é um período de crise, marcado pela vida de trabalho e fixado sobre o horizonte da morte”.

Trinta anos depois, Guillemard (2002) fez uma releitura de sua clássica pesquisa de 1972, tendo encontrado que, no ano de 2002, as práticas de aposentadoria estão profundamente transformadas. O achado mais relevante é que a “aposentadoria-retração” é um modelo em declínio, que diz respeito, apenas, a certas categorias de pessoas muito idosas das classes populares. Por outro lado, constatou um aumento nos modelos da “aposentadoria-lazer” (caracterizada pelo acúmulo de bens durante a vida ativa, o que proporciona o acesso à saúde e aos serviços e bens de consumo na fase mais tardia da vida) e da “aposentadoria-terceira idade” (marcada pela manutenção das potencialidades materiais, sociais e intelectuais e ao acesso a novas atividades criativas livremente escolhidas). Guillemard (2002) atribui essas mudanças a uma melhoria das pensões dos aposentados, associada ao aumento da longevidade e à melhor saúde pública em geral.

Outra mudança destacada por Guillemard (2002, pp.63-64), nos novos padrões de aposentadoria, é a emergência do que ela denominou de “aposentadoria-solidária”. Trata-se de um tipo de aposentadoria voltada para a participação associativa voluntária, formada por jovens aposentados “provavelmente sem outra coisa mais a ver do que ser condenado para o resto de suas vidas unicamente ao consumo de lazer e férias”, mas que rejeitam o modelo tradicional da “aposentadoria-terceira idade”, puramente consumidora:

Eles rejeitam o princípio de um terceiro tempo da vida dedicado ao lazer e para o qual o principal desafio seria o de ‘fornecer’. Eles querem continuar a permanecer socialmente ativos e úteis a fim de conservar, em troca, o papel de ator social e de cidadão como parte do todo.

Para Guillemard (2002), o constatado aumento do engajamento de jovens aposentados no trabalho voluntário e em associações de utilidade social e econômica demonstra que, para eles, a aposentadoria não significa apenas “aproveitar a vida”, mas também colocar suas habilidades a serviço não apenas de um negócio, mas de toda a comunidade – pondo em prática, dessa maneira, o que ela denominou de “aposentadoria-solidária”.

Como vimos, apesar de ser um fenômeno relativamente novo do ponto de vista histórico (Shultz & Wang, 2011; Wheaton & Crimmins, 2012), o conceito e o entendimento do que vem a ser o processo da aposentadoria vêm sendo reformulado e redefinido ao longo do tempo por fatores de caráter individual, econômico e social.

Ao fazermos uma retrospectiva, observamos uma série de mudanças nos padrões da relação entre trabalho e aposentadoria, ao longo do tempo. As duas primeiras décadas anteriores aos anos 1950 foram marcadas por uma forte prioridade em manter as pessoas mais velhas no mercado de trabalho – o que, segundo Phillipson (2011), refletia-se na necessidade de reconstruir indústrias e economias arruinadas pela Segunda Guerra Mundial. Segundo esse autor, no Reino Unido, em 1961, as taxas de participação na força de trabalho em homens com idades entre 55-59 anos atingiram 97 por cento, e alcançaram 83 por cento para aqueles entre 60-64 anos. Assim, nas décadas de 1950 e 1960, o modelo dominante em muitos países industriais – principalmente no caso dos homens – era o de um longo período de trabalho seguido de uma fase relativamente curta de aposentadoria, com um breve período de transição entre os dois.

No entanto, durante as décadas de 1970 e 1980, uma mudança radical na direção dos debates sobre trabalho e aposentadoria levou a uma expansão em nível mundial dos movimentos em prol de uma retirada mais cedo do trabalho, consolidada pelo grupo da ‘primeira onda’ de *‘baby boomers’* (pessoas nascidas entre os anos 1940 e início dos anos 1950) - caracterizada por um aumento temporário da taxa de natalidade, ocorrida nos anos seguintes à II Guerra Mundial – e voltada para um novo estilo de vida pós-trabalho. Mais uma vez, o pano de fundo foi o declínio que afetou grandes indústrias de aço, mineração e construção naval por toda a Europa, juntamente com uma crise econômica global, gerando desemprego e pressão das populações para uma aposentadoria precoce. Assim, dado o excesso de trabalhadores mais jovens – uma consequência do *‘baby boom’* do pós-guerra – os trabalhadores mais velhos foram eleitos o alvo preferencial para ser destituídos do emprego, não havendo incentivos para que continuassem a trabalhar (Ekerdt, 2010; Quinn, 1999; Shultz & Wang, 2011; Wheaton & Crimmins, 2012). Ao mesmo tempo, as vantagens da aposentadoria passaram a receber maior reconhecimento e atenção por parte das gerações mais jovens, com as pesquisas realizadas ao longo da década de 1970 demonstrando um aumento na proporção de pessoas que viam a aposentadoria como um objetivo desejável, e a aposentadoria antecipada como algo especialmente atraente (Phillipson, 2011).

Mais especificamente no caso do Brasil, durante os anos 1980 e 1990, a ênfase das políticas de governo e dos empregadores também recaiu sobre o incentivo às aposentadorias precoces através dos chamados PDVs⁴⁹ (Programas de Demissão Voluntária ou Programas

⁴⁹ Em meados da década de 1990, na esteira da política neoliberal instalada no Brasil, desencadeou-se no país uma onda de processos de reestruturação produtiva, que consistiu na implantação de um conjunto de medidas, no plano da organização sócio técnica da produção. No sistema financeiro brasileiro, os bancos estatais implementaram os chamados PDVs (Programas de Demissão Voluntária ou Programas de Desligamento

de Desligamento Voluntário) os quais, quase sempre, não eram seguidos de avaliações ou acompanhamentos consistentes (França & Stepansky, 2005): era uma política “pró-aposentadoria”, baseada em “desincentivos”, ou seja, não havia estímulos para que o trabalhador mais velho continuasse a trabalhar (Ekerdt, 2010; Quinn, 1999; Shultz & Wang, 2011; Wheaton & Crimmins, 2012).

No final dos anos 1990, e durante a década de 2000, com mudanças ocorridas no quadro da recessão econômica e com a volta do crescimento em muitos países ocidentais, a ênfase voltou a recair sobre a importância dos trabalhadores mais velhos, registrando-se aumentos na atividade econômica tanto para homens quanto para mulheres na faixa dos 50-60 anos. Cada vez mais preocupados com as consequências econômicas do envelhecimento da população - principalmente no tocante aos custos das pensões e aos serviços de cuidados com os mais velhos – a União Europeia e os governos dos países da OCDE⁵⁰ – conforme abordamos aqui no capítulo 1 - passaram a defender o adiamento da aposentadoria como tema político central, facilitando e encorajando a permanência das pessoas no local de trabalho, além de combater a discriminação por idade e incentivar o empreendedorismo (Phillipson, 2011).

Assim, no século 21, observamos mudanças importantes nos padrões de trabalho e aposentadoria: na esteira das recomendações da União Europeia, da Organização Internacional do Trabalho (2001), da Organização Mundial da Saúde (2005), das Assembleias de Viena (1982) e de Madrid (2002) e de reuniões de fóruns globais, como o Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, e do Fórum Social Mundial, de Porto Alegre, no Brasil, o que se constata é uma convergência de ideias em torno do envelhecimento ativo através da cultura “pró-trabalho”, com estímulos à permanência do trabalhador mais tempo no emprego. Esses critérios, que preveem uma aposentadoria mais tardia, incluem medidas como o fim da aposentadoria compulsória em alguns países e mudanças nos benefícios da aposentadoria, concedidos pela Previdência Social (aumento na idade normal para o recebimento do benefício).

Voluntário), que elegiam como prioridade o enxugamento dos quadros de pessoal, a automação e a terceirização, o que levou a um movimento em massa de pedidos de demissão por parte dos bancários. No documento que era entregue aos trabalhadores com os cálculos dos valores que eles receberiam, caso pedissem o desligamento, havia a seguinte frase: “Aceitar o desligamento pode viabilizar a realização de um sonho. Encare o Programa dessa forma” (Silva, Pinheiro, & Sakurai 2007, p.2951). Era clara, portanto, a pressão exercida pelas agências bancárias, no sentido de “vender” a ideia de que a demissão era um “bom negócio” para o trabalhador.

⁵⁰ A OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com sede em Paris, é uma organização internacional formada por 35 países que tem, entre outros, os seguintes objetivos: desenvolver o emprego, manter a estabilidade financeira, ajudar os outros países a desenvolverem as suas economias e contribuir para o crescimento do comércio mundial. A maioria de seus membros é composta por economias com elevado PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* e alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e são considerados países desenvolvidos.

Na opinião de Ferreira, Jerônimo, Cabral e Silva (2011), o mercado de trabalho é uma das áreas que mais contribui para discriminar e exacerbar a exclusão social das pessoas idosas. Esses autores defendem, entretanto, que a prorrogação do tempo do trabalho não deve passar, necessariamente, por um aumento da idade da aposentadoria: “antes implica a criação de condições para que o indivíduo se sinta estimulado a continuar ativo” (Ferreira *et al.*, 2011, p.142), levando-se em consideração a história de vida e a condição social de cada idoso. Autores, como Quinn (1999), França e Stepansky (2005) e Ekerdt (2010) propõem que a ampliação do tempo do trabalho deve prever uma reestruturação organizacional que inclua deslocamento de funções, menores exigências de trabalho físico para os trabalhadores mais velhos, além de atitudes mais positivas em relação ao trabalho na fase mais tardia da vida, com diretrizes às instituições para que promovam a inclusão digital, a familiarização com os novos instrumentos tecnológicos de informação e a requalificação de seus trabalhadores mais velhos mediante ações de educação permanente.

Entretanto, no contexto mundial, o retorno à recessão econômica que muitos países vêm enfrentando, desde 2011, está tendo um efeito misto sobre os trabalhadores mais velhos. Phillipson (2011, p.91) pondera que

durante a década de 2010 é provável que haja uma mistura de pressões para prolongar a vida de trabalho, por um lado, mas com forças de exclusão, por outro – especialmente dos empregadores sob pressão para reduzir custos no local de trabalho.

Como sabemos, é fato que um cenário que reúne desemprego em grande escala e poucas oportunidades de trabalho – principalmente nos países de baixa renda, Provavelmente, se acompanha de severas restrições às chances disponíveis de emprego para todos, mas, principalmente, para os trabalhadores mais antigos. Voltaremos a problematizar essa questão mais adiante, quando estivermos discorrendo sobre os impasses do prolongamento da permanência no trabalho, ao final deste capítulo.

3.5 Pré-aposentadoria: quando a insegurança bate à porta

Os momentos que antecedem à aposentadoria se constituem em um processo exclusivo e diferenciado para cada pessoa. Porém, o fato de estarmos inseridos em uma sociedade que supervaloriza o trabalho e o papel profissional e que não nos prepara para uma vivência satisfatória do tempo livre, podem transformar a hora do desligamento da atividade laboral em momentos de angústia, que mobilizam medos, dúvidas e muitas inquietações (Rabelo-Pereira & Guedes, 2012).

Dessa forma, “o trabalho não representa unicamente um meio de sobrevivência, mas funciona como elemento socializador e fundante, que garante ao homem sua identidade social” (Rabelo-Pereira & Guedes, 2012, p.159). Somos ensinados a começar a trabalhar, mas não nos ensinam como fazer na hora de parar. Adams e Beehr (1998) já destacaram a decisão de se aposentar como sendo o principal evento da vida adulta. Para M. Santos (1990), a dificuldade em se afastar do trabalho vai ser proporcional à centralidade do papel profissional na vida do sujeito e à valorização dada ao *status*, conferido pela identidade institucional. Ou seja, quanto maior o apego, maior o sofrimento na hora do desligamento da atividade laboral.

Reconhecida como um evento normativo que faz parte da vida de todo trabalhador, a aposentadoria é considerada, pela Teoria *Life-Span* – aqui já referida em capítulo anterior -, como a ocorrência mais importante da fase que antecede o envelhecimento (Baltes, 1987). A chegada da aposentadoria configura um momento de transição e de mudanças, quando os indivíduos devem começar a planejar uma nova etapa na vida e decidir, em função dela, a melhor hora para se afastar do trabalho. Essa fase é denominada de pré-aposentadoria (Atchley, 1989; Stucchi, 2003).

Para M. Santos (1990), a pré-aposentadoria pode gerar sentimentos tanto de crise quanto de libertação. Crise pela recusa em se identificar com o estigma que ainda associa aposentadoria à velhice e à inatividade; e libertação, diante da possibilidade da concretização de planos anteriormente não realizados. Na opinião de Witczak (2005), os sentimentos ambíguos, gerados pela chegada da aposentadoria, podem vir na forma de sensação de liberdade pelo fato de as pessoas não estarem mais presas ao relógio, concomitantemente ao peso da falta de uma rotina habitualmente estruturada em anos de trabalho.

De acordo com Shultz e Wang (2011, p.5), muitas pessoas se sentem realmente prontas para se aposentar e se aposentam de uma forma positiva; no entanto, “alguns indivíduos sentem ambivalência sobre a aposentadoria e podem tornar-se deprimidos e experimentar sentimentos de perda, ociosidade e inutilidade”. Para a maioria, entretanto, é uma fase permeada por sentimentos confusos e contraditórios, e que mobiliza medos diversos: de perder o *status* de “estar na ativa”; do isolamento que pode advir da falta de contato com os colegas e com o ambiente de trabalho; da perda do papel profissional; da diminuição do padrão de vida anterior; medo de não saber como ocupar o tempo livre; ansiedade em relação ao retorno para casa (Rabelo-Pereira & Guedes, 2012).

Os desafios e as expectativas vividos pelos trabalhadores, na fase de transição à aposentadoria, também preocupam especialistas e cientistas sociais em Portugal. Em sua tese de

doutoramento, H. Loureiro (2011, p.323) buscou conhecer as vivências percebidas pelos indivíduos portugueses e suas famílias durante o processo de transição à aposentadoria, tendo obtido os seguintes resultados: as principais alterações e/ou dificuldades percebidas foram: a adaptação à alteração das rotinas diárias, a dificuldade em ocupar o tempo, a diminuição do poder econômico, a solidão e a diminuição da autoestima; já as famílias, por outro lado, constituíram a principal fonte de apoio para atender a essa nova situação e, dentro desta, o cônjuge é considerado o elemento mais relevante. Segundo a autora, as estratégias reveladas pelos entrevistados para fazer face às alterações e/ou dificuldades percebidas se mostraram “escassas, inespecíficas e passam essencialmente pela autoimposição de um ritmo de vida, pela ocupação no lar e pela frequência e/ou recurso a instituições da comunidade”. Finalmente, a perspectiva da vivência do futuro é provida de significados de incerteza e de receio.

Ainda no contexto português, destacamos a tese de doutoramento de Neto (2010), cujo principal objetivo consistiu em conhecer como alguns profissionais da área da saúde e da educação pretendem ocupar o seu tempo disponível quando desfrutarem da aposentadoria. O estudo foi realizado com vinte profissionais das duas áreas, de ambos os gêneros, e que tinham idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos. O estudo permitiu destacar as seguintes perspectivas pós-aposentadoria, relatadas pelos entrevistados: o aumento de tempo para a família e a possibilidade de se libertar do estresse laboral; fazer algumas atividades que sempre gostaram e não tinham tempo (viagens, jardinagem, voluntariado, prática de atividade física) ou uma continuidade de atividades que vinham exercendo, paralelamente, ao trabalho. Também houve alguns inquiridos que expressaram o desejo de continuar a exercer a sua profissão em outras circunstâncias. Alguns demonstraram ver com apreensão a aposentadoria por estarem próximos da velhice e pelo medo de gozarem de menos saúde ou ficarem inativos. A perspectiva de ocuparem o seu tempo pós-carreira com a família, nomeadamente a cuidarem dos netos é também visível nas respostas dadas, sobretudo pelo gênero feminino.

A vivência da aposentadoria para o gênero feminino foi também o tema da dissertação de Burnay (2011), que buscou compreender a vivência da condição de aposentadas em um grupo de mulheres portuguesas profissionalizadas. As participantes, com idades entre 56 e 85 anos, tinham um perfil de profissionais autônomas, com nível de escolaridade superior, salários significativamente elevados e pouca identificação com papéis domésticos, quando comparadas com mulheres não profissionalizadas. Contrariando o esperado pela pesquisadora – em função do forte compromisso profissional anterior das entrevistadas – as mulheres relataram que já tinham se adaptado bem aos

novos papéis da aposentadoria e estão apreciando, de forma satisfatória, essa nova condição de vida. A investigação de Burnay (2011) constatou que são os recursos individuais e sociais disponíveis que irão refletir um melhor ou pior ajustamento no pós-carreira – fato já revelado por Guillemard em seu clássico estudo de 1972. No caso das entrevistadas, os aspectos positivos mais ressaltados da entrada na aposentadoria foram: ter liberdade de horários e das pressões da atividade profissional, usufruir de mais tempo para realizar atividades de interesse pessoal e a intensificação das relações sociais e familiares. Já os sentimentos negativos relacionados à aposentadoria foram as situações de saúde precária prolongada ou episódios de doenças agudas inesperadas, solidão, percepção de perda do valor da vida e a não ocupação do tempo de forma útil ou significativa.

A aposentadoria é, portanto, um momento que vai requerer uma resignificação da identidade pessoal do sujeito e o estabelecimento de novos pontos de referência. Segundo Rodrigues, Ayabe, Lunardelle e Canêo (2005, p.4), haverá a necessidade de uma redefinição e mudança nos papéis desempenhados pelo sujeito, para que a travessia para a aposentadoria seja exitosa, considerando que a perda do papel profissional e do vínculo com tudo o que representa o trabalho pode gerar conflitos e crises identitárias: “o aposentado deverá reconstruir sua identidade pessoal através da interiorização de novos papéis e da busca de novos objetivos de vida, num processo de redefinição de sua vida” (Rodrigues, *et al.*, 2005, p.4). E isso exige preparação.

Seguindo essa linha de pensamento e também por considerar que o rompimento com o trabalho pode provocar sentimentos de exclusão do mundo social e a perda de fontes importantes de valorização e de identidade para os sujeitos, diversos autores enfatizam a necessidade de uma preparação, junto aos trabalhadores que estejam em vias de se aposentar (Cruz, 2011; França & Soares, 2009; Guedes, 2010; Zanelli, Silva & Soares, 2010).

Assim, visando levar os pré-aposentados a refletir e planejar alternativas de enfrentamento aos desafios que possam se interpor na transição à aposentadoria, o governo brasileiro recomenda, pela Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/94, art.10) e do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003, art.28) – ambos os documentos comentados no capítulo 1 desta tese -, a implantação, nos setores públicos e privados, dos chamados Cursos de Preparação para a

Aposentadoria ou Cursos de Orientação para o Pós-carreira⁵¹, os quais devem ser oferecidos aos funcionários com uma antecedência mínima de dois anos antes do desligamento do trabalho.

São atividades de educação não-formal que têm se revelado espaços de reflexão e convivência para que o sujeito desenvolva o autoconhecimento e efetue a transição do trabalho para a aposentadoria com planejamento, confiança e tranquilidade. Segundo os especialistas nessa temática, manter os programas de orientação para a aposentadoria em funcionamento estimula sentimentos de maior humanização entre gestores e funcionários, além de provocar sentimentos de reconhecimento, de pertencimento e de segurança naqueles que estão enfrentando a transição para a aposentadoria. O fato de ter recebido ou não orientações prévias na decisão de se aposentar é considerado um preditor importante no ajuste na fase do pós-carreira (França, 2002; Rodrigues *et al.*, 2005; Soares *et al.*, 2007; Shultz & Wang, 2011; Taylor, 2002).

Entretanto, apesar do visível crescimento desse tipo de atividade nas instituições e empresas, nem todas as organizações brasileiras estão obedecendo à legislação, que deve ser efetivada pelos órgãos de Recursos Humanos das organizações (Menezes & França, 2012). Concordamos, especialmente, com França e Soares (2009, p. 749), no sentido de que “a preparação para a aposentadoria é um recurso a ser disponibilizado pelas organizações, desde que garantida a oportunidade de livre escolha dos funcionários”. A nosso ver, respeitar os sentimentos e desejos dos funcionários se constituem em pré-requisitos fundamentais para que os programas alcancem os objetivos desejados.

3.6 Fico ou vou embora? – Fatores que influenciam na decisão de se aposentar

Nos subitens anteriores, fizemos uma retrospectiva da relação entre trabalho e aposentadoria ao longo do tempo, até a conjuntura atual. Observamos que, nas décadas de 1950 e 1960, o padrão dominante era o da aposentadoria tardia. Já nos anos 1970 e 1980, a palavra de ordem era ‘desengajamento’, com sugestões de caminhos alternativos para fora do local de trabalho, ou seja, um direcionamento à aposentadoria precoce. Debruçamo-nos, ainda, sobre os dilemas e inseguranças que permeiam a aproximação da aposentadoria.

⁵¹ O termo “pós-carreira” é uma expressão criada por Renato Bernhoeft (2009) no início da década de 1980, para designar o primeiro programa brasileiro, estruturado, de preparação para a aposentadoria. Nascidos inicialmente nos Estados Unidos na década de 1950 e surgidos no Brasil a partir dos anos 1980 (Muniz, 1996), os programas são de cariz voluntário, não implicam na obrigatoriedade pela saída do emprego e têm como principais objetivos apresentar a aposentadoria como um momento propício à prática de atividades que tragam satisfação e realização pessoal, além da ênfase na construção de projetos de vida para os anos seguintes. Fundamentado nestas premissas, o IFRN – instituição onde trabalham os participantes desta pesquisa – implantou, a partir de 2008, um curso de preparação para o pós-carreira denominado “Novo Tempo”.

Procedendo a uma revisão dos estudos sobre a aposentadoria, vimos que esse fenômeno pode ser analisado, com base em quatro perspectivas teóricas, destacadas por Shultz e Wang (2011): a perspectiva que conceitua a aposentadoria como processo de tomada de decisão; como processo de ajustamento; como fase de desenvolvimento mais tardio na carreira e, finalmente, como tema apropriado pela área de gestão de recursos humanos.

O presente estudo optou por investigar a aposentadoria como processo de tomada de decisão, numa abordagem que analisa os aspectos que podem influenciar o comportamento dos trabalhadores na decisão de deixar o emprego. Diversos autores exploraram as variáveis que podem influenciar a decisão da aposentadoria (França, 2009b; Kim & Feldman, 2000; Shultz & Wang, 2011); sabemos que alguns fatores podem ser mais influentes do que outros na tomada de decisão, mas, em nossa análise, não podemos deixar de levar em conta as características únicas de cada nacionalidade, as especificidades dos grupos profissionais ou a tipologia das organizações, sejam elas públicas ou privadas (Menezes & França, 2012). Nesse subitem, vamos nos deter, de forma mais aprofundada, nesses aspectos, a partir da apresentação de algumas contribuições no campo da investigação empírica internacional e brasileira.

A decisão sobre a aposentadoria pode envolver três situações: a aposentadoria tradicional, que significa a saída definitiva da organização e do mercado de trabalho; a opção por se aposentar e procurar um outro tipo de emprego - prática que se denomina *bridge employment*; ou adiar a aposentadoria e permanecer na mesma organização até se sentir apto a se aposentar definitivamente (Menezes & França, 2012).

Vários estudos têm revelado que a adoção do *bridge employment* e da aposentadoria tardia estão se consolidando como tendências no século 21, em função de um contexto de mercado de trabalho diferente, mais flexível, fluido e aberto (Bauman, 2014; Ekerdt, 2010; Kim & Feldman, 2000; Shultz & Wang, 2011; Wheaton & Crimmins, 2012), conforme analisamos neste capítulo.

Assim, as várias modalidades de empregos existentes permitem, hoje, aos indivíduos tanto partirem para o *bridge employment* antes da aposentadoria definitiva, quanto se 're-aposentarem' (começarem novas carreiras depois de se aposentarem) várias vezes ao longo da vida. Dessa forma, começar uma segunda carreira na meia idade – que sempre foi mais comum em algumas profissões, como por exemplo, a dos esportistas e a dos militares – agora está se tornando uma prática bastante usual (Shultz & Wang, 2011).

Ainda sem tradução para a língua portuguesa, termo *bridge employment* foi utilizado por Ruhm (1990) para categorizar qualquer trabalho remunerado após o trabalhador haver se desligado, formalmente, do emprego, seja ele em tempo parcial, no modelo autoemprego ou de trabalho temporário.

Para Shultz e Wang (2011), esse tipo de atividade representa uma fase de transição gradual quando os trabalhadores mais velhos começam a se desengajar, psicologicamente, de sua participação na força de trabalho, considerando que ainda não estão “prontos” para se afastar, definitivamente, de suas responsabilidades do trabalho. Além de facilitar a passagem à aposentadoria, Kim e Feldman (2000) apontam outros atrativos do *bridge employment*: flexibilização dos horários de trabalho, menos estresse, além da possibilidade de uma renda extra para complementar a pensão recebida pela aposentadoria.

Segundo Wheaton e Crimmins (2012), mais da metade dos americanos que deixaram seus empregos de carreira de tempo integral após os 50 anos de idade, antes fizeram uma transição para o *bridge employment*. Ao analisar o cenário americano, Quinn (1999), também, constata que as taxas de permanência dos trabalhadores mais velhos no mercado de trabalho têm aumentado significativamente ao longo dos últimos anos, principalmente na modalidade do *bridge employment*. Ele explica que esse tipo de trabalho, quase sempre a tempo parcial, muitas vezes envolve uma mudança do trabalho formal para o autoemprego, ou seja, para uma atividade profissional autônoma, empreendedora. Ele sugere que, para esses trabalhadores, a aposentadoria é mais bem visualizada como processo e não como evento único, já que a retirada do trabalho pode acontecer mais de uma vez durante a existência, caracterizando uma segunda ou terceira carreira. Quinn (1999) ainda argumenta que os padrões de aposentadoria nos Estados Unidos são muito mais variados do que a visão de uma etapa estereotipada de aposentadoria e sugere que as novas políticas públicas, ao oferecerem oportunidades de emprego mais flexíveis e que atendem às necessidades dos trabalhadores mais idosos, estão tornando mais provável o trabalho contínuo nas fases mais tardias da vida.

Apesar de concordar que o *bridge employment* ou emprego-ponte de boa qualidade pode ser uma opção, Chris Phillipson (2011, p.92) argumenta, igualmente, que o trabalho, a tempo parcial, é muitas vezes mal pago, com oportunidades limitadas de treinamento e desenvolvimento de habilidades. E defende que

o desenvolvimento de políticas que podem abordar ambientes de trabalho de baixa qualidade deve ser parte essencial de qualquer estratégia realista para prolongar a vida ativa, bem como

contribuir para melhorar a experiência de pessoas que entram na aposentadoria.

Para Phillipson (2011), a transição para a aposentadoria continua sendo um fenômeno complexo no mundo atual, porém a decisão pelo desengajamento do trabalho reflete questões que estão além daquelas ligadas unicamente ao emprego, quais sejam: pressões por novas formas de trabalho e transições para a aposentadoria; limitações decorrentes da saúde numa fase mais tardia da vida e, finalmente, as inseguranças sentidas no local de trabalho.

De acordo com o citado autor – que fez vários estudos sobre aposentadoria antecipada -, entre as questões pessoais que podem levar à saída prematura do emprego estão os problemas associados à má saúde e ao aparecimento de doenças (crônicas) de longo prazo, que limitam a qualidade de vida. Os casos mais frequentes são de homens e mulheres que realizam trabalhos manuais ou rotineiros, com um terço dos homens do Reino Unido, na faixa de seus 50 anos, apresentando relatos de uma longa doença limitante. Em comparação, estatísticas congêneres para os trabalhadores do sexo masculino de origens profissionais e gerenciais só são alcançadas quando eles ultrapassam os 75 anos. Segundo Phillipson (2011, p.91), a falta de saúde e a deficiência foram identificadas em uma série de estudos “como os fatores mais importantes ‘empurrando’ as pessoas para fora do emprego, embora isso não possa ser descrito como ‘aposentadoria’”. Esse autor relata que, segundo o resultado de várias pesquisas, “quanto menor a idade de aposentadoria de uma pessoa, o mais provável é que ela tenha deixado o emprego por causa de uma doença ou deficiência de algum tipo” (2011, p.91). Muitos países – incluindo o Reino Unido – atualmente estão caminhando na direção de uma idade de aposentadoria próxima aos 68 anos, mas, segundo Phillipson (2011), “poucos têm pensado sobre como gerenciar a alta prevalência de deficiências que afeta as pessoas por volta dos 60 anos” (p.91).

Taylor (2002, p.8), especialista em políticas públicas para trabalhadores mais velhos, destaca a importância de se conhecer as necessidades dessa categoria de empregados: “Um foco nas necessidades dos trabalhadores mais velhos é quase certamente muito tarde em alguns casos, embora as redes de segurança sejam essenciais”. E reforça a relevância de incluir, nos locais de trabalho, medidas preventivas, a exemplo de um *redesign* no ambiente de trabalho, a fim de reduzir o risco de incapacidade entre os trabalhadores de todas as idades tornando, assim, o trabalho mais atraente para os trabalhadores mais velhos. Taylor (2002) sugeriu que concessões ou incentivos fiscais poderiam, inclusive, ser oferecidos para as organizações que implementassem melhorias ergonômicas no ambiente laboral.

Uma questão relevante colocada por Phillipson (2011, p.91) relaciona-se com as pressões por novas formas de trabalho e transições para a aposentadoria, em função do que ele refere como ‘fluidez’ e ‘afrouxamento’ dos limites do curso de vida, o qual tanto pode potencializar quanto limitar o prolongamento da vida ativa: alguns trabalhadores irão se identificar, de alguma forma, com o emprego continuado como uma parte válida da vida tardia; outros, ao contrário, irão relacionar a fase da aposentadoria a outras atividades, seja com base no lazer, no cuidado com o cônjuge, ajudando outros membros da família – ou tudo isso junto. Assim, esse autor resume que “o prolongamento da vida ativa se torna tanto uma questão como um objetivo desejável e que vai ter respostas diferentes de acordo com as circunstâncias individuais”. Esses resultados reforçam os estudos de Quick e Moen (1998), França (2009b) e, Shultz e Wang (2011) de que a extensão com que os aposentados se identificam com os seus papéis de trabalho tem sido mostrada como sendo relacionada negativamente aos resultados de ajuste à transição para a aposentadoria, ou seja, quanto maior o nível de satisfação com o trabalho, mais difícil o processo de ajustamento no pós-carreira.

Outra questão assinalada por Phillipson (2011), no tocante aos fatores que interferem na decisão de se aposentar, diz respeito às inseguranças sentidas no local do emprego, pelos trabalhadores mais velhos. Ao citar resultados de pesquisas sobre as causas de aposentadoria precoce, feitas no Reino Unido na década de 2000, esse autor concluiu que a maioria dos achados convergiu para questões ligadas à insatisfação com o trabalho, a sentimentos de desvalorização, ou à baixa qualidade do serviço efetuado (o trabalho se tornou muito cansativo ou muito estressante). Outras pesquisas (França & Stepansky, 2005; Kim & Feldman, 2000; Shultz & Wang, 2011) corroboram esses achados, ao revelarem que a cultura e o clima organizacionais podem influenciar as expectativas dos trabalhadores sobre a aposentadoria e a decisão de se aposentar. Especificamente, se a organização trata os trabalhadores mais velhos com respeito e dignidade e valoriza sua experiência, em grande medida isso influencia a motivação dos funcionários em permanecerem no emprego.

A pesquisa realizada por Kim e Feldman (2000) com professores da Universidade da Califórnia que participaram, na década de 1990, de sucessivos programas de incentivo à aposentadoria antecipada, constitui-se num dos mais relevantes estudos sobre a decisão de permanecer trabalhando ou de ingressar na aposentadoria. Os resultados destacaram fatores biopsicossociais e relacionados ao trabalho como sendo relevantes para a decisão de permanecer ou não por mais tempo no emprego. Assim, o fato de ser mais jovem à época da aposentadoria e

gozar de uma boa condição de saúde foram significativamente relacionados à permanência no mercado de trabalho. Com relação aos fatores organizacionais, professores que detinham cargos administrativos estavam mais sujeitos a permanecer em atividade. No entanto, ter um salário alto, no momento da aposentadoria, torna menos provável que esse profissional queira permanecer no emprego por mais tempo, ou se engajar em outro tipo de atividade de transição, a exemplo do *bridge employment*.

Com relação ao *status* familiar, aposentados cujos cônjuges ainda estavam no mercado de trabalho ou que ainda tinham dependentes financeiros foi positiva e significativamente relacionado com a permanência no emprego. Inversamente, o fato de ser mais velho, de ter um baixo salário, de estar insatisfeito com o trabalho, de não ter boa condição de saúde ou de ter um familiar doente para cuidar (cônjuge, pais), mostraram-se inversamente relacionados com a permanência no trabalho. A pesquisa de Kim e Feldman (2000) também identificou, fortemente, os efeitos positivos e significativos que, principalmente, o *bridge employment*, além do trabalho voluntário e das atividades de lazer, podem ter sobre a satisfação com a aposentadoria e com a qualidade de vida em geral.

Kim e Feldman (2000, pp.1195-1196) ainda explicam que, de acordo com a teoria da continuidade do envelhecimento (citada mais adiante neste capítulo), os trabalhadores mais velhos necessitam manter suas rotinas diárias estruturadas, através da participação nas atividades que por eles são mais valorizadas. Ou seja, para aqueles indivíduos que têm se envolvido profundamente no trabalho voluntário, *hobbies* ou atividades de lazer, isso significaria um aumento continuado nessas atividades após a aposentadoria. Já os indivíduos que têm alta identificação com a carreira são propensos a buscar a continuidade por meio de alguma forma de envolvimento no trabalho:

Entre os trabalhadores mais velhos, cujo senso de autoestima é altamente vinculado às suas realizações profissionais, a participação no *bridge employment*, no trabalho a tempo parcial, no trabalho temporário, as consultorias ou associações profissionais serão mais avidamente procuradas e mais gratificantes quando alcançados.

Finalmente, Kim e Feldman (2000) explicam que os resultados encontrados em seu estudo corroboram os postulados da teoria da continuidade, sugerindo a utilidade dessa teoria na compreensão dos antecedentes e das consequências da aposentadoria.

A pesquisa de Shacklock e Brunetto (2005, p.754) também contribuiu com o tema, ao apresentar as percepções dos fatores que afetam a decisão de se aposentar, sob o ponto de vista dos empregados mais velhos. Três fatores obtiveram os resultados mais significativos: a

necessidade de as instituições implementarem acordos de trabalho mais flexíveis; a importância das circunstâncias financeiras do indivíduo no momento da aposentadoria, e os fatores intrínsecos que afetam sua motivação no trabalho. Com relação às políticas e práticas de trabalho mais flexíveis, a pesquisa confirma que os trabalhadores mais velhos desejam circunstâncias de trabalho diferentes daquelas de tempo integral, baseadas em horas-padrão tradicionais: “há certo consenso de que os trabalhadores mais velhos querem flexibilidade em seus acordos de trabalho para que possam continuar a trabalhar”. No que diz respeito à situação financeira do indivíduo, os resultados mostraram que “se as finanças são muito saudáveis, então a decisão de se aposentar pode ser possível em qualquer idade ou fase. Ao contrário, se as finanças estão muito pouco saudáveis, a opção de se aposentar pode não ser tão realista” (Shacklock & Brunetto, 2005, p.743). Ou seja, “as percepções dos trabalhadores sobre autonomia para decidir quando se aposentar dependerá significativamente do seu nível de segurança financeira” (2005, p.751). O terceiro fator mais significativo da pesquisa de Shacklock e Brunetto (2005) sugere que os fatores intrínsecos (motivação para o trabalho, grau de satisfação no emprego, poder de decisão) podem influenciar um indivíduo a permanecer no local de trabalho, ou a se aposentar mais cedo. Em contraste, outros fatores, como baixos níveis de autonomia nas funções de trabalho, saúde pessoal frágil ou problemas de saúde do cônjuge foram associados com a decisão de se aposentar mais cedo.

Outro estudo interessante é o de Post *et al.* (2013), que pesquisou uma amostra de alunos de MBA no meio e no final de carreira em universidades dos Estados Unidos ao longo de mais de 20 anos (Trajetória Projeto Gerencial de Carreira), para examinar a relação entre a fase da carreira, as características individuais, os atributos do trabalho e a idade de aposentadoria esperada, objetivando compreender como as fases da carreira podem afetar as expectativas de idade para a aposentadoria. Apesar dos resultados desse estudo não serem representativos para os empregados sem educação empresarial avançada, a pesquisa foi importante por incluir, também, funcionários de meio de carreira em uma pesquisa sobre aposentadoria. O estudo relacionou, de forma comparativa, alguns preditores em nível individual (gênero, centralidade do trabalho, atitudes sobre aposentadoria e saúde) e em nível de trabalho (renda, emprego, satisfação e discriminação) com a fase da carreira e a expectativa em relação à aposentadoria, tendo chegado aos seguintes resultados:

Com relação ao fator saúde, a pesquisa revelou que o ajuste saúde-trabalho pode ser melhor entre os trabalhadores mais velhos, tornando a saúde uma consideração menos relevante nas expectativas de aposentadoria ao final de carreira do que ao meio da carreira. Ou seja, os

trabalhadores mais velhos são mais propensos do que os trabalhadores mais jovens a se ajustar a uma diminuição da saúde em vez de pedir a aposentadoria. O estudo também indicou que a relação entre renda e idade esperada para se aposentar irá variar de acordo com a fase da carreira devido a mudanças nos valores e nas finanças, sendo, entretanto, mais forte no meio do que ao final da carreira. Em função disto, os indivíduos com rendimentos mais elevados esperam se aposentar mais cedo do que aqueles com rendimentos mais baixos. A relação entre a satisfação no trabalho e a idade esperada para a aposentadoria também foi relatada pela pesquisa como sendo mais forte no final do que em meados da carreira: é mais difícil um funcionário insatisfeito mudar de emprego no final da carreira do que em meados da carreira. A questão da discriminação no trabalho também foi analisada pela pesquisa: À medida que os indivíduos se movem em direção às fases mais tardias da carreira os laços instrumentais, perdem destaque, tornando, especialmente, difícil lidar com a discriminação no trabalho. Assim, a discriminação percebida leva a um apelo mais positivo de se aposentar entre aqueles em final de carreira, do que em meados de carreira.

Dessa forma, a pesquisa de Post *et al.* (2013) defende que as tarefas psicológicas, valores, preocupações e responsabilidades relacionais mudam à medida que os indivíduos se movem mediante estágios na carreira. Os resultados dessa investigação também questionam a teoria tradicional de carreira, prevendo que os indivíduos de final de carreira se desengajam mais facilmente do trabalho do que os que se encontram no meio da carreira. Para Post *et al.* (2013, p.103),

é concebível que as responsabilidades relacionais necessárias em meados de carreira (orientação e gestão hierárquica) possam estar mais associadas com pensamentos de se aposentar do que os papéis relacionais do final da carreira.

Assim, em comparação com os seus homólogos em meados de carreira, os MBAS de final de carreira da amostra anteveem a aposentadoria como algo desagradável e a ser evitado. Post *et al.* (2013) ponderam ser concebível que se aposentar mais cedo tornou-se uma meta de *status* que os mais jovens, os indivíduos em meio de carreira, parecem mais interessados em alcançar do que os mais velhos.

O estudo concluiu que as fases da carreira afetam as expectativas sobre a idade da aposentadoria, de tal forma que os profissionais MBAs de meio de carreira esperam aposentar-se cerca de três anos mais cedo do que aqueles que estão no final da carreira (62 anos contra 65 anos de idade) – o que vai de encontro às proposições e à ideologia da União Europeia sobre o envelhecimento produtivo, conforme já abordamos no capítulo I deste estudo.

Para finalizar, concordamos que o entendimento das variáveis que interferem no processo de decisão sobre a aposentadoria poderá oferecer subsídios valiosos para os órgãos de Recursos Humanos, no sentido de eles se anteciparem no atendimento das necessidades dos trabalhadores mais velhos, bem como no planejamento de medidas a serem adotadas - sejam elas na direção da permanência, sejam voltadas para a saída provisória do emprego, ou para o afastamento definitivo do trabalho.

No subitem a seguir, analisaremos, de forma mais detalhada, a relação entre aposentadoria, gênero, idade e emprego.

3.7 Relacionando idade, emprego, gênero e aposentadoria

O estudo das relações de gênero é um tema transversal à sociologia, visto que, a exemplo da idade, da etnia e da classe social, constitui-se em uma dimensão básica e fundamental para ajudar a explicar as diferentes identidades e trajetórias de vida de homens e mulheres, uma vez que somos socializados conforme nosso pertencimento a essas categorias sociais (Britto da Motta, 2006). A referida autora ressalta, entretanto, que, apesar da vida social ser estruturada através das articulações mútuas entre essas categorias ou conjunto de relações, “nenhum deles, analisado isoladamente, dá conta da sua complexidade”, inclusive porque “são aspectos co-extensivos, isto é, recobrem-se parcialmente uma à outra” (Britto da Motta, 2006, p.193).

No entanto, para Ginn e Arber (1996, p.17), o pensamento sociológico não tem integrado o envelhecimento e o gênero, não sendo habitual investigações que envolvam essa influência combinada. No entanto, as autoras justificam essa necessidade, quando esclarecem que

o gênero e o envelhecimento estão estreitamente conectados na vida social, de modo que cada um só pode entender-se por completo na relação com o outro. À medida que envelhecemos, o contexto social, cultural, econômico e político que prevalece nas distintas épocas de nossa vida influi sobre nós.

Essas autoras argumentam que esse descaso para com os estudos envolvendo gênero e idade por parte das ciências sociais refletem os desequilíbrios de poder da própria sociedade, em que aqueles que são menos poderosos, em termos econômicos, como as mulheres idosas, de raça negra ou com deficiência, “atraem menos atenção teórica. Para que a idade e o gênero se integrem por completo na teoria sociológica, estes devem ser considerados fundamentais na organização social” (Ginn & Arber, 1996, p.21).

Todavia, antes de avançarmos nessa discussão, convém entendermos a diferença existente entre as categorias sociais de *sexo* e *gênero*. O termo *sexo* refere-se às diferenças biológicas entre

homens e mulheres, ou seja, corresponde à identidade biológica da pessoa; enquanto o *gênero* diz respeito às identidades subjetivas de homens e de mulheres, as quais têm origem nas relações sociais (Dias, 2015).

Dessa maneira, o termo *gênero* é “uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (Scott, 1990, p. 75). Assim, ao utilizarmos, nesta tese, o termo ‘gênero’, isso significa que estaremos analisando não as diferenças físicas entre homens e mulheres, mas os comportamentos, possibilidades e expectativas culturalmente aprendidas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Mas, nem sempre se pensou dessa forma. O uso do termo *gênero*, enquanto categoria de análise, é recente nas discussões acadêmicas, tendo sua origem nas mobilizações feministas da década de 70, que combatiam a “naturalização” da divisão desigual e assimétrica dos papéis sexuais e a histórica condição de subordinação das mulheres à dominação-exploração exercida pelos homens. Segundo Scott (1990, p.72), as feministas começaram a utilizar a palavra *gênero* para “ênfatar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” e “ênfatar igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade”.

Na realidade, a filósofa e escritora Simone de Beauvoir⁵² já havia levantado essa temática alguns anos antes, ao final da década de 40, quando proferiu a frase que a imortalizaria e que viria a estar na vanguarda dos discursos feministas durante décadas: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (1990b, p. 9).

Essa fala de Beauvoir (1990b) é clarificada por Louro (1995, p.103), no artigo em que analisa o clássico texto de Joan Scott, publicado, originalmente, em 1986 - “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto, não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero).

⁵² Foi no livro *O Segundo Sexo*, publicado originalmente em 1949, que a escritora e filósofa existencialista Simone de Beauvoir (1908-1986) proferiu essa famosa frase. Traduzido para mais de 30 idiomas e publicado em diversos países, essa obra clássica é um estudo pioneiro sobre as mulheres, tendo se tornado referência para a literatura feminista desde então.

Segundo Louro (1995), esse referido ensaio pioneiro de Scott - de repercussão na comunidade acadêmica internacional - vem sendo a referência mais recorrente para os/as estudiosos/as de gênero nas Ciências Sociais e na Educação e representa um marco importante, ao considerar o gênero como uma categoria útil de análise histórica, articulada às categorias de classe e etnia, devendo ser integrada às pesquisas; e também por teorizar a substituição da história das mulheres para a história de gênero. Scott (1990, p.75) justifica essa permuta, ao afirmar que

o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo.

Ou seja, não se pode almejar estudar o mundo das mulheres e o dos homens separadamente, uma vez que qualquer informação sobre as mulheres é, necessariamente, também uma informação sobre os homens, e já há algum tempo que a literatura a respeito do tema reconhece que não se pode tratar a aposentadoria das mulheres do mesmo modo que a dos homens (Arber & Ginn, 1996; Bernard, Itzin, Phillipson, & Skucha, 1996).

Em seu texto clássico, Scott (1990, p.86) desenvolve uma definição de gênero intrinsecamente articulada com a dimensão de poder e cujo núcleo baseia-se numa conexão 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.

Complementa, ainda, afirmando que o gênero é uma forma básica de imprimir significação às relações de poder: “Seria melhor dizer que o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (Scott, 1990, p.88). Ao fazer uma leitura da História da Educação numa perspectiva de gênero, Louro (1992, p.62) argumenta que a História da Educação que se produz no Brasil é, quase sempre, escrita no masculino, ou seja, “refere-se aos alunos, aos operários, aos professores, aos adultos, etc., ou utiliza termos genéricos, como a classe trabalhadora, a elite brasileira, a burguesia, o professorado, o movimento sindical...”. E acrescenta:

O que essa história parece revelar, na minha opinião, é uma desatenção à questão (usa-se o masculino genérico, mas lida-se de fato com sujeitos sem corpo, sem cor, sem gênero). Assim, acredito que, ao contrário do que alguns pensam, se temos poucos trabalhos sobre a educação de meninas e mulheres, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de meninos e homens.

Pierre Bourdieu (2002, p.9), em seu livro *A Dominação Masculina*, coloca que a comprovação da força da ordem masculina está exatamente no fato de que ela dispensa justificativas, já que a perspectiva androcêntrica impõe-se como neutra e sem a necessidade de discursos que expliquem a sua legitimação:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo da vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.

Para Bourdieu (2002, p.3), essa dominação masculina é resultante daquilo a que chamou de “violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento”. E questiona sobre os mecanismos históricos responsáveis por essa “eternização das estruturas da divisão sexual”(Boudieu, 2002, Prefácio): para ele, muitas vezes, aquilo que aparece na história como eterno não é mais do que o resultado de um processo de eternização que é exercido por instituições interligadas e consagradas, tais como a família, a escola, a igreja, e, ainda, o esporte e as mídias sociais.

Como vimos, indubitavelmente, os estudos de gênero são relevantes para o entendimento de como essa categoria social permeia os processos de significação vividos pelos indivíduos e grupos sociais. Passaremos a analisar, a partir de agora, como o gênero interfere nas decisões referentes ao processo de aposentadoria.

Dessa forma, apesar da crescente diversidade das situações e modalidades que conduzem à aposentadoria, para Bernard *et al.* (1996), não se observa o mesmo com relação à função de duas variáveis-chave, como a classe social e o gênero, ou seja: essas são categorias que continuam a interferir potencialmente nesse processo. Segundo esses autores, o papel desempenhado pelo gênero é importante devido a alguns motivos principais:

O primeiro aspecto diz respeito às diferenças do tipo de trabalho assalariado desenvolvido por mulheres e homens, sendo caracterizado por uma série de desigualdades baseadas no gênero: maior dificuldade de acesso e permanência no mercado de trabalho por parte das mulheres; maior protagonismo masculino em cargos de direção; disparidades de qualificação, de condições de trabalho, de ascensão na empresa e de salário em relação às situações dos homens;

consequentemente, as mulheres se aposentam com proventos bem inferiores aos dos homens – o que, comprovadamente, contribui para a situação de pobreza constatada entre a maioria das mulheres aposentadas.

A segunda razão, apresenta, também, um forte componente ligado às relações de gênero: no caso das mulheres, o caráter descontínuo de suas trajetórias profissionais, quase sempre interrompidas por questões de ordem pessoal, como gravidez, licença-maternidade ou períodos de afastamento para cuidar de alguém doente na família ou dedicar-se à criação dos filhos pequenos, contribui, segundo Szinovacz (1991), para que as mulheres vejam a meia idade como “um ganho” e uma “oportunidade especial”, sendo muito provável que elas contemplem a última fase de sua carreira laboral de forma muito diferente que os homens.

Ademais, de acordo com a pesquisa de Post *et al.* (2013), as mulheres esperam se aposentar mais cedo do que os homens. A justificativa é que aqueles trabalhadores envolvidos fortemente em vários papéis (como é o caso das mulheres, que precisam administrar o trabalho, a família, o papel de cuidadoras etc), tendem a ver a aposentadoria de forma mais positiva e desejável do que aqueles investidos apenas em sua função de trabalho (caso mais específico dos homens). Outro fator analisado - a alta centralidade do trabalho - está associada a expectativas para se aposentar mais tarde, considerando que os indivíduos têm mais dificuldade em se desligar dos papéis nos quais eles investiram mais fortemente, sendo então mais relutantes em abandonar papéis centrais à sua identidade.

Um outro aspecto também sinaliza diferenças de gênero a respeito da tomada de decisão em relação à aposentadoria: conforme relatamos aqui em pesquisas anteriores, o fato de haver um forte apego social ao trabalho contribui para retardar a decisão de uma pessoa de se aposentar, e essa é uma situação que contemplaria mais os homens, ou seja, estes são mais satisfeitos com o trabalho em função da maioria das razões elencadas acima (Atchley, 1989; Bernard *et al.*, 1996; Whiting, 1998). Inclusive, Bernard *et al.* (1996) reforçam, em sua pesquisa, que as mulheres que tinham um maior envolvimento com o trabalho estavam menos predispostas que os homens a se direcionarem para a aposentadoria.

A dinâmica que envolve a decisão de se aposentar é diferente para homens e mulheres sobretudo em função das diferentes situações financeiras com que chegam à aposentadoria. O fato de, ao se aposentarem, passarem a receber vencimentos ainda menores do que aqueles que recebiam quando estavam em atividade, quase sempre é o motivo principal pelo qual as mulheres

mais velhas retardam suas aposentadorias – já os homens que seguem trabalhando após a idade mínima para a aposentadoria, o fazem porque gostam, porque desfrutam de seu trabalho (Atchley, 1989).

Finalmente, uma “cultura de gênero” é apontada na revisão bibliográfica feita por Bernard *et al.* (1996), ao descreverem uma série de investigações que indicam diferentes formas de dominação masculina que se refletem em políticas institucionais que dificultam o desenvolvimento e o protagonismo femininos, dentro das organizações. Segundo os referidos autores (1996, pp.92-93), “é provável que este modelo de discriminação seja decisivo para configurar uma série de experiências que afetam as mulheres no trabalho e na aposentadoria”.

A discriminação no emprego por causa do sexo abrange mulheres de todas as idades. Para Bernard *et al.* (1996, p.92), são categorias como idade e gênero que mantêm as mulheres em postos inferiores e que ditam até onde elas podem ascender profissionalmente, numa organização. No entanto, segundo esses autores, aumentam as evidências de que a idade se combina com o gênero, em prejuízo das mulheres de todas as idades, principalmente das mais idosas:

Não obstante, cada vez mais se observa um interesse crescente pelo grau em que se impõe uma forma de discriminação pela idade marcada pelo gênero contra as mulheres, em particular. E isto é revelado sobretudo em estudos sobre a situação de emprego das mulheres idosas.

Também tendo o gênero como foco específico, em 1992 foi realizada uma pesquisa em escala nacional no Reino Unido sobre as "barreiras de idade no local de trabalho" nos setores público e privado patrocinada pela Metropolitan Authorities Recruitment Agency - METRA. O estudo incluiu uma pesquisa com 449 autoridades locais, estudos de caso com 11 autoridades selecionadas e duas empresas do setor privado, além de um levantamento de atitudes efetuado com 476 gerentes de linha do governo local, e estudos de caso envolvendo uma amostra de 350 homens e mulheres. Os resultados desse estudo foram publicados por Itzin e Phillipson (1995) e mostraram as consequências dos efeitos combinados do preconceito pelo sexo e pela idade (sexismo e ageismo, respectivamente) nas oportunidades de emprego, na carreira e na aposentadoria e que penalizam duplamente as mulheres.

Os resultados do estudo revelaram, entre outras coisas, uma política de segregação sexual do trabalho: os gestores consideraram que as mulheres mais velhas são mais aptas para trabalhos administrativos, assistenciais, de limpeza e serviços de alimentação e menos aptas que os homens para cargos executivos e de direção. Outro dado preocupante é que as próprias mulheres

entrevistadas exibiam as mesmas crenças interiorizadas e expectativas sobre o trabalho adequado ao gênero e à idade.

Outra descoberta importante diz respeito à percepção, pelos gestores homens que participaram da pesquisa, de que as mulheres envelhecem antes e se tornam idosas mais cedo do que os homens. Os entrevistados emitiram respostas como “as mulheres chegam a seu nível máximo mais jovens do que os homens” e “as mulheres ficam onde elas chegaram aos 35 anos”. Esse é o conceito conhecido como “teto de vidro da idade” e refere-se ao modo e até onde chegam as mulheres nos postos hierárquicos de uma organização (Itzin & Phillipson, 1995). Os gestores também costumam considerar como “trabalhadoras idosas” as mulheres que passavam dos 40 anos mais do que aos homens da mesma idade; essa percepção masculina era ainda mais acentuada em relação às mulheres acima de 50 anos. As mulheres ainda têm que se confrontar com a ideia da chamada “década dourada”: um funcionário entrevistado afirmou que “o ponto de máximo progresso na carreira de uma mulher se situa dez anos antes que no caso dos homens” (Itzin & Phillipson, 1995, p. 85).

Outro aspecto que obstaculiza a carreira das mulheres – incidindo, inclusive, sobre suas pensões ao se aposentar - são as pausas dedicadas às licenças à maternidade, uma vez que os afastamentos limitam, consideravelmente, as oportunidades de desenvolvimento profissional dentro das empresas. Segundo Itzin e Phillipson (1995, p.86), um gestor da pesquisa do estudo METRA (1992) descreveu as mulheres como

estando cinco a dez anos atrasadas em suas carreiras, caso elas tenham tido uma pausa, talvez tendo passado sua década dourada (dos 30 aos 40 anos) em casa, cuidando de suas crianças, e apenas ficando prontas para passar sua década dourada no trabalho mais tarde do que os homens.

A esse respeito, Bernard *et al.* (1996, p. 97-98) comentam:

Estas descobertas dão a impressão de que as oportunidades de emprego e de desenvolvimento profissional das mulheres estão determinadas, com frequência, por fatores estruturais e circunstanciais que não dependem delas e que, talvez, não satisfaçam suas próprias necessidades e preferências. A carreira das mulheres se bloqueia, coisa que não ocorre com a dos homens, e a menos que estejam preparadas para ‘participar do jogo dos homens’, seguirão padecendo da discriminação dos gestores. Tudo isso põe em evidência o conflito que, todavia, existe entre a política oficial de igualdade de oportunidades e a dura realidade dos centros de trabalho para muitas mulheres.

Como podemos ver, os dados do estudo METRA (1992) apresentaram uma série de questões importantes, confirmando que os preconceitos de idade combinados aos de gênero influem de forma mais negativa nas condições de trabalho e nas oportunidades profissionais das

mulheres do que dos homens. E mesmo que a aposentadoria não tenha sido um foco específico do estudo METRA (1992), seus dados revelaram que diversas empresas utilizavam a aposentadoria antecipada como ‘ferramenta de gestão’, oferecendo como razões o ‘baixo rendimento’, ‘pessoas que não querem mudar’ e ‘perda das faculdades físicas’, diante da necessidade de se promover reorganizações e reestruturações organizacionais.

Já a investigação exploratória realizada na Inglaterra, em 1993, e apoiada pela Pre-Retirement Association of Great Britain and Northern Ireland (Associação dos pré-aposentados da Grã Bretanha e Irlanda do Norte) ou estudo PRA, por sua vez, focou suas atenções na aposentadoria e nas atitudes das mulheres sobre esse evento (Bernard *et al.*, 1996). Merece destaque e preocupação o sentido que a aposentadoria tinha para as próprias mulheres: muitas acreditam que as mulheres “se adaptam” à aposentadoria com maior facilidade por duas razões: primeiro, porque o trabalho desempenha uma função menos central em suas vidas e, segundo, porque elas estão acostumadas a fazer as adaptações necessárias para viver sem um trabalho assalariado.

Esse ponto de vista, estritamente masculino, também foi encontrado na investigação de Whiting (1998, p.1), feita com 22 grupos focais em Melbourne, sobre as experiências das mulheres diante do processo de aposentadoria. Segundo essa autora, existe uma crença subjacente de que, para as mulheres que trabalham, a sua transição do emprego para a aposentadoria não é traumática e é menos estressante do que para os homens, uma vez que “o trabalho não é uma parte tão central na vida das mulheres como é para os homens.”

Ela constatou, em sua pesquisa, que as mulheres – ao contrário dos homens que entrevistou - não faziam nenhum tipo de planejamento para as suas aposentadorias, tratando-a como um fenômeno secundário em relação às aposentadorias de seus cônjuges. Para Whiting (1998, pp.3-4), essas reações retratam a segregação dos papéis de gênero tradicionais e atribui isso à visão generalizada de que a aposentadoria é um fenômeno masculino e, portanto, deve ser visto como algo relevante apenas para os homens. Ela conclui que há uma diferença crucial nas experiências de homens e mulheres com relação à aposentadoria:

Para os homens, a aposentadoria representa uma mudança permanente do estilo de vida, a cessação do emprego em tempo integral pago que tem sido o papel principal para a maioria deles, em suas vidas adultas. As mulheres, no entanto, experimentam uma variedade de transições trabalho-casa, que as impede de enquadrar o seu trabalho nos mesmos termos que seus maridos.

Ainda segundo Whiting (1998, p.6), nenhuma das mulheres que entrevistou nos grupos focais havia se aposentado depois de seu marido – até mesmo entre aquelas que haviam dedicado anos à construção de uma carreira. Os relatos podem ser entendidos à luz dos papéis de gênero tradicionais e demonstraram a obrigação que muitas mulheres sentem de se aposentar somente depois de seus cônjuges, “a fim de estar de acordo com os papéis tradicionais do casamento e manter a harmonia conjugal”.

A esse respeito, Arber e Ginn (1996, p.105) consideram que ainda é usual as pessoas considerarem indesejável a situação em que o homem permanece em casa enquanto a mulher vai trabalhar:

Essa inversão dos papéis ‘tradicionais’ de gênero pode considerar-se como um desafio ao domínio econômico dos maridos, uma antiga fonte de poder patriarcal e de identidade masculina, assim como a justificativa para o seu compromisso mínimo com o trabalho doméstico.

Segundo Arber e Ginn (1996), 60% dos casais continuam a seguir o modelo tradicional (a mulher se aposenta primeiro, e o marido depois), 28% seguem o modelo não tradicional (o marido se aposenta primeiro e a mulher, depois) e 12% optam pela aposentadoria simultânea (considerada quando os cônjuges abandonam o emprego com uma diferença de tempo máxima de seis meses). Essas estatísticas demonstram o peso do poder patriarcal nos matrimônios, ainda ditando regras de conduta em nossa sociedade.

Uma das conclusões do estudo PRA (1993) é que, mesmo com uma vida laboral fortemente marcada pelo gênero, as mulheres entrevistadas “ainda supunham que sua vida posterior à aposentadoria estaria organizada de modo predominantemente de acordo com os papéis tradicionais de gênero”. Para Bernard *et al.* (1996, p.101), “isto indica até que ponto os papéis tradicionais atribuídos ao gênero configuram as atitudes das mulheres em relação à aposentadoria”.

Bernard *et al.* (1996), igualmente, consideram que não deixa de ser significativo que a aposentadoria seja considerada mais fácil para os homens, uma vez que eles ficam livres para se dedicar a seus *hobbies*, enquanto se supõe que as mulheres, mesmo aposentadas, seguem sendo responsáveis por organizar a sua vida e a de quem vive na casa. Essa tese foi confirmada pelo estudo PRA (1993), uma vez que a atitude predominante entre as mulheres entrevistadas era a de que, na realidade, elas não se aposentam, no sentido de deixar de trabalhar, porque continuam com as mesmas responsabilidades domésticas.

À guisa de conclusão, ao analisarmos todos esses resultados, podemos concluir que, em muitos casos, a entrada na aposentadoria tem sido usada como “ferramenta de gestão” para promover o ageísmo e o sexismo nos ambientes de trabalho, o que pode ser um fator determinante para a opção pelo desligamento da profissão, por parte das mulheres. Outro dado relevante relatado nas pesquisas é que as próprias mulheres entrevistadas exibem os mesmos preconceitos, crenças e expectativas interiorizadas sobre trabalho/gênero/idade; ou seja, os papéis tradicionais, atribuídos ao gênero, terminam por configurar as atitudes das mulheres em relação à aposentadoria.

Consideramos, portanto, ser imperioso que a sociedade atente para questões tão importantes, e que busque meios de combater a reprodução das desigualdades econômicas com a finalidade de que, ao se aposentar, essas mulheres que, hoje, sofrem com suas carreiras interrompidas, pouco acesso aos cargos de chefia e baixos salários em função de um trabalho genderificado, possam vir a desfrutar dos benefícios da aposentadoria quando e se assim o desejarem, de uma forma justa e igualitária.

Finalmente, nos deparamos com uma questão interessante: em nosso estudo, ao dimensionarmos o número de professores do IFRN, visando selecionar a nossa amostra, chegamos ao seguinte quantitativo: de um total de 1049 docentes do IFRN, 713 são homens e 336 são mulheres; destes, 55 recebem o abono de permanência (ou seja, já poderiam estar aposentados), sendo 38 homens e 17 mulheres. A nosso ver, apesar de o IFRN ser uma instituição, historicamente, de perfil masculino – tanto nos programas dos cursos oferecidos, voltados para profissões “ditas” masculinas, tais como as engenharias, quanto no número de alunos e de professores, majoritariamente do sexo masculino - esses números, indubitavelmente, apontam para uma questão de gênero e nos suscitam a seguinte indagação: por que uma maioria expressiva dos professores em condições de se aposentar e que optaram por continuar trabalhando é composta por pessoas do sexo masculino? O que isso significa?

Ainda no caso da presente investigação, quanto às respostas para o fato da maior parte das nossas entrevistadas – que também são minoria em relação aos homens entrevistados, em função do cálculo percentual adotado no estudo empírico - não desejarem se aposentar mesmo que já possam fazê-lo -, nós só vamos conhecer no capítulo da Análise dos Dados. A partir do próximo subitem, entretanto, traçaremos um panorama do cenário acadêmico brasileiro sobre o momento da aposentadoria.

3.8 Diálogo com o cenário acadêmico brasileiro sobre o momento da aposentadoria

No subitem anterior, procedemos a uma revisão da literatura nacional e internacional acerca dos principais fatores que podem influenciar a decisão de se aposentar ou de prolongar a vida profissional. Concordamos que a aposentadoria é um fenômeno complexo e multideterminado, que sofre a influência de diversas categorias de preditores; portanto, é difícil de ser explicado por um modelo único, que possa ser transposto para as diversas populações ou culturas. Entretanto, consideramos relevante articular os avanços que têm ocorrido nesse campo do conhecimento em nível mundial, com a produção brasileira.

Quando nos debruçamos sobre as investigações direcionadas ao tema *aposentadoria*, vimos que, no cenário brasileiro, ainda prevalecem as pesquisas relacionadas à legislação trabalhista, aos avanços do sistema previdenciário e às conquistas das classes trabalhadoras, com destaque para a seguridade e a proteção social do trabalhador. Com relação, mais especificamente, à temática da nossa tese – o adiamento da decisão de se aposentar, sob o enfoque dos significados, sentidos e representações sociais – verificamos que as pesquisas que tratam dessa problemática na literatura brasileira ainda são bastante incipientes (Cruz, 2011; Macedo, 2014; Menezes & França, 2012).

Dessa forma, concordamos com França, Menezes, Bendassoli e Macedo (2013), quando afirmam que ainda temos muitos desafios a superar, especificamente com relação à abrangência dos estudos. Entretanto, no intuito de delinear o estado da arte em relação aos fatores que influenciam na decisão de se aposentar, concluímos ser importante dialogar com as principais contribuições das produções brasileiras que contemplam esse campo do conhecimento.

Menezes e França (2012) efetivaram o primeiro estudo brasileiro sobre os preditores da decisão da aposentadoria com 148 servidores públicos federais (acima de 45 anos) em uma instituição de tecnologia, investigando sete variáveis entre atributos pessoais: (idade, saúde percebida, expectativa subjetiva de vida) e aspectos do trabalho (comprometimento com a carreira, percepção no trabalho, flexibilidade no horário, controle do trabalho). Os resultados indicaram que a idade, a percepção do trabalho, a flexibilidade de horário e o controle do trabalho predizem a decisão de adiar a aposentadoria; b) a percepção do trabalho e a flexibilidade do horário predizem a saída da aposentadoria formal e a entrada no *bridge employment*; e c) a saúde percebida foi o único preditor encontrado para a aposentadoria definitiva.

Ao detalhar a pesquisa de Menezes e França (2012), vimos que a percepção positiva do trabalho influencia o desejo de postergar a aposentadoria, bem como a busca pelo *bridge*

employment – ou seja, mesmo que se aposentem do trabalho formal, irão procurar outras oportunidades de trabalho. Quanto aos fatores idade, maior flexibilidade de horário e maior controle sobre o trabalho, evidenciamos que estes influenciam o trabalhador a adiar a aposentadoria e a continuar atuando na mesma organização. Entretanto, se a percepção do trabalho for negativa e, ao mesmo tempo, houver menor flexibilidade de horário, o trabalhador estará mais propenso a adotar o *bridge employment*. Já o fato de se perceber com a saúde debilitada, independentemente de qualquer outro fator, predispõe o trabalhador a solicitar sua aposentadoria definitiva, contrariando os achados de Post *et al.* (2013), aqui citados. A pesquisa de Menezes e França (2012) também evidencia, de forma significativa, a importância dada pelos empregados mais velhos à flexibilidade de horário e ao sentimento de controle sobre o trabalho, confirmando pesquisas anteriores aqui relatadas.

A dissertação de Varela (2013) buscou identificar o significado do trabalho e da aposentadoria para professores que se encontram na fase de pré-aposentadoria e também para docentes aposentados com tempos variados, todos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, em Natal. O estudo concluiu pela centralidade do trabalho para a maioria dos entrevistados, sobrepondo-se, muitas vezes, a outras esferas da vida, exceto a da família. As principais motivações para que continuassem em atividade laboral, mesmo já havendo completado os requisitos para a aposentadoria, foram a sensação de utilidade e o fator financeiro. Entre os docentes já aposentados, a pesquisa constatou sentimentos como nostalgia das relações sociais rompidas com o processo de aposentadoria e medo da velhice, bem como a percepção de uma maior sensação de liberdade, maior tempo para a família e a descoberta de outros papéis sociais.

Outra dissertação de mestrado, de autoria de Guedes (2010), também foi realizada no IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte) com professores aposentados e em fase de pré-aposentadoria, com o objetivo de identificar os sentimentos e as expectativas que acompanham o processo de transição para a aposentadoria, além de identificar os fatores que levam alguns professores a optar por continuar trabalhando, mesmo já tendo atingido os requisitos para a aposentadoria. O estudo revelou que os sentimentos mais presentes, nas diferentes fases que antecedem à aposentadoria, foram a insegurança, o medo do futuro, e a surpresa diante do excesso de tempo livre que terão após a decisão de deixar o emprego. Entre os fatores que levam alguns entrevistados a optar por continuar trabalhando mesmo já tendo atingido os critérios para se aposentar destacam-se o prazer no trabalho que realizam; a sensação de

utilidade e os relacionamentos sociais mantidos no trabalho e a partir dele. Para aqueles que se aposentaram, o valor mais ressaltado foi a liberdade proporcionada pela aposentadoria.

Para efeito de esclarecimento, a diferença das dissertações de Varela (2013) e de Guedes (2010) para a nossa tese, é que o nosso estudo – ao contrário das dissertações citadas - não analisa as vivências e expectativas de professores aposentados, apenas de professores em fase de pré-aposentadoria, ou seja, aqueles que já adquiriram os pré-requisitos legais para se aposentar.

Macedo (2014), em sua dissertação de mestrado, entrevistou 283 funcionários públicos federais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal – entre docentes e técnico-administrativos - próximos à aposentadoria, sobre a intenção de continuar trabalhando além do tempo obrigatório de contribuição, explorando a relação dessa intenção com fatores relacionados ao significado do trabalho e aposentadoria. Como resultados, o estudo revelou que a maioria dos participantes têm a intenção de continuar no trabalho remunerado além do período de contribuição obrigatória, tendo, como principais preditores dessa intenção, a percepção de possuir autonomia pessoal no emprego, ter condições flexíveis de trabalho, positiva interação interpessoal no trabalho, ter outros interesses além do trabalho e o incentivo financeiro (abono de permanência). Finalmente, a pesquisa concluiu que a intenção de se aposentar está, significativamente, vinculada à ideia de viver com mais qualidade, usufruindo melhor o tempo; já a decisão de adiar a aposentadoria está relacionada diretamente à representação da aposentadoria como ociosidade e à ausência de atividades que pareçam consistentes ou suficientes para substituir o trabalho.

A tese de doutoramento de Roesler (2012), intitulada “*Posso me aposentar de verdade. E agora? Contradições e ambivalências vividas por bancários no processo de aposentadoria*”, tenta compreender – à luz da historicidade e do contexto social - os fatores psicossociais que levam esses trabalhadores bancários, com idades entre 51 e 79 anos, já aposentados pelo INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social) e com uma condição econômico-financeira estável, a voltar ao mercado de trabalho e continuar a exercer atividade profissional remunerada. Com base na análise das narrativas de vida de cada participante, a autora buscou também apreender os significados e sentidos atribuídos por eles ao trabalho, à aposentadoria e ao envelhecimento, tendo concluído, entre outros aspectos, que: considerando que, para os entrevistados, o papel profissional tem prioridade sobre as demais dimensões da vida, e que, para eles, “trabalhar assegura características de respeitabilidade, integridade e reconhecimento social” (Roesler, 2012, p.84), pertencer à categoria dos ‘inativos’ pode ser vivido como morte social.

Bressan, Mafra, França, Melo e Loreto (2012) chegaram à conclusão semelhante, na investigação que realizaram com servidores docentes e técnico-administrativos de uma universidade do Sul do Brasil. A pesquisa evidenciou que o envolvimento e a satisfação com o trabalho são aspectos que têm intensas implicações no momento de transição para a aposentadoria. Os resultados mostraram fortes indícios de que o desligamento do trabalho pela aposentadoria envolve relevantes dificuldades emocionais, considerando a centralidade do trabalho e o sólido vínculo organizacional e emocional demonstrado pelos participantes dos diversos níveis administrativos.

A dissertação de mestrado de Cruz (2011) ratificou os resultados alcançados no estudo anterior. O autor entrevistou 114 servidores das carreiras de ciência e tecnologia de uma instituição federal de pesquisa, com o intuito de identificar os motivos que levam os servidores públicos federais, que já possuem o direito à aposentadoria, a não o fazerem. Em suas respostas, os entrevistados afirmaram que se sentem produtivos, podendo ainda contribuir com a instituição, se sentem valorizados e reconhecidos; que não há pressão da instituição para que eles se aposentem e que nada mudou em sua vida profissional após adquirirem o direito à aposentadoria. Segundo o autor, o trabalho é percebido pelos entrevistados como fonte de atividade, criatividade e autorrealização, o que parece induzir os servidores a um maior comprometimento com a carreira.

A pesquisa transcultural de França (2009b), feita com 517 executivos neozelandeses e brasileiros, aponta que não é incomum que pessoas já aposentadas queiram retornar ao trabalho, seja na mesma empresa ou realizando outras atividades durante a aposentadoria. Apesar de gozarem de uma condição social e financeira privilegiada, estes últimos declararam que gostariam de continuar trabalhando nas mesmas atividades, ou mesmo em outras, começando uma segunda carreira. Ao investigar preditores positivos nas atitudes de executivos brasileiros e neozelandeses de grandes organizações em face da aposentadoria, França (2009b) concluiu que as maiores influências vinham de dois preditores: a influência da família e dos amigos na decisão de se aposentar e a diversidade das atividades e relacionamentos no uso do tempo livre. Ou seja, quanto maior a variedade de atividades e ocupações no uso do tempo por parte do sujeito e quanto mais positiva for a participação da família e dos amigos na decisão de se aposentar, mais tranquila e bem-sucedida será essa decisão.

O estudo de Romanini, Xavier e Kovalski (2005) – cuja amostra foi dividida em duas categorias, quais sejam ter ou não cargo de chefia - confirma a importância do poder e do status social conferidos pelo trabalho e seu impacto no adiamento da aposentadoria. Entre os principais

resultados, a maioria dos entrevistados (94%) que possuem cargos de chefia afirmou que pretende continuar trabalhando em outra atividade, após a aposentadoria formal. Destes, 82,3% justificaram que fariam isso porque gostam, e 17,7% por questões financeiras. Já entre os que não possuem cargos de chefia, 82,7% pretendem continuar trabalhando e 17,6% não desejam trabalhar depois de aposentados. A conclusão final da pesquisa de Romanini, Xavier e Kovaleski (2005) é que a maior dificuldade em deixar a vida profissional não está relacionada à problemas financeiros, mas ao rompimento com o *status* e com o poder que o emprego proporciona socialmente.

Concluindo, consideramos pertinente relacionar os estudos internacionais com as pesquisas que têm sido feitas no Brasil, no âmbito da aposentadoria, mais especificamente, sobre a decisão de se aposentar. Apesar de termos observado resultados semelhantes nas dimensões de análise entre a realidade internacional e a brasileira, concordamos com França *et al.* (2013, p.559), de que “é necessário, em primeiro lugar, ampliar a base de estudos empíricos nacionais para que se possa gerar massa crítica capaz de permitir uma discussão substanciada acerca de modelos que são aderentes ou não à nossa realidade”.

Um exemplo disto são dois preditores importantes para continuar no trabalho, citados pelos trabalhadores idosos na maioria das pesquisas aqui relatadas: a flexibilidade dos contratos de trabalho e a autonomia (o controle sobre o próprio trabalho). Situações que são comuns e que têm amparo institucional/legal em outros países - como os empregos em tempo parcial -, são ainda muito raros aqui no Brasil; o *bridge employment*, e a possibilidade de empreender, por outro lado, esbarram em diversas dificuldades e desincentivos, seja de ordem legislativa, governamental ou econômica. Daí, a razoabilidade de se relativizar esses arranjos alternativos quando os trazemos para a realidade brasileira, conforme propõem França *et al.* (2013, p.560):

Em um ambiente institucional mais favorável a auto iniciativa, é possível que haja mais pessoas predispostas a permanecer na atividade profissional. No caso do Brasil, em que pesem mudanças recentes, o ambiente empreendedor ainda é fortemente onerado, e, assim, essa circunstância também pode agir como um fator moderador ou atenuante dos preditores relacionados ao *bridge employment*.

Assim, embora concordemos com Ekerdt (2010, p.74) quando ele afirma que “...o mercado de trabalho tem que se tornar mais acolhedor para os trabalhadores mais velhos, acomodando-os de maneiras que eles possam sustentar uma expansão do emprego até mais tarde na vida”, é preciso ter claro, numa perspectiva social, que as políticas que objetivam, simplesmente, aumentar a idade da aposentadoria levantam uma série de preocupações e têm

outros desdobramentos que não podem ser desprezados. Este tema – cuja discussão já foi iniciada no capítulo 1 - será retomado e concluído no subitem a seguir.

3.9 Uma sociedade para todas as idades? ampliando o tempo no emprego para os trabalhadores mais velhos

Como vimos anteriormente, a partir da década de 80 do século passado, houve um incentivo às aposentadorias precoces, fato que, agora, está em rota de colisão com as políticas públicas do século 21 dos governos ocidentais, que advogam a permanência dos trabalhadores por mais tempo no mercado de trabalho. No cenário atual, os países que compõem a OCDE, confrontados com a mudança demográfica determinada pelo aumento da longevidade, com o crescimento das despesas públicas e com o encolhimento das forças de trabalho, têm procurado maneiras de adiar a aposentadoria.

Conforme consta no capítulo I, essa é uma das temáticas-chave adotada também pela União Europeia, cujo compromisso para com a agenda do envelhecimento ativo baseia-se, entre outras coisas, na permanência por mais tempo das pessoas no mundo do trabalho, associada à adoção de uma legislação antidiscriminatória no acesso a bens e serviços com base na idade, além de propostas visando à proteção social e a educação das pessoas mais velhas.

Dessa forma, procurando resolver a discriminação com base na idade no mercado de trabalho, em 2000, a União Europeia adotou a Diretiva 2000/78/CE, que exige que os Estados-Membros “tornem ilegal o tratamento desigual de pessoas, incluindo a discriminação baseada na idade e incapacidade, na área do emprego, ocupação ou atividades independentes” (Comissão Europeia, 2012, p.8). A diretiva da União Europeia exige ainda que os Estados-Membros implementem uma legislação nacional que proíba a discriminação direta e indireta, bem como o assédio e a vitimização com base na idade. O objetivo principal anunciado pela União Europeia – como já vimos anteriormente - é tornar a sociedade europeia mais competitiva, através do envelhecimento produtivo, ou seja, da permanência dos trabalhadores por mais tempo no mercado de trabalho.

Conforme citamos anteriormente neste estudo, para Ferreira *et al.* (2011) a promoção do envelhecimento ativo pelo prolongamento do tempo de trabalho merece algumas reflexões importantes. Acrescentam, entretanto, que as propostas do envelhecimento ativo devem levar em consideração os aspectos motivacionais e as condições de saúde dos empregados.

Referindo-se ao primeiro caso, consideram que, apesar de todos os possíveis benefícios relacionados à permanência em atividade por mais tempo, adiar a aposentadoria pode não ser pretendido ou desejado por algumas pessoas, e isso deve ser levado em conta, uma vez que, sem a aceitação e a interiorização, a adaptação ao pós-carreira tende a ficar comprometida. Por exemplo, para alguns grupos sociais, aposentar-se mais jovem associado a uma maior expectativa de vida na aposentadoria pode significar a possibilidade de iniciar uma segunda carreira, visando a um complemento dos rendimentos. Entretanto, se o prolongamento da vida ativa for imposto em função de um aumento na idade da aposentadoria – como defendem algumas políticas sociais - essa possibilidade deixará de existir ou, pelo menos, se tornará mais difícil, já que um trabalhador mais idoso tem menos oportunidades para se reinserir no mercado (Ferreira *et al.*, 2011).

Assim como Phillipson (2011), Ferreira *et al.* (2011) questionam se o aumento na idade da aposentadoria não irá reforçar as desigualdades nos processos de transição, agravando as condições de vida daqueles indivíduos que, por motivos de doença, de saúde precária ou necessidade de prestar assistência a um familiar, pretendiam se aposentar mais cedo. E o mais preocupante, segundo Ferreira *et al.* (2011, p.140), é que as proposições de aumento na idade da aposentadoria têm ocorrido sem o acompanhamento das mudanças sociais e estruturais necessárias,

... quer na organização do trabalho que contemplem o envelhecimento dos indivíduos, quer na política de saúde no sentido do reforço da orientação preventiva, quer ainda no sistema rígido das regras de aposentadoria que impedem uma transição gradual e negociada entre a atividade e a inatividade.

Para alguns especialistas (Ekerdt, 2010; França & Stepansky, 2005; Quinn, 1999), o apoio ao trabalho, na idade tardia, também passa, inevitavelmente, por novas iniciativas na área da educação, voltadas para atividades formativas que promovam a inclusão digital, a familiarização com os novos instrumentais tecnológicos de informação e a requalificação dos trabalhadores mais velhos mediante ações de educação permanente. Há evidências, entretanto, de que os trabalhadores mais velhos continuam a ser preteridos em relação aos mais jovens nos programas de formação institucionais, ou seja, há uma confirmação da relação entre o aumento da idade e a diminuição do acesso à informação (Phillipson, 2011). Entretanto, práticas como essas só aumentam os sentimentos de insegurança e de inadequação por parte dos trabalhadores idosos. Consideramos fundamental que as instituições se conscientizem da importância de promover a integração intergeracional no ambiente de trabalho, evitando a segregação dos trabalhadores idosos

em “guetos”, pois isso só vem corroborar o *idadismo*, ou seja, as práticas discriminatórias por idade, existentes em relação a essa categoria etária.

Para Ferreira *et al.* (2011), os trabalhadores mais velhos são os mais frequentemente atingidos por manifestações discriminatórias de caráter idadista, dando origem a uma fragmentação da identidade no grupo dos mais velhos, provocada por atitudes preconceituosas que se apoiam em estereótipos negativos, tais como: desqualificação profissional, baixa motivação e resistência a mudanças. Para esses autores, as políticas encarregadas da transição à aposentadoria não se fazem acompanhar de uma legislação protetora que promova mudanças significativas nas representações em torno da idade e nas discriminações que as acompanham. Considerando que os postos de trabalho estão escassos e a pressão dos mais jovens pelo emprego é inquestionável, isso pode agravar ainda mais a situação dos mais velhos no mercado de trabalho, podendo ocasionar processos de reestruturação ou de demissões coletivas na categoria dos mais idosos – sobretudo quando se vive numa sociedade onde são supervalorizados e enaltecidos os méritos e os predicados da juventude.

Stepansky (2012, p.314) atenta que todas as tentativas em prol dessa desejada “adequação” ao mercado, entretanto, não ocorrem sem sofrimento para os trabalhadores idosos: “os trabalhadores são impulsionados à ré-profissionalização lutando para não se tornar obsoletos mesmo antes de envelhecer”. E reflete sobre o paradoxo que envolve as sociedades pós-modernas (Stepansky, 2012, p.317):

A idade tornou-se um critério de seleção: as empresas flexíveis esperam movimento e flexibilidade de seus trabalhadores. Jovens costumam sair mais barato, causar menos problemas, fazer menos críticas e otimizar os investimentos em qualificação. Nesta quase darwiniana ‘seleção das espécies’, há um evidente menosprezo pela existência.

Ou seja: a ciência alonga a vida ao melhorar as condições de saúde das pessoas, mas a sociedade e o processo produtivo ainda reproduzem representações sociais negativas sobre a dificuldade dos trabalhadores idosos de se adaptarem às novas ferramentas tecnológicas e organizacionais.

Diante disso, concordamos com França e Stepansky (2005) quando defendem que a proposta da educação permanente ou ao longo da vida (*lifelong learning*) deve estender-se a todos quantos assim o queiram, não apenas aos aposentados, mas também aos trabalhadores mais velhos que não conseguem mais se reinserir no mercado de trabalho, devido à falta de oportunidades de qualificação e treinamento, aqueles que desejam continuar no trabalho, os que

almejam um trabalho diferente, ou os demais que queiram se aposentar definitivamente. Com muita razoabilidade, França e Stepansky (2005) defendem que o trinômio educação-trabalho-aposentadoria não precisa seguir essa ordem; para tanto, é fundamental a atualização dos trabalhadores mais velhos para que possam ser reinseridos no mercado, se assim o desejarem.

Para Phillipson (2011, p.93), porém, as evidências sugerem que, no atual momento, essas mudanças que redesenham essa nova estrutura produtiva que tenta substituir a rígida burocracia do trabalho por um modelo mais caracterizado pela flexibilidade e pela fluidez, “permanecem no âmbito estreito e limitado a grupos específicos de trabalhadores e ocupações específicas”, ou seja, ainda são muito poucos os trabalhadores que têm acesso à alta qualidade do emprego flexível. A conclusão de Phillipson (2011, p.93) é de que “as políticas voltadas para a aposentadoria flexível não estão a cumprir o seu potencial no sentido de facilitar as pessoas a adiarem sua aposentadoria”.

Ferreira *et al.* (2011, p.141) concordam que “a participação na vida ativa é uma condição essencial da cidadania política”. Entretanto, para esses autores, “apesar de serem cada vez mais numerosas, as pessoas idosas não têm vindo a ganhar maior protagonismo na sociedade, permanecendo basicamente afastadas dos processos de decisão” (2011, p.143).

A esse respeito, Viriot-Durandal (2001) é outro autor que, há décadas, vem desenvolvendo na França estudos sobre o protagonismo e o empoderamento dos aposentados (1996, 1998, 1999, 2013). Para Viriot-Durandal (2001, pp.326-327), a noção de empoderamento implica uma relação de poder entre os indivíduos e os sistemas políticos e sociais que os regem e

exprime uma dinâmica pela qual um indivíduo ou grupo faz parte ativamente de um processo de distribuição de energia, usando a sua capacidade de dirigir ou de ter uma ação indireta sobre os campos que envolvem seus interesses materiais e imateriais.

Viriot-Durandal (2001) acrescenta que a questão do ‘empoderamento dos aposentados’ tem a ver com as representações que a sociedade faz sobre o envelhecimento e a velhice e com a definição dos papéis sociais, concedidos aos indivíduos em função das suas idades. E acusa a existência de “mecanismos predadores aos trabalhadores mais velhos”, como, por exemplo, o uso extensivo da aposentadoria antecipada desde os anos oitenta, o qual contribuiu para a cristalização de dois grupos: o dos aposentados e o dos aposentados precoces. Segundo esse autor (2001, p.329), a “desmonetização econômica e produtiva do indivíduo simplesmente por causa da idade” tem mostrado claramente qual é a relação das políticas públicas com o envelhecimento, sendo,

muitas vezes, prejudicial para os aposentados. Segundo Viriot-Durandal (2001, p.329), entretanto, esse debate vai muito mais além, e deve questionar

como um indivíduo e um grupo social definidos por uma posição avançada na escala de idade podem expressar e afirmar suas opiniões e projetos em sistemas e decisões envolvendo direta ou indiretamente os seus interesses e necessidades materiais e morais.

Em seus estudos sobre o empoderamento coletivo das pessoas idosas, Viriot-Durandal (2001, p.332), também, levanta questões sobre as condições para o exercício da cidadania entre os indivíduos que abandonaram o sistema de produção, e para a inclusão dos aposentados nos sistemas de tomada de decisão. Ele avalia que tem havido uma mudança no perfil dos aposentados, a partir dos anos noventa, marcada pelo “aumento do nível escolar e do sentimento de competência política” [...] “o que tem favorecido o rompimento de atitudes tradicionais de grupos de aposentados em relação à autoridade pública”. No entendimento desse autor, as organizações dos aposentados radicalizaram contra estruturas tradicionais institucionalizadas e buscam, agora, expandir suas capacidades de poder intervir na tentativa de integrar os diversos níveis do processo decisório, seja utilizando-se de instrumentos para sancionar legalmente decisões (recursos na justiça), mediar manifestações de rua, além de votar sanções contra figuras políticas e criar partidos de aposentados, entre outras ações.

Em face desse contexto e à guisa de finalização, consideramos que, a fim de evitar que os trabalhadores mais velhos continuem enredados numa trama que envolve práticas de trabalho precário e inseguro e ambientes hostis e discriminatórios, julgamos necessário que as políticas públicas institucionais estejam voltadas para a implantação e acompanhamento de melhorias na qualidade do trabalho, na prevenção dos problemas de saúde de seus empregados, numa revisão do atual sistema de educação visando à requalificação e à inclusão social e em práticas que combatam o *idadismo* e estimulem a integração intergeracional entre os trabalhadores.

Vigorosamente concordamos com Ferreira *et al.* (2011) quando propõem estas três medidas: que o sistema de seguridade social não deve impor uma idade obrigatória para o término da atividade profissional (aposentadoria compulsória), nem restringir o acesso dos idosos ao mercado de trabalho, tampouco impedir a possibilidade de acumulação da aposentadoria com um emprego de meio período. Assumimos que adotar atitudes e posturas que priorizem as necessidades e os desejos dos trabalhadores mais velhos é fundamental, ao considerarmos o que as pesquisas indicam: que há um expressivo número de trabalhadores que têm dificuldade de se desligar das organizações, pelos motivos diversos já elencados aqui. Nesse contexto,

consideramos pertinente o pensamento de Menezes e França (2012, p.316) de que “o envelhecimento, a incapacidade e a aposentadoria nem sempre são sinônimos e não devem ser interpretados como condição ou requisito para se retirar ou não do mundo do trabalho”.

3.10 Transição à aposentadoria: algumas perspectivas teóricas

A passagem à aposentadoria é uma fase complexa que envolve mudanças em vários aspectos da vida, e que suscita, em cada pessoa, respostas diferentes de ajustamento a este que é considerado por Kimmel (1990) como a transição mais importante da idade adulta. Assim, e reconhecendo a relevância do trabalho na vida do ser humano, torna-se relevante ponderar acerca das repercussões que seu desligamento pode ocasionar na vida daqueles que se aposentam, bem como na organização societária em geral.

É necessário registrar, entretanto, que não existe na literatura sobre o tema teorias voltadas especificamente para a compreensão dos fenômenos ligados à passagem à aposentadoria. Entretanto, algumas teorias de base gerontológica, surgidas entre os anos 1960 a 1980, se dedicaram a explicar o envelhecimento e os fenômenos a ele relacionados – como, por exemplo, a transição à aposentadoria.

Reconhecendo que a gerontologia é um campo que sofre a influência de diferentes áreas do conhecimento, apresentaremos, brevemente, aqui teorias sociológicas, psicológicas e políticas que dizem respeito ao processo de envelhecimento, por se tratarem de estudos cujos pressupostos deram grande impulso à pesquisa gerontológica internacional e continuam a exercer influência nas pesquisas e políticas públicas endereçadas a pessoa idosa e, de forma indireta, à aposentadoria.

Partindo dessa perspectiva, abordaremos aqui três teorias consideradas clássicas: a Teoria do Desengajamento (1961), da Atividade (1961) e da Continuidade (1971), além de estudos mais atuais, como a *Perspectiva Life Span* (1987), a Teoria dos Papéis (1992) e o trabalho de cunho desenvolvimental de Fonseca (2004).

3.10.1 As teorias clássicas: do Desengajamento, da Atividade e da Continuidade

A primeira teoria sociológica específica da Gerontologia foi a Teoria do Afastamento ou do Desengajamento Social⁵³, desenvolvida por Elaine Cumming e William Henry, em 1961, cujo

⁵³ A Teoria do Desengajamento Social foi formulada por Cumming e Henry no seu livro *Growing Old*, de 1961, baseada nos dados de uma pesquisa realizada com 279 moradores de Kansas City e cidades próximas, com idades entre 50 e 90 anos, e tentava explicava o envelhecimento através do afastamento mútuo entre indivíduo e sociedade.

interesse estava voltado para o processo de retirada das pessoas da vida profissional. Ao postular que há uma diminuição no envolvimento emocional e nas interações sociais à medida que as pessoas envelhecem, seus autores foram bastante criticados por não levarem em conta a heterogeneidade das experiências do envelhecer.

De caráter eminentemente funcionalista, essa teoria defende que esse afastamento é universal, inevitável, esperado e consentido pela sociedade e pelos próprios idosos, uma vez que, pelo desengajamento gradual, as pessoas estariam se preparando para o desengajamento definitivo, que seria a morte, além de garantir a “renovação” da sociedade, através da passagem das gerações mais antigas para outras mais jovens. Outra polêmica gerada por essa teoria diz respeito ao questionamento que faz ao discurso gerontológico que defende a atividade como a forma ideal de as pessoas idosas alcançarem o bem-estar físico e emocional, desconsiderando que possam existir pessoas que desejem envelhecer de outra forma ou em outros ritmos.

Fontoura, Doll e Oliveira (2015, p.57) consideram que os pressupostos da Teoria do Desengajamento continuam sendo aplicados na atualidade, uma vez que são as organizações, mediante a utilização de mecanismos como o da aposentadoria compulsória, que “decidem”, de forma unilateral e baseada apenas na idade, o momento em que o trabalhador deve se afastar da profissão; ou seja, “na análise dos mecanismos atuais de adaptação das regras da aposentadoria [...], fica evidente que a vontade do indivíduo, no fundo, conta pouco, comparada a processos institucionais de organização da sociedade”.

As ideias da Teoria do Desengajamento Social deram origem ao surgimento, em 1991, da Teoria da Seletividade Socioemocional, proposta por Laura Carstensen, segundo a qual a participação social acontece em função das motivações e dos interesses dos idosos em atividades que considerem ou não significativas. Finalmente, para Neri (2001b, p.132), “a restrição nas relações sociais na meia-idade e na velhice têm sido amplamente documentada em estudos longitudinais e de corte transversal, que têm encontrado associações entre afastamento e perda de entes queridos, segregação social, perdas financeiras e déficits em saúde”.

Desenvolvida por Robert Havighurst e Ruth Albrecht em 1961, uma outra teoria gerontológica tem influenciado, enormemente, as políticas sociais para idosos desde a década de

1970 ao adotar o lazer, a atividade física, a educação não-formal, o trabalho voluntário e a socialização como veículos promotores de bem-estar e de socialização: a Teoria da Atividade⁵⁴.

Frontalmente oposta à teoria anterior (Teoria do Desengajamento Social), essa teoria defende que a pessoa que envelhece em boas condições é aquela que permanece ativa e que resiste à segregação social. Postula que as pessoas que melhor se adaptam ao envelhecimento são as que mais atividades realizam, mantendo ou modificando as suas tarefas e papéis, de acordo com as suas preferências.

Assim, em relação à aposentadoria, essa teoria preconiza que as atividades laborais devem ser substituídas por outras de caráter compensatório; e que, quanto mais diversificado for o tipo e a quantidade de atividades assumidas pelo novo aposentado, melhor será o seu ajustamento à perda do trabalho (Havighurst & Albrecht, 1953). Ou seja, o aposentado adapta-se melhor a sua nova condição quando mantém os mesmos níveis de atividade dos estágios anteriores, o que contribuirá de forma destacada para a manutenção de um autoconceito positivo e, igualmente, para um envelhecimento bem-sucedido.

Apesar de um número significativo de pesquisas apontar uma relação positiva entre a atividade e outros indicadores de bem-estar na velhice, consideramos que não podemos deixar de fazer a seguinte crítica em relação a essa teoria: a proposição de que depende unicamente da pessoa idosa manter-se ativa e continuar a desenvolver os papéis sociais que realizava anteriormente. Concordamos que não é assim que acontece, uma vez que fatores como a baixa condição social, a discriminação, a falta de apoio familiar e o declínio da saúde física ou mental impossibilitam muitas vezes, o idoso a se manter e a assumir novos papéis na sociedade – ou seja, existem situações que fogem ao seu controle e a sua vontade.

Outra limitação dessa teoria refere-se ao fato de não considerar a possibilidade de que existem idosos que podem preferir um estilo de vida menos intenso, sem tantas atividades, sem que isso interfira em seu grau de satisfação e bem-estar. Ou seja, é uma teoria que peca por deixar de reconhecer a heterogeneidade que caracteriza as experiências do envelhecimento, ao desprezar a vontade individual e o contexto geral em que a pessoa idosa está inserida.

⁵⁴ Os fundamentos da Teoria da Atividade foram apresentados pelos especialistas em envelhecimento Robert J. Havighurst e Ruth Albrecht na obra intitulada *“Older people”*, publicada em 1953. Apesar de algumas limitações, é uma teoria que tem sido validada por um grande número de estudos e que continua a fundamentar intervenções e pesquisas sobre o envelhecimento bem-sucedido.

Guillemard (1980) também faz críticas à Teoria da Atividade ao argumentar que a velhice é que seria desadaptada do sistema social em função de sua própria essência e de suas condições de vida – explicação defendida pela gerontologia. Essa autora condena as análises e intervenções feitas por essa especialidade no estilo de vida dos idosos, pelo fato de a gerontologia desconsiderar que os responsáveis pelo cenário atual da velhice são exatamente as estruturas e os dispositivos sociais de desigualdade e de exploração que regeram os idosos ao longo de toda a sua vida de trabalho. Ainda segundo Guillemard (1977, p. 81):

O novo discurso ativista sobre a aposentadoria condena as classes populares ao fracasso, ao invalidar que esse fracasso é causado pela determinação social (e por acreditar) que essas responsabilidades são individualizadas... A muito baixa esperança que esses aposentados têm para atualizar outras condutas sobre a 'aposentadoria-retração', condena os aposentados das classes populares a uma velhice fracassada.

Em outro estudo, Guillemard (2002, p.56) voltou a destacar os determinantes sociais da aposentadoria, demonstrando que a situação de trabalho exerce um efeito direto significativo sobre as práticas de aposentadoria, uma vez que, “sob determinadas condições, o processo de cessação da atividade, que interrompe a necessidade social de reprodução da força de trabalho, é, de fato, um processo de produção de morte”. Essa autora (2002, p.58) constatou que tal fenômeno – embora atualmente em declínio – a que ela denominou de 'aposentadoria-retração', é mais comum nas classes sociais desfavorecidas, uma vez que os comportamentos diários são dedicados, principalmente, às ações reflexas para a manutenção da vida (alimentação, sono, higiene...) e vividos, muitas vezes, “por períodos de crise marcados pela vida de trabalho e fixados sobre o horizonte da morte”.

Finalizando, um último aspecto restritivo dessa teoria é a sua perspectiva de “antienvelhecimento” (Siqueira, 2001), ao associar a imagem do idoso ativo ao bem-estar, e a evitar discutir e encarar, com naturalidade, as perdas e limitações referentes ao processo de envelhecimento, incluindo aí a própria finitude humana, ou seja, a morte.

A Teoria da Continuidade, desenvolvida por Robert Atchley em 1971, propõe que as pessoas envelhecem procurando manter suas estruturas internas e externas, e “os recursos que elas usam para esta manutenção advém da sua biografia e do mundo social a que pertencem” (Fontoura, Doll & Oliveira, 2015, p.58); ou seja, as condições psicológicas e o comportamento das pessoas tendem a se manter estáveis ao longo do tempo.

Para Atchley (1989), ao manter suas estruturas internas e externas preexistentes, as pessoas estão, na verdade, facilitando sua adaptação a situações negativas e a grandes mudanças, como é o caso da aposentadoria. Ele ressalta que o processo da aposentadoria já se inicia antes do desligamento do trabalho e continua por algum tempo depois do indivíduo haver saído do emprego. Igualmente ao que preconiza a Teoria da Atividade, e por defender que as pessoas aposentadas devem continuar a manter o mesmo ritmo de atividade que mantinham na vida ativa, essa teoria reforça a importância da adoção de um trabalho em regime parcial, voluntário ou pago, ou quaisquer outras atividades que tragam bem-estar ao sujeito.

Siqueira (2001, p.79), entretanto, aponta como limitação da Teoria da Continuidade o fato de ela se mostrar determinista ao afirmar que “traços de personalidade ou estilos de vida previamente adotados afetam o indivíduo em todos os estágios posteriores, até a velhice”. Ou seja, com base nessa perspectiva, as pessoas seriam ‘programadas’ para envelhecer sempre da mesma maneira, sem outras opções de mudança.

Atchley (1989), estudioso do assunto, reconheceu a heterogeneidade das respostas adaptativas que os sujeitos apresentam diante da aposentadoria e, com base nos postulados da Teoria da Continuidade, identificou uma sequência de fases que, segundo observou, não são estanques entre si nem obrigatoriamente acontecem nessa ordem ou verifica-se na sua totalidade. Vamos descrevê-las de forma sucinta:

A primeira fase foi denominada por Atchley (1989) de “pré-aposentadoria”: o indivíduo reflete sobre a possibilidade ou a iminência de se aposentar e começa a se afastar, progressivamente, do seu trabalho, ao mesmo tempo que fantasia acerca de sua vida de futuro aposentado. A segunda fase foi denominada de “lua de mel”: após deixar a vida profissional e já, na condição de aposentado, o indivíduo procura viver todas as fantasias elaboradas anteriormente, seja de nova ocupação, descanso, tranquilidade etc. É uma fase considerada de grande realização pessoal com o momento ora vivenciado. A terceira fase Atchley (1989) nomeou de “desencanto”, visto que se caracteriza por uma considerável diminuição da satisfação experimentada na fase anterior; aqui acontece o que se poderia denominar de “choque de realidade”, quando o sujeito percebe o caráter irreal da maioria dos seus planos. Frequentemente, os indivíduos sentem um vazio e podem ocorrer episódios depressivos. A penúltima é a “fase da definição de estratégias de *coping*”: Atchley (1989) demonstrou que a satisfação inicial com a condição de aposentado vai diminuindo, paulatinamente, ao longo do primeiro ano; há um abandono das fantasias sobre a

aposentadoria e uma procura realista de alternativas para a ocupação do tempo livre com atividades que possam trazer ao sujeito uma satisfação mais duradoura. A última fase foi denominada de “estabilidade”: o indivíduo agora é capaz de refletir e elaborar objetivos realistas para sua vida, desenvolvendo estratégias adaptativas eficazes ao momento em que se encontra.

Segundo Atchley (1989), embora variáveis como saúde, situação financeira e relações sociais e familiares sejam determinantes para a maior ou menor satisfação alcançada na aposentadoria, uma vez atingida a fase da “estabilidade” a maior parte dos indivíduos mostram-se ajustados à nova condição de vida. Entretanto, segundo o citado autor, há pessoas que não conseguem alcançar a fase da “estabilidade”, entrando então nas seguintes fases: Fase da “dependência” (quando o indivíduo passa a sentir necessidade de ajuda para a gestão de situações do cotidiano) e fase do “retorno”: o indivíduo não se adapta à situação de aposentado e busca novamente uma ocupação profissional que lhe preencha o vazio deixado pelo antigo trabalho.

Resumindo, a teoria de Atchley (1989) prevê mais facilidades de ajustamento para aqueles que não posicionam o trabalho num ponto muito alto de sua hierarquia de valores, bem como para aqueles cujo trabalho ocupa um lugar elevado na hierarquia pessoal, mas cujos objetivos profissionais foram alcançados com sucesso na vida ativa. Nesse grupo, também se incluem as pessoas que investiam e viam sentido em outras esferas da vida além do trabalho, antes de se aposentarem. Já as dificuldades de ajustamento são mais comuns entre aquelas pessoas que têm o trabalho como categoria central ou única da identidade (não possuem outros interesses além do trabalho); indivíduos que não atingiram suas metas profissionais, ou que são mais inflexíveis com relação a mudanças e, finalmente, os casos de aposentadoria forçada ou compulsória (tema que abordaremos mais adiante).

3.10.2 A Teoria dos Papéis, a perspectiva *Life-Span* e os estudos de Fonseca (2011)

A Teoria dos Papéis ou Teoria da Identificação Social, criada por Blake Ashforth e Fred Mael em 1992, é outro modelo teórico que tenta explicar a maneira como decorre a transição em face da aposentadoria, ao considerar que os papéis sociais que desempenhamos ao longo da vida (filho, pai, mãe, estudante, trabalhador, aposentado, entre outros) estruturam os comportamentos e as identidades das pessoas. Essa teoria é aplicada, com frequência, aos estudos sobre socialização organizacional, conflito de papéis e relações intergrupais, e se fundamenta na existência de um forte sentimento de pertencimento dos indivíduos a grupos ou instituições com as quais se identificam.

Com base nessa identificação, o indivíduo se envolve a tal ponto com os sucessos e fracassos desses grupos, que define sua identidade em termos de sua participação nessas organizações.

Assim, de acordo com essa teoria, os ritos de passagem – a exemplo da situação de aposentadoria – aumentam a relevância das fronteiras dos papéis sociais e também das diferenças entre as identidades dos papéis que ganhamos (o de pai ou de avô, por exemplo) e daqueles que perdemos (o de trabalhador, quando nos aposentamos). Segundo Ashforth (2001, p.12), os ritos de passagem sublinham a descontinuidade experimentada pelo indivíduo, e se

uma transição é particularmente perturbadora, tipicamente de grande magnitude, de transição socialmente indesejável e involuntária, pode simplesmente sobrecarregar a eficácia dos mecanismos pessoais de abrir pontes de transição precisamente quando elas são mais necessárias.

Assim, consoante essa perspectiva, ao se aposentar o indivíduo perde um papel determinante, no caso, o de “ativo”, e ganha o de “inativo” - o que pode afetar, negativamente, o desempenho de outros papéis e até a própria identidade pessoal. Assim, a aposentadoria é vista, nesse modelo, como uma ruptura social, e o ajustamento só será alcançado com sucesso à medida que o papel de trabalhador for substituído por outros papéis igualmente significativos para o indivíduo (Fonseca, 2011).

A Teoria do ciclo de vida ou Perspectiva *life-span* – termo da língua inglesa que tem a conotação de extensão ou abrangência, também tem trazido significativas contribuições ao estudo da aposentadoria enquanto fase de transição. Começou a se firmar nos anos 70, tendo em Paul B. Baltes um de seus principais expoentes. Representa uma síntese de várias fontes de influência sobre o pensamento desenvolvido sobre a vida adulta e a velhice, tais como: as teorias de Erikson (1998), a teoria da aprendizagem social e o Interacionismo Simbólico.

Apesar de ter o sentido de extensão e de abrangência, quer da vida em toda a sua amplitude, quer de algum período particular, a Perspectiva do Curso de Vida não se utiliza de nenhum critério de estágio para fins de delimitação ou periodização da vida. Ao contrário, essa perspectiva rejeita a noção unidirecional das teorias de estágios e defende os princípios de multidimensionalidade e multidirecionalidade para o desenvolvimento humano (Baltes, 1987). Portanto, ao considerar o desenvolvimento humano como produto da interação entre eventos normativos (de natureza ontogenética) e não-normativos (de natureza sociogenética), essa teoria concebe a velhice como experiência heterogênea de ganhos e perdas, determinada por vários aspectos em interação durante todo o curso da vida. São esses pressupostos teóricos que fazem

com que a velhice seja vista como experiência sempre heterogênea para todas as pessoas, isto é, que acontece de modo diferente para indivíduos que vivem em contextos históricos e sociais distintos (Rabelo-Pereira, 2005).

Entretanto, a contribuição metodológica mais importante da Perspectiva *Life-Span* é o fato de atender para os eventos do contexto sócio-histórico a que pertencem indivíduos e grupos, os quais, necessariamente, exercem forte influência nos processos de significação dessas pessoas. Ou, nas palavras de Rosseti-Ferreira, Amorim e da Silva (2004), para quem os processos de desenvolvimento humano “(...) são concebidos como se dando, durante todo o ciclo vital, *nas e por meio das* múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados” (p.23).

Com relação à aposentadoria, a teoria do ciclo de vida, preconizada por Baltes (1987), compreende a passagem à situação de não-trabalho como evento normativo, ou seja, que, naturalmente, faz parte dos eventos que se sucedem ao longo da vida. De acordo com essa teoria, o ajuste à aposentadoria deve levar em conta a história de vida do sujeito, as experiências vividas, suas condições atuais e suas perspectivas para o futuro (Baltes, 1987; França & Soares, 2009; Quick & Moen, 1998).

António Manuel Fonseca (2004), por sua vez, procurou compreender o processo de transição à aposentadoria da população portuguesa sob o ponto de vista desenvolvimental junto a uma amostra de 502 participantes, com tempos de aposentadoria variando de menos de cinco anos a mais de nove anos. Os resultados de seu estudo demonstram a existência de diferentes modelos que apontam para a caracterização de três padrões dominantes de transição à aposentadoria, entre os portugueses, conforme veremos, sucintamente.

O primeiro é o que o autor denominou de “Padrão Abertura-Ganhos”: trata-se de um grupo que detém uma atitude positiva em relação à vida e abertura aos eventos exteriores, aos outros e a si mesmo (característico dos indivíduos entre os 50-64 anos, aposentados há menos de 5 anos. O segundo tipo é o “Padrão Vulnerabilidade-Risco”, que se traduz num aumento progressivo de vulnerabilidade, com diminuição da satisfação com a vida e do bem-estar em geral (característico dos indivíduos entre os 65-74 anos, aposentados há menos de nove anos. Por último, o autor encontrou o “Padrão Perdas-Desligamento” – que consiste numa situação generalizada de perdas desenvolvimentais, das quais resultam a insatisfação, a experiência da solidão, a dificuldade em

sentir prazer no dia-a-dia e um desligamento das atividades sociais (característico dos indivíduos com mais de 75 anos, aposentados há mais de nove anos).

Fonseca (2016, p.110), igualmente, admite a existência de um padrão de funcionamento “dependente do trabalho”, bastante comum entre aqueles que idolatram a profissão, e cujo perfil, segundo ele, é muito difícil de ser alterado: “É de admitir, pois, a possibilidade de algumas pessoas rejeitarem absolutamente viver como ‘reformados’, dado a devoção total à profissão ter acabado por originar um desinteresse por qualquer outro modo de vida”. Segundo esse autor, algumas pessoas nunca se aposentam, porque “não conseguem ver-se a si mesmas como reformadas, olhando até com desprezo para a simples ideia de reforma e percebendo uma tal experiência de vida como sinônimo de alienação social (Fonseca, 2016, pp.110-111).

Por fim, ao fazermos uma síntese do nosso posicionamento teórico a respeito das diversas teorias citadas, podemos concluir, em primeiro lugar, que a aposentadoria é um conceito polissêmico, que pode ser interpretado de várias maneiras, seja como um direito social, uma etapa do ciclo de vida ou, ainda, como um processo de transição da fase adulta para a velhice, com base na leitura que é feita à luz das distintas áreas do conhecimento e das diferentes modalidades de investigação utilizadas.

A respeito, especificamente, das teorias aqui citadas, apesar de algumas serem claramente funcionalistas, e de outras serem contrárias ou antagônicas entre si em alguns aspectos, acreditamos que elas são complementares, e muito têm contribuído para o avanço do conhecimento da temática e das políticas públicas, voltadas para o envelhecimento em geral, e para a aposentadoria, em particular.

Para finalizar este subitem, concordamos com a generalidade dos estudos que apontam a passagem à aposentadoria como um acontecimento único e diferenciado para cada pessoa, decorrente da heterogeneidade das histórias de vida, das condições biopsicossociais e do contexto sócio-histórico em que cada indivíduo está inserido.

3.11 A aposentadoria compulsória e suas repercussões

Outra questão relevante que interfere no ajuste das pessoas diante da aposentadoria é considerar se a decisão de se aposentar é ou não voluntária. Estudos anteriores mostram que a aposentadoria involuntária – ou compulsória – geralmente leva a atitudes negativas de ajuste à aposentadoria (Shibata, 2006; Shultz & Wang, 2011). No entanto, para esses autores, se a

aposentadoria involuntária conduz a problemas de desajustamento a longo prazo, isso ainda é desconhecido.

As regras da aposentadoria compulsória estão contidas no inciso II, parágrafo 1º do artigo 40 da Constituição Federal brasileira de 1988, que estabeleceu a idade de 70 anos⁵⁵ como idade limite de permanência dos servidores titulares de cargos no Serviço Público. É uma lei que trata de uma invalidez presumida, visto que se insere no ordenamento jurídico a partir da presunção de incapacidade do servidor público para prestação de seus serviços com base na constatação do implemento da idade limite de 70 anos. É uma modalidade de aposentadoria involuntária, uma vez que a Administração Pública deve afastar o servidor do serviço ativo mesmo que este não apresente qualquer incapacidade para o trabalho e independentemente da vontade que ele manifeste de permanecer em atividade (Brasil, 1988).

Em sua dissertação de mestrado, Both (2004) entrevistou professores aposentados pela compulsória, com o objetivo de identificar os significados atribuídos por esses professores jubilados ao interdito de suas vidas de trabalho e quais foram as repercussões desse ato na velhice desses sujeitos. Entre outras respostas, os participantes disseram que o jubramento, para eles, significou uma injustiça, visto que se consideravam em pleno vigor de suas capacidades intelectuais. Segundo eles, em decorrência da aposentadoria compulsória as relações sociais diminuíram com a perda dos vínculos com colegas de trabalho e com seus alunos.

O estudo de Jesus (2011, p.82), que procurou saber junto a servidores docentes e administrativos, vinculados a uma universidade no Sul do Brasil sobre os reflexos da aposentadoria compulsória em suas vidas, obteve algumas das seguintes respostas: “Deveriam estender esse tempo”; “70 anos é cedo para se considerar uma pessoa inválida para o trabalho”; “Não deveria existir essa lei, a pessoa que deveria decidir quando parar de trabalhar”. São respostas que evidenciam o quanto o trabalho era primordial em suas vidas, “sendo fator condicionante para a realização pessoal, construção de redes sociais, bem-estar e meio de sobrevivência”.

Considerando que a sociedade em que vivemos é regida pela lógica capitalista, o trabalho não se constitui, apenas, como fonte de renda para o homem, mas também como forma de poder, *status*, realização e reconhecimento social. As representações sociais sobre a dignidade e o valor

⁵⁵ Em 2015 foi aprovada e sancionada no Brasil a Lei complementar nº 152/2015, que trata do aumento da idade da aposentadoria compulsória de 70 para 75 anos. A partir desta Lei, passam a ser aposentados, compulsoriamente, aos 75 anos de idade, os servidores públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Pela regra anterior, essa aposentadoria se dava aos 70 anos. Entretanto, à época em que efetuamos as entrevistas, estava em vigor a lei anterior, que convencionava a aposentadoria compulsória aos 70 anos (Brasil, 2015a).

que o trabalho confere ao homem nos acompanham desde sempre, basta lembrar a clássica fábula de Jean de la Fontaine, “A cigarra e a formiga⁵⁶”.

Essa “inocente” estória talvez seja responsável por algumas das mais arraigadas representações que temos sobre o trabalho e também sobre seu contraponto, o ócio – não aprendemos que “mente desocupada, oficina do diabo”? No entanto, a nossa

incompreensão e desprezo pelo “*dolce far niente*” (“prazer de não fazer nada”, na língua italiana) pode estar a encobrir sentimentos sombrios, como referiu, com propriedade, o sociólogo Domenico de Masi (2010, p.306): “A operosa formiga criada por La Fontaine⁵⁷ é nada mais do que um coágulo de inveja à espera do inverno justiceiro que finalmente castiga a ociosa cigarra”. Por este e outros motivos, a interrelação entre trabalho, envelhecimento e aposentadoria continuará a ser sempre um tema complexo, polêmico e atual.

⁵⁶ A cigarra e a formiga. Fábulas de La Fontaine, de Jean de La Fontaine (1989). Grandes obras da cultura universal, vol.I. Tradução de Milton Amado e Eugênia Amado. Belo Horizonte: Itatiaia.

“A cigarra, sem pensar em guardar, a cantar passou o verão. Eis que chega o inverno e, então, sem provisão na despensa, como saída, ela pensa em recorrer a uma amiga: sua vizinha, a formiga, pedindo a ela, emprestado, algum grão, qualquer bocado, até o bom tempo voltar.

– “Antes de agosto chegar, pode estar certa a Senhora: pago com juros, sem mora.” Obsequiosa, certamente, a formiga não seria.

– “Que fizeste até outro dia?” - perguntou à imprevidente.

– “Eu cantava, sim, Senhora, noite e dia, sem tristeza.”

– “Tu cantavas? Que beleza! Muito bem: pois dança, agora...”

⁵⁷ Jean de La Fontaine (1621-1695), de origem francesa, publicou sua primeira coletânea de fábulas em 1668, em cujo prefácio dizia: “Sirvo-me de animais para instruir os homens”. Além de atualizar as antigas fábulas de Esopo (um escravo que viveu na Grécia Antiga, famoso por criar pequenas estórias com animais, sempre com um ensinamento moral), criou também as suas próprias.

Parte II: O estudo empírico

Capítulo IV – Percurso metodológico

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.”
(Antonio Machado, poeta sevillano)

4.1 O caminho percorrido

Iniciar uma atividade de pesquisa significa mergulhar num universo de interesses, envolvimento e paixão a respeito de um tema que nos mobiliza. Assim, na busca pelo conhecimento mais aprofundado a respeito de um determinado problema, o pesquisador passa a se debruçar sobre tudo o que já foi estudado e sistematizado anteriormente sobre aquela matéria. Nesse sentido, o comunicólogo Umberto Eco (2014, p.6) chegou a dizer que “o tema da tese não importa tanto quanto a experiência de trabalho que ela comporta”.

Dessa forma, o presente capítulo destina-se a apresentar o conjunto dos procedimentos metodológicos, utilizados na realização da pesquisa, tais como: abordagem metodológica, tipo de pesquisa, seleção do objeto de estudo, instrumentos de recolha de dados, caracterização do universo da pesquisa, métodos de tratamento e análise dos dados - visando a um maior esclarecimento e compreensão, por parte do leitor, do percurso metodológico utilizado para atender ao nosso objeto de pesquisa.

A escolha de um objeto de pesquisa, longe de ocorrer “ao acaso”, revela muito da subjetividade do pesquisador – trata-se, na verdade, de um recorte que, com base em marcos conceituais estabelecidos, é ponto de partida para novas trajetórias e descobertas na construção do conhecimento (Minayo, 2004, p.21). Para essa autora, “a visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho”.

A esta visão de mundo e a identificação daquilo que é importante para nós, é o que Bogdan e Biklen (1994) definem como paradigma, ou seja, um conjunto de pressupostos filosóficos e de modelos teóricos que norteiam o pensamento do pesquisador durante todo o processo de investigação. Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 18), o termo *paradigma* designa “todo o conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo”, tendo sido popularizado por Thomas Kuhn⁵⁸.

⁵⁸ O próprio Thomas Kuhn (1922-1996) reconheceu que o termo “paradigma” adquiriu um caráter polissêmico, tendo recebido na linguagem científica uma grande variedade de definições diferentes da que seu autor lhe atribuiu. José Carlos Morgado (2012) constata ainda que se trata de um conceito bastante abrangente, utilizado, inclusive, para descrever escolas de investigação e as concepções e procedimentos que lhe são inerentes.

Assim, a escolha de um objeto de pesquisa, bem como de qualquer outra atividade científica, sempre estará atrelada a um paradigma que seja coerente com o conjunto de crenças e de valores do pesquisador. Daí, ser importante delimitar o conjunto de parâmetros que justificam as opções metodológicas de uma investigação, visto que eles explicam a forma como o investigador encara a realidade.

Acreditar que a definição do objeto de pesquisa está, portanto, atrelada aos princípios e valores que norteiam o pesquisador numa determinada época e lugar e que isso, inegavelmente, irá se refletir em sua postura e abordagem teórica e metodológica a respeito do que irá pesquisar -, insere-se no que se denomina paradigma interpretativo⁵⁹, ao qual subscreve-se o presente estudo.

Referente aos objetivos da análise há, no paradigma interpretativo, um interesse prioritário pelo estudo dos significados das interações humanas e sociais, e isso abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele” (Erickson, 1989, pp.213-214).

Concernente à área da educação, Morgado (2012, p.41) deixa claro que a investigação desenvolvida sob o paradigma interpretativo “procura essencialmente a compreensão e interpretação dos fenômenos educativos”. Assim, ao valorizar a compreensão e a explicação dos fatos numa investigação, o paradigma interpretativo surge em oposição ao modelo anterior dominante, o paradigma positivista⁶⁰, o qual postulava ser a sociedade regulada por leis naturais invariáveis e imutáveis, ao mesmo tempo que preconizava a explicação dos fenômenos através da formulação de leis gerais de causa e efeito. Nas investigações conduzidas à luz dessa perspectiva, um de seus postulados básicos diz respeito exatamente à separação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, “para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem o ato de conhecer” (Lüdke & André, 1986, p.4), como forma de garantir, assim, a tão almejada “objetividade”. Entretanto, a evolução dos próprios estudos na área das ciências humanas e, conseqüentemente, na educação, vem mostrando que os fenômenos sociais são complexos o suficiente para ser analisados de forma isolada, unicamente por meio de métodos de quantificação

⁵⁹ A denominação “paradigma interpretativo” foi dada por Frederic Erikson para designar o conjunto das abordagens qualitativas; outros autores preferem utilizar o termo “paradigma compreensivo” (Morgado, 2012, p.48).

⁶⁰ Essa visão geral de se fazer pesquisa, que valorizava ao extremo a crença na imutabilidade, na permanência e na perenidade dos fatos; que estudava os acontecimentos dissociados de seu contexto sócio-histórico; que acreditava no conceito linear de causalidade, corresponde ao que se convencionou chamar de Paradigma Positivista, ou Perspectiva Positivista. Surgido no bojo da revolução científica do século XVI e tendo predominado nos séculos seguintes, exerceu grande influência no campo das ciências naturais tendo fundamentado, já no século XIX, o surgimento das ciências sociais emergentes (Morgado, 2012). No campo da Sociologia, foi Émile Durkheim (1858-1917) – discípulo do filósofo Auguste Comte (1798-1857) – quem fundamentou os princípios teórico-metodológicos do Positivismo, segundo os quais a sociedade deve ser estudada através de leis naturais invariáveis, de forma objetiva e neutra (Lüdke & André, 1986; Minayo, 2004).

e do estudo de variáveis, numa relação de causa e efeito, dissociados de seu contexto sócio-histórico.

Reconhecidamente, o paradigma interpretativo vem dar suporte epistemológico às chamadas metodologias qualitativas⁶¹, cuja finalidade “não é procurar explicar relações de causa-e-efeito ou generalizar dados estatísticos, mas, ao contrário, aprofundar-se na complexidade da dimensão humana” (Rabelo-Pereira, 2005, p.149). No caso do presente estudo, não existe a intenção de testar qualquer hipótese ou comprovar alguma teoria precedente - embora concordemos que todos os métodos científicos são válidos, a partir do tipo de objeto que se quer investigar. No caso desta pesquisa, entendemos que ela se filia aos princípios do paradigma interpretativo, com base em uma abordagem qualitativa, a qual fornece uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais, enfatizando suas particularidades e significados. A partir desta breve introdução, apresentaremos, em seguida, as diretrizes teórico-epistemológicas que nortearam nossos caminhos na explanação da problemática abordada.

4.2 Enquadramento epistemológico da pesquisa

Falar em epistemologia significa dizer da teoria do conhecimento, a qual procura entender as origens, estrutura, métodos, validade e premissas teóricas e práticas de um determinado fenômeno. Para Bruyne, Herman e Schoutheete (1982, pp.41-42), entretanto, ela é um polo essencial da investigação, visto que “estabelece as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, examina igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos”.

Segundo Bruyne *et al.* (1982, p.42), a importância da epistemologia reside no fato de que, ao provocar reflexões e fornecer os instrumentos de questionamento dos princípios nas ciências, ela “tem principalmente uma função de vigilância crítica na pesquisa”. Ainda segundo esse autor, a prática da pesquisa científica articula-se a partir de quatro instâncias, as quais descreveremos brevemente: o polo teórico (guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos); o polo morfológico (instância que concebe as regras de estruturação, de formação do objeto científico); o polo técnico (controla a coleta dos dados, através dos diversos modos de investigação, a fim de poder confrontá-los com a teoria que os suscitou) e, finalmente, o polo epistemológico, que

⁶¹ Algumas características que configuram a pesquisa qualitativa foram elencadas por Bogdan e Biklen (1994, pp.47-51), conforme segue: a) O principal instrumento da pesquisa qualitativa é o pesquisador, e a investigação deve ter no ambiente natural sua principal fonte de dados; b) Os dados coletados são predominantemente descritivos; c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) O investigador preocupa-se, prioritariamente, com o ‘significado’ que as pessoas conferem aos fenômenos, ou seja, valoriza-se a perspectiva dos participantes; e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, não existem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori*.

“exerce uma função de vigilância crítica” [...] sendo a “garantia da produção do objeto científico, da explicitação das problemáticas da pesquisa” (Bruyne *et al.*, 1982, p.35). Ao definir o conjunto da prática metodológica como a interação dialética entre esses diferentes polos, Bruyne *et al.* (1982) introduz, através desse espaço metodológico quadripolar, o modelo topológico na investigação científica.

Considerando, portanto, que o nosso objeto de estudo é compreender - segundo os sentidos percebidos pelos sujeitos -, o que motiva um grupo de professores do IFRN a continuar trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal de se aposentar, torna-se coerente situar esta pesquisa sob o enfoque epistemológico da Sociologia Compreensiva⁶² - corrente de pensamento cujas bases teóricas foram estabelecidas por Max Weber⁶³ e que faz do significado seu conceito central.

Radicalmente oposta aos princípios explicativos do positivismo, a Sociologia Compreensiva, segundo Minayo (2004, p.11), privilegia a compreensão dos fenômenos humanos e sociais e “propõe a subjetividade como fundante do sentido”. De fato, para Weber (1964, p.33), o tema central das Ciências Sociais deve ser a compreensão dos significados subjetivos da ação social, que ocorre na intersubjetividade dos sujeitos:

É uma ciência que se preocupa com a compreensão interpretativa da ação social, para chegar à explicação causal de seu curso e de seus efeitos. Em ‘ação’ está incluído todo o comportamento humano quando e até onde a ação individual lhe atribui um significado subjetivo. A ‘ação’ neste sentido pode ser tanto aberta quanto subjetiva [...] A ‘ação’ é social quando, em virtude do significado subjetivo atribuído a ela pelos indivíduos, leva em conta o comportamento dos outros e é orientada por ele na sua realização.

Segundo Renato Ortiz (1983, p.12), coube a Alfred Schutz⁶⁴ demonstrar como o pensamento weberiano, ao tratar da ação subjetiva e de seu significado, se aplica à perspectiva fenomenológica⁶⁵, ao compreender o mundo objetivo como “uma rede de intersubjetividade,

⁶² A Sociologia Compreensiva ou Interpretativa, cujas bases teóricas foram estabelecidas por Max Weber, compreende a realidade social como sendo construída nos significados e interpretada a partir da linguagem significativa da interação social (Minayo, 2004). Nas palavras de Weber, “é uma ciência que se preocupa com a compreensão interpretativa da ação social, para chegar à explicação causal de seu curso e de seus efeitos” (Weber, 1964, p.33). Trata-se de uma corrente de pensamento que tem influenciado de forma definitiva várias vertentes do conhecimento científico.

⁶³ Foi Max Weber (1864-1920), sociólogo, jurista e economista alemão, quem estabeleceu os pressupostos teóricos da chamada Sociologia Compreensiva ou Interpretativa. Para seu fundador, “a tarefa da Sociologia é compreender, interpellando-as, as ações orientadas por um sentido” (Weber, 1983, p.15).

⁶⁴ Os estudos de Alfred Schutz (1899-1959), filósofo e sociólogo austríaco, se localizam na confluência da Sociologia Compreensiva de Max Weber (1864-1920) com a Fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938). Schutz construiu os pressupostos epistemológicos de uma sociologia fenomenológica que, ao longo do século XX, influenciou diversas escolas de pensamento, tais como a etnometodologia, a antropologia cognitiva, a história social, a psicologia das representações sociais, dentre outras (Castro, 2012).

⁶⁵ A Fenomenologia é uma das correntes de pensamento que também sofre influência dos conceitos weberianos. Seus maiores representantes foram Edmund Husserl e Alfred Schutz, os quais criticaram radicalmente o objetivismo da ciência, ao mesmo tempo em que advogavam a importância do significado e da subjetividade como constituintes do ser social.

enquanto resultado de ações dirigidas para o 'outro' e que adquirem significado na medida em que o 'outro' compartilha comigo o mesmo mundo social no qual tais ações se desenrolam”.

Além de compreender a ação social como sendo qualquer ação que o indivíduo faz, orientando-se pela ação de outros, para Weber, essa ação é dotada de um sentido e de uma escolha individual, ou seja, de uma intencionalidade. A perspectiva weberiana, portanto, interpreta a realidade como sendo construída pelos atores sociais por meio dos significados que eles conferem a coisas, pessoas, fatos e ambientes, de forma extremamente variada; ou seja, os fenômenos sociais são carregados de sentidos e de intencionalidade, os quais podem ser identificados “na linguagem significativa da interação social” (Minayo, 2004, p.51). Por tudo isso, Weber (2001, p.124) considera dificultosa a existência da tão propalada “objetividade” nos moldes positivistas, pois reconhece que os valores perpassam todo o processo de investigação, desde a seleção do objeto de análise até a postura do pesquisador:

Não existe uma análise científica totalmente 'objetivada' da vida cultural [...], ou dos 'fenômenos sociais', que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa.

Concordamos que essa postulada neutralidade científica por parte do pesquisador tem se revelado inviável, uma vez que ele está pessoal e socialmente implicado nos fenômenos que estuda, a partir do que já conhece e do que interroga, através das lentes de seus princípios, ideologias, reflexões e questionamentos. Apesar disto, para Weber (1983), a “objetividade” seria viável, desde que o pesquisador reconhecesse que existem valores que perpassam todo o seu trabalho e “se negasse a misturar, conscientemente, análise empírica e valorização” (p.70).

A sociologia compreensiva de Max Weber também enfatiza a importância de se estudar os fatos históricos como elementos fundamentais para entendermos o presente – não na forma de estágios evolutivos, conforme preconizavam os positivistas -, mas observando que cada sociedade é única em termos de origem, formação e especificidades. Por acreditar que o conhecimento produzido pela pesquisa histórica é fundamental para a compreensão dos estudos sociológicos, a perspectiva weberiana interpreta que os elementos do passado repercutem nas particularidades das diferentes sociedades (Weber, 1983).

O sociólogo norte-americano Charles Wright Mills (1982, p.10) compactua dessa mesma linha de pensamento, e conclui que os homens não têm a real percepção do jogo que se processa entre eles e a sociedade, entre a biografia e a história, ou seja, entre o eu do sujeito e o mundo.

Admite que as pessoas não atribuem o seu bem-estar ou o seu insucesso “aos grandes altos e baixos das sociedades em que vivem”. Concordamos com esse autor quando proclama que “nenhum estudo social que não volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual” (Mills, 1982, pp.12-13). A essa qualidade tão necessária e que tanto nos ajuda a “desenvolver a razão a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos”, Mills (1982, pp.11-12) cunhou de “imaginação sociológica”:

[...] o indivíduo só pode compreender sua própria existência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias que ele. Sob muitos aspectos, é uma lição terrível; sob outros, magnífica.

Finalmente, concordamos com Mills (1982) quando afirma que a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Nessa perspectiva, no caso da presente pesquisa, ao considerarmos que o nosso objetivo principal é compreender o que faz com que determinados professores não abandonem o trabalho, mesmo estando legalmente autorizados a fazê-lo, julgamos ser imprescindível considerar a historicidade dos sujeitos e sua inserção num contexto sócio-histórico determinado. Para tanto, e seguindo essa linha de pensamento, optamos por utilizar a estratégia metodológica de História de Vida, sobre a qual passamos a descrever em seguida.

4.3 As abordagens biográficas e a história de vida

A presente investigação aborda as vivências percebidas durante o processo de aposentadoria por uma categoria profissional cujas atividades são fortemente impregnadas por afetos e saberes: a de professor. Concordamos com Nóvoa (2010, p.9), quando afirma que, sobretudo em se tratando de professores, “não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional” – portanto, estamos no terreno da subjetividade, e, para tentar apreendê-la, é imprescindível dar voz aos sujeitos implicados.

Nesse sentido, Goodson (2000, p.67) recomenda, categoricamente, uma reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, “ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”, pois, na sua concepção, “o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*” [...] Necessita-se agora de escutar, acima de tudo, a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’, afirma.

Entendemos, portanto, que tentar compreender os sentidos que os professores dão ao processo de aposentadoria, passa, inevitavelmente, por um olhar sobre sua historicidade, origem sociocultural, relações e experiências vividas. Isso nos ajudará a compreender determinadas escolhas, contingências e transformações ocorridas ao longo de sua trajetória. Assim, optamos pelo uso da história de vida como estratégia metodológica, por considerar que “...o caráter essencial do método biográfico é a sua historicidade profunda, a sua unicidade” (Ferrarioti, 2010, p.42).

Tomamos emprestado de Souza (2006, p.24) o entendimento construído sobre a história de vida como sendo “um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, que objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos vividos pelos sujeitos em diferentes contextos”. Segundo Souza (2006), a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, é classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, correspondendo a uma denominação genérica tanto para se referir às pesquisas de formação quanto às investigativas. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a história de vida tanto pode englobar a vida inteira do sujeito, desde o nascimento até o presente, quanto pode ser mais limitada e investigar fatos referentes a um período específico da vida da pessoa -, sendo denominada então de História de Vida Tópica.

Explicitando o caso da presente tese, podemos dizer que ela está situada no domínio da investigação (não faz uso da história de vida como método de formação) utilizando-se, portanto, da perspectiva da história de vida para acrescentar novos conhecimentos a uma determinada temática em questão (no caso, a aposentadoria). Também se caracteriza como História de Vida Tópica, uma vez que seu objeto de estudo focaliza um determinado aspecto da vida do sujeito - mais precisamente, sua trajetória profissional.

Ao analisar o que fundamenta a pertinência epistemológica das abordagens biográficas no campo educacional, Ferrarioti (2010, p.36) situa o método biográfico “para além de toda a metodologia quantitativa e experimental”, e ressalta a possibilidade de esse método de fazer a mediação entre a história individual e a história social do sujeito. Mesmo desacreditando na linearidade entre a história social e a história individual, Ferrarioti (2010, p.23) defende que “se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual”.

Embora de uso recente na área das ciências da educação, o método biográfico é uma perspectiva metodológica que surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa ao

paradigma positivista, sendo, posteriormente, bastante difundido pelos sociólogos da Escola de Chicago nas décadas de 1920 e 1930. Entretanto, pressionado pelo domínio da pesquisa empírica americana, o método praticamente caiu em desuso, só voltando a ser novamente utilizado na sociologia em meados dos anos 1980, quando da edição do livro de Ada Abraham, *“O professor é uma pessoa”*. Nóvoa (2000, p.15) caracterizou a publicação dessa obra como uma “viragem” nos estudos sobre a formação docente e na literatura pedagógica, a qual, a partir de então, “foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (Bueno, 2002; Finger, 2010; Nóvoa, 2000).

Esse interesse crescente pelo uso sociológico da biografia está relacionado, na opinião de Ferraroti (2010, p.45), a uma insatisfação generalizada com os métodos e axiomas que fundamentam os paradigmas clássicos das ciências sociais, quais sejam, a objetividade e a intencionalidade nomotética (proposição de leis), o que passa a ensejar a necessidade de uma renovação metodológica, considerando que:

O homem é o universal singular. Pela sua *práxis* sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual.

Consideramos importante ressaltar que esse movimento questionador dos principais pilares dos paradigmas dominantes despontou não apenas na área específica da educação, mas também no âmbito das várias ciências humanas. Na realidade, essa atenção dada às abordagens biográficas é a expressão de um movimento social mais amplo que valorizava, antes de tudo, a subjetividade dos sujeitos. Conforme Bueno (2002, p.13), “a subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem”.

Analisando o percurso epistemológico da história de vida, verificamos que as experiências biográficas atendem por diversas terminologias e incluem uma profusão de abordagens, fundamentadas no que Domincé (2010, p.145) chama de “herança intelectual pluridisciplinar, que lhe dá simultaneamente uma legitimidade e uma fonte multiforme de inspiração” – ou seja, existe uma heterogeneidade em torno da temática e de suas perspectivas metodológicas, configurando “uma prática multidisciplinar e polissêmica”(Souza, 2006, p.23). Mesmo assim, embora utilizando

terminologias diferentes, as abordagens biográficas caracterizam-se, metodologicamente, por se utilizarem de fontes orais, ou seja, delimitam-se na perspectiva da História Oral, a qual inclui modalidades conhecidas como autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação (Souza, 2006). Consideramos necessário, portanto, tecer breves considerações a respeito da valorização crescente dos estudos sobre histórias de vida de professores no contexto atual das pesquisas educacionais, a partir da polissemia dos termos relacionados às abordagens biográficas.

A introdução sistemática da abordagem biográfica no domínio da educação teve início com a publicação, em 1980, da obra de Gaston Pineau intitulada *“Vidas das histórias de vida”* (Finger, 2010). Os conceitos dessa orientação metodológica, aprofundada, posteriormente, em colaboração com Pierre Domincé, foi denominada de “biografia educativa”, à medida que “permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação” (Domincé, 2010, p.147). Nessa área de pesquisa, destacamos, igualmente, os trabalhos do GRAPA (Grupo de investigação sobre adultos e seus processos de aprendizagem), da Universidade de Genebra, coordenados por Pierre Domincé, e que contou com a colaboração de Finger (2010) e Josso (2010), que classificam a biografia educativa como processo simultâneo de investigação/formação, caracterizado por uma “narrativa centrada na formação e nas aprendizagens de seu autor” (Josso, 2010, p.64). A biografia educativa atribui um destaque especial à possibilidade recorrente com que o sujeito pode voltar-se para seu passado e refletir sobre as aprendizagens e experiências formadoras que marcam suas histórias de vida, por meio de uma estratégia de investigação-formação. Isso pode levar a uma tomada de consciência tanto no plano individual quanto no coletivo (Bueno, 2002). Reside aí o caráter formativo do método.

Finger (2010, p.125), por sua vez, também utiliza o termo “método biográfico”, pelo fato de “valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”. Esse autor, também, considera o método biográfico como prática de formação, uma vez que surge na tentativa de pôr em prática “processos de tomada de consciência”, os quais considera “formadores para os adultos” (2010, p.121).

Já Ferraroti (2010) atesta que os estudos sobre história de vida têm seu foco nas narrativas autobiográficas e também utiliza a expressão “método biográfico” para se referir aos relatos

biográficos, construídos a partir das histórias de vida. Souza (2006, p.32) esclarece que Nóvoa (2010) refere-se ao método utilizando os parênteses “(auto)biográfico”, tendo em vista “a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social”. Nóvoa (2010, p.167) também corrobora o pensamento do grupo de Genebra, ao caracterizar a biografia, simultaneamente, como “um meio de investigação e um instrumento pedagógico”, o que, segundo ele, justifica sua inserção no campo das ciências da educação e da formação.

A abordagem biográfica continua ganhando fôlego na contemporaneidade, valendo destacar os trabalhos de pesquisa e seminários inscritos na temática “romance familiar e trajetória social” que, atualmente, se desenvolvem na França, situados na vertente epistemológica da Sociologia Clínica. Tendo como objeto de estudo “os processos humanos em sua complexidade psicológica e social, levando em consideração as relações entre indivíduos, grupos e sociedade, sem perder de vista suas trajetórias sócio-históricas” (Roesler, 2012, p.119), essa nova abordagem nas Ciências Sociais tem conquistado crescente aceitação científica a partir da década de 1990, na França, principalmente através dos estudos e publicações de um grupo de pesquisadores, vinculados ao Laboratoire de Changement Social da Université Paris Diderot (Paris VII), coordenados por Vincent de Gaulejac - sociólogo clínico precursor dessa abordagem na França.

Igualmente, vem da França o modelo de abordagem biográfica focalizado nos processos de socialização e de constituição das disposições sociais, de Berbard Lahire, autor considerado atualmente uma referência sociológica na investigação para a pesquisa em educação. Tendo na biografia sociológica o instrumento central de suas proposições, Lahire construiu um dispositivo metodológico que consiste na produção de ‘retratos sociológicos’ baseada em entrevistas aprofundadas, com o objetivo de identificar as marcas do social nos atores individuais. Estudar o “social individualizado”, para ele, consistia em compreender como é que as experiências socializadoras múltiplas “se instalam de modo mais ou menos duradouro em cada corpo e como é que elas intervêm nos diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo” (Lahire, 2005, p.14).

O objetivo de sua metodologia - conhecida também como uma sociologia à escala individual – é buscar entender como as pessoas incorporam e interiorizam a realidade social, formando as disposições. Lahire (2004, p.30) considera que uma disposição “não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com

flexibilidade às diferentes situações encontradas”. Para tanto, realizou, entre os anos de 1998 a 2000, uma pesquisa inédita e “de caráter extremamente experimental” (Lahire, 2004, p.20), que constou de seis entrevistas⁶⁶ aprofundadas feitas com cada um dos oito participantes sobre diversas questões (escola, família, trabalho, amigos, lazer e atividades culturais, esporte, alimentação, saúde, vestuário), com vistas a compreender a variação intraindividual dos comportamentos, atitudes, maneiras de sentir e agir em diferentes domínios e contextos sociais, em suas dimensões diacrônica (durante a biografia) e sincrônica (em contextos diversos).

Apesar de acreditar que “... é impossível compreender de forma exaustiva o que há de mais singular em cada indivíduo”, Lahire (2004, p.39) justifica as razões para a escolha do seu método:

Existem essencialmente duas razões para essa escolha biográfica: por um lado, a vontade de captar as variações intra-individuais, tanto de um ponto de vista diacrônico como sincrônico e, por outro, na medida do possível, a tentativa de abordar a questão da gênese das disposições, apetências e competências que fazem parte do patrimônio individual atual dos pesquisados.

A teoria lahiriana, ao problematizar como as variações intraindividuais e interindividuais interferem nas disposições e nos comportamentos sociais, insere-se no âmbito de uma sociologia disposicional, ou seja: “o desenvolvimento de uma sociologia à escala individual implica que a própria noção de ‘disposição’ seja examinada” (Lahire, 2005, p.14). Considerando que “toda disposição tem uma gênese [...] a sociologia disposicional está ligada fundamentalmente a uma sociologia da educação, no sentido amplo do termo, isto é, a uma sociologia da socialização” (Lahire, 2004, p.27).

Nessa perspectiva, uma análise empírica mais detalhada dos processos de constituição das disposições individuais pressupõe, segundo Lahire, observar e comparar o modo como o mesmo indivíduo se comporta em diferentes esferas sociais, tais como família, escola, trabalho, a fim de verificar a existência de possíveis regularidades em seu comportamento. Segundo Nogueira (2013, p.7), essas regularidades encontradas podem ser interpretadas como indícios

da constituição, incorporação e atuação de um conjunto determinado de disposições. As disposições seriam justamente aquilo que foi incorporado a partir do processo de socialização e que, supostamente, passou a orientar o indivíduo em suas ações subsequentes.

⁶⁶ Cada entrevista segue um caráter biográfico, reconstruindo todas as vivências do participante nas seguintes esferas da vida: a) família (infância, vida conjugal e paterna); b) escola (desde o maternal, abrangendo toda a carreira escolar do entrevistado); c) trabalho (todo o percurso profissional); d) lazer-cultura (remonta às primeiras experiências de socialização cultural, buscando no passado as origens das práticas de lazer e de cultura atuais); e) corpo (reúne as mudanças efetuadas ao longo do tempo pelo pesquisado nas suas práticas desportivas e preferências alimentares). In Lahire, B. *Retratos Sociológicos* (2004, p.39).

Para alcançar esse objetivo, Lahire (2004) propõe que seja feita uma investigação na multiplicidade das experiências socializadoras vividas sincrônica ou diacronicamente pelos indivíduos em contextos diversos. Para esse autor, sua pesquisa foi feita considerando que indivíduo e sociedade não são entidades independentes; ao contrário, elas fazem parte de uma mesma realidade, já que “o indivíduo, o foro íntimo ou a subjetividade como local de nossa liberdade primordial é um de nossos grandes mitos contemporâneos [...] o mundo social está tanto dentro de nós como fora de nós” (Lahire, 2004, Prólogo):

... através dos trabalhos de pesquisa sobre a escala individual do social, constatei progressivamente que um indivíduo – objeto construído e não realidade empírica complexa, inatingível como tal – podia ser definido como uma realidade social caracterizada por sua possível (provável) complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo insere suas ações.

Nesse sentido, Lahire (2004, Prólogo) propõe “um olhar mais atento em relação à diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido”, considerando que nenhum indivíduo pode ser reduzido à classe social, à família, ao status ou a religião a que pertence, uma vez que a realidade individual caracterizar-se-ia exatamente pela combinação das diversas influências que o indivíduo recebe dos vários contextos sociais dos quais faz parte, e que constituem, assim, as suas disposições:

[...] o indivíduo não é redutível a seu protestantismo, ao seu pertencimento de classe, a seu nível cultural ou a seu sexo. É definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes.

Entretanto, consoante Lahire (2004, p.28), só podemos falar em ‘disposição’ se pudermos observar, num indivíduo, uma série de comportamentos, atitudes e práticas que sejam coerentes e recorrentes, podendo estas, entretanto, ser inibidas ou reforçadas, em função do contexto:

Como uma disposição é o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes [...] Não se adquire uma disposição por meio de uma conversão brutal e miraculosa [...] constata-se que diversas das nossas disposições comuns são fruto de uma repetição sistemática, cotidiana e de longa duração. Consequentemente, uma disposição pode ser reforçada por solicitação contínua ou, pelo contrário, pode enfraquecer por falta de treinamento.

Lahire (2004) explica, ainda, que o fato de entrevistar seis vezes o mesmo pesquisado sobre temas diversos lhe permitiu dispor de uma série de informações que poderiam ser comparadas sobre os mesmos indivíduos.

Só um dispositivo metodológico desse tipo permitiria julgar em que medida algumas disposições sociais são ou não transferíveis de uma situação para outra e avaliar o grau de

heterogeneidade ou homogeneidade de disposições incorporadas pelos atores durante suas socializações anteriores.

Esse mesmo autor (2004, p.36) ainda assegura que a decisão de um indivíduo

será o resultado da interação entre a pluralidade das ‘influências’ externas (as diferentes pessoas de sua constelação que contam e ‘pesam’ em sua decisão, sendo que nem todas têm o mesmo ‘peso’) e a pluralidade das competências, apetências e disposições internas (sendo que nem todas elas têm a mesma força).

Assim, ao analisar o método teórico de Lahire, concluímos que este, ao enxergar o indivíduo como um “produto complexo de diversos processos de socialização” (2005, p.25), não deixa de apreender a pluralidade interna do indivíduo: ou seja, para ele, “o singular é necessariamente plural”. Para esse autor, as ciências sociais vêm apresentando, há muito tempo, uma “visão homogeneizante do indivíduo na sociedade”, e isso precisa mudar. Ele propõe substituir “a homogeneidade das disposições individuais pensadas pelas sociologias à escala dos grupos ou das instituições, por “uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios”. Nesse sentido, Nogueira (2013, p.4) classifica a abordagem de Lahire como “estritamente, ou até radicalmente, sociológica. Ele toma, sem nenhuma reserva, as realidades individuais como sociais e socialmente produzidas”. Nunes (2012, p.176) resume, assim, as potencialidades sociológicas da obra de Bernard Lahire para a investigação social:

As virtudes de uma sociologia à escala individual, que aprofunde o espaço interno dos agentes em conjugação fecunda com os ambientes externos da ação, e suas respectivas escalas meso e macrosociais, certamente enriquecem a análise dos fatores subjetivos e dos fatores objetivos presentes na estruturação das desigualdades sociais contemporâneas.

Ao finalizarmos essa descrição da metodologia lahiriana e ao estabelecermos, concomitantemente, uma ligação com o nosso objeto de pesquisa, concordamos que uma análise sobre os fatores que interferem na decisão dos nossos entrevistados de se aposentarem ou não, deve passar pelos diversos contextos e universos de socialização que compõem a história de vida de cada um dos participantes; daí termos optado por elaborar e incluir, em nosso estudo, ‘sínteses biográficas’ de cada um dos entrevistados, apoiadas nas extensas entrevistas⁶⁷ que fizemos com os pesquisados. Entretanto, nossa metodologia difere daquela proposta por Lahire pelo fato de que, neste estudo, optamos pela História de Vida Tópica⁶⁸, a qual direciona seu foco para a trajetória

⁶⁷ O tempo de cada depoimento variou de 1 hora e 16 minutos a 6 horas e 6 minutos, ficando em 3 horas a duração média das entrevistas. Ver mais detalhes no tópico sobre a entrevista semiestruturada, na pág. 266 deste capítulo.

⁶⁸ Conferir a descrição sobre a técnica de História de Vida Tópica na pág. 253, deste capítulo.

profissional – embora as entrevistas tenham englobado a vida de cada sujeito desde a infância. Concluímos que a estratégia da história de vida, além de nos dar suporte para compreender os motivos subjacentes à postergação da decisão de aposentar-se - mesmo quando isto já se apresenta como um direito adquirido pelos participantes -, constituiu-se numa forma de acrescentar conhecimentos mais aprofundados à temática da aposentadoria.

Ao nos direcionarmos, a partir de agora, para o cenário acadêmico brasileiro, constatamos haver um movimento de consolidação do uso dos métodos biográficos, mediante parcerias com grupos de pesquisa latino-americanos e europeus, em âmbito internacional. A utilização da história de vida instaurou-se, no país, por volta dos anos de 1960, sob as influências da História Oral. No campo da Sociologia, temos os estudos de Demartini (1992); no campo da História, Ferreira e Amado (2000), Lang (2000), Pereira de Queiroz (1988) e Bom Meihy (2006). No campo educacional, a partir dos anos 1990, diversos movimentos vêm-se constituindo, cabendo destacar os trabalhos pioneiros do Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Catarina (Souza, 2006). Julgamos importante ressaltar ainda as publicações dos grupos de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenados, respectivamente, por Passeggi e Souza (Passeggi, Souza & Vicentini, 2011).

Dando continuidade a essa explanação sobre a dimensão que as histórias de vida têm alcançado no cenário científico internacional, Nóvoa (2000), notoriamente, é um dos pesquisadores que mais tem se destacado nos estudos sobre as histórias de vida no contexto educacional. Apesar de admitir a dificuldade em sistematizar a diversidade de saberes que se entrecruzam nas investigações centradas nas histórias de vida dos professores, Nóvoa (2000) propôs uma categorização que agrupa nove tipos de estudos, baseada nos objetivos e nas dimensões que cada uma das abordagens privilegia (Quadro 4):

Quadro 4 – Categorização do uso das abordagens biográficas no campo educacional, segundo dimensões e objetivos

Objetivos Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos, relacionados à investigação	Objetivos essencialmente práticos, relacionados à formação	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados à investigação- formação
Pessoa (do professor)	Esses estudos tomam como referência a pessoa do professor, normalmente baseada em metodologias de história oral ou em memórias escritas; outros, numa perspectiva psicológica, preocupada com os problemas de saúde mental e estresse; e também correntes ligadas ao “pensamento do professor”.	Incluem-se práticas de formação de professores, que se organizam sobre a problemática do desenvolvimento pessoal; experiências que valorizam as dinâmicas de autoformação, a partir de estudos sobre currículo ou biografias profissionais.	Conjunto de iniciativas em que os professores desempenham o papel de “objetos” e de “sujeitos” da investigação; as correntes das biografias educativas foram as que mais desenvolveram esta lógica de co-produção, com os estudos de Domincé (2010), Josso (2010), e Gaston Pineau (1987).
Práticas (dos professores)	Estudos que manifestam uma preocupação essencialmente investigativa, procurando compreender as práticas pedagógicas a partir das narrativas ou descrições dos professores; pesquisas sobre desenvolvimento curricular e saberes pedagógicos.	Procuram rememorar as práticas dos professores através de narrativas orais, relatos escritos, etc., tendo como objetivo produzir uma reflexão autoformadora; experiências (re)formulação de projetos e intervenção profissional.	Incluem experiências autobiográficas que têm como foco a mudança das práticas dos professores; tratam também da inovação, baseando-se em dispositivos de investigação-ação colaborativa ou em grupos de formação-ação participada.
Profissão (de professor)	O autor de referência, nessa área, é Michael Huberman, que estudou os ciclos de vida profissional dos professores; análises sobre as condições de exercício da profissão docente, notadamente no plano institucional.	Iniciativas de caráter mais institucional, no âmbito da formação de professores; experiências no contexto da formação inicial, nos primeiros anos de exercício profissional ou da formação contínua; práticas alternativas de avaliação de professores.	Utilização das abordagens biográficas que apontam no sentido da transformação da profissão docente; perspectiva de os professores se assumirem como profissionais dotados de autonomia; dar voz aos professores; condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

Fonte: Matriz adaptada pela autora com base em Nóvoa (2000)

É notória, conforme observamos anteriormente, a importância crescente que as histórias de vida têm adquirido, desde o início dos anos 1980, notadamente no que se refere a estudos sobre professores, carreira docente e práticas de ensino. Essa matriz acima citada, adaptada pela autora a partir de Nóvoa (2000, p.20), ilustra bem a tentativa do autor de sistematizar a heterogeneidade de pressupostos teóricos, estratégias metodológicas e técnicas de investigação que se abrigam sob a designação de histórias de vida, no campo das ciências da educação, a despeito de reconhecer a dificuldade em separar, analiticamente, as diversas abordagens “na medida em que elas se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de integração de diversas perspectivas”. Segundo esse autor, entretanto, o fato pode ser visto de dois ângulos: tanto pode representar vigor, pelo cruzamento de tantas perspectivas e estratégias, quanto pode significar “grandes dificuldades e equívocos, legitimando por vezes práticas pouco consistentes e metodologias sem qualquer rigor” (Nóvoa, 2000, pp.23-24). No mínimo, representa um desafio.

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre as críticas mais comuns que são feitas às abordagens biográficas, vimos que elas estão centradas na “ausência de validade científica”, no “esvaziamento das lógicas sociais” e numa “excessiva referência aos aspectos individuais” (Nóvoa, 2000, p.19). A respeito desse último aspecto, preferimos “ouvir a voz” de Goodson (2000, p.71), quando afirma que “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho” [...] “o que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes”.

Ao centrar na problemática da *validade científica*, Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1990) nos recordam que esse conceito procura confirmar se os dados ou informações obtidas pelo investigador possuem valor de representação, se os fenômenos e as variáveis que os identificam foram designados corretamente. Ora, em se tratando do modo de investigação de história de vida, esses pressupostos não se aplicam, considerando que os métodos biográficos atribuem à subjetividade um valor de conhecimento. Para Ferraroti (2010, pp.36-37), os métodos biográficos situam-se “para além de toda a metodologia quantitativa e experimental”, uma vez que, em sendo essencialmente subjetivo, está “alheio a todo o esquema hipótese-verificação [...] projetando-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais”. De resto, concordamos com esse autor sobre a impossibilidade da lógica do método experimental poder aplicar-se aos métodos biográficos, ratificando que “os elementos quantificáveis de uma biografia são geralmente bastante pouco numerosos e marginais” (Ferraroti, 2010, p.36), uma vez que, ao ler a realidade

social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado, os métodos biográficos inserem-se completamente no domínio do qualitativo. A nosso ver, o valor heurístico da abordagem biográfica e, mais especificamente, da história de vida, reside, exatamente, na efetiva possibilidade que tem de acessar as percepções, os valores e os significados que compõem a singularidade de cada participante ou ator social.

Moita (2000, pp.116-117) esclarece por que a abordagem biográfica é uma metodologia tão específica:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. [...] A abordagem biográfica é neste caso mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída. É a via de acesso à sua exploração.

Por conseguinte, ao enquadrarmos a presente tese na matriz de Nóvoa (2000, p.21), concluímos que ela se caracteriza pela situação/quadrante correspondente a “objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus a profissão de professor”, considerando ainda que, nesse grupo, estão reunidas as pesquisas sobre as histórias de vida dos professores, tendo como suporte teórico os estudos de Michael Huberman sobre os ciclos de vida profissional dos professores.

Concluindo, para efeito desta pesquisa, utilizaremos a história de vida, constituída de narrativas - como estratégia metodológica, complementando com o uso da entrevista semiestruturada e da análise documental como técnicas de recolha de dados – tópicos que passaremos a abordar, de forma mais aprofundada, a partir de agora.

4.4 Procedimentos de investigação

Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar um trajeto pelo qual se pode alcançar os objetivos pretendidos. Para L. Campos (2000, p.36), o método pode ser entendido como um “conjunto de princípios que norteiam a conduta do cientista ao longo da produção do conhecimento”. Gil (1999, p.26) define método como “o caminho para se chegar a determinado fim”, e método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. O exercício do método⁶⁹, portanto, seria a tentativa de seguir um

⁶⁹ Etimologicamente, a palavra *Método*, de origem grega, significa (*Methodes - meta = através de, por meio de; e hodos = via, caminho*). Ver mais detalhes em Dicionário Etimológico – origem das palavras. Retirado de: <http://www.dicionarioetimologico.com.br>.

caminho, para se chegar a um determinado fim.

Rudio (1986, p.15) acrescenta, entretanto, que o método é o caminho a ser percorrido, porém demarcado, do começo ao fim, por fases ou etapas. Assim como a pesquisa tem por objetivo um problema a ser resolvido, o método “serve de guia para o estudo sistemático do enunciado, compreensão e busca de solução do referido problema”.

Fazer pesquisa em ciências sociais reflete inúmeras possibilidades de abordagem metodológica e correntes de pensamento que tem a ver com as visões de mundo da realidade social onde foram geradas. Para Minayo (2004, p. 23), “é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota”, uma vez que esta sempre estará mais além do que os fenômenos percebidos pelos nossos sentidos.

Considerando que o objetivo principal dessa investigação é analisar o que motiva alguns professores do IFRN a continuarem trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal da aposentadoria e, ainda, por se tratar de uma pesquisa que procura desvelar as representações sociais que os sujeitos dão ao processo da aposentadoria -, optamos pela abordagem qualitativa – conforme já justificado anteriormente - por concordar que ela possibilita uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais, ao enfatizar as particularidades em termos de seus significados e sentidos.

Minayo (2004, p.10) entende as metodologias de pesquisa qualitativa como aquelas “capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais”. Assim, ao optarmos por utilizar a estratégia de história de vida, evidenciamos que ela está coerente com o nosso objeto de estudo, visto que, referendando as palavras de Domincé (2010, p.92): nesse método “não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribuiu na regulação do seu percurso de vida”.

Assim como a escolha da perspectiva metodológica, a seleção de determinadas técnicas e procedimentos de recolha de dados devem ser pensados com a finalidade de abranger, da forma mais completa possível, o fenômeno a ser investigado. É o que abordaremos na sequência.

4.4.1 A seleção do objeto de estudo

Delimitar o problema de pesquisa, definir seu objeto de estudo e elaborar os objetivos a alcançar compõem o que Minayo (2004) chama de “fase exploratória”. É uma fase preliminar de grande importância, visto que permite ao pesquisador delinear melhor seu objeto de investigação e, principalmente, testar a aceitação e a adequabilidade de seus instrumentos de pesquisa, a fim de proceder aos ajustes necessários.

Com relação à natureza dos objetivos, esta pesquisa trata-se de um estudo de caráter descritivo, uma vez que busca retratar as características de um determinado fenômeno. Rudio (1986, p.69) acrescenta, como característica importante de um trabalho descritivo o fato de que, nele, “o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela intervir para modificá-la”.

Conforme reiteramos, o nosso objeto de estudo diz respeito aos professores do IFRN que, já possuindo o direito legal de se aposentarem, optam por permanecer trabalhando. Decidimos entrevistar apenas professores – e não técnicos-administrativos – como forma de isolarmos quaisquer outras variáveis intervenientes de caráter ocupacional. Com relação à escolha do Instituto Federal do RN, como palco para nossa pesquisa, isso deveu-se ao fato de esta autora trabalhar como docente nesta mesma instituição, o que instigou o nosso interesse e facilitou a anuência em participar da pesquisa por parte dos colegas professores.

Assim, os contatos com os possíveis participantes foram mantidos por telefone ou pessoalmente, com base em uma listagem fornecida em janeiro de 2014 pela Diretoria de Administração de Pessoal/Coordenação de Cadastro e Benefícios do Campus Natal/Central, onde constavam os nomes dos servidores lotados em todos os *campi* do Instituto e que recebem o abono de permanência. De acordo com o documento, de um total de 1049 servidores do IFRN, 713 são homens e 336 são mulheres; destes, 55 recebem o abono de permanência, sendo 38 homens e 17 mulheres.

Dando início à parte empírica da nossa pesquisa, realizamos, em dezembro de 2012, duas entrevistas-piloto com professores do IFRN que se encontram, igualmente, no regime de abono de permanência, buscando compreender como eles significam o processo da aposentadoria, e o que os motiva a continuar trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal da aposentadoria.

Cada entrevista-piloto durou, em média, duas horas, ocasião em que utilizamos um roteiro semiestruturado, fundamentado em categorias de análise temáticas escolhidas, aprioristicamente, e relacionadas aos objetivos da pesquisa. Após a transcrição e análise dos relatos obtidos, concluímos

pela necessidade da retirada de algumas questões, seja por não oferecerem informação essencial para o estudo, seja por suscitarem interpretação ambígua por parte dos entrevistados. Ao final, nossa amostra constou de dez professores do IFRN que atendiam aos objetivos da pesquisa, sendo sete homens e três mulheres; o perfil socioprofissional desses participantes será descrito no capítulo seguinte.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo de todo o estudo, foram utilizadas diferentes técnicas de investigação, visando assimilar e apreender as informações recebidas; afinal, delas dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito de qualquer pesquisa. Segundo Pacheco (2006, p.20), “o modelo de recolha de dados não é senão a identificação das diversas etapas de uma recolha de informação que, de uma forma coerente e sistemática, nos indicam determinada perspectiva”. Morgado (2012) alerta que os instrumentos de recolha devem ser elaborados, visando captar, da forma mais completa possível, todas as informações relativas ao objeto de estudo, sempre levando em consideração os objetivos e o contexto da investigação. Nessa perspectiva, e tendo por base a estratégia metodológica de História de Vida – conforme explicamos anteriormente -, essa investigação utilizou a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental como técnicas de coleta de dados, as quais passamos, agora, a detalhar.

4.5.1 A Entrevista semiestruturada

Uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas na pesquisa qualitativa, a entrevista, é definida por Haguette (2010, p.75) como “um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Optamos pelo uso da entrevista, por ser uma técnica que põe o entrevistador e seu interlocutor face a face – o que favorece uma maior aproximação entre ambos – sendo, assim, especialmente indicada para obter informações mais aprofundadas e ligadas ao domínio da subjetividade humana.

Lüdke e André (1986, p.34) defendem que a entrevista apresenta uma grande vantagem em relação às outras técnicas de recolha de dados, exatamente porque ela

permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Segundo Stake (2007, p.82), o objetivo, para a maioria dos entrevistadores não é obter respostas lacônicas, tipo *sim* ou *não*, mas conseguir a “descrição de um episódio, uma ligação entre fatos, uma explicação. Esse autor considera que “formular as questões e prever as perguntas que evocam boas respostas é uma arte especial”.

Indubitavelmente, solicitar que alguém compartilhe parte de sua vida conosco é, além de uma arte, uma tarefa que, para Bogdan e Biklen (1994), requer paciência. Apesar de não existirem regras que possam ser aplicadas indistintamente a todas as situações de entrevista, esses autores apontam algumas considerações relevantes como, por exemplo, deixar os sujeitos à vontade, expressando livremente suas opiniões, a fim de que as entrevistas produzam depoimentos com a máxima riqueza de detalhes possível. Para Bogdan e Biklen (1994, p.139), os entrevistadores – além de precisarem desenvolver a técnica de ouvir, devem adotar, em certas ocasiões, posturas de verdadeiros detetives:

Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar a explicação total. Os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.

Morgado (2012) explica que existem diferentes tipos de entrevistas, as quais variam de acordo com o seu grau de estruturação, distribuindo-se numa escala de variação que se situa entre as entrevistas estruturadas, semiestruturadas (ou semidirigidas) e não-estruturadas (também conhecidas como não-diretivas, não estandardizadas, abertas ou em profundidade), nas modalidades individual ou em grupo.

As entrevistas estruturadas caracterizam-se por seguir inteiramente um roteiro preestabelecido, e os entrevistados respondem, apenas, às questões que lhes são colocadas. As entrevistas semiestruturadas não são totalmente abertas, tampouco integralmente direcionadas pelas perguntas feitas, previamente, e que não possam ser modificadas no curso da conversação. No outro extremo, encontramos as entrevistas não estruturadas, as quais permitem que o entrevistado fale abertamente e em profundidade, sobre uma área de interesse. Morgado (2012, p.73) comenta que, nesse tipo de entrevista, “é concedida uma grande liberdade de ação ao entrevistado, que estrutura livremente as suas respostas, limitando-se o investigador a estimular e a reforçar as suas declarações”.

No caso do presente estudo, optamos pela entrevista semiestruturada como uma das técnicas usadas na coleta de dados, por considerarmos que a flexibilidade e o menor rigor na

ordenação e no ajuste das perguntas favorecem um clima de maior proximidade entre os atores sociais, criando condições para que o entrevistado fale mais abertamente, e aprofunde suas respostas de maneira mais espontânea. Segundo Flick (2005), as entrevistas semiestruturadas são as que mais amplamente são usadas no âmbito das pesquisas qualitativas, em oposição à entrevista estruturada (com perguntas fixas e fechadas). Lüdke e André (1986, p.34) ratificam que “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”.

A respeito da questão sobre qual dos tipos de entrevista seria o mais eficaz – o estruturado, o semiestruturado ou o não estruturado -, Bogdan e Biklen (1994, pp.135-136), assim, se posicionam:

A nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objetivo da investigação. Para além disso, podem-se utilizar diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo.

Um benefício adicional do uso da entrevista semiestruturada é que, ao formular as mesmas perguntas para todos os entrevistados, essa técnica permite obter informações comparáveis entre os vários sujeitos da pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994).

No caso deste estudo, os entrevistados foram convidados a narrar e a detalhar os diversos episódios vividos ao longo de sua história de vida, através do uso de um Guião temático de entrevista semiestruturada, segundo os pressupostos de Manuela Esteves (2006) e elaborado a partir da revisão teórica da literatura específica e dos resultados de investigações prévias sobre os temas em questão.

As 39 perguntas da entrevista, formuladas com base em quatro categorias de análises temáticas, foram classificadas pelo sistema de subcategorias, conforme pode ser aferido, respectivamente, no Apêndice 3 (p.481) e na p.278, deste estudo.

Assim, entre os meses de dezembro de 2013 e fevereiro de 2014, procedemos à realização das entrevistas, feitas individualmente com dez professores do IFRN que se encontravam legalmente aptos a se aposentar, mas que decidiram continuar em atividade, fazendo jus, assim, ao abono de permanência⁷⁰. Os contatos com os possíveis participantes foram feitos por telefone ou pessoalmente, obedecendo a uma listagem, fornecida em janeiro de 2014 pela Diretoria de

⁷⁰ Conforme esclarecido no capítulo I (p.99, subitem 1.9.1), o abono de permanência (Emenda Constitucional nº41, de 19-12-2003) trata-se de um benefício financeiro para o servidor público que opta por continuar em atividade na instituição, após ter cumprido todos os requisitos para a aposentadoria voluntária.

Administração de Pessoal/Coordenação de Cadastro e Benefícios do Campus Natal/Central, onde constavam os nomes dos servidores, lotados em todos os *campi* do Instituto e que recebem o abono de permanência.

Finalmente, das dez entrevistas – todas realizadas com professores lotados no Campus Natal/Central, nove aconteceram nas dependências do IFRN, sendo, apenas, uma efetivada na residência de um dos entrevistados, a pedido dele. Os dias e horários das entrevistas aconteceram em função das disponibilidades e conveniências de cada participante. Todas as entrevistas ocorreram durante um único encontro, com exceção da última que, por impedimentos de horário por parte do entrevistado, teve que ser realizada em dois momentos.

O tempo de cada depoimento variou de 1 hora e 16 minutos a 6 horas e 6 minutos, ficando em 3 horas a duração média das entrevistas. No início de cada encontro, havia um momento introdutório, quando eram apresentados os objetivos da pesquisa por meio da leitura, junto ao entrevistado, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷¹, além de esclarecimentos e elucidações a respeito da confidencialidade dos dados recolhidos – visando resguardar as fontes de informação - e da necessidade de gravação dos depoimentos em áudio⁷², para, assim, garantir a fidelidade das transcrições das narrativas. Nesse momento, foi informado aos participantes a garantia do anonimato das informações a serem prestadas, o que seria feito através do uso de codinomes, os quais se referiam a deuses da mitologia grega, a saber: Adônis, Afrodite, Apolo, Atena, Chronos, Eros, Hera, Hermes, Poseidon e Zeus. Julgamos importante ressaltar a harmonia e o clima de confiança que nortearam todos os momentos das entrevistas⁷³, o que facilitou, consideravelmente, o compartilhamento das informações por parte dos entrevistados, com a pesquisadora.

Ao final de cada entrevista, foi aplicado, junto a cada candidato, um Questionário Sociodemográfico,⁷⁴ com o objetivo de obter dados pessoais e acadêmicos dos entrevistados, tais como idade, sexo, estado civil, grau de escolaridade e caracterização profissional e socioeconômica dos participantes. O Questionário Sociodemográfico é um instrumento complementar à entrevista oral e se torna útil por permitir uma redução no número de perguntas e no tempo das entrevistas, conforme proposto por Flick (2005, p.90):

⁷¹ Ver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra no Apêndice 4.

⁷² Os participantes da pesquisa autorizaram o registro em áudio de suas entrevistas, as quais foram posteriormente transcritas pela pesquisadora e conferidas em sua autenticidade pelos entrevistados.

⁷³ Conferir as perguntas utilizadas no Guião da entrevista utilizada com os participantes, no Apêndice 3.

⁷⁴ Consultar o Questionário Sócio Demográfico, que se encontra no Apêndice 1.

A aplicação de um breve questionário em conjugação com a entrevista é frutuosa, pois permite que o investigador colha dados menos importantes que o tema da entrevista (por exemplo, demográficos) antes de a realizar. Isso permite-lhe reduzir o número de perguntas e utilizar o tempo da entrevista para os temas fundamentais – uma possibilidade particularmente valiosa quando o tempo de que se dispõe é curto.

Após as transcrições dos depoimentos, as entrevistas foram enviadas a cada um dos participantes, a fim de que eles pudessem conferir se havia alguma incorreção, omissão ou falhas no material coletado. A transcrição integral das entrevistas também deu origem a Sínteses Biográficas, as quais proporcionam ao leitor o conhecimento das histórias de vida de cada participante, concentradas em função dos objetivos da pesquisa, e que serão apresentadas no capítulo seguinte.

4.5.2 A pesquisa documental

A pesquisa documental se constitui numa proveitosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas mediante de outros métodos, seja clarificando novos aspectos do objeto de estudo da investigação. Consiste no uso de documentos oficiais relativos ao universo-alvo da pesquisa e podem ser obtidos de forma indireta em livros, jornais, revistas, sites, portais, documentos oficiais, documentos pessoais, publicações de organizações e outros (Gil, 1999).

Segundo Lüdke e André (1986, p.39), os documentos representam “uma fonte natural” que fornecem informações contextualizadas sobre um determinado enquadramento teórico ou conjuntura, o que torna muito enriquecedor qualquer estudo. Para efeito de estratégia metodológica, esses autores caracterizaram os documentos em três tipos: oficial (leis, decretos, portarias, etc.); técnico (relatórios, textos, planos, planilhas, etc.); e pessoal (compreendendo as autobiografias, cartas, diários, etc.). A seleção desses documentos por parte do pesquisador dependerá, obviamente, do objeto e dos objetivos da própria investigação, ou seja, se esta possui um caráter mais exploratório ou mais confirmatório. Stake (2007, p.85) esclarece que, “muito frequentemente, os documentos servem como substitutos de registros de atividade que o investigador não poderia observar diretamente”.

Ainda para Stake (2007, p.84), ao recolher dados pelo estudo de documentos deve-se ter “a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas”. Ele alerta para a necessidade de as perguntas da pesquisa serem cuidadosas e antecipadamente formuladas para que o tempo que será ocupado com a análise dos documentos seja utilizado de forma racional. Corroborando essa

linha de raciocínio, Morgado (2012, p.87) sugere que, “para facilitar a análise dos documentos devem ser construídas grelhas de análise específicas que permitam orientar o estudo e sistematizar a informação recolhida”.

Neste estudo, a delimitação da análise documental ficou ajustada a um conjunto de documentos oficiais considerados relevantes, especialmente constituídos pela legislação. Continuando, a análise documental, no âmbito da instituição, foi efetuada, valendo-se das seguintes fontes: Portal IFRN (site oficial do Instituto); Portal da Memória; Portal de periódicos de divulgação científica e tecnológica do IFRN; Repositório Institucional da produção acadêmica do IFRN; além do documento-base Projeto Político-Pedagógico do IFRN e de leis, decretos, portarias, estatutos, regimentos, resoluções, deliberações e outros documentos oficiais relevantes que registram a historiografia do Instituto, desde a sua criação, em 1909, até os dias atuais. Também foram analisados documentos e legislações relativas ao idoso e à seguridade social, tais como: Constituição Federal de 1988, Decretos-Leis, Emendas Constitucionais, boletins estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), documentos do INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social), Relatórios da ONU, OMS, Portarias Ministeriais, boletins estatísticos da Previdência Social, além das leis federais nº 8.842/1994 (instituiu a Política Nacional do Idoso) e nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso) – todo esse acervo documental está devidamente registrado nas referências bibliográficas desta pesquisa.

Para o tratamento dos dados dos documentos selecionados, utilizamos a abordagem da análise de conteúdo, a qual, segundo Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1990, p.144), “trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para ‘triangular’ os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas”.

A triangulação⁷⁵ consiste no cruzamento de um conjunto de técnicas, devidamente selecionadas, que podem contribuir para esclarecer posições e/ou interpretações. Constitui-se em uma estratégia metodológica valiosa, pois reforça a importância da chamada *pluralidade metodológica* - ou seja, a recolha de dados em diversas técnicas com objetivos definidos, por parte do investigador. A esse respeito, Bruyne *et al.* (1982, p.209) argumenta que

⁷⁵ Stake (2007, p.128) afirma que “para alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção, o investigador pode usar qualquer um dos diversos protocolos da triangulação. Esse autor identifica quatro estratégias de triangulação, quais sejam: a) triangulação das fontes de dados; b) triangulação do investigador; c) triangulação da teoria; e d) triangulação metodológica.

“várias técnicas podem e devem frequentemente ser empregadas numa mesma pesquisa para reunir um feixe de dados ao mesmo tempo disponíveis, acessíveis e conformes a seu objeto de investigação”.

Nessa perspectiva, no caso da presente tese, procedemos a uma triangulação entre as duas técnicas utilizadas neste estudo, quais sejam: a entrevista e a análise documental. De acordo com Morgado (2012, p.124), o ideal na descrição de um caso é que a investigação apresente “um corpo substancial de dados e asserções, cuja validade seja o mais incontestável possível”. Ainda segundo esse autor, para que isso seja possível, o pesquisador recorre, normalmente, à triangulação dos dados, “como forma de atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as opções metodológicas assumidas”.

4.6 A análise dos dados

“A interpretação dos dados é o cerne da investigação qualitativa”, já dizia Flick (2005, p.179). Ou seja, é o que há de mais relevante em todo o processo de pesquisa, pois é o momento em que o investigador terá a adequada compreensão de todo o material e de todas as informações que recolheu, visando à validação ou não das premissas a respeito do fenômeno a que se propôs estudar.

Nessa perspectiva, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.205)

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Para esses autores, o termo *dados* refere-se aos materiais em estado bruto que os pesquisadores recolhem a respeito do que estão a estudar, tais como transcrições de entrevistas e de notas de campo, além de diários, fotografias, vídeos, documentos oficiais e artigos de jornais (Bogdan & Bikilen, 1994, p.205).

Stake (2007, p.92) defende que não existe um momento certo para o início da análise dos dados, e que “cada investigador precisa, através da experiência e da reflexão, de encontrar as formas de análise que melhor funcionam para ele”. E define a análise com o ato de fracionar: o investigador desmembra, ou seja, decompõe, para imprimir significado tanto às observações iniciais quanto às impressões finais que reuniu ao longo de seu trabalho.

Consideramos importante destacar que a análise dos dados obedeceu aos princípios indutivos, conforme as indicações de Bogdan e Biklen (1994, p.50) acerca da postura que adota um investigador qualitativo diante de seu objeto de estudo:

a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.

4.6.1 A Análise de Conteúdo

O nosso estudo optou por tratar os dados através da análise de conteúdo - conjunto de procedimentos metodológicos com muita frequência utilizado em trabalhos de investigação social – e que consiste, no dizer de Bardin (2011, p.40), em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Como busca extrair de comunicações frequentemente mais densas e numerosas um conhecimento que seria difícil abstrair mediante uma simples leitura ou audição, trata-se, sempre “de um trabalho de economia, de redução da informação” (Esteves, 2006, p.107), mas que segue regras e práticas rigorosas, confiáveis e válidas à compreensão do que pretendemos investigar.

Os primeiros estudos em análise de conteúdo desenvolveram-se nos Estados Unidos, e voltavam-se, inicialmente, para textos jornalísticos e, posteriormente, para as ideias veiculadas pela publicidade. Ou seja, a análise de conteúdo teve início como instrumento de análise das comunicações de massa. Segundo Bardin (2011), o primeiro grande nome de referência na análise de conteúdo é o de Harold Lasswell que, desde 1915, fazia análises sobre imprensa e propaganda e, em 1927, publicou *Propaganda Technique in the World War*⁷⁶. Porém, coube a Berelson e Lazarsfeld⁷⁷, em 1952, a definição que se tornou clássica para a análise de conteúdo, como sendo uma técnica de investigação que visa à descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Bardin, 2011; Esteves, 2006). Do ponto de vista metodológico, essa é uma definição que ilustra, claramente, o viés do paradigma positivista – tão em voga no final dos anos 40-50 - ao evidenciar o rigor e a justaposição entre a objetividade e a quantificação.

⁷⁶ A obra *Propaganda Technique in the World War*, de autoria do então professor de ciência política da Universidade de Chicago, Harold D. Lasswell, foi publicada pela primeira vez em 1927, e analisava os efeitos da propaganda e da mídia nas motivações para a Primeira Guerra Mundial. Foi reeditada em 1938 -The University of Michigan Libraries, New York/EUA.

⁷⁷ Bernard Berelson e Paul F. Lazarsfeld elaboraram, em 1948, o primeiro manual sobre análise de conteúdo. Porém a obra de Berelson, *Content analysis in communication research*, só foi publicada em 1952. Estes autores, juntamente com Harold Lasswell, são considerados pioneiros e autores de referência no estudo da análise de conteúdo.

Embora exista, ainda hoje, argumentos a favor e contra o fato de a análise de conteúdo poder contemplar a perspectiva qualitativa e o aspecto quantitativo de uma investigação, concordamos com Amado (2000), quando defende que tudo dependerá das exigências e dos objetivos da investigação. Ou seja, dependendo da natureza dos dados e da finalidade da pesquisa, é possível realizar uma análise de conteúdo que articule o quantitativo (percentagens, frequências, correlações em função das distribuições da amostra ou das hipóteses levantadas) e o qualitativo (descrição das características de forma independente da sua frequência nos dados). Segundo esse autor (Amado, 2000, p.59), podemos, dessa forma, “assegurar um equilíbrio entre as duas tendências ou caindo para um ou outro dos lados, consoante as exigências e os objetivos da investigação”.

Desde então, psicólogos, sociólogos e cientistas sociais passaram a expandir o uso desse recurso na análise dos fenômenos humanos e sociais, considerando a quantificação, ou seja, o tratamento estatístico dos dados apenas como possibilidade, e não como obrigatoriedade. Consoante Esteves (2006, p.108), essa tentativa de fazer prevalecer a perspectiva qualitativa da análise dos dados,

[...] mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa à produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenômenos tanto patentes como latentes na comunicação.

Para Amado (2000, p. 54), a inferência se constitui, exatamente, no aspecto mais importante da técnica de análise de conteúdo uma vez que, sem ela,

...a investigação ficaria a meio caminho, já que registrar a quantidade de informações e fazer em torno delas os mais variados tipos de cálculos, não é fazer, ainda, um trabalho interpretativo no quadro das metodologias qualitativas.

Importa-nos destacar que essas inferências, ou interpretações feitas pelo pesquisador, uma vez fundamentadas explicitamente, podem ser questionadas, confirmadas ou refutadas dentro de outros quadros metodológicos de coleta e de tratamento de dados, quer seja no âmbito de uma mesma investigação ou de investigações subsequentes. “A objetividade e a sistematicidade de um trabalho de análise de conteúdo podem e devem ser testadas e, se necessário, melhoradas, desde logo por quem o fez” (Esteves, 2006, p.109). Atualmente, a análise de conteúdo é o conjunto de técnicas por excelência usado para investigar os fenômenos educacionais.

Cabe-nos destacar que a análise de conteúdo de nossa pesquisa fundamenta-se nos princípios de Esteves (2006) e, por analisar significados - no caso, as representações sociais

temáticas -, cujo detalhamento encontra-se nos tópicos a seguir.

4.6.1.1 Aplicando as técnicas da Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo caracteriza-se por ser um conjunto de técnicas metodológicas cujo campo de aplicação é o das comunicações, nas suas mais variadas formas, podendo os dados ser textuais ou imagéticos - ou seja, trata-se de um campo bastante vasto, considerando que tudo o que é dito ou escrito é passível de ser submetido a uma análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Esteves (2006, p.111) alerta para o fato de que “não chega dizer-se que se fez uma análise de conteúdo sem de imediato se esclarecer qual a forma específica de que ela se revestiu”. Assim, conforme destacamos anteriormente, a análise de conteúdo dessa investigação está voltada a analisar significados: daí, a definirmos como sendo uma *análise de conteúdo temática* – segundo a terminologia de Ghiglione e Matalon (1997), ou *análise categorial temática*, no dizer de Bardin (2011). Para essa autora, entre o conjunto das modalidades de análise de conteúdo existentes (análise categorial, análise temática, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso), a análise por categorias é a mais antiga e a utilizada com mais frequência. Ela ainda acrescenta que, entre as diversas formas de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, “é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2011, p.199).

A análise de conteúdo trata-se de um método empírico, que funciona com base em uma sequência de procedimentos regulares, objetivos e organizados, de descrição e interpretação do conteúdo de mensagens. Segundo Amado (2000), o primeiro passo a ser dado é definir se o estudo que se pretende efetuar é de cariz estrutural, diferencial ou funcional. No caso da presente pesquisa, trata-se de um *estudo estrutural*, ou seja, o objetivo principal é a análise das ocorrências, sua frequência, particularidades e atributos. Uma característica do estudo estrutural é que, não necessariamente, haverá a formulação de hipóteses prévias. É o caso da presente investigação: não partimos de nenhuma hipótese preliminar, considerando que o nosso estudo não se propõe a provar, negar ou confirmar nenhuma teoria hipotética, mas a desvelar a subjetividade que perpassa o processo da aposentadoria para um grupo de professores do IFRN, no tocante à decisão de se afastar do trabalho.

Entre os procedimentos, um é considerado como central na análise de conteúdo: a categorização dos dados. Segundo Bardin (2011), não se trata de uma etapa obrigatória em toda análise de conteúdo, porém a maioria dos procedimentos de análise utiliza-se de um processo de

categorização. Mediante a categorização, os dados são classificados e reduzidos, após identificados como pertinentes, de forma a adequar o material aos objetivos da pesquisa, renegando registros que não tenham relação com o objeto da investigação. Concordamos com Amado (2000, p.56), quando diz que “a categorização é a fase mais problemática desta técnica, mas também a mais criativa”.

A categorização pode empregar dois tipos de procedimentos: abertos e fechados. Inicialmente, utilizamos o *procedimento fechado*, pelo qual elaboramos as categorias em que os dados seriam inseridos; ou seja, elaboramos uma lista prévia de categorias e subcategorias, as quais foram inspiradas nos objetivos e nos tópicos de questionamentos, estabelecidos no guião das entrevistas, e as utilizamos, posteriormente, para classificar os dados obtidos nas unidades de registro e unidades de contexto. Entretanto, no decorrer do processo, ao analisarmos com mais profundidade o conteúdo das entrevistas, sentimos a necessidade de alterar algumas categorias e subcategorias em função do conteúdo emergente, visando a uma classificação mais adequada ao material obtido. Dessa forma, concluímos que: no início da categorização dos dados utilizamos o *procedimento fechado* (de caráter apriorístico, ou seja, as categorias foram criadas a partir de um quadro teórico preexistente) e, ao longo do processo, mesclamos com o *procedimento aberto* (quando as categorias são formuladas *a posteriori*); ou seja, neste último caso, partimos dos dados empíricos emergentes para a formulação de categorias e de subcategorias que lhes fossem mais adequadas. Segundo Esteves (2006, p.110), esse processo é considerado natural, uma vez que

[...] a categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material, à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até a inserção de todo o material estar feita.

Podemos nos perguntar, então, em que consiste uma boa categorização? Segundo alguns autores, uma boa categorização é aquela que é justificável, principalmente por obedecer aos princípios de exclusividade (ou exclusão mútua), homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade (Amado, 2000; Bardin, 2011; Esteves, 2006).

Para Esteves (2006), todos esses princípios citados são importantes; porém, obedecer ao princípio da exclusividade (ou exclusão mútua) torna-se imperativo, pois significa que a grade de categorias está determinada de tal forma que o conteúdo definido para cada uma delas não se sobrepõe ao conteúdo definido para nenhuma das outras categorias restantes. Amado (2000, p.58)

comenta que, ao fazer a categorização, é necessário que o investigador fique com a certeza de que...

as categorias elaboradas traduzem o verdadeiro sentido dos dados, que elas foram corretamente definidas e de um modo tão operacional que, outro analista, utilizando essas mesmas definições, faria a mesma análise.

Finalmente, para que um procedimento de investigação se torne, realmente, uma metodologia de investigação com rigor científico, igualmente na análise de conteúdo é necessário assegurar que o estudo alcançou os objetivos que se pretendia; para isso, existem os processos de validação, quais sejam: quanto à categorização (o sistema de categorias deve estar harmonizado com os objetivos do estudo); quanto à fidelidade (as categorias estabelecidas devem permitir que diversos analistas, trabalhando com o mesmo material, em diferentes momentos do tempo, codifiquem da mesma maneira um determinado conjunto de unidades de registro e de contexto). Segundo Esteves (2006), o índice de fidelidade será tanto mais elevado quanto menos ambíguas forem as categorias determinadas no estudo, principalmente nos critérios de objetividade e de exclusão mútua.

4.6.1.2 A construção do *corpus* de análise

A construção de um *corpus*⁷⁸ faz parte da coleta de dados qualitativos, sendo composto por todo o material que o investigador identificou como importante para fundamentar sua pesquisa, de acordo com o referencial teórico e com os objetivos do seu estudo.

Daí Bauer e Aarts (2002, p.39) concluírem que:

Toda pesquisa social empírica seleciona evidências para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica.

O *corpus*, portanto, é formado por categorias de análise, as quais, por sua vez, são constituídas por um conjunto de subcategorias ou indicadores. Em outras palavras, as categorias são uma construção mais ampla do que os indicadores (ou subcategorias), uma vez que elas englobam o sentido daquilo que as subcategorias ou indicadores querem expressar. O sistema de categorias construído deve sempre ser congruente com o referencial teórico, com o objeto de estudo e com os objetivos da pesquisa. De acordo com González Rey (2009), a construção das categorias e dos indicadores (subcategorias) não constitui processos distintos e estanques;

⁷⁸ Palavra originária do latim *corporeus*, que significa relativo ao corpo. Ver mais detalhes em Origem da palavra – Site de Etimologia. Retirado de <http://origemdapalavra.com.br/site/?s=corpus>.

pelo contrário, possui uma íntima relação de interdependência, uma vez que são dimensões que estão sempre “dialogando” umas com as outras, bem como os indicadores entre si.

No caso do presente estudo, após o término da categorização dos conteúdos obtidos, a Grelha de Análise Temática ficou composta por quatro categorias temáticas, classificadas mediante um sistema formado por nove subcategorias (indicadores), conforme o quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Grelha de análise temática

Categorias Temáticas	Subcategorias ou Indicadores
A = Memórias de Vida	1. Lembranças da infância e da adolescência 2. Trajetória acadêmica e profissional
B = Representações Sociais sobre Trabalho e Carreira Docente	1. Significados sobre Trabalho e Carreira Docente 2. Identificação com a profissão docente
C = Representações Sociais sobre Aposentadoria e Envelhecimento	1. Significados sobre Aposentadoria e Envelhecimento 2. Vivência da Pré-Aposentadoria 3. Aposentadoria, Gênero e Família
D = Expectativas sobre o Pós-Carreira	1. O direito de se aposentar 2. Planejamento para o Pós-Carreira

Fonte: Grelha de Análise Temática (Elaborada pela autora)

Antes de passarmos à análise dos dados propriamente dita, convém esclarecermos alguns procedimentos, os quais irão facilitar a compreensão do leitor. A primeira categoria de análise, denominada “Memórias de Vida”- composta pelas subcategorias “Lembranças da infância da adolescência” e “Trajetória acadêmica e socioprofissional” -, foi utilizada para fundamentar e embasar a elaboração das dez Sínteses Biográficas, as quais serão apresentadas ao leitor a partir do capítulo seguinte.

A opção por essa estratégia justifica-se pelo fato de as subcategorias citadas alicerçarem, de forma exemplar, a construção das histórias de vida dos participantes do nosso estudo. As Sínteses Biográficas constituem as narrativas dos participantes a respeito de suas histórias de vida, porém, concentradas pela autora, de forma sucinta, em função dos objetivos da pesquisa; é uma técnica que, ao mergulhar nas vivências e representações de cada sujeito, nos permite

compreender as atitudes, escolhas e expectativas de cada um em relação ao trabalho, à carreira e, notadamente, em relação à aposentadoria.

Recapitulando, a título de reflexões finais: na estratégia metodológica das Histórias de Vida, adotada nesta pesquisa, de cariz qualitativo, empregamos a triangulação entre as duas técnicas de recolha de dados utilizadas, quais sejam, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental - opções metodológicas que contribuíram para o aprofundamento e esclarecimento da temática da investigação. Uma dificuldade enfrentada durante a realização desta pesquisa diz respeito ao fato de o tratamento e a análise dos dados terem sido feitos manualmente, devido à falta de familiaridade da pesquisadora na utilização do software Nvivo para análise qualitativa. Por conseguinte, a apresentação e o tratamento dos dados, efetivados pela técnica de análise de conteúdo temática, será a etapa explicitada no capítulo seguinte.

Capítulo V – Apresentação, tratamento e análise de dados

“[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”
(Saviani, 2005, p.13)

5.1 Caracterização do campo de pesquisa: IFRN, onde os nossos entrevistados se reconhecem como sujeitos

Uma pesquisa que versa sobre trabalho e aposentadoria não pode desprezar e deixar de caracterizar sociologicamente o campo empírico em que os participantes exercem, diariamente, suas atividades ocupacionais, no caso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

O IFRN é uma autarquia⁷⁹ do governo federal, vinculada ao poder executivo, composto, atualmente, por 21 *campi*. O *lócus* de estudo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi o Campus Natal-Central, em função de algumas particularidades, tais como: foi o primeiro a ser criado, é o maior em extensão e o mais desenvolvido, além de ser aquele com o maior quantitativo de servidores. Além do mais – até mesmo devido a sua antiguidade -, é o campus que possui o maior número de servidores aposentados ou em fase de pré-aposentadoria – ou seja, que já possuem os pré-requisitos necessários para solicitar a aposentadoria voluntária. Daí nossa opção pelo Campus Natal-Central.

Embora não seja o objetivo precípuo desta pesquisa, consideramos ser relevante trilhar junto ao leitor as sendas desta instituição centenária e conhecer um pouco da história, função social e infraestrutura de funcionamento da organização que faz parte das identidades profissionais dos nossos entrevistados.

A história desta instituição começa em 1909, quando o então Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices⁸⁰, entre as quais a de Natal, visando “formar cidadãos úteis à Nação”. Na época, eram escolas destinadas a “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o

⁷⁹ No Brasil, autarquia é pessoa jurídica de direito público, integrante da administração pública indireta, criada através do Decreto-lei nº 200/67. De acordo com o art.5º, inciso I, autarquia é definida como serviço autônomo, com patrimônio e receita próprios, com a finalidade de executar atividades típicas da Administração Pública que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada. No caso do IFRN, trata-se de uma autarquia federal, estando sujeita, desse modo, a controle do Governo Federal. Maiores informações consultar Jurisway – Sistema Educacional *Online* (J. Stangerlin, s/d). Retirado de: <http://www.jurisway.org.br..>

⁸⁰ Assinado em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566 cria nas capitais dos estados da república Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. (Brasil,1909).

indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909).

Dessa forma, as novas escolas – que seriam mantidas pelo Governo Federal, funcionariam em cada uma das capitais dos Estados da República e destinadas ao ensino prático profissional primário gratuito, conforme estabelecia o Decreto, em seu art 2º:

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

Em cumprimento aos objetivos do Decreto, em 1910 já estavam instaladas em Natal, em regime de semi-internato, as oficinas de sapataria, funilaria, alfaiataria, serralharia e marcenaria – inicialmente abrigadas no antigo edifício do Hospital da Caridade Juvino Barreto. A partir de 1914, a Escola de Aprendizes Artífices passa a funcionar nas instalações situadas na avenida Rio Branco, onde permaneceria até meados de 1967, quando passaria a ocupar, definitivamente, o prédio que seria construído na avenida Salgado Filho – hoje sede do Campus Natal Central (Medeiros, 2011).

Procedendo a uma análise do contexto político e econômico desse período, F. Fernandes (2015, p.45) observa que a pretendida formação de operários e contramestres mediante conhecimentos práticos adquiridos nas referidas oficinas, viria atender aos objetivos do governo brasileiro de “estruturar um projeto nacional de desenvolvimento econômico baseado no fortalecimento do processo de industrialização, apoiando a expansão da construção naval, bem como da produção metal-mecânica e têxtil”. Ou seja, qualificava-se, assim, a mão de obra para atender às necessidades do processo produtivo.

Bezerra (2006, pp.17-18) registra, igualmente, que as Escolas de Aprendizes Artífices - constituídas como instituições voltadas para o assistencialismo num período marcado pela política das oligarquias - foram criadas para atender a demandas emergentes por ocasião da concepção positivista adotada no país após a proclamação da república:

Os governos, nesta fase inicial da república, se empenharam no esforço de controle social, fortalecendo o aparato policial e por outro lado, criando instituições asilares e educacionais, no caso específico, as Escolas de Aprendizes e Artífices que tinham como objetivo, encaminhar o jovem para a aprendizagem de ofícios, ao mesmo tempo em que o tirava das ruas e da marginalidade. É importante evidenciar que a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices se

dá dentro desse clima de preocupação com ordenamento social no país e sob a influência do positivismo.

Da longínqua Escola de Aprendizes Artífices do início do século passado até o IFRN dos dias atuais, a instituição galgou várias denominações, a saber: Liceu Industrial de Natal,⁸¹ em 1937; Escola Industrial de Natal (EIN)⁸², em 1942; Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN)⁸³, em 1965; Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em 1968; Cefet-RN⁸⁴ em 1999 e, por último, IFRN, em 2008.

A seguir, destacaremos, para efeito de maior compreensão por parte do leitor, as transformações mais relevantes que aconteceram na instituição, a partir da década de 1970 e que culminaram com o perfil político e educacional de uma escola que, pautada em uma visão humanística e ancorada em princípios de igualdade e justiça sociais, vivemos hoje.

A partir de 1975, a ETFRN decide romper com a tradição vigente no Brasil e passa a aceitar o ingresso de estudantes do sexo feminino, numa instituição que era, até então, exclusivamente masculina. Nelma Sueli Marinho de Bastos é então matriculada como a primeira aluna, no curso de Edificações. Segundo Medeiros (2011), no ano seguinte, entre os 1.504 candidatos inscritos que disputavam as 500 vagas oferecidas no 1º ano do ensino técnico na ETFRN, 607 eram do sexo feminino, tendo sido aprovadas 129 candidatas (26% da clientela).

Em 1986, é dado um grande passo rumo à expansão e interiorização do ensino técnico no Brasil: o Ministério da Educação lança oficialmente o Protec – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico Agrícola e Industrial do MEC, que previa a instalação, em todo o território nacional, de 200 escolas técnicas, industriais e agrotécnicas, em acréscimo às 57

⁸¹ A partir da publicação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a instituição passa a denominar-se Liceu Industrial de Natal, integrando uma reforma instituída no Ministério de Educação e Saúde Pública, órgão ao qual as Escolas de Aprendizes Artífices estavam subordinadas desde 1930. “O Liceu surge com uma formatação inspirada em modelos exteriores ao Brasil, o que evidencia a influência de outros formatos culturais, educacionais, tecnológicos e produtivos na realidade brasileira do Século XX” (Meireles, 2006, p.57).

⁸² Em 25 de fevereiro de 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, o Governo Federal estabeleceu as bases de organização da rede federal, a qual passou a ser constituída por: escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. A partir desse Decreto-lei, o Liceu Industrial de Natal passou a denominar-se Escola Industrial de Natal, passando a oferecer disciplinas de Cultura Geral, Práticas Educativas, Desenho e Cursos de Cultura Técnica, tais como: Marcenaria, Mecânica de Máquinas, Serralheria, Artes do Couro e Alfaiataria. Anteriormente, através da Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (Reforma do Ensino Industrial), regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, todas as Escolas Industriais do Brasil foram transformadas em instituições federais, conseguindo autonomia administrativa, didática e financeira para ministrar cursos de nível médio. Segundo Camelo e Moura (2006, p.84), através desse Decreto, a Escola Industrial de Natal “ganha personalidade jurídica de autarquia federal, passando a gozar de autonomia administrativa, patrimonial, didática e disciplinar, na função de formar profissionais técnicos de nível médio”. Posteriormente, em 1963, tendo à frente um Colegiado (o Conselho de Representantes) formado por representantes da comunidade, é aprovada a criação e entram em funcionamento os dois primeiros cursos técnicos de nível médio da Escola: Mineração e Estradas (Medeiros, 2011).

⁸³ Através da Lei nº 4.759, promulgada em 20 de agosto de 1965, a instituição passa a denominar-se Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte. Em 1969, foram implantados os cursos de Eletromecânica e de Edificações, sendo o primeiro desmembrado em 1970, em Eletrotécnica e Mecânica, ao mesmo tempo em que o Conselho de Representantes delibera a extensão gradativa dos cursos provenientes do ginásio industrial, passando a Escola a ministrar apenas o ensino profissional de nível técnico. Posteriormente, em 1973, são criados os cursos de Geologia e Saneamento e, em 1990, o de Segurança do Trabalho, na modalidade de curso técnico subsequente.

⁸⁴ Em 1999, a ETFRN é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

já existentes. No caso do estado do Rio Grande do Norte, coube à então ETFRN implantar e iniciar o funcionamento, em 29 de dezembro de 1994, da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (Uned-Mossoró).

Nesse mesmo ano de 1994, tem início no Brasil um processo denominado “cefetização”, que abrangeu toda a rede das escolas técnicas federais, com o objetivo de transformá-las em Centros Federais. A luta pela transformação das Escolas Técnicas⁸⁵ em Cefets⁸⁶ constituía-se em um avanço: com a transformação em Cefet, as Escolas Técnicas seriam estruturadas para ofertar a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio, conforme explica F. Fernandes (2015, p.93):

Esses estabelecimentos, dotados de característica curricular visando a verticalização da formação do estudante com base na educação em nível médio integrada à educação profissional em nível técnico, articulada com a graduação tecnológica e com a pós-graduação, numa perspectiva de otimização da infraestrutura dos Cefets no tocante às instalações físicas de laboratórios, salas de aulas, equipamentos e outros ambientes acadêmicos e de apoio didático administrativo, bem como quanto aos recursos de pessoal docente e técnico-administrativo, por atenderem, simultaneamente, de forma articulada, aos níveis técnico e superior da educação profissional, incluindo a pós-graduação.

Os centros federais de educação tecnológica trouxeram um novo modelo de educação profissional, e, mediante uma nova estruturação curricular, implantaram cursos técnicos em nível médio, nas formas concomitante e subsequente, e cursos de graduação e de pós-graduação, com formatos e duração variados. No caso da ETFRN, transformada em Centro Federal em 1999, a instituição passou a atuar também no ensino superior, investindo, inicialmente, na formação de cursos superiores de menor duração, a exemplo dos Cursos de Tecnologias em Meio Ambiente, Comércio Exterior, Automação Industrial, Materiais, Lazer e Qualidade de Vida e Desenvolvimento de Software. Os cursos técnicos também sofreram adequação, a exemplo de Informática, Hotelaria e Construção Civil (Meireles, 2006).

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Rio Grande do Norte – iniciada em 1994 com a implantação da Uned-Mossoró, implantou novos *campi* no interior e na capital, através de um projeto inovador consolidado pelo Governo Federal, visando à

⁸⁵ Em 16 de junho de 1968 - em decorrência de reforma administrativa realizada na Administração Federal pelo Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 -, a Escola Industrial Federal teve sua institucionalidade modificada para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

⁸⁶ Em 08 de dezembro de 1994, o então presidente Itamar Franco sanciona a Lei nº 8.948, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformava as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, determinando, entretanto, que sua implantação acontecesse gradativamente, mediante decreto específico para cada Centro. A aplicação desta Lei só foi possível três anos depois, através do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, regulamentando a Lei nº 8.948. Já a mudança de institucionalidade de ETFRN para CEFET-RN foi autorizada em 18 de janeiro de 1999, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (Medeiros, 2011).

interiorização da educação profissional e tecnológica para todo o país. Atualmente, o IFRN possui cerca de 28 mil alunos em seus 21 *campi* distribuídos na capital e em todas as regiões do Estado, oferecendo cursos de níveis médio e superior, nas modalidades presencial e a distância (Portal IFRN, *online*).

Para se ter uma ideia da magnitude desse projeto, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação construiu mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. São 38 Institutos Federais instalados em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (Portal IFRN, *online*).

Em 2008, o Cefet-RN é transformado em Instituto Federal⁸⁷, pela Lei nº 11.892, que transformou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de instituições “pluricurriculares e multicampus, de educação superior, básica e profissional”, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conforme atesta o documento-base do Projeto Político-Pedagógico do IFRN (Dantas & Costa, 2012, p.32):

Esse processo, uma vez criada a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, constituiu-se em elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro. Reforçou, por outro lado, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinas dessas instituições educativas, além de imprimir a equivalência às universidades federais, no que se refere às disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de educação superior.

Finalmente, tendo como função social oferecer educação profissional e tecnológica - articulando ciência, cultura, trabalho e tecnologia -, o IFRN, atualmente, oferta 109 cursos, nas seguintes áreas: Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Produção Industrial e Recursos Naturais. Esses cursos são oferecidos nos seguintes níveis de ensino: Cursos Técnicos de Nível Médio (Cursos Técnicos Integrados, Cursos Técnicos Integrados de Educação de Jovens e Adultos, Cursos Técnicos Subsequentes e Cursos Técnicos Pró funcionários); Cursos de Graduação/Superiores (Tecnológicos,

⁸⁷ Em 29 de dezembro de 2008, o Governo Federal promulga a Lei nº 11.892, instaurando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A institucionalidade do então CEFET-RN muda novamente, desta vez para IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Brasil, 2008b).

Licenciaturas, Engenharias); Cursos de Pós- Graduação (*lato sensu e stricto sensu*), além de Cursos de Qualificação Profissional. A instituição também oferece à comunidade acadêmica programas de Graduação (*lato sensu e stricto sensu*), além de Cursos de Qualificação Profissional. A instituição também oferece à comunidade acadêmica programas de iniciação científica e tecnológica; de extensão (Projeto Saúde e Cidadania na Terceira Idade; Programa de Preparação para o Pós-Carreira); programas de fomento a projetos de pesquisa e inovação, e de incubação de empresas, executados com recursos próprios e de agências de fomento.

No entanto, ressaltamos que as instituições de educação profissional, no Brasil, mais especificamente, os Institutos Federais, enfrentam vários desafios para desempenhar a contento sua função na sociedade, sendo o mais fundamental deles o financiamento para seu pleno funcionamento.

Moura (2014) explica que o financiamento específico da educação profissional é complexo, uma vez que, anualmente, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas com base em uma batalha por recursos quase sempre escassos do Orçamento Geral da União, em que o critério decisório de distribuição orçamentária é compatível com o número de matrículas de cada instituição – isto é, quanto maior o número de alunos matriculados, maiores serão as verbas destinadas à instituição, bem como o contrário. Na opinião de Moura (2014, p.73), essa “lógica linear e meramente quantitativa” para a definição orçamentária “tende a cristalizar as diferenças existentes”, e isso repercute, de forma decisiva, sobre a formação, a carreira e a remuneração dos professores.

Moura (2014, p.77) acrescenta que outro grande desafio das instituições públicas da rede federal - caso do IFRN - está relacionado com a disparidade de oportunidades, faixa etária, origem socioeconômica, nível de escolarização e experiências profissionais dos diversos grupos sociais que procuram essas escolas. No caso do nosso Instituto, por exemplo, essa diversificação é ainda maior: os cursos técnicos são oferecidos nas formas integradas (que abrange conhecimentos referentes ao ensino médio mais o ensino profissionalizante), subsequente (para alunos que já possuem o ensino médio) e na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos); cursos superiores de tecnologia, além de licenciaturas, cursos de educação a distância e pós-graduação em nível de mestrado. Para Moura (2014, pp.77), “essa diversificação implica exigências complexas de gestão institucional, de quadro docente e de sua formação, os quais, muitas vezes, atuam em duas ou mais entre essas ofertas educacionais”. E sugere uma aproximação mais efetiva entre cada

instituição e seu respectivo entorno, para que possam compreender mais profundamente a realidade socioeconômica em que estão imersas, conseqüentemente, atender às demandas e necessidades existentes, contribuindo, dessa forma, para a sua transformação.

5.2 Os sujeitos entrevistados: perfil socioprofissional dos participantes

Optamos por entrevistar dez professores, todos lotados no Campus Natal-Central⁸⁸ e, devido ao fato de o número de entrevistados ser relativamente pequeno, fizemos uso de uma amostra não-probabilística, selecionando os casos típicos da população-alvo, com base nas necessidades do estudo (Laville & Dionne, 1999). Acreditamos que estipular em dez participantes o nosso universo de pesquisa foi bastante razoável, uma vez que, como já foi dito, a finalidade real da pesquisa qualitativa não é procurar relações de causa-e-efeito ou generalizar dados estatísticos, mas, ao contrário, poder aprofundar-se na complexidade dos fenômenos humanos.

De acordo com listagem expedida pela Diretoria de Administração de Pessoal/Coordenação de Cadastro e Benefícios do Campus Natal/Central, em janeiro de 2014, de um total de 1049 servidores do IFRN⁸⁹, 713 são homens e 336 são mulheres; destes, 55 recebem o abono de permanência⁹⁰, sendo 38 homens e 17 mulheres. O quantitativo por sexo dos participantes que foram entrevistados - três mulheres e sete homens – foi calculado com base na relação proporcional de homens e de mulheres existentes no Instituto.

Consideramos necessário esclarecer que o IFRN é, preponderantemente, uma instituição de cariz masculino, e isso reverte ao seu histórico de haver sido uma escola exclusivamente masculina desde a sua fundação, em 1909, até o ano de 1976 – quando passou a aceitar matrículas do sexo feminino. Até então, e durante 67 anos, o IFRN foi uma instituição de ensino subjugada a regras e cânones exclusivamente masculinos, o que se reflete, até hoje, nos cursos ofertados (a maioria voltada para carreiras tradicionalmente “ditas” masculinas, como as engenharias)⁹¹, bem como na expressiva maioria masculina de seus professores e alunos.

⁸⁸ A justificativa da escolha do local para a realização da pesquisa encontra-se na p.283, deste capítulo.

⁸⁹ De um total de 1.049 servidores docentes, 336 são mulheres (32%) e 713 são homens (68%). Destes, apenas 5% das mulheres continuam trabalhando após terem adquirido o direito legal de se aposentarem. No caso dos homens, este número chega a 26%. Dados fornecidos pela Diretoria de Administração de Pessoal/Coordenação de Cadastro e Benefícios do Campus Natal-Central (janeiro/2014).

⁹⁰ Criado pela Emenda Constitucional n° 41, de 19/12/2003, o abono de permanência é um benefício financeiro para o servidor público que opta por continuar em atividade na instituição, após ter cumprido todos os requisitos para a aposentadoria voluntária. Ver mais detalhes na nota de rodapé n° 109, p.410, capítulo V.

⁹¹ O detalhamento desta alteração na organização escolar da então ETRN encontra-se na p.293, deste capítulo.

No intuito de preservar o anonimato⁹² dos sujeitos da pesquisa, os nossos participantes serão retratados pelos nomes de deuses olímpicos da mitologia grega, a saber: Adônis, Afrodite, Apolo, Atena, Chronos, Eros, Hera, Hermes, Poseidon e Zeus. Como sabemos, os gregos criaram vários mitos, com o objetivo de preservar a memória e a história de seu povo. Grande parte dessas lendas, envolvendo seres fantásticos como heróis, ninfas, sátiros e centauros, chegaram até nós, sendo, até hoje, fontes vivas de conhecimento, cultura, política e psicologia. A seguir, apresentamos o quadro 6, contendo as principais informações acerca do perfil socioprofissional dos participantes:

Quadro 6 – Perfil socioprofissional dos participantes da pesquisa

NOME	SEXO	ESTADO CIVIL / SITUAÇÃO FAMILIAR	IDADE	ABONO PECUNIÁRIO		TEMPO DE SERVIÇO		CARGO E/OU FUNÇÃO QUE EXERCE ATUALMENTE NO IFRN
				Ano	Idade	Carreira Docente	IFRN	
1. Adônis	M	Casado, três filhos	59	2012	57	35 anos	34 anos	Professor e Consultor Técnico
2. Afrodite	F	Divorciada, uma filha	54	2014	54	28 anos	10 anos	Professora
3. Apolo	M	Solteiro, sem filhos	60	2013	59	38 anos	23 anos	Professor
4. Atena	F	Casada, dois filhos	53	2014	53	29 anos	29 anos	Professora e Diretora Acadêmica
5. Chronos	M	Casado, um filho	58	2009	53	35 anos	35 anos	Professor
6. Eros	M	Casado, quatro filhos	58	2013	57	33 anos	19 anos	Professor
7. Hera	F	Casada, quatro filhos	58	2006	50	33 anos	19 anos	Professora e Coordenadora de Curso
8. Hermes	M	Casado, três filhos	58	2013	57	35 anos	31 anos	Professor e Coordenador de Capacitação
9. Poseidon	M	Casado, três filhos	61	2008	55	40 anos	35 anos	Professor
10. Zeus	M	Casado, três filhos	63	2010	59	34 anos	34 anos	Professor

Fonte: Informações cedidas pelos participantes da pesquisa (Elaborado pela autora)

A amostra da pesquisa demarcada acima obedece a um dos principais parâmetros estabelecidos por Bardin (2011) para a constituição de um *corpus documental*, qual seja, a regra

⁹² Sobre este aspecto, Bogdan & Biklen (1994, p.77) argumentam: “As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas, também, os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.”

da *homogeneidade*: no caso, todos os participantes possuem a mesma profissão e atuam no mesmo local de trabalho; compartilham o mesmo capital cultural e econômico e vivenciam contextos sociais semelhantes. Também é um grupo que forma uma carreira – a de docente – compartilhando, igualmente, de todos os benefícios, reverses, estereótipos e desafios comuns a um grupo profissional específico.

A opção por investigar uma carreira exclusiva, a de professor, não foi aleatória: ao contrário, querer conhecer mais a fundo os saberes que caracterizam o “ser professor”, sempre nos instigou – talvez pelo fato de esta pesquisadora também incluir-se nessa categoria profissional. O fato de ser uma carreira que, juridicamente, enquadra-se no tipo conhecido como “aposentadoria especial”⁹³, podendo, assim, aposentar-se mais cedo, com todas as implicações que isto pode acarretar – acrescentou ainda mais interesse na escolha dessa categoria como objeto de estudo.

Assim – para eliminarmos quaisquer vieses ou outras possíveis variáveis intervenientes quando da seleção dos participantes para compor a nossa amostra -, estabelecemos como pré-requisito básico a escolha recair, obrigatoriamente, sobre o professor que continua em sala de aula - a despeito de estar ocupando, ou não, outras funções na instituição. Conforme podemos observar no quadro 6, dos dez entrevistados, todos atuam como professor – embora quatro deles acumulem essa função com outro cargo administrativo (é o caso de Adônis, Atena, Hera e Hermes).

Quanto ao estado civil e à situação familiar, a maioria é casada (oito), sendo um solteiro e uma divorciada. Todos têm entre um e quatro filhos, com exceção de Apolo, que não possui filhos. Dos dez entrevistados, apenas quatro deles já possuem netos. Quanto aos arranjos familiares, temos a seguinte realidade: A maioria casada (sete em cada dez) reside com a esposa e os filhos. Destes, dois mantêm filhos e noras em casa, sendo que um deles acolhe também os netos. Um reside com um amigo e o outro reside com a mãe.

Pertinente ao fator “idade”, o entrevistado mais jovem é Atena, com 53 anos, sendo o mais velho Zeus, com 63. Com relação ao tempo que recebe o abono de permanência, os que passaram a receber com menor idade foram Atena e Chronos, ambos com 53 anos; os que passaram a receber o abono mais tarde foram Zeus e Apolo, quando ambos contavam 59 anos. Conforme relataram, muitos deles solicitaram o abono de permanência assim que completaram a idade (55

⁹³ Ver detalhamento da normatização da aposentadoria especial na nota de rodapé nº 29, p.100, capítulo I.

anos para os homens e 50 para as mulheres) e o tempo de contribuição (30 anos de serviço para os homens e 25 para as mulheres) necessários.

Observando o tempo de carreira docente dos entrevistados, aquele que começou a lecionar mais jovem foi Poseidon, aos 21 anos, tendo, portanto, 40 anos de carreira docente. A que leciona há menos tempo (28 anos) é Afrodite, numa atividade que começou a realizar quando tinha 26 anos. Com relação ao tempo em que ensinam no IFRN, por ordem decrescente, temos: Chronos e Poseidon, com 35 anos; e Afrodite, com 10 anos de serviço no Instituto. Fazendo um comparativo por sexo, as mulheres têm menos tempo de docência e também menos tempo no IFRN do que os homens – já que nenhum professor tem menos de 33 anos no exercício do magistério.

Cabe-nos registrar os casos de Atena, Zeus e Chronos que, em seus tempos de carreira, respectivamente 29 anos, 34 anos e 35 anos, correspondem, exatamente, ao tempo em que trabalham no IFRN, ou seja: todas as suas carreiras de docentes foram construídas somente no Instituto (Quadro 7).

Quadro 7 – Escolaridade dos participantes da pesquisa

GRAU DE ESCOLARIDADE	CURSO	NÚMERO DE PESSOAS
Nível Superior	Estudos Sociais	2
	Ciências Sociais	1
	Economia	1
	Letras	2
	Engenharia Elétrica	2
	Engenharia Civil	2
	Física	1
Especialização	Áreas de conhecimento afins à Graduação	13
Mestrado	Áreas diversas do conhecimento	7
Doutoramento	Áreas diversas do conhecimento	3*

* Além dos três Doutores, existem outros três docentes fazendo Cursos de Doutorado.

Fonte: Informações cedidas pelos participantes da pesquisa (Elaborado pela autora)

Com relação à escolaridade dos participantes, todos têm nível Superior, e a grande maioria possui Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização (13), nas áreas afins ao curso de Graduação. Como podemos observar acima, no quadro 7 – “Escolaridade dos participantes da pesquisa”, sete deles possuem mestrado, e apenas três possuem nível de doutoramento, sendo que existem mais três docentes com cursos de doutoramento em andamento.

Ressaltamos que esse baixo nível de qualificação acadêmica, principalmente em termos de cursos de doutoramento, que caracterizam o nosso universo de pesquisa, está atrelado às políticas institucionais. Até alguns anos atrás, não existia, na instituição, uma política de recursos humanos voltada para a qualificação acadêmica de seus servidores. Com a transformação da Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica/Cefet, ocorrida em 1999 – conforme informado anteriormente -, a instituição sentiu a necessidade de capacitar seus servidores, já que as ofertas de vagas abrangeriam, também, cursos superiores para tecnólogos. Nesse mesmo ano de 1999, o então Cefet dá um salto em busca da qualificação de seus servidores, firmando um convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina para ministrar cursos de mestrado para servidores docentes e técnico-administrativos. A partir daí, consolidou-se uma política de expansão nas ações de pesquisa e capacitação profissional no Instituto que, atualmente, mantém convênios para Cursos de Pós-graduação com a Universidade do Minho (Portugal), com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre outras. Esses fatos justificam, em parte, o baixo número de participantes pós-graduados em nível de doutoramento, registrados em nossa pesquisa.

Após nos apropriarmos dos perfis socioprofissionais dos entrevistados, passaremos, na seção seguinte, à apresentação das categorias de análise temática, dando início ao tratamento dos dados.

5.3 Categoria de análise temática “A” – Memórias de vida

Tardif e Raymond (2000, p.217) definem socialização como “um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Com base nessa concepção, decidimos iniciar a análise dos dados no âmbito da socialização pré-profissional por acreditarmos, igualmente a Tardif e Raymond (2000, p.216), que os fatos ocorridos, ao longo da socialização primária e da socialização escolar do professor, marcam profundamente as posturas e relações que este adotará futuramente em seu ofício. Assim,

ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau.

Tardif e Raymond (2000, p.216) explicam que a memorização de experiências educativas marcantes para a construção da identidade profissional acontecem ao longo de uma sequência temporal que antecede, inclusive, o início da prática profissional do professor. É o que eles chamam

de ‘socialização pré-profissional’, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores. Bourdieu (2007a), associa esses ‘saberes’ a esquemas interiorizados (*habitus*)⁹⁴ que sistematizam as experiências sociais e possibilitam gerá-las. Dessa forma, para Tardif e Raymond (2000, p.218), “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Antes de começarem a trabalhar, os professores vivenciam, durante vários anos, a condição de alunos, na medida em que incorporam conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente – uma herança da socialização escolar que permanece forte e inabalável através do tempo, e que será sempre utilizada pelo atual professor, para atender às dificuldades e desafios que se lhe apresentam no cotidiano de seu ofício. Tardif e Raymond (2000, p.218) afirmam que esses ‘saberes’ (regras, hábitos, procedimentos etc.),

não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Bernard Lahire (2004), em seu modelo de abordagem biográfica focalizado nos processos de socialização, explica que as experiências socializadoras vivenciadas deixam marcas duradouras diacrônica e sincronicamente, ou seja, elas intervêm em diferentes contextos e situações significativas ao longo de toda a biografia do indivíduo. A partir daí, ele propõe “um olhar mais atento em relação à diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido” (2004, Prólogo).

Com base nessa concepção, Tardif e Raymond (2000, p.219) destacam que

os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas de sua história escolar.

E concluem que, por conta disso, as fases posteriores de sua socialização profissional “não se dão em um terreno neutro”, uma vez que as impressões e a relação com a

⁹⁴ Etimologicamente, *habitus* – conceito central na teoria bourdieusiana - é uma palavra de origem latina que expressa “a noção grega de *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (Setton, 2002, p. 61) – significa algo como “disposição para estar bem ou mal disposto em relação a alguma coisa”. Na perspectiva da análise de Bourdieu, o *habitus* corresponde a um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 2007a, p.191). Dessa forma, o conceito de *habitus* é igualmente concebido como produtor de representações e produto das condições objetivas da sociedade, estabelecendo uma mediação entre as condições materiais da vida e as representações sociais. Enquanto produto das condições objetivas da sociedade, estabelece a conexão entre exterioridade e interioridade, ou seja, entre as condições externas do meio e a subjetividade dos indivíduos. Como produtor, também faz a ligação entre interioridade e exterioridade, tornando-se gerador das práticas e das representações sociais.

escola já se encontram firmemente estabelecidas no professor iniciante (Tardif & Raymond, 2000, p.224).

Essas análises reforçam nossa opção pelo uso das histórias de vida como estratégia metodológica deste estudo, pois, igualmente, entendemos que a prática profissional dos professores, bem como a escolha da profissão estão intrinsecamente ligadas às experiências anteriores ao trabalho, ou seja, às vivências acontecidas e aos valores internalizados durante a fase de socialização primária (infância, ambiente familiar) e socialização escolar enquanto aluno. É pela interiorização de um certo número de crenças e de competências, durante essa fase inicial da vida, que os futuros professores estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente, com os alunos).

5.3.1 Conhecendo as histórias de vida dos nossos interlocutores

Para compreender como os professores, que já adquiriram o direito legal a se aposentar, vivenciam o processo da aposentadoria, consideramos essencial percorrer a história de vida dessas pessoas, ouvir suas narrativas, enfim: desvendar que influências históricas, sociais e familiares os encaminharam para a carreira docente, identificando, assim, os aspectos que contribuem para a formação de suas representações sociais a respeito do trabalho, do envelhecimento, e da possibilidade da perda do papel profissional, decorrente da aposentadoria.

Nesse sentido, optamos por apresentar essa primeira categoria de análise temática por meio de Sínteses Biográficas, as quais contemplam as histórias de vida dos nossos participantes, abordando, mais especificamente, as seguintes áreas de interesse:

Subcategoria 1 = Lembranças da infância e adolescência

1. Como você viveu sua infância? Relate alguns fatos da sua infância que foram significativos para você.
2. Fale da sua vida familiar (relacionamento com pais, irmãos etc.).

Subcategoria 2 = Trajetória acadêmica e socioprofissional

1. Fale sobre você enquanto estudante; como era você enquanto aluno?
2. Você se recorda das escolas onde estudou?
3. Com relação aos (às) professores(as) que teve, houve algum(a) que tenha lhe marcado especialmente, ou que tenha sido uma referência para você? Em quê?
4. Fale sobre sua trajetória acadêmica.
5. Você desejava, realmente, ser professor(a)?

6. Recebeu alguma influência para fazer essa opção? Se sim, por parte de quem?
7. Com que idade começou a trabalhar e em que contexto isso aconteceu?
8. Como ocorreu seu ingresso no IFRN?
9. Que momentos da sua carreira no IFRN foram mais significativos para você?
10. Fale sobre outras experiências profissionais que você teve.

As Sínteses Biográficas são histórias de vida transcritas de forma consistente, porém sucinta, em função dos objetivos da pesquisa. Elas permitem que o leitor possa desvelar um pouco da subjetividade que perpassa as atitudes, escolhas e expectativas de cada um desses sujeitos, e compreender, por fim, sua relação com o trabalho e com a proximidade da aposentadoria.

Considerando que o fascínio dos deuses sobre os mortais permanece no tempo, convidamos o leitor a conhecer um pouco das vivências de Apolo, Adônis, Afrodite, Eros, Atena, Poseidon, Hermes, Zeus, Hera e Chronos⁹⁵.

5.3.1.1 Sínteses Biográficas dos participantes

1. Marcas do que ficou – A história de Apolo

A história de vida de Apolo consegue misturar, ao mesmo tempo, alegria e dor, pobreza e superação. Quarto filho de uma numerosa família de 11 irmãos, Apolo conheceu, desde cedo, as agruras da necessidade, e a inclémência de um pai alcoólatra. Contudo, a persistência e a determinação fizeram daquele adolescente assustado um homem jovial, alegre e “plenamente realizado”.

As dificuldades começaram na adolescência, quando ele precisou deixar a casa dos avós, numa praia do litoral norte do Estado, para morar com os pais, em Natal. Enquanto estava lá - desde um ano de idade até os oito - sua infância “foi um paraíso, uma coisa tão boa que eu queria até voltar a repetir” – suspira. “A minha infância foi coisa mesmo do interior, um misto de rural com praiano, e a minha vida foi dentro d’água, jogando bola na praia, indo para o cercado pegar frutas, levar a vaca para o curral, buscar o bezerro...” – os olhos de Apolo brilham com essas lembranças. Fora as festas do padroeiro, as procissões, o carnaval...

Nessa época, seu avô era um homem de recursos – possuía muitas terras, gado, e tinha a maior loja de tecidos da região - uma mistura de bodega com mercearia, que “vendia de tudo.”

⁹⁵ Para maiores detalhes, consultar nota de rodapé nº 92, na p. 290, deste capítulo.

Relata que, nos momentos de folga, ia para a loja ajudar a cortar tecido, vender querosene, “essas coisas assim.” Em função da boa situação financeira de seu avô, Apolo conta que “era o garoto-modelo do lugar”, pois, como seu avô vendia tecido, ele não repetia as roupas: “Eu tinha sempre as melhores roupas, acompanhava todas as modas, e quando chegavam aqueles veranistas, a minha avó olhava a roupa deles e mandava fazer tudo igualzinho pra mim!”

Entretanto, quando completou oito anos, Apolo teve que ser enviado para Natal, pois, na praia onde morava, só tinha estudo até o segundo ano primário (atual ensino fundamental) – “Eu fazia o segundo ano, e voltava para o primeiro de novo! Eu passei quatro, cinco, seis anos estudando na mesma série, até os sete anos”. Sua tia era a diretora da escola e também professora, e quando

ela não podia ir dar aula, mandava Apolo “ir para a escola ensinar o alfabeto e dar aula para as outras criancinhas, porque eu já sabia ler e tudo. Foi a primeira vez que eu dei aula, assim com seis, sete anos, sem saber nem que eu era professor!” – conta, rindo. E diz que já gostava da experiência: “Gostava, gostava! Eu acho que foi daí que partiu essa questão de gostar de dar aula. Porque eu me senti, assim, mais importante, entendeu: uma criança que já ajudava as outras!”

De volta a Natal, a vida de Apolo, deu uma reviravolta. Os pais, muito humildes, moravam no “bairro mais pobre de Natal, na época”, e eram ajudados financeiramente pelos avós de Apolo, que mantinham a casa com sacos de batata, macaxeira e outros víveres. Criado desde um ano de idade pelos avós, a quem chamava de pais, Apolo descreve sua chegada à capital, aos oito anos, como “um choque”: “Meu pai e minha mãe, na minha vida, foram os meus avós. Tanto que, quando minha avó faleceu, eu senti que perdi minha mãe. Minha mãe está viva até hoje, mas a mãe que eu sinto, do coração, foi a minha avó. E ao chegar aqui, não foi legal, porque eu sentia muita falta dos meus pais do interior.”

O sofrimento de Apolo também tinha a ver com uma mudança radical na condição econômica familiar – “virei miserável!” - e na difícil relação com os pais. Lembra que se sentiu rejeitado pela família ao chegar, pois “eles diziam que eu vim muito manhoso, muito mimado, muito cheio de denço.” Quanto à mãe, relata que “ela não tinha esse carinho pra dar a todo mundo, não pôde também dar carinho a mim, porque... com 11 filhos? Acho que ela se esqueceu de dar carinho para alguns” – justifica. E se emociona ao dizer “se eu pudesse voltar de novo, eu teria outra adolescência”.

Mas, os maiores padecimentos de Apolo viriam em decorrência do alcoolismo do pai. Rude e implacável com a mulher e com os filhos, “o erro, para ele, era qualquer coisa”: se algum filho saísse para a escola e, na pressa, se esquecesse de ‘tomar a bênção’, tinha que voltar e esperar para apanhar. Ele pegava então qualquer pedaço de pau e passava a dar “bolos” nas mãos do filho “transgressor”, pedindo que os mesmos fossem contando, em voz alta. “Aí, como no bolo cinco já estava doendo, a gente dizia: sete! Ele notava, e começava tudo de novo. Aí, pronto, nós passávamos dois, três dias com as mãos tão inchadas que não podíamos nem fechar as mãos.”

Apolo narra que todos tinham medo do pai, inclusive a mãe – o que ele dissesse, era para ser obedecido. Os filhos não podiam brincar com ninguém na rua, só com os irmãos. E qualquer “confusãozinha no jogo, a gente levava uma surra grande.” Apolo conta que, muitas vezes, quando já adolescente, o pai o proibia de sair de casa: “Ele dizia assim: você vai passar três meses de castigo em casa porque você fez isso. Aí eu passava três meses dentro de casa, sem sair. Às vezes era o dia de São João, na rua a maior festa e eu não podia tocar na calçada, dentro de casa. Isso até me emociona” – conta, chorando. A mãe o mandava sair do castigo, mas ele respondia que não, que “estava de castigo.” Indagado sobre o porquê dessa reação, ele justifica: “Eu fui criado pelos meus avós assim, obedecendo.” Mas confirma que esses acontecimentos lhe “deixaram traumas”: “Meu pai era muito violento, muito violento. Ele tinha uma disciplina muito rude! Eu digo até hoje: se meu pai fosse vivo, o meu pai tinha sido preso” – e emociona-se novamente.

Apolo conta que todos os irmãos sofreram, principalmente os mais velhos, “mas o mais castigado era eu e o meu irmão encostado a mim. Mas esse meu irmão não obedecia. Papai dizia: fica de castigo! No outro dia, ele fugia. E eu não, ficava ali.” E continua: “Eu contava, numa porta eu marcava, com lápis, as vezes que eu apanhava. E marcava os pontinhos, assim, na porta, marcando, marcando, marcando... e isso é um fato que eu não esqueço. Hoje eu conto para os meus irmãos mais novos e eles não acreditam que aconteceu tudo isso.”

O alcoolismo do pai contribuía para piorar demasiadamente a situação financeira da família, que sobrevivia à custa de uma mercearia. Segundo Apolo, quando o pai bebia, “ele acabava com tudo na mercearia, deixava a gente sem nada.” Conta que o pai saía à noite para beber, trancava a mercearia e levava a chave, junto com todo o dinheiro. E descreve como fazia, junto com o irmão, para reaver a chave: sob orientação da mãe, quando descobriam o pai jogando numa mesa de baralho, num bar, ficavam observando-o, de longe: “A gente ficava olhando de longe, o bolso dele, pra ver onde é que estava a chave da mercearia. Ficávamos mirando aquela pontaria, que era para dar um golpe certo, pra meter a mão no bolso e roubar a chave. Incrível, isso!” – reconhece.

“Quando papai estava mais embriagado, a gente mirava o bolso dele, corria, metia a mão no bolso de vez, nem que fosse pra rasgar, e puxava a chave da mercearia! E saía correndo com a chave na mão!” – comemora. Às vezes, o pai chegava a passar dois meses bebendo, continuamente: “E aí caía, bêbado, no chão, aí a gente tentava arrastar ele, botar dentro de casa, numa rede, e ele ficava dormindo ali.” Iguamente, este foi o final do pai de Apolo: um dia amanheceu morto, embriagado, na calçada de casa.

Por todos esses acontecimentos, Apolo decidiu, desde rapazinho, que precisava sair de casa: “Eu tenho que ser independente, eu tenho que morar só, eu não vou aguentar isso.” Nessa época, estudava na então Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte – mais tarde, IFRN. Entretanto, devido à situação financeira, em casa, ser muito desfavorável – “faltava dinheiro em casa, faltava dinheiro até para a gente pegar o ônibus para chegar à escola”. -, Apolo concluiu que seria melhor abandonar a EIRN e estudar à noite, em outro colégio, para poder trabalhar de dia. E assim fez. No ano seguinte, alistou-se no Exército. O clima emocional em casa continuava tão hostil, por conta do pai, que, durante os quase dois anos que serviu ao Exército, Apolo, mesmo podendo dormir em casa, optava por dormir no quartel.

Concluído o ensino médio, Apolo queria fazer o vestibular para Arquitetura. “Mas como é que eu vou sobreviver, se é um curso de dois turnos e eu preciso trabalhar?” Foi quando decidiu ser professor – pela flexibilidade de horário que teria para trabalhar – e mudou sua opção para Estudos Sociais (História e Geografia), conseguindo aprovação no primeiro vestibular. E conta que criou uma nova paixão pela Geografia: “Eu tinha pretensões, inicialmente, de ser arquiteto; era um sonho que eu tinha; mas, mediante as circunstâncias em que eu vivi, optei pela Geografia. Mas isso não é uma frustração, porque eu gosto muito da Geografia, eu me identifiquei. E não carrego traumas, eu consegui superar; e não sou frustrado porque fiz mestrado em Arquitetura e Urbanismo” – afirma, categórico. Explica que continua gostando de observar designs, casas, fachadas, móveis, mas “isso pra mim hoje é um hobby. É uma coisa extra.” E esclarece seu sentimento atual: “Eu me sinto muito realizado na profissão de professor de Geografia. Eu digo até para os meus alunos: eu sou casado com a Geografia! Eu tenho um casamento eterno com a Geografia!” – diz, rindo muito. E esclarece o porquê: “Ah, eu gosto desse dinamismo da Geografia, de conhecer o mundo, os momentos econômicos, políticos... a Geografia me faz um homem atualizado, um homem do dia, um homem de hoje! Eu já poderia me aposentar, mas continuo desenvolvendo a Geografia porque é uma coisa que eu faço, mas faço por paixão!”

Para chegar ao patamar em que se encontra atualmente, Apolo, entretanto, galgou muitos degraus. Com o dinheiro que juntou durante o tempo que serviu ao Exército, comprou uma motocicleta, que o conduzia para as salas de aula em vários pontos da capital e do interior, ensinando História, Educação Moral e Cívica, Geografia - “ensinei até Biologia para ganhar dinheiro, e sem saber!” Durante o tempo em que cursava a Universidade, deu aulas de alfabetização para adultos – “tínhamos que resgatar os alunos até nas favelas, eu tinha muitas alunas que eram, inclusive, prostitutas”; deu aulas no interior, nos cursinhos pré-vestibulares... E quando diziam: ‘tem uma vaga para professor’, eu corria atrás, tudo por necessidade de ganhar dinheiro.” A persistência de Apolo o levaria, mais tarde, a ser aprovado em concursos públicos tanto no Estado, quanto no Município de Natal, e a dar aulas também em escolas particulares. Ainda precisando de dinheiro para se estabilizar e sair da casa dos pais, ele conta que houve certo momento em que chegou a dar 111 horas de aula por semana, de manhã, de tarde e à noite. Um pouco mais tarde, seu desejo de ser independente e de morar longe da casa dos pais, finalmente se concretizaria.

Mas, Apolo continuava transpondo degraus. Fez um Curso de Especialização, e aceitou o desafio de ser Diretor de uma escola estadual. Pouco depois, em 1991, Apolo narra aquele que seria “um dos momentos mais felizes que eu tive na minha vida”: concorrendo com cerca de 80 candidatos, foi aprovado em primeiro lugar no concurso público para ser professor de Geografia da antiga ETRN, hoje IFRN. E lembra que, após a aprovação, quando foi pedir sua demissão da função de professor do Estado – pois não podia acumular os cargos – ouviu da Coordenadora da Rede Estadual de Educação: “Agora você vai conhecer uma escola de verdade!” E Apolo complementa: “E até hoje eu tenho orgulho de ser professor daqui! Aliás, eu me sinto aqui, como se estivesse na minha casa, é a minha família, eu me sinto muito bem em estar aqui. Essa casa mãe me acolheu muito bem, e eu gosto muito dela.”

Atualmente fazendo doutoramento em uma universidade de Portugal e coordenando um Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, Apolo fala com entusiasmo sobre ensinar: “Antigamente, a minha motivação valia muito pelo dinheiro, pra ganhar mais dinheiro! Hoje, eu acho que a minha motivação é real! Eu faço porque gosto! Eu gosto de dar aula! É um dos motivos pelos quais eu não me aposentei: porque eu não faço por obrigação, eu faço porque eu gosto do que estou fazendo.”

Sobre este assunto, Apolo conta que, quando obteve o direito de se aposentar do IFRN, vivenciou um grande conflito: “Como é que eu vou tirar meu crachá da escola do peito? Como é que eu vou deixar de usar meu crachá? Não vou conseguir! Como é que eu vou ficar em casa? Eu vou

fazer o quê? Eu vou me arrumar pra quem? Pra que é que eu vou comprar mais roupa? Aí eu pensei: não, não vá pôr na cabeça nada de aposentadoria...” E demonstra uma leve irritação, quando é chamado de “pré-aposentado”: “Eu não sou pré-aposentado, não, eu não vou me aposentar! Eu não vejo a minha aposentadoria, eu não vejo! Eu até pensei em virar um microempresário quando me aposentasse, mas eu não sei fazer outra coisa, eu gosto é de falar, de conversar com gente, de passar informações... e o melhor lugar é aqui!”

Apolo diz que tem até medo das palavras “aposentado” e “aposentadoria”, porque são “pejorativas”: “Eu acho que as pessoas aposentadas se tornam sabe o quê? Sombra. O aposentado é uma sombra andante, eu acho. Parece que você aposentou-se, tchau, morreu! É como uma mulher que leva um chute no traseiro!” – compara. E diz que, nas vezes que pensou que poderia se aposentar, foi se ficasse paraplégico ou se pegasse uma doença grave, que fosse dar trabalho aos outros pra chegar à Escola.

Bastante conservado para os seus 59 anos, solteiro e sem filhos, Apolo se diz satisfeito com seu momento pessoal: “Sou feliz amorosamente, sexualmente, familiarmente, sou feliz socialmente, sou um cara plenamente feliz, em todos os setores! Cheguei a um patamar de vida que eu acho que eu merecia. O desgosto que eu tive foi quando eu fui adolescente, mas, hoje, não!”

Entretanto, a preocupação de Apolo, no momento, é com a aposentadoria compulsória – aquela que aposenta, obrigatoriamente, o servidor público quando este completa 70 anos, uma vez que, “para mim, a aposentadoria é uma viagem ao futuro, que ainda vai demorar a chegar. Eu tomara que daqui pra lá tenham mudado essa lei, e que botem mais cinco anos pra frente, entendeu? Se não, eu vou ser expulso do trabalho no serviço público, pois eu não vou ser aposentado, eu vou ser “expulsado”! – fala, aos risos. E se indaga: “Já pensou? Ser obrigado a deixar aquilo que me dá energia, que me dá meu gás, que me dá prazer, e eu ser obrigado a me afastar, forçado? Como é que eu vou ser expulso de uma coisa que eu gosto de fazer, gente?”

2. O garimpeiro de almas – A história de Adônis

De peito aberto. É assim que Adônis conta a sua história: sem reservas, apenas deixando a emoção fluir. Aos 59 anos e “acelerado”, como se autodefine, Adônis falou, durante horas, com a energia e a paixão dos adolescentes: “Eu sou movido pelo espírito de gostar de trabalhar, e de não ter hora para mim: pode ser de madrugada, pode ser no avião, às vezes lembro que tenho que buscar alguém... mas eu gosto assim, de ter três ou quatro coisas que eu tenha que fazer naquele dia, ou mais, e eu vou fazendo!”

A história de vida de Adônis está permeada por carinhosas lembranças do tempo quando os avós ainda ensinavam os netos a ler e os colocavam para dormir, ensinando a rezar o terço e a oração do “Santo Anjo”, após fazer o sinal da cruz com água benta. Os valores morais e religiosos que Adônis internalizou foram tão fortes – repassados pela avó paterna, que era zeladora da igreja – que ele tornou-se sacristão dos oito aos 15 anos de idade. Sua formação moral e religiosa consolidou-se ao estudar, durante todo o ginásio, em um colégio de padres, assistindo e participando de todos os rituais católicos: “A minha base é a minha formação religiosa; quando eu começo a sentir alguns sinais de que eu vou ‘entrar em parafuso’ aí eu começo a rezar, a orar, eu vou lá à Igreja do Bom Jesus, aí fico lá sentado, olhando, contemplando e conversando, me lembro da minha vó... aí, sabe, eu me preparo”.

Quando Adônis diz “eu tive uma infância muito feliz! Eu sempre fui uma criança que teve tudo!” – ele não está exagerando. Primeiro neto de uma família de cinco irmãos e muitos primos, Adônis – que possui descendência portuguesa, pois seu bisavô era dono de uma chapelaria no Porto – foi criado com os pais e os tios no casarão do avô – um comerciante próspero dono de uma vulcanizadora de pneus. Moravam todos juntos: os avós, seus pais, tios e irmãos. Adônis lembra que era nessa casa que o avô comemorava com toda a família os eventos tradicionais, como as festas de São João e São Pedro. “A gente gostava, era mesa cheia, muita comida! Era uma família abastada, a gente tinha uma dispensa cheia!” Recorda que, durante a Semana Santa, a casa de seus avós era ponto das pessoas necessitadas. Ele conta que sua avó paterna comprava sacos e mais sacos de pão, mantimentos, sacos de farinha, de feijão, e ficavam – os avós, as tias e os netos -, distribuindo alimentos para as pessoas pobres. Adônis ressignifica: “Eu acho que esses valores foram bem marcantes na minha formação; quantos alunos aqui na escola eu já encontrei em situação difícil, eu tirei do meu bolso, botei no meu carro, levei pra minha casa, alimentei, dei roupa... isso aí é reflexo do que eu trouxe lá da minha origem, lá da casa do meu avô.”

A educação que recebeu também foi esmerada, dada inicialmente em casa, pela avó paterna, que reunia todos os netos e ditava o alfabeto. Depois, todos iam para o quintal: lá, subiam nas árvores, brincavam de “fazendas” e de “plantações”, e ainda podiam colher os frutos das mangueiras, cajueiros e goiabeiras. Mas, também tinha a hora do estudo formal. Quando começou a frequentar a escola, por volta dos cinco, seis anos, entretanto, Adônis já sabia ler, e “era o mais adiantado dos netos, o que se interessava mais, e que já lia os livrinhos de estórias que vovó me dava.”

Seu pai era uma espécie de “gerente” do comércio do avô e, segundo Adônis, “era um cara que trabalhava duro, era muito dinâmico”: e observa: “eu acho que um pouco do meu dinamismo foi vendo o meu pai trabalhar”. Entretanto, o chefe do clã era o avô – o qual era, também, a grande referência para o pequeno Adônis. Com lágrimas nos olhos, ele narra um episódio que modificaria para sempre a sua vida: o incêndio na vulcanizadora.

Conta que o avô tinha acabado de comprar o galpão vizinho e tinha abarrotado de matéria prima o estoque, pois a clientela havia crescido e o negócio estava próspero. “O incêndio aconteceu na manhã do dia 07 de janeiro de 1965, eu tinha 10 anos. Explodiu uma caldeira, ele perdeu tudo! Meu avô viu todo o império dele queimar em duas horas! Eu saí atrás dele, a pé, correndo; olhei e vi aquela labareda de fogo. Aí eu comecei a chorar, segurei na perna dele e disse: “Vovô!” Ele olhou para mim e disse: “Estamos liquidados, estamos liquidados.”

Em maio desse mesmo ano, seu avô viria a falecer, vítima de enfisema pulmonar. “Eu acho que meu avô morreu de desgosto. E eu era o neto que estava ali presente, toda hora com ele, acompanhei toda a agonia dele. E a partir desse momento, eu disse: “Eu vou seguir essa rota; eu vou nessa trilha de meu avô!” – relembra, sem segurar a emoção.

A rota da segunda parte da história de Adônis, a partir de então, sofreria uma mudança radical: com o falecimento de seu avô, a família se desestruturou financeiramente, os irmãos ficaram sem recurso algum e começaram a se desentender. Foi quando seus pais tiveram que sair do casarão e alugar uma casa menor, para criar os cinco filhos. Seu pai passou a vender tudo o que tinha para sobreviver; depois, partiram para um comércio, sua mãe passou a vender sapatos e bolsas. Seu pai ainda tentou reerguer a vulcanizadora, mas nada deu certo. Adônis viu então seu pai começar a beber. Conta que, às vezes, “varava a noite ouvindo-o discutir com mamãe, era briga, confusão... eu ficava com vergonha de sair de casa, isso com 12, 13 anos de idade.”

O clima insuportável fez Adônis procurar abrigo, dessa vez, na casa dos avós maternos, que o acolheram e completaram sua criação. Foi nessa casa, dividindo um quatinho apertado com mais dois tios, que ele viveu, dos 14 até os 29 anos, quando casou. Não quis mais voltar a morar com os pais, e passou a ter uma convivência mínima com o pai, com medo de represálias. Adônis reconhece que, com uma situação financeira bem mais precária do que a que tinha inicialmente na casa dos avós paternos, essa “foi uma fase difícil na minha vida”, e que foi este meu avô materno “quem me segurou e disse: não, você vai estudar!”

Mas estudar nunca fora problema para Adônis: ele conta que era um aluno “aplicadíssimo”, daqueles que lia, declamava poesias e recitava no colégio durante os eventos. Entretanto, eram seis

peessoas dentro de casa, contando apenas com uma tia que trabalhava e com o salário pequeno do avô. Em função do contexto financeiro, Adônis deixa de estudar em um colégio católico, particular e de elite, para, aos 15 anos, ingressar na então Escola Técnica Federal/ETFRN – hoje IFRN – de ensino público e conhecida como “a escola dos pobres, a escola dos filhos dos outros.”

Nesse ínterim, Adônis já estava um pouco mais próximo do pai, que o convidou para fazer uma viagem de negócios com ele a São Paulo. Nessa viagem, Adônis conheceu um vendedor de pedras preciosas, amigo de seu pai, cuja atividade o deixou maravilhado: “O homem abriu um cofre e eu vi diamantes, águas marinhas lapidadas, cristais, coisas que eu nunca havia pegado na minha vida!” Quando voltou a Natal, Adônis já havia decidido o que queria fazer: o curso de Mieneração, na Escola Técnica Federal. E começou a se preparar, a estudar sobre pedras, joias, garimpos etc.

Adônis fez todo o ensino médio na Escola Técnica, morando na casa dos avós maternos. Além de estudar, dividia seu tempo com os esportes: foi campeão estadual de handebol por dois anos consecutivos, representando a ETFRN, e 8º campeão brasileiro pela Seleção do Rio Grande do Norte. Em paralelo ao esporte, Adônis também se destacava pela liderança e espírito de grupo – características que exerceu desde muito cedo: era representante de turma, intermediava os conflitos existentes, ajudava os colegas nos estudos, organizava jogos e desfiles esportivos...

Esse comportamento diligente lhe rendeu seu primeiro emprego, aos 17 anos: foi trabalhar como Técnico numa grande empresa de mineração, localizada em plena selva amazônica. Segundo Adônis, foi ali “que eu virei homem. Eu era um menino, um garotão, e virei homem! Porque tinha responsabilidade, tinha um projeto nas minhas costas, tinha que liderar equipes que eram formadas por índios, junto com os civilizados e eu no meio...” – relembra. No período em que trabalhou no estado do Pará, Adônis narra que era o administrador, era quem pagava o pessoal, quem dispensava... Preparava as equipes de campo, descia em poço, dirigia carro, trator, motocicleta, “tudo eu fazia! Eu era o cara, assim, da frente, da empresa.” E acredita que foi lá onde exercitou sua vocação para professor, pois quando saía com os peões, seus comandados, “já sentava com eles, já mostrava tudo, as técnicas de como fazer uma boa amostragem; eu ensinava, fazia os mapas, desenhava... os índios que trabalhavam comigo e que não sabiam ler nem escrever, eu os ensinava a usarem a bússola...” lembra, com um brilho nos olhos.

Trabalhou lá por cinco anos e meio, em duas empresas que pertenciam à mesma companhia. Durante esse período conta que, todos os meses, tirava metade do salário e enviava para casa, para ajudar nas despesas, porque “tinha mamãe, que vivia na cozinha, tinha minhas irmãs e meus irmãos em casa e papai já sem trabalhar, pois estava sofrendo com um câncer no

cérebro.” Antes de seu pai morrer, Adônis conta que eles puderam se reaproximar e resgatar a antiga parceria e amizade.

Entretanto, o sonho de Adônis era voltar para Natal para cursar Geologia, na Universidade Federal. Porém, quando resolveu sair da empresa, esta não quis dar suas contas nem fazer acordo financeiro algum, pois dizia que precisava dele lá. A companhia queria manda-lo estudar Geologia no Canadá. A pedido, Adônis ainda permaneceu mais um tempo na companhia, tendo trabalhado em minas de ouro e sido pioneiro em um projeto que envolvia a exploração de reservas de níquel no Brasil. Diz que nunca sentiu raiva da empresa, porque “saí de cabeça erguida, tanto que depois eu voltei muitas vezes lá para ver as minas que eu ajudei a descobrir.” E acrescenta: “também eu aprendi muito, viajei muito e ganhei meu dinheiro lá. E tinha, assim, uma felicidade muito grande em ajudar meus familiares: Quando eu vinha a Natal de férias eu trazia malas e malas de roupas e distribuía com meus tios, irmãos, saía para as lojas, comprava sapato... eu distribuía meu dinheiro, sabe! E fiz isso com muito prazer!”

Mas Adônis precisava voltar para Natal, pois queria fazer seu curso universitário de Geologia. Regressou, começou a cursar Geologia e foi convidado a ensinar em sua antiga escola, a ETFRN. A partir daí, não parou mais: além de professor de disciplinas técnicas nos cursos de Mineração e Geologia, Adônis assumiu várias funções administrativas: foi Coordenador de Integração Escola-Empresa – onde trazia empresas de todo o Brasil para levar os alunos do Instituto para estagiar fora -; e foi o primeiro Diretor de Relações Empresariais da instituição. Nesse ínterim, fez um curso de especialização em educação tecnológica nos Estados Unidos. Antes de ficar apenas em sala de aula, foi Diretor Técnico da Funcern – fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte. Porém, segundo Adônis, toda essa dedicação ao Instituto teve seu preço: “por ter estado a minha vida inteira trabalhando, em sala de aula, nunca me preocupei em me capacitar, não pude fazer porque a instituição não me deu essa oportunidade.” Esse devotamento à instituição também impediu que Adônis realizasse o seu maior sonho: concluir o curso de Geologia – devido a impedimentos de horário. Mesmo assim, Adônis graduou-se em Economia, devido à flexibilidade em conciliar a sala de aula com a Universidade.

Diz não ter ressentimento do Instituto por isso, mas, aparentemente, é traído por sua metáfora: “Toda a vida eu fui uma pessoa que nunca me afastei daquilo que eu aprendi. Apesar das pancadas da vida, das coisas que se desviaram na minha vida – porque às vezes a gente imagina que é muito forte, tenaz, mas a gente, tal qual um mineral, às vezes tem dureza baixa – a gente é

facilmente riscado! Às vezes somos como um cristal, temos tenacidade, somos competentes, mas somos frágeis ao risco, trinamos fácil.”

Após 34 anos de serviço no Instituto e às vésperas de se tornar avô pela primeira vez – Adônis diz: “Eu não quero parar! Por isso que eu ainda não me acomodei ainda e não pensei ainda – pode ser até que no mês que vem ‘bata na minha telha’ e eu me conscientize de que eu tenho que me aposentar”. E acrescenta que tem cada vez mais vontade de aprender, de fazer um curso, de ir para um congresso: “Eu vivo pensando em me capacitar mais, se eu tivesse oportunidade de fazer uma coisa, um desafio lá na frente, eu faria”” – diz, entusiasmado.

Mas lamenta a desvalorização da carreira docente: “Para o que um juiz faz e ganha; para o que um advogado faz e ganha, e o que eu faço e ganho – é cansativo e não é compensador. Se não fosse pela cátedra, se não fosse pela questão e me sentir bem sendo professor – às vezes, eu saio de casa com um problema na cabeça... mas quando eu entro na sala de aula eu... acabou! Porque eu olho pra os alunos e eles estão lá!” E diz o que o encanta na profissão: “Primeiro o reconhecimento, de fato e de direito, de você ajudar as pessoas a terem um trabalho, a terem uma profissão; e também o fato do professor ser um formador de opinião! A opinião de um médico, a opinião de um advogado, de um dentista, de um militar... é a opinião de um professor!” Mas admite que, em alguns momentos, dá vontade de se aposentar: “São relances de chateação, de frustração, de você querer fazer uma coisa na instituição e você não alcançar. Aí, passa. Eu fico pensando... e depois... passa, porque aí você encontra com outro ali que está com outro problema maior e aí já começa a rir...”

Adônis – que já possui o abono de permanência há dois anos – de uns tempos pra cá admite que a aposentadoria vai acontecer, e que ele não vai esperar pela compulsória. Mas diz que não vai ser uma desvinculação total, e compara: “Eu vou me sentir como se eu tivesse... acabado um casamento. Só que eu vou continuar namorando com a escola. Porque foi um casamento. Eu me casei com a escola. Então eu vou continuar ajudando a escola, posso vir aqui dar minhas palestras, meus cursos... eu tenho amplas oportunidades!” E continua: “É que eu não sou apenas o professor de sala de aula que leciono conteúdos técnicos. Eu sou um profissional que conheço a área, que conheço o mercado, e optei pela carreira de professor porque eu gosto de ensinar – e acho bacana quando o aluno aprende. Eu entro em estado de graça!”

Diz que se sente preparado para a aposentadoria, porque vai encarar outros desafios: “Não estou preparado para... ah, agora eu vou para a beira de um rio ficar sem fazer nada. Não! Eu tenho necessidade de estar sempre saindo, visitando uma mina... porque isso é o combustível que

alimenta o meu fazer dentro da instituição. Então, o cara quer saber onde é que tem mineração que está dando emprego, que está produzindo, pode vir, que eu sei!” – afirma, enfático.

E traça seus planos: Primeiro, vai aguardar sua titulação de Mestre, o que lhe dará uma condição financeira de solicitar a aposentadoria, para poder voltar a ter “alguns bens que antes eu tinha e que hoje eu não tenho mais, como carro, apartamento...” – que deixou para a ex-esposa e os filhos, “em nome de uma palavra chamada ‘paz’”. Também foi em nome desta mesma palavra, que Adônis voltou a morar com a mãe – “uma pessoa doce e por quem eu tenho uma admiração profunda, para integralizar o meu tempo de filho. E ele sente-se feliz, hoje, por eu ter armado uma rede e voltado a dormir ao lado da cama dela” – declara, com a voz embargada.

Adônis diz que pretende continuar ativo após a aposentadoria, que vai procurar outra coisa pra fazer: “Eu vou fazer qualquer coisa dentro da minha área, porque eu gosto! Eu posso até tirar, assim, sei lá... seis meses... pra dar uma arejada, ir visitar as minas onde eu trabalhei, jogar uma rede pra pegar uns peixes, visitar os projetos que eu comecei, e que hoje são mina! E chegar lá e me identificar, dizer, ei, eu comecei aqui, a primeira amostra coletada aqui fui eu, ó, tá aqui! E sem horário, o horário sou eu quem vai fazer!” Escrever livros e viajar também estão em seus planos pós-carreira: “Não tem aqueles ‘mil lugares que você tem que conhecer antes de morrer’? Eu quero ir a, pelo menos, 100!” – diz, cheio de expectativas.

Mas Adônis ainda quer mais. E seu pós-carreira é algo que ele define como um ‘projeto humanitário’: é resgatar o que a minha avó fazia, sem ter recurso nenhum”. Adônis se refere a concluir o trabalho de caridade que sua avó materna fazia junto aos pobres, quando ainda era viva. Ele pretende comprar a casa de sua avó e criar lá uma Fundação de assistência a idosos e pessoas carentes. As palavras da avó ainda ecoam em sua mente: “A pessoa pra ter dignidade tem que ter um prato de comida durante o dia pra poder sobreviver” – dizia ela, que ficou ainda dois aos internada, vítima de uma doença degenerativa, antes de morrer. “Então – diz Adônis, emocionado – eu tenho esse compromisso comigo e com ela, com a memória dela. Eu sou compelido a fazer isso por uma questão de fórum íntimo, é um resgate.” E diz que, mesmo seguindo esse novo percurso, jamais vai perder a essência, “porque eu não vou deixar de ser professor do instituto nunca, porque eu não posso deixar de ser o eu sou!” E finaliza: “Eu não vou ficar somente de expectador, esperando o circo pegar fogo. Minha referência vai ser sempre a escola. Tenho orgulho de fazer parte, porque tu gosto desta instituição! O meu coração está aqui! – diz, emocionado. E completa: “Trezentas vezes que eu falar disso, serão trezentas emoções”.

3. Liberdade, ainda que tardia – A história de Afrodite

Afrodite é uma mulher impossível de passar despercebida, onde quer que esteja: estatura grande, gestos largos, fala alta. Difícil não notar sua presença em algum lugar, principalmente quando ela está defendendo suas ideias e ideais. Aos 54 anos, divorciada e mãe de uma filha já adulta, ela aguarda, apenas, o momento certo para se aposentar. Sua decisão é o corolário de uma trajetória profissional que inclui projetos engavetados, solicitações negadas e programas que não foram adiante.

As mágoas acumuladas e o sentimento de injustiça se fazem notar no discurso amargo de Afrodite, quando ela resume sua trajetória profissional no IFRN: “Aqui eu tive uma experiência em que tudo o que eu tentei nunca deu! É uma coisa que eu vou terminar a minha vida de trabalho mais com um sentimento de fracasso do que de sucesso.”.

Amargura, decepção, raiva, luta, revolta... são sentimentos presentes na história de vida de Afrodite desde muito cedo. Vítima de um pai “extremamente repressor” e de uma “mãe submissa”, conta que era uma criança “obrigada a ser quieta”, pois não “podia fazer nada”. Ao falar de sua infância, mistura lembranças de um Papai Noel, “de charrete e tudo” entregando presentes nas casas, com a estranha mania que tinha de se esconder e de se perder dos pais – “Eu não sei o que isso significava, mas tenho isso marcado” – rememora.

Com relação ao seu núcleo familiar, Afrodite foi filha única até os oito anos – depois nasceram mais duas irmãs – o que, para ela, era “muito estranho, porque eu fiquei adolescente e as meninas eram pequenas. As meninas viviam uma realidade e eu outra”. Do casamento de seus pais, a imagem que formou é que o pai era “altamente namorador” e a mãe, uma “sofredora”. Revela que tudo o que fez durante sua adolescência, foi escondido, porque o pai a prendia, reprimia, não a deixava ir às festas, sair com as amigas, “nada, nada, nada!” Tudo era escondido, e uma surra depois, quando o pai descobria o “malfeito”. Por conta destes episódios, Afrodite autointitula-se de “a foragida”, e surpreende-se mesmo por nunca ter ido embora, ou engravidado, quando ainda morava com os pais... Contra o pai “muito rigoroso, muito moralista”, Afrodite começou uma luta pela liberdade, que perdura até hoje: “Porque o maior problema da minha vida, naquela época, era a liberdade que eu não tinha, o meu maior drama era isso! Fiquei totalmente marcada por isso, e foi o que norteou toda a minha vida!” Foi reprovada duas vezes, na 7ª série, e conta que isso se deu porque não tinha vontade de estudar, “de tanta raiva que tinha daquela coisa de que não podia ter uma vida normal.”.

Mais tarde, fazendo o 2º grau à noite, arranhou seu primeiro emprego, numa revendedora de carros, “porque quis, porque fazia parte de ter minha independência, de ter meu dinheiro, pra saber o que é que eu ia fazer da vida.” Mas foi lá que – ao ver pessoas trabalhando ali há 15, 20 anos, sem progredir – decidiu que precisava estudar: “Aí pedi as contas do emprego e fui fazer cursinho pra vestibular, porque eu não tinha estudado nada antes, né?”.

No primeiro vestibular que fez, para Letras, foi reprovada. Mas passou no segundo, para Sociologia, em outra cidade, Campina Grande. Corria o ano de 1983, e a Universidade de Campina Grande era o centro cultural, onde viviam “escondidos” muitos intelectuais oriundos da época da ditadura militar. E, ao fazer um trabalho de Antropologia, descobriu: “É isso o que eu quero pra mim! Eu já sei que vai ser isso!”

A busca pela liberdade de fazer suas próprias escolhas incluiu ainda um casamento desfeito com os móveis já comprados e a igreja marcada. Era o “casamento dos sonhos” dos pais, pois o jovem ganhava muito bem e era oficial militar. E, aos 18 anos, mesmo reconhecendo que aquele casamento iria mudar sua condição social para “outro universo, o de uma dondoca que não ia precisar se preocupar com nada” - Afrodite fez sua primeira revolução: acabou o noivado, “com medo de sair de uma prisão para outra. Foi o maior ato de irresponsabilidade, mas não tinha como!” – justifica. Já apaixonada pela Sociologia, Afrodite encarou a situação: “Eu vou enfrentar, eu vou fazer Sociologia, eu quero é isso!”.

Mas o ônus de sua ousadia foi alto: sua mãe transferiu sua matrícula de volta para Natal, na esperança de que ela reatasse o noivado. Mais uma mágoa: “Meu Deus, se é uma coisa traumática que eu tenho na vida foi eu ter deixado aquela Universidade, e mamãe conseguiu. Foi terrível, quase que eu tinha uma depressão.”

De volta a Natal, Afrodite conhece o pai de sua filha, e começa a trabalhar como bolsista no Museu Câmara Cascudo, onde permaneceu durante os quatro anos da graduação em Sociologia. Em paralelo, agora já com 25 anos, começa a dar aulas de Geografia e de História para uma turma de trabalhadores mais velhos: “Eu não sabia que ia dar pra isso, enfrentei a sala e vi que dei conta.”

Assim se deu a entrada de Afrodite na docência, mas o seu sonho mesmo era ser antropóloga, “viajar... o meu sonho... eu lia os livros de Antropologia e me via ‘a antropóloga’! Viajando pela selva amazônica! Mas aí a realidade era que o sociólogo tinha que sobreviver, né!” Mesmo não tendo realizado seu sonho de ser “a antropóloga”, de trabalhar no meio do mato junto às comunidades, Afrodite fala da maior experiência que teve como socióloga: trabalhar, junto com

um grupo de pesquisadores, na construção de uma barragem em Itaparica, na Bahia. Lá, ela conversava com a população ribeirinha, as pessoas que foram reassentadas... “Era a aventura, assim, de antropóloga, porque a gente ia a todos os lugares, tinha comunidade indígena, tudo!” – rememora, com um brilho no olhar.

Passado este projeto, Afrodite decide retornar de vez pra sala de aula: “Eu não sabia que eu ia conseguir dominar, que aquilo tinha alguma coisa a ver comigo... mas eu vi que dava! E aí fui aprimorando...” E, a partir daí – coincidindo com o nascimento de sua filha - Afrodite inicia sua jornada por várias áreas da educação no Estado: ensinou em várias escolas, trabalhou na biblioteca de uma delas, na Tesouraria, concebeu um projeto de educação ambiental para uma escola e, por fim, elaborou uma Cartilha de Educação Ambiental que foi distribuída por todas as escolas do Estado.

Mas Afrodite não parava, e logo se inscreveu em um curso de Especialização em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Ainda não havia concluído a Especialização, em 1995, quando fez concurso e passou para ensinar Sociologia no Instituto Federal do Ceará. Entretanto, em Natal, Afrodite tinha um casamento e uma filha. E ela, mais uma vez, optou por aquilo que nunca teve na infância e na adolescência: “Eu sempre priorizei muito a minha liberdade. Eu amei morar só, foi tudo! Minha liberdade... Eu vivia esse casamento onde eu era mantida, não fazia muita coisa porque era toda controlada também. Mas, quando eu passei a ter a minha independência, que eu podia me manter... não quis mais saber do casamento.” Afrodite, então, deixa o marido e a filha em Natal, e continua morando em Fortaleza, onde trabalhou no IFCE por oito anos. Nesse ínterim, em 2002, começa a fazer um Doutorado na Espanha. Entretanto, apesar de sentir-se totalmente realizada no IFCE, “com a minha vida, que eu tinha meu apartamento, aprendi a dirigir, tinha meu carro, toda independência, tudo, só que tinha a culpa da minha filha estar aqui.” E o conflito Espanha-Fortaleza-Natal continuava. A culpa falou mais alto e Afrodite voltou para Natal, passando a ensinar no IFRN – “foi uma renúncia grande em tudo o que eu gostava, mas vim pra cá” – conforma-se.

As lembranças que Afrodite guarda de sua chegada ao IFRN não são das mais agradáveis e, com o passar do tempo, só fizeram piorar. Ela conta que chegou para trabalhar bastante empolgada, mas que suas propostas não saíam do papel; integrava-se nos grupos de trabalho, mas terminavam colocando outra pessoa em seu lugar; para atuar nas bancas de concurso público, seu nome não era lembrado. Afrodite conta que começou a fazer no Instituto uma coisa que leu nos livros de Sociologia: quando os operários são reprimidos, nas fábricas, eles passam a fazer uma

resistência silenciosa, em que dão prejuízo sem precisar gritar. A partir daí, começou a tirar licenças e afastamentos, para ficar longe do Instituto: “Já que nunca vão me respeitar, eu também vou ficar longe, e se eu pudesse eu tinha tirado assim 10 anos de afastamento, pra não estar nisso aqui!”

Por essa época, em 2011, Afrodite conta que desenvolveu verdadeiro pânico de vir para o IFRN: “Eu tinha pavor de vir pra cá! Do clima! Eu achava isso hostil, a amizade, o afeto, a coisa era fria! Porque era assim, se eu ia a Fortaleza, no IFCE, lá era uma festa, uma alegria! Um aconchego... que eu voltava arrasada... Quando eu chegava aqui eu levava um baque! Teve uns anos que eu vinha ‘na marra’! Eu não tinha mais prazer nenhum na carreira! Nenhum, nenhum, nenhum! Talvez, eu brigando é que me notassem...”

Afrodite tirou mais outros afastamentos, voltou mais uma vez à Espanha, e agora se dedica a concluir o Doutorado, através de um convênio do IFRN com uma Universidade de Portugal. Mas os ressentimentos e a falta de perspectiva no IFRN continuam, e talvez venha daí a ênfase com que responde sobre a possibilidade de, com a aposentadoria, perder o vínculo com o Instituto: “Não sinto nada! Nenhuma pena, nenhum remorso, nenhum sentimento de nada, nenhum!” A nota de melancolia persiste em permanecer em seu discurso: “Os grandes prazeres que eu tive assim com a Sociologia foram com os trabalhos de campo, tanto em Pernambuco quanto em Fortaleza, onde, no próprio Instituto, eu fazia outras coisas que me permitiam transitar por outros projetos. Mas, a experiência daqui, da parte profissional, é traumática.”

A desilusão de Afrodite com a profissão abrange também a sala de aula. Ela diz não se conformar com uma educação que não forma verdadeiramente o cidadão e com os rumos que tomaram os conteúdos programáticos das matérias escolares, sempre mais voltados para o salário e para a aquisição de mercadorias: “Eu fico tentando mostrar aos alunos que eles poderiam, por exemplo, ser técnicos de Informática bem-sucedidos, mas também preocupados em usar sua criatividade para salvar jovens que estão morrendo, sendo exterminados pelo crack.” Com um olhar sempre voltado para a sustentabilidade do meio-ambiente, ela aponta que os professores, de maneira geral, não trabalham junto ao aluno o cuidado que ele deveria ter com a sua comunidade: “Sua comunidade pode ser bonita, ela pode estar na periferia, mas ela pode ter jardins, pode ter parques, você pode cuidar! Mas, não, o discurso é: ‘minha comunidade é pobre, eu tenho vergonha de dizer que moro lá, eu quero é arranjar um emprego para sair de lá, eu quero é negar que sou de lá...” E resume todo o seu conflito interior: “Eu já não acredito, porque é difícil eu dar uma aula de Sociologia quando já faz 30 anos que eu sonho com outra sociedade.”

Com tantos desencantos na área profissional, Afrodite já tem alguns planos para o seu pós-carreira, que deseja que aconteça “o mais breve possível”: Pensa em ter liberdade para viajar bastante e “eu que venho trabalhando tanto já com meus alunos a questão das ONG’s (Organizações não governamentais), do voluntariado... será que eu não vou fazer isso? que eu não vou dar a minha contribuição nos projetos de voluntariado, nas comunidades... será que eu vou ficar só na teoria?” – indaga-se, pensativa.

4. O soldado que virou professor de Francês – **A história de Eros**

Eros seduz pelos olhos azuis e pela voz mansa e aveludada. Aos 58 anos, casado há 36 e pai de quatro filhos, é espirituoso, jovial e extremamente educado no trato com as pessoas. Conversando com ele, não se imagina que tenha sido, na juventude, um militar combatente e destemido, amante do perigo e de façanhas audaciosas. No Exército, chegou ao posto de sargento, e ensinava os soldados a atirar, a preparar os fuzis, dava instruções de camuflagem, guerra química, guerra física... Seus olhos brilham ao falar deste assunto: “Eu acho bonito a vida militar: o sistema, a farda, as cerimônias sempre sóbrias, precisas, firmes... a seriedade, o exercício da coragem, a vitória sobre o medo, o estar no perigo! Isso me chamava à atenção.”

Na realidade, o militarismo sempre fez parte de sua vida, pois o avô e o pai haviam sido militares também, e o amor e a admiração pelos dois misturam-se nesse sentimento: “Eu era muito imitador do meu pai. Meu pai era um homem rigoroso, mas muito amável também; ele era um excelente pai. E eu admirava muito sua honestidade, como ser humano. Então, tinha o modelo do meu pai; e eu, desde sempre, dizia que, quando crescesse, eu queria ser sargento do Exército!”

Não à toa, a disciplina militar foi implantada também no núcleo familiar, tanto que, segundo conta Eros, em sua casa tinha “a hora da alvorada”. Pontualmente, às oito horas da manhã, todos os 10 filhos deveriam estar de pé – mesmo aos sábados, domingos e no período das férias – para “cumprir com as obrigações”: arrumar a cama, ajeitar o quarto, tomar banho, escovar os dentes, tomar café, ver se a lição de casa estava feita... Eros lembra, aos risos, que os irmãos disputavam entre si quem não seria pego pela alvorada, pois quem era pego ficava o dia todo mal-humorado... “Então, esse regime mais ou menos ficou plantado em nossas personalidades. E meu pai, talvez por ele ter sido tão responsável assim, passou isso pra mim e para os meus irmãos também. Por ser o mais velho, recebi uma carga maior desse modo de ser do meu pai.” Segundo Eros, até hoje ele se acorda às cinco e meia da manhã, que é o horário da alvorada do quartel. “É coisa que ficou...” – conforma-se. Conta que, por ser o primogênito, sempre tinha que ter cuidado com o que

fazia e com o que falava, pois ouvia dos pais: “Você é o exemplo!” Então, quando falhava, sentia-se “tremendamente culpado. Eu botei na cabeça essa responsabilidade, e a minha vida foi pautada nisso.”

Apesar desse regime militar em que viveu – e com o qual se identificava – seu pai não queria que Eros seguisse a carreira no Exército, e tinha suas razões: É que ele estudava Odontologia e o Exército, naquela época, não permitiu que ele exercesse sua verdadeira vocação. Transferiu-o de Natal para São Paulo, onde ele não pôde mais estudar. E esta frustração acompanhou-o pelo resto da vida. Eros acredita que, talvez por este motivo, seu pai gostaria que ele tivesse sido dentista. “Mas eu nunca me vi abrindo a boca de ninguém!” – conta, troçando.

Mas, pouco tempo depois da transferência da família para São Paulo – onde ele viveu dos seis aos 14 anos -, Eros entrou para o Exército como aluno soldado, e de lá só saiu seis anos depois, como 2º sargento, aos 24 anos. Conta que, só saiu, porque casou, e a escola militar não aceitava alunos casados. Sem pestanejar, responde que, se não fosse este fato, teria feito carreira no Exército. Pensou, inclusive, em ir para a França se alistar na Legião Estrangeira, mas o casamento sepultou esta ideia. No entanto, confessa que, até hoje, sente-se atraído pelo perigo, pela “aventura de servir”. Indagado sobre seu sentimento ao desligar-se compulsoriamente do Exército, responde, pausadamente: “Resignação. Eu não podia fazer mais nada. Eu me resignei e disse: agora vou para a vida civil.”

E a vida civil tinha outros atrativos para Eros, além do Exército. Desde criança, ele adorava estudar línguas, principalmente o Francês, do qual recebera influência dos pais e avós, que falavam a língua, em casa. Com exceção de Matemática, gostava também de estudar História, Geografia, Português, Inglês, Literatura, estudo dos mapas... “Eu adorava! Era muito dedicado a isso!” Diz que, mesmo no Exército, sentia “aquela chamada pra fazer a Universidade, queria fazer o vestibular para Letras, queria conhecer os segredos da língua, me aprofundar no conhecimento para ser professor de Francês!” Relata que lia muito e “lia tudo” quando era adolescente, sendo especialmente fascinado pela literatura francesa: lia Flaubert, Cammus e, também, os poemas de Jacques Prevert – do qual se diz eterno fã.

Assim, recém-saído do Exército como sargento e voltando a morar novamente em Natal, Eros passa no vestibular para Letras, aos 25 anos de idade. No ano seguinte, já começa a lecionar Português, no interior do Estado. Curiosamente, diz que descobriu que gostava de ser professor quando estava no Exército, porque “ninguém tem paciência com o soldado e eu tinha toda a paciência do mundo, e porque eu ensinava, e eles gostavam das minhas aulas.” Também teve a

inspiração de “professores memoráveis”, ao longo de sua trajetória acadêmica: “A responsabilidade, a competência e o conhecimento do que eles faziam, a segurança que eles transmitiam. A provocação que eles faziam, o desafio à classe, o desafio à descoberta! E aquilo me estimulava.” – rememora.

Daí para frente, a vida de Eros direcionou-se para o ensino e para a gestão escolar. Qualificou-se, deu aulas em várias escolas do Estado e do Município e foi Diretor de três instituições, em épocas diferentes. Conta que sua bandeira de luta sempre foi trabalhar pela democratização das escolas, seja formando Grêmios Estudantis, construindo acervos bibliográficos, elaborando regimentos e, por fim, lutando para que as Diretorias fossem eleitas pelas suas comunidades acadêmicas. Porém, em todos esses momentos, sofreu perseguição política. Mas Eros nunca se deu por vencido: “Eu sou um amante da democracia!” Em paralelo a isso, continuava em sala de aula – houve uma época em que tinha mais de 1000 alunos espalhados pelas várias escolas onde ensinava - e, em 1992, fez concurso para ensinar Francês no IFRN (antiga ETRN) e passou. “Vim pra cá cheio de ideias, e fiquei encantado com a casa!”

Seu tino para a administração escolar lhe rendeu cinco anos como Coordenador do grupo de Língua Estrangeira no IFRN. É um dos momentos que conta como mais significativos em sua carreira no Instituto, além do período em que ensinou Francês no Projeto da Terceira Idade: “Foi muito gratificante, um grande aprendizado para mim... aprendi na prática o que é trabalhar com adultos, com pessoas que tem uma história de vida, pessoas que tinham idade de serem meus pais. Eles me tratavam muito bem, e eu os tratava com muito carinho... Então... eu sinto falta disso, e penso até em voltar a trabalhar com eles.” “Aliás – arremata – eu não tive nenhum momento ruim, só momentos bons; se eu posso dizer que houve algum momento ruim não foi pela casa”. Eros refere-se ao salário de professor, “que não é correspondente às obrigações sociais que temos. Isso me frustra um pouco. Então, os dissabores estão no contracheque.”

Apesar de reconhecer que, muitas vezes, “o professor não é respeitado como deveria ser, como uma autoridade pedagógica”, afirma que seu trabalho é sua diversão, pois acha “superdivertido, superinteressante, motivante!” “A sala de aula pra mim é uma coisa sagrada – eu gosto da sala de aula, da interação com o aluno, gosto dos jovens, conheço a mentalidade dos jovens...” E comenta que sua sala de aula “não é aquela coisa sisuda, é muito interativa.” E revela o segredo: “A primeira coisa: eu sou amigo do aluno. Antigamente eu era mais amigo do aluno, hoje eu sou mais pai. Já estou quase sendo avô...” – diz, gracejando.

Esse gosto pela sala de aula, Eros leva para o trabalho voluntário que faz como Presbítero na Igreja Evangélica Assembleia de Deus, todos os domingos, há quase 30 anos. Com mestrado em Teologia e fazendo outra pós-graduação em Linguística, ele dá aulas a um grupo de senhores na Escola Bíblica Dominical sobre Bibliologia, isto é, o estudo da Bíblia. E justifica: “Eu não trabalho somente por dinheiro, não. Eu trabalho por prazer. Eu trabalho na igreja, o trabalho na igreja é um trabalho voluntário. Não recebo nem um tostão, nem quero!” – diz, enfático.

Seus projetos para o futuro não incluem a aposentadoria – pelo menos não antes de completar 65 anos. Antes disso, ainda quer concluir o mestrado. E sobre a aposentadoria compulsória, sugere que ela seja estendida até os 80 anos. Diz que não pensa em se aposentar porque “sou realizado profissionalmente, eu gosto do que faço... é por isso que eu não fui embora! E eu me sinto ainda tão em condições de fazer, de correr atrás, de pegar... eu me sinto muito vigoroso... A não ser que venha uma doença e me acabe, aí também não quero! Pra ficar numa sala de aula “gagá” eu não quero nem a pau!” – assinala. Porém, revela uma das principais razões pelas quais não se aposentou: ele quer fazer o Francês reingressar na matriz curricular do IFRN - do qual foi retirado -, o que abriria vagas para concurso público na disciplina: “Eu tenho um sonho de, ao sair daqui, deixar meus herdeiros: novos professores de Francês, porque eu sou um divulgador da língua francesa! Se eu sair agora, não tem mais Francês. Eu não quero estar aqui, na minha consciência, pensando que estou ocupando o lugar de um jovem. Eu estou, porque não tem jovem pra vir pro meu lugar, já que o meu lugar não existe!” – argumenta.

Mesmo assim, confessa que este não é o único motivo e que não teve, ainda, o pensamento de “eu devia estar aposentado”. “O motivo é que aqui é minha casa, eu gosto daqui, estou bem aqui. Eros diz ainda que, saindo do IFRN, vai bater na porta de uma escola, porque “eu não vou ficar em casa, olhando pros telhados”! Eu não sei acordar tarde; eu não sei ir dormir cedo; eu não sei deixar de ler! Quando penso na minha aposentadoria, eu penso em atividade, eu não vou ficar parado! Meu tempo tem ocupação pra ele. Eu tenho muitas coisas, muitos projetos de vida. Mas, por enquanto... eu prefiro ficar aqui mais um tempo!...” – finaliza.

5. A menina que brincava de ser professora – A história de Atena

Ela não tinha nem seis anos completos quando, junto com os irmãos e primos, já se realizava em sua brincadeira predileta: ser professora. “Eu sempre era a professora ou a primeira professora; desde pequena sempre queria ser professora, pra mandar nos meninos todinhos!”, conta ela, às gargalhadas. E desempenhar o papel de “professora” não impediu que ela guardasse, de sua

infância, memoráveis brincadeiras de rua, seja jogando bola, empinando papagaio ou subindo em árvores, junto com seus cinco irmãos.

Família grande, mas sem brigas, diz ela. O fato de ser a mais velha a tornava uma espécie de porta-voz dos menores, quando queriam conseguir algo junto aos pais. Destes, ela lembra que sempre foram muito presentes e severos na educação dos filhos, cada um a seu modo: a mãe era “mais fechada, mais seca”, e o pai, mais carinhoso e mais aberto ao diálogo com os filhos.

Mas Atena realizou, e realizou-se no seu sonho de lecionar. Não se passou muito tempo e ela, ainda menor de idade, começou a ensinar inglês para adolescentes e adultos “pra ter meu dinheiro, pra me virar... afinal de contas, papai tinha seis pessoas dentro de casa, com mamãe, sete, aí era sempre tudo muito regrado, né. Então a gente queria um pouquinho mais.” E Atena não parou mais na atividade que mais gosta de fazer: dar aulas. Das aulas de inglês passou a dar aulas de português no Estado, até fazer concurso para ensinar no IFRN, onde está até hoje.

Atena diz não saber de onde veio esse desejo intrínseco de ser professora, apesar do pai, da mãe e de uma tia - de quem gostava muito -, terem sido professores. Só sabe que nunca quis ser outra coisa na vida. Conta, inclusive, que sofreu pressão de amigos e familiares, quando anunciou que iria prestar vestibular para Letras, ou seja, para ser professora: “Foi interessante, porque eu sempre gostei de estudar e aí o povo dizia: Mas você, tão inteligente, vai fazer Letras? Por quê? Você tem medo de não passar noutro curso? As pessoas não acreditavam que eu queria ser professora!” E quando ela passou em 1º lugar no vestibular, essas mesmas pessoas censuraram: “Tá vendo, com essa nota você passava até em Engenharia Elétrica!” – relembra ela.

Mas Atena se manteve firme em sua decisão, fruto de um desejo que a acompanhava desde a infância. Sempre muito estudiosa, sua trajetória de vida comprova isto: Quando chegou a hora de ir para a Universidade, passou em 1º lugar no vestibular que prestou para Letras. Emendou o curso com uma Especialização, depois com um Mestrado, finalizando com o Doutorado, que fez na Espanha. No concurso que fez para ingressar no IFRN, passou em 5º lugar.

Mas, apesar de Atena estar no IFRN há 28 anos e de toda a sua carreira, praticamente, ter se dado no Instituto, durante um tempo ela dividiu essa atividade com a de bancária. Foi uma ocupação que ela diz ter buscado porque precisava de dinheiro. O marido, à época, também estudante, fazia “bicos” para sustentar a família: “Eu comecei a trabalhar no Banco do Brasil porque eu precisava de dinheiro, né? Eu estava me formando, estava casada e com filho. Então, quer dizer, a gente tinha que arranjar alguma coisa mais fixa.” Atena, então, comprou as apostilas e começou a estudar para o concurso do Banco do Brasil. Passou, e lá trabalhou durante 13 anos,

sempre em funções técnico-administrativas. Mas faz questão de frisar que entrou pro Banco porque precisava, e quando apareceu o primeiro Plano de Demissão Voluntária, ela aderiu. Talvez por isso, não sinta saudade do tempo em que passou lá: “Do trabalho, realmente, eu não sinto saudade, mas das amizades que a gente faz, né, aí é diferente. Mas do trabalho, não. Eu fazia o trabalho, porque fazia, precisava fazer e fazer direito, da melhor forma que você puder, mas não era aquela paixão, não era...”

A paixão, para Atena, é mesmo estar numa sala de aula: “Eu gosto de todo o trabalho que eu faço aqui. O que eu menos gosto é ser administrativa, porque a parte da Diretoria Acadêmica me toma muito tempo. Por mim eu era só professora!” Atualmente, ela está em sala de aula com uma turma do Mestrado em Educação Profissional e com as orientações de pesquisa – “Que é outra coisa que eu acho fantástico, fantástico!”

Indagada sobre os momentos mais significativos de sua carreira no IFRN, ela responde, sem vacilar, que foi o PROITEC/Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania – um curso, na modalidade a distância, que prepara os alunos da rede pública de ensino, através de livros, fascículos e teleaulas para o ingresso no ensino técnico integrado ministrado pelo IFRN: “Uma das coisas que eu me envolvi aqui e que até hoje me cativa é o PROITEC – que é um trabalho que a gente começou, de educação a distância, que a gente teve que procurar formação, a gente mesmo, na época não tinha nada... foi um projeto que a gente começou praticamente do zero, né... e tudo a gente fazia. E a gente vê hoje, né, o PROITEC com 10 mil alunos inscritos em 16 campi e... com livros e com DVD e agora entrando pra o ambiente virtual da aprendizagem... quer dizer, essa participação, pra mim, foi o mais importante”.

Com direito a aposentar-se garantido já há dois anos, Atena, entretanto, confessa que não se sente preparada para a aposentadoria: “Se aposentadoria é não fazer mais nada de trabalho, não estou. Eu não quero sair para não fazer nada”. Diz que não deseja se aposentar para ficar dentro de casa “arrancando mato, limpando parede, assistindo televisão todos os dias da semana. Acho que ficava doida!” – presume, aos risos.

Porém, já vê a aposentadoria como uma possibilidade. E essa ideia vem mais forte quando bate a saudade da filha que mora na Espanha – “Se eu tivesse aposentada eu pegava um avião e ia pra lá! Passar três meses!” – ou quando sofre algum aborrecimento grande no trabalho: “Aí dá vontade de dizer: não, vou “chutar o balde” e sair! Mas, passa! Dá vontade e passa!” Também não pretende se aposentar antes do marido – o que não deve acontecer antes de três ou quatro anos - porque “não adianta um estar aposentado infernizando a cabeça do outro, né?” – conclui.

A dedicação de Atena ao trabalho e ao estudo, o fato de declarar-se, “com total segurança”, realizada profissionalmente, enfim, o gosto pelo desafio da atividade, faz com que esta mulher de 52 anos, sorridente e alegre, casada com um professor do IFRN e mãe de dois filhos, afirme, categoricamente, que, uma vez aposentada, não se vê trabalhando em outro local que não seja no IFRN: “Eu não tenho motivos para sair daqui ou de fazer isso que eu estou fazendo aqui num outro canto. Se eu vou fazer mais do mesmo, eu fico num ambiente que eu já conheço, que eu estou realizada enquanto profissional, que a gente tem as condições de trabalho boas...”

Indagada sobre como pretende viver o seu pós-carreira, ela diz que o planejamento existe, mas “por alto.” Por isso, pensa em, ao se aposentar, ter tempo para si e tempo para fazer o que gosta. E o que Atena gosta de fazer inclui viajar e inclui trabalhar – Daí a sua ideia de, ao aposentar-se, continuar fazendo um trabalho voluntário no próprio Instituto, na área de pesquisa e na preparação de material didático. Mas nada de rigidez de horário... E, sabiamente, acrescenta: “Quando eu penso em me aposentar, eu digo: eu vou escolher alguma coisa pra continuar fazendo, e não pra fazer tudo o que eu sou obrigada a fazer agora.”

6. O aluno que virou Diretor da escola – **A história de Poseidon**

Os alunos de farda cáqui quando saíam em revoada da então Escola Técnica Federal, ao final da tarde, e passavam em frente ao estabelecimento onde Poseidon labutava, chamavam a atenção daquele pequeno trabalhador de 12 anos de idade: “Ao ver aqueles jovens saírem da escola e passarem em frente ao comércio e eu varrendo a porta da loja, limpando, espanando, eu pensava: “Será que eu vou chegar lá, um dia, a estudar ali?”” E admite que ver aqueles meninos descendo do ônibus lhe causava “aquele impacto: poxa, eles têm essa condição... eu sentia essa diferença, mas não me chocava muito porque eu achava que eu conseguiria superar isso aí, porque eu via que o caminho que eu estava seguindo era o caminho certo.” E o caminho “certo”, o sonho de Poseidon, era estudar muito para ser engenheiro e professor.

Um sonho que se transformou em realidade para aquele menino pobre, único filho homem de uma família de mais cinco irmãs, e que, desde cedo, precisou trabalhar para sobreviver. Brincando, ele conta que ser o único filho homem sofre muitas cobranças, mas tem lá suas vantagens: “Eu era muito acalentado, muito mimado, porque eu gostava de estudar, era muito religioso, frequentava muito a igreja, sempre atendendo aos apelos e as orientações dos pais... aí era o queridinho, né?”

Mas reconhece que foram tempos de dificuldades: “A minha infância foi relativamente muito difícil, porque meus pais não tinham condições de dar o melhor em termos de estudo, em termos de lazer... então eu tinha que fazer essa parte.” E fez. Ainda menino, trabalhava durante o dia na loja de um tio, e, à noite, estudava na Escola Padre Champagnhat, que atendia aos jovens mais carentes.

Como muitas crianças de sua época, antes de frequentar a escola formal, foi alfabetizado por uma professora particular que, especialmente, o marcou: ela não possuía os membros inferiores, apenas um único braço; e, mesmo nessa condição, tinha duas formaturas e chegou a ser vereadora. “Ela foi um exemplo de pessoa pra mim, pela luta, pela garra, era quem sustentava a família, quem educou os irmãos com esse trabalho dela!” E foi assim, trabalhando de dia e estudando à noite, que Poseidon, ao terminar o ensino fundamental, começou a alimentar seu sonho de ingressar na Escola Técnica: “Eu pensava em fazer um curso técnico lá, sonhava muito com isso!” Mas o fato de ter que trabalhar de dia o impedia de levar seu desejo adiante, porque “eu queria ter meu dinheiro pra ir ao cinema à noite, comprar minhas coisas... Eu tenho até a lembrança: a primeira coisa que eu comprei pra mim foi um par de meias!” – conta, rindo. Mas tudo deu certo, e ele conseguiu, finalmente, estudar à noite na então Escola Técnica Federal.

Uma vez aluno da Escola Técnica, a vontade de ser engenheiro civil o direcionou para fazer o curso de Edificações. Uma vontade que “eu sempre tive! Qualquer serviço, qualquer obra, casa, construção, quando eu via eu ficava olhando, admirando os pedreiros, ficava o tempo todo ali; eu tinha essa vontade.” Terminando o ensino médio, Poseidon começou a estudar com afinco para o vestibular. Ele colocou Engenharia Civil como primeira opção, e o curso de Física como segunda. Mas passou somente nesta última, e começou a cursar a Universidade. Por essa época, para pagar o ônibus e custear os estudos, Poseidon tornou-se cobrador de uma loja, a Camisaria Americana. Menciona que sua função era pegar todas as fichas dos clientes que estavam devendo e ir fazer a cobrança nas casas: “Lembro que eu andava dias e dias, cobrando de casa em casa, de vila em vila, e não conseguia um tostão. Passam-se 15 dias... e não conseguia dinheiro. Diziam: Não, venha dia 15! Ai eu voltava no dia 15: Não, venha dia 20!” Poseidon diz que suas botas e sapatos se desgastaram totalmente nessas caminhadas, que duraram cerca dois anos.

Quando estava no segundo ano da Universidade, surgiu uma oportunidade para ensinar Matemática numa escola. Depois, mesmo ainda estudante, foi convidado para ensinar Física em outra instituição. Poseidon, que tinha, por esta época, seus 20 e poucos anos – a partir daí não parou mais de ensinar. Mas confessa, sem reservas, que se tornou professor para custear os

estudos, no intuito de ser engenheiro. Porque mesmo estudando e sendo professor de Física, Poseidon continuava firme na sua meta de tornar-se engenheiro civil. Quando concluiu o curso de Física, assinou contrato para ensinar da Escola Técnica Federal, acumulando com o emprego de professor que já tinha conseguido no Estado. Por esta época, deu aulas em cursinhos para vestibular, colégios particulares... Durante esse período conheceu uma aluna com a qual viria a casar-se, algum tempo depois, sua companheira até hoje.

No Instituto Federal, o espírito de liderança, a sensatez e a capacidade de negociação levaram Poseidon a galgar vários cargos de gestão: foi Coordenador da disciplina de Física, do Laboratório de Física, do curso de Saneamento, do curso de Construção Civil, Coordenador de Ensino e, finalmente, Diretor de Relações Empresariais e Comunitárias – Diretoria que corresponde, atualmente, à Pró-Reitoria de Extensão. Por essa época, quando já tinha tempo para pedir a aposentadoria, resolve aceitar um convite do Reitor para, como engenheiro, fazer parte da comissão de implantação de seis novos campi, no interior do Estado. “Naquela época eu não saí, eu peguei o abono pecuniário. Eu disse: não estou preparado! Eu tenho que encontrar caminhos, formas, ocupações... como é que vai ser ocupado o meu dia, quando eu me aposentar? Naquele momento, eu recuei.”

E exatamente por conta do êxito que obteve nesta missão, foi chamado para participar da implantação de mais outros seis campi, também no interior. Ao final, o Reitor convidou-o para assumir a Direção de um dos novos campus do interior, e Poseidon aceitou, por querer “ver o início de um novo ciclo da instituição, e poder contribuir com esse novo ciclo: foram momentos fortes em que eu exercitei minha liderança, exercitei muito o conhecimento que também de lá aprendi.” Poseidon então arregança as mangas e começa o trabalho de implantação dos cursos no novo campus: participou da escolha do terreno, conversou com a comunidade, para sentir suas necessidades, trabalhou nos programas dos cursos, discutiu os projetos de extensão: “Eu participei de tudo, vi a expectativa dos familiares, dos alunos, vi a formação do quadro de professores, dos técnicos, a chegada dos primeiros servidores, dos primeiros serventes, pedreiros... Foi uma experiência muito rica para mim, e que me deixa muito orgulhoso de ter contribuído com essa fase do Instituto. Eu acho que Deus me mostrou pra ser Diretor daquele Instituto ali!” – acredita.

Poseidon cumpriu seu primeiro mandato; foi reeleito para um segundo, mas, tempos depois, decidiu entregar o cargo, por acreditar que o campus “precisava que outras pessoas chegassem com ideias novas, com outras motivações para a coisa voltar a crescer. Achei que já tinha dado a minha contribuição.” – conclui.

Assim, após cinco anos, Poseidon retorna ao campus de Natal, e também aonde tudo começou: à sala de aula. Diz que ainda está se adaptando, pois estava voltando com a pretensão de pedir a aposentadoria. Mas, sentiu que precisava se preparar mais, pois o momento era de transição: como não deseja mais nenhum cargo administrativo, preferiu encarar a sala de aula.

Poseidon diz que, hoje, é um professor completamente diferente de como era antigamente: “Já fui muito rigoroso, muito duro, tive comportamentos que hoje eu reprovoo. Então, com o passar do tempo, eu vi que não era por aí, que precisamos é de buscar saídas para motivar o aluno a pesquisar, a buscar o conhecimento! Se eu fosse ensinar Física novamente, hoje eu ia mandar os alunos fazerem a pesquisa dos fenômenos naturais lá fora! Usar o próprio ambiente, a própria natureza! E não, apenas, jogar o conteúdo e cobrar as fórmulas!”.

Porém, apesar de considerar-se realizado, de gostar de ensinar, principalmente por “ver o fruto do seu trabalho no futuro de tantos jovens, de tantas pessoas que poderão, dali, fazer o sustento de outras famílias”, Poseidon pensa que já está chegando a hora de parar, porém vive uma fase de “reflexão”: “Porque quando a gente se aposenta, a gente pensa: poxa, eu não sou mais útil? Como é que eu vou ser visto quando eu chegar ao ambiente em que eu trabalhava? Eu vou ser reconhecido? Só tem gente nova? Eu serei... inativo?! O nome ‘inativo’! Já pensou? Quer dizer, não vale mais nada, não tem atividade nenhuma mais na vida... São essas coisas que... são perguntas que eu fico pensando...” Acha, inclusive, que as instituições deveriam preparar as pessoas para a aposentadoria, porque “se você não tem um trabalho sobre isso aí eu acho que deve promover muita depressão, certamente vai provocar alguns problemas... até de saúde, né?” – argumenta.

Próximo de completar 40 anos de serviço e já com o direito de se aposentar adquirido, Poseidon alega que “eu já dei a mais desse tempo, faz cinco anos. Então eu estou dando um pouco da minha saúde, de outros prazeres que eu posso ter.” Aos 61 anos, casado, com filhos e netos, Poseidon planeja “ir se organizando” para se aposentar, possivelmente, quando terminar o próximo semestre letivo, para não “atrapalhar o cronograma da instituição.” E diz o que pensa fazer do seu tempo, livre do trabalho: “Eu vou poder viajar, que eu não podia, sem ser nas férias; vou poder passear com a minha esposa, poder sair... Posso usar o tempo com trabalhos sociais, cuidar do meu condicionamento físico, dar mais atenção ao meu lar, a minha casa, passear com os netos... vou buscar outros aprendizados... posso me envolver com tantas coisas que o dia vai passar, o dia vai ser pequeno pra mim. Eu digo: eu não vou ficar ocioso! Se eu quiser, eu posso começar de sete às 10 horas da noite e eu vou ter o que fazer! Então, a aposentadoria vai me dar liberdade pra

lazer, pra outros trabalhos, pra outras coisas que eu preciso gozar! E aí eu penso: Se eu não fizer isso, e se eu morrer antes?”

Sobre sua trajetória no IFRN, Poseidon reflete: “As pessoas não são eternas. Elas são passageiras! Os cargos são, os cargos permanecem! Então tem que ter outras pessoas. Eu sou passageiro! Então... se eu não devo ficar ali até morrer, por que eu vou me chocar tanto, ao sair? Eu tenho que me preparar para isso!” Para Poseidon, quando a pessoa achar que “está bom, já fiz a minha parte, eu não vou acrescentar muito, não. Eu acho que outra pessoa pode ficar no meu lugar e dar uma contribuição maior. Se ele avaliar que já fez a parte dele e se já está com o tempo, quando ele medir isso aí eu acho que está bom. Cumprimos a nossa parte!”

Este sentimento de “dever cumprido” é muito forte em Poseidon, até mesmo quando sente que a possibilidade de se afastar definitivamente do emprego está próxima: “Eu tenho que me motivar, porque são os últimos momentos que eu tenho com eles. E... é tão bonito fechar... começar professor, terminar professor! Então eu acho que isso me reanima, Né! Saiu um burocrata! Saiu um administrador! Não, eu estou saindo um professor, então eu estou saindo com chave de ouro, em sala de aula, só em sala de aula!” – finaliza.

7. O engenheiro que se apaixonou pela sala de aula – A história de Hermes

Quando, aos 17 anos, começou a dar aulas particulares de Física ao sobrinho de uma vizinha, Hermes não sabia que aquilo iria mudar, de forma definitiva, seu futuro profissional. Até então, todas as suas projeções voltavam-se para a Engenharia Elétrica. Só que, ao começar a ensinar, Hermes se apaixonou pela sala de aula e viu que era aquilo que gostaria de fazer pelo resto da vida: “Ah, a melhor coisa do mundo é dar aula, fazer o cara entender o que você está querendo transmitir; é formar pessoas para o mercado de trabalho, ver o sucesso dessa pessoa e saber que, de alguma forma, você contribuiu para ela estar ali!”. Hoje, aos 58 anos, ele diz que é satisfeito com o seu dia-a-dia, que é feliz naquilo que faz, e que não se arrepende de não ter levado adiante a carreira de engenheiro: “Eu penso assim: que se eu estivesse lá eu não estaria satisfeito como eu estou, fazendo o que eu faço. Acho que é mais gratificante, deixa o cara mais feliz, realiza mais”.

“Lá”, a que Hermes se refere, é uma Companhia Elétrica da cidade, onde ele poderia estar trabalhando, se tivesse aceitado o convite que lhe foi feito para atuar como engenheiro elétrico. Na época, já ensinava na então Escola Técnica Federal (ETFRN) como professor substituto, e optou por permanecer na casa, mesmo sem ter ainda a estabilidade de um professor efetivo.

Indagado de onde vem essa “paixão” pelo ensino, Hermes credits essa influência a um de seus irmãos, que já era professor, e que o avisou que haveria concurso para professor temporário na área de Eletrotécnica, na ETRN. Nenhuma influência é isenta e, segundo Hermes, o fato desse irmão ser muito querido e ser, também, uma referência para os demais - além do fato de sempre tê-lo ajudado nos estudos -, “tenha pesado” na sua decisão. E foi assim que aconteceu a entrada de Hermes no Instituto Federal, em 1982.

Muito antes disso, porém, Hermes já sabia o que era trabalhar. Quinto filho de uma família de oito irmãos, ele diz que o relacionamento da família era “do tipo padrão: a mãe, acessível, e o pai, ‘rédea curta’, muito repressor.” E conta que, assim como os outros irmãos – com exceção de um deles, que nasceu com Síndrome de Down – todos apanharam do pai. Sair pra rua, em hipótese alguma! Sair de casa pra algum lugar, só acompanhado do pai; e se houvesse qualquer confusão, “briga de rua, mesmo”, era só aguardar: a mãe avisava ao pai, e este já agendava a palmatória para quando chegasse a casa. Hermes conta que o pior era a espera: se o “malfeito” tivesse acontecido de manhã, vivenciaria a angústia de esperar até à noite, para levar uma surra. Hermes diz que foi o último a apanhar, mas, até hoje, isso é uma coisa que ele não esquece, mesmo o pai tendo reconhecido, tempos depois, os exageros cometidos na educação dos filhos: “Eu era muito revoltado por apanhar. Depois papai até assumiu, né, que era o modelo que ele tinha, que se alguém faz alguma coisa errada tinha que ter a punição, que se não fosse apanhando não se educava, não se aprendia, e que era assim que funcionava.”

Apesar dessas lembranças um pouco doídas, Hermes avalia sua infância “como tranquila, boa, feliz”, com direito a brincar muito de carrinho e de ônibus – os quais eram feitos de latas de óleo – pois seu sonho era ser motorista de ônibus quando crescesse. Lembra que construía os ônibus e também fazia todo o itinerário, utilizando como trajeto o quintal de casa.

Mas nem só de brincadeiras foi feita a infância de Hermes. Seu pai era porteiro do único teatro da cidade, e sua mãe, funcionária do Ministério do Trabalho. Hermes conta que, pelo fato da mãe trabalhar fora o dia inteiro, e as crianças ficarem sob a guarda de uma empregada, “a gente sentia falta... quando ela entrava de férias, era uma festa pra gente! Porque a gente não tinha a presença dela...” – lamenta. Mas o menino Hermes deu sorte: conta que, quando nasceu, sua mãe tirou uma licença-prêmio e em seguida tirou férias, o que permitiu que ele passasse mais tempo do que os irmãos junto à mãe: “Eu fui o filho que passou mais tempo, literalmente, sendo atendido: passou mais tempo mamando, passou mais tempo junto a ela e... isso... não digo ciúmes, mas há

comentários dos irmãos em relação a isso.” A mãe de Hermes viria a falecer exatamente um ano após a data da concessão desta entrevista.

Com relação aos estudos, Hermes admite que estudava por obrigação: “Sentia muita obrigação de estudar. Era muito exigido, mamãe e papai também cobravam mesmo. O bom de família grande é isso: você tem que igualar, né, aí eu estudava! Estudava, estudava... aí fiquei com a fama, né, de que era um cara estudioso, e que tirava notas boas...” – conta, brincando. Tanto que Hermes cumpriu todas as etapas de escolarização: foi alfabetizado em um Jardim de Infância que era uma referência na cidade, cursou o então chamado ensino primário e, por volta dos 12, 13 anos, foi aprovado no exame de admissão para ingressar no Instituto – na época, denominada de Escola Técnica Federal/ETFRN, onde foi cursar o ginásio industrial, tendo optado por fazer o curso de Eletrotécnica. Diz que, até então, pensava em ser engenheiro civil, mas bastou começarem as aulas, “eu comecei a me identificar. Até aquela dúvida que eu tinha se deveria fazer Engenharia Civil, acabou! Descobri que era aquilo mesmo, que estava dando certo, que era o que eu queria!”

Mas... família grande... Todos eram convocados a colaborar. E, nessa época, o pai de Hermes possuía um comércio de frutas num mercadinho que existia na cidade. E todos os filhos, à medida que cresciam, passavam também a “tomar conta” do comércio, no horário em que o pai atendia na bilheteria do teatro. Hermes conta que o trabalho, de um turno, “era rotativo; o irmão mais velho passou um tempo, depois foi o segundo, o terceiro, depois eu...; eu vendia, né, mas eu achava que não era um bom vendedor, não... devia ter uns 12 anos... não me sentia preparado. Mas todos nós fizemos um ‘estágio’ lá! E, no fim do dia, prestava contas com ele.” Isso aconteceu paralelamente ao tempo em que fazia o ginásio industrial, na ETFRN: estudava em um turno, no outro, trabalhava. Até que, um dia, o mercado público da cidade sofreu um incêndio, e transformou em cinzas o negócio da família.

Mais tarde, Hermes começaria a trabalhar como professor, dando aulas particulares nas casas das pessoas, ainda menor de idade. Depois, quando já estava na Universidade, ingressou na carreira docente como professor do Estado, dando aulas de Matemática, Física, Química “e até Desenho”, para meninos do antigo 1º grau (hoje, ensino fundamental). Seu dia era todo ocupado: aulas na Universidade pela manhã e à tarde, e, à noite, ensinava. “Fazia isso pra me manter, pra ajudar. E dei muita aula particular: muita, muita, muita, mesmo!” Mas não reclama: “Sempre gostei de dar aula, sempre! Desde quando era estudante, que eu sempre achei interessante!” E conta que, no início, sofreu um bocado para planejar e preparar as aulas: “Depois que você já sabe, já domina, aí fica mais fácil, mas nas primeiras vezes, quando eu comecei...” E diz que, até hoje,

quando vai começar uma turma nova, “tem aquela tensão, né, eu sei que depois a gente vai conquistando, mas até hoje eu tenho um friozinho na barriga quando vou começar uma turma nova, eu sempre vou com aquela expectativa!”

Mas foi só após a conclusão da graduação em Engenharia Elétrica que Hermes ingressou no Instituto Federal – inicialmente como professor temporário, e, depois do concurso, como professor efetivo, onde está há 32 anos. Durante todo esse tempo, ressalta momentos significativos em sua carreira, como, por exemplo, sua ida a Portugal, no ano 2000, para dar aulas no Instituto Politécnico da Guarda, fruto de um intercâmbio cultural feito pelo IFRN. Conta que, no início, não queria ir, que ficou “apavorado”: “Minha preocupação era porque eu não ia levar a família e, também, por ter que me manter financeiramente num país distante, na época ainda mais caro, porque a moeda era o escudo, mas, mesmo assim, o custo de vida era pesado!”. Mas os amigos “deram uma força”, ele conseguiu uma bolsa de alguns dólares e voou para o Velho Mundo. Até casacos de frio – que não tinha nenhum – um professor português, amigo, lhe arranhou. Até hoje se lembra do frio, “um frio que eu nunca vi na minha vida!” e do que os alunos portugueses diziam: “Professor, pode ser que o senhor não entenda a gente, mas a gente entende vocês perfeitamente, por causa das novelas” – conta, rindo.

No IFRN, Hermes sempre pertenceu à área da Indústria. Lá, foi Coordenador do curso de Eletrotécnica, do curso superior de Automação, do curso de Petróleo e Gás e, atualmente, coordena o PFRH/Programa de Formação de Recursos Humanos - um convênio do IFRN com a Petrobrás que fomenta bolsas de iniciação científica para os alunos de diversos níveis de ensino com o objetivo de proporcionar a formação de recursos humanos para os setores de petróleo, gás, energia e biocombustíveis. Nesse ínterim, fez um mestrado em Engenharia de Produção. E, não obstante acumule várias experiências de gestão em seu currículo, Hermes diz que se realiza mesmo é dando aula: “É interessante a gestão, mas ensinar é mais gratificante, com certeza!” E, mesmo vendo a situação do professor no Brasil como “complicada e desvalorizada” - e apesar de já ter os pré-requisitos para se aposentar - Hermes não parece muito seguro quanto a tomar essa decisão agora: “Eu não penso, não, pra dizer a verdade. Sei lá, no ambiente de trabalho muitas vezes o aluno lhe procura para tirar uma dúvida e você se sente útil ‘pra caramba’, e isso vai acabar, né, por mais que você esteja lá... Eu penso que eu tenho medo de me frustrar, sabe. De sair do ambiente e ficar ‘poxa, eu podia estar lá mesmo, ainda tenho...” Revela que, “muito raramente”, pensa na aposentadoria, geralmente quando acontece “alguma frustração com os colegas, mas é muito repentino! Ai eu penso: homem, se eu estivesse aposentado não estava nem me estressando com

isso...Mas, logo digo: homem, isso é normal, é normal do ser humano, é entender... e passar pra frente!” – racionaliza, sempre sorridente.

Em casa, a esposa e os filhos (dois deles, já casados) não querem que ele se aposente agora: “Vai ficar fazendo o quê? Fique... não está bom, não tem boas condições de trabalho? Então não se aposente! Não vale a pena ficar em casa, ficar ocioso!” – imita. Hermes confirma que a opinião negativa da família “tem um peso significativo” em sua decisão. O mesmo aconteceu quando obteve o direito de pedir o abono de permanência, há um ano atrás: “Eu não estava querendo me aposentar, nunca quis. Peguei o abono pra melhorar o salário.” E também não considera importante a pessoa se preparar para o término do emprego: “Será que a aposentadoria é tão ruim assim que a gente tem que se prevenir, se preparar?” – indaga, reflexivo.

Hermes diz que não se apavora com a ideia de “eu agora não vou fazer mais nada – às vezes até me dá vontade!” – fala, rindo. E completa: “Eu acho que não teria muito problema de... ficar ocioso, não. Eu acho que não ficaria. Eu acho que eu inventaria alguma coisa pra fazer.” Dentre essas “coisas que inventaria” está a compra de uma granja, para ter uma horta, uma plantação. “Não para vender, nem para negociar, mas para eu ter uma ocupação no sentido de ver resultados, de ter alguma comida mais limpa pra botar em casa, criar galinha, criar patos...” Mas logo adianta que isso “foi uma coisa que eu pensei, não é nenhuma ideia fixa, se acontecer... porque primeiro eu teria que ter dinheiro pra comprar a granja...”.

Enfático, Hermes faz questão de dizer que tenta não antecipar nada em sua vida: “Eu fico pensando que a minha aposentadoria vai ser no automático, assim: no dia que der, deu, faço. Não fico criando nenhuma expectativa, nem positiva, nem negativa. E acho que se eu me aposentar eu vou ser feliz do mesmo jeito!” E finaliza: “No momento, eu não penso mesmo, literalmente. Acho assim: cada coisa lá no seu dia, no seu momento. Quando chegar eu vou e... se for bom, ótimo; se for ruim, eu invento outra coisa!”

8. “E, se qualquer te obrigar a caminhar uma milha, vai com ele duas.” (Mateus, 5:41) – **A história de Zeus**

Ele costuma dizer, sorrindo, que é “cria de uma família pobre, nascida no interior de um Estado pobre, em um vilarejo que não tinha nem nome próprio!” Primogênito de nove irmãos, filho de um motorista e de uma dona de casa, as lembranças de infância de Zeus são um misto de renúncia, escassez e dificuldades. Como, por exemplo, observar que a roupa que vestia já tinha sido usada por outras pessoas; ou ter apenas um pão para dividir para quatro – “e felicidade pra quem pegasse o meio do pão e não o bico...” – narra, com a voz um pouco embargada. No

aniversário, geralmente, ganhava uma roupinha, e os brinquedos se limitavam praticamente à época do Natal, quando ele e os irmãos “esperavam ansiosamente” para ganhar um sapato novo; mas, às vezes, não dava para ter um sapato novo, e eles tinham que contentar-se com o solado do sapato, recomposto.

Apesar dos obstáculos, Zeus não deixava de se divertir, produzindo, ele mesmo, seus próprios brinquedos, que, via de regra, eram carrinhos feitos de latas de óleo ou de madeira, ossinhos de boi para fazer “fazendinhas” e bolas feitas com meias velhas, para jogar futebol.

Neste cenário de adversidades financeiras, marcado pela sazonalidade das atividades do pai e do avô e pelas cobranças de “obrigatoriamente ser um bom exemplo e ter que abrir caminhos para os irmãos”, Zeus se lembra do carinho e do cuidado especial que os pais e avós tinham com sua educação e com o futuro dos filhos. Apesar de ter começado a frequentar a escola aos sete anos, conta que sua alfabetização, na realidade, foi feita no próprio lar, por sua mãe, através de uma caligrafia, uma cartilha e uma tabuada, onde se aprendia as primeiras operações. Relembra que gostava de estudar e de desenvolver outras potencialidades, independentemente das atividades de sala de aula. Mas que, em alguns momentos, sentia-se muito desmotivado pela falta de condições da família, como por exemplo, “ter que, ao final do ano, apagar todo o meu caderno de caligrafia... pra passar pro meu irmão mais novo que ele ia estudar no ano seguinte e meus pais não podiam comprar e a escola também não oferecia; e eu ficava muito triste e, às vezes, desmotivado, porque aquilo que eu havia produzido durante o ano eu tinha que apagar pra o meu irmão ter que estudar.” E, logo, emenda: “Mas, independente disso, a gente venceu essa fase e isso, de certa forma, projetou pra vida toda esse gosto pelo saber.”

No ano seguinte, quando Zeus iria fazer o 5º ano primário, a família muda-se para a capital, em busca de uma melhoria de vida. Zeus, que sempre “gostava de estudar, e não apenas da experiência da descoberta da leitura, mas, também, da experiência com a aritmética” - conseguiu ser aprovado em dois exames de admissão de duas boas escolas da época: a Escola Industrial de Natal (atual IFRN) e o Colégio Salesiano São José (uma escola particular). É aí que acontece a primeira renúncia de Zeus: apesar de ter obtido uma excelente colocação na escola particular – “que me atraiu pela infraestrutura de lazer e de esporte, com tudo aquilo que eu não tinha tido direito na minha infância” – o pai o “convenceu, unilateralmente” a ir para a escola pública, devido ao fato de, em função do grande número de filhos, não poder pagar uma escola particular para todos. Assim aconteceu, aos 12 anos, o ingresso de Zeus no atual IFRN – e aí já se vão 50 anos...

Na antiga Escola Industrial de Natal, Zeus fez o ginásio, onde – além do ensino propedêutico - estudava aquilo que era chamado de “Artes Industriais”: um conjunto de saberes e competências que incluíam princípios de marcenaria, eletricidade, mecânica, tipografia, alfaiataria... Zeus escolheu e estudou então marcenaria por dois anos – “com uma farda, uma bata azul, um pouco desbotada, até porque a minha foi herdada de outros colegas que tinham estudado no ano anterior - , até a conclusão do ginásio industrial. Dessa fase de estudos, lembra com satisfação o dia em que conseguiu vender, numa exposição em que eram expostos os objetos produzidos pelos alunos, um tamborete torneado que havia feito e montado: “Ter a felicidade – e isso aí é que me marcou – de ir pra uma exposição e alguém pagar por aquele objeto”. Então a gente vê que aquele trabalho que a gente tinha produzido no laboratório tinha, efetivamente, um retorno financeiro pra instituição, e era extremamente gratificante para os alunos que produziram.”

Confortavelmente, Zeus conta que, por essas e outras é que, ao final do primeiro ano de estudo na Escola Industrial de Natal, ele já havia incorporado um sentimento de “amor por essa instituição, muito forte, e havia esquecido totalmente a vontade que tinha de estudar em outra instituição.”

Estar a 50 anos numa instituição é fazer parte de sua história. Zeus vivenciou então a primeira mudança de nome do estabelecimento: de Escola Industrial de Natal para Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte – uma mudança que trouxe um aporte financeiro bem maior do Governo Federal, através dos programas que o Ministério da Educação tinha com relação ao ensino profissionalizante. Ocorre aqui a segunda escolha da vida acadêmica de Zeus, feita “por eliminação”: Como não existia o curso técnico de Edificações, ele optou por fazer o curso técnico de Estradas. Terminou gostando de estudar Estradas, “porque eu me apaixono por aquilo que eu faço”. Mas Zeus gostaria de ter feito o curso de Edificações para ser engenheiro - uma “vocação” que “nasceu” da visita de um grande engenheiro do Ministério da Educação à Escola: Perguntado por essa autoridade o que queria ser quando crescesse, respondeu, “para agradar”, que gostaria de ser engenheiro também! A partir daí, começou a tentar descobrir o que é que efetivamente um engenheiro fazia. Anos mais tarde, esta seria sua opção ao ingressar na Universidade: a Engenharia Civil.

Entretanto, ainda durante a fase do curso técnico de Estradas, Zeus vivenciou experiências importantes. Primeiro, descobriu o amor pelas letras e pela literatura, tendo sido vencedor de alguns concursos literários – “não me considero escritor, me considero um escrevedor” – rebate, com modéstia. Depois, fez parte da criação dos Grêmios de Francês e de Inglês, e chegou à vice-

presidência do Grêmio Estudantil da Escola Industrial. Corria o ano de 1967, auge da ditadura militar no Brasil, ano marcado por grandes perseguições e movimentos de confronto ideológico. Zeus, no meio disso tudo, chegou inclusive a ser intimado pelos militares a prestar depoimento. O fato de só ter 15 anos, à época, foi o que lhe desobrigou de depor perante os tribunais. Este viés político sempre acompanhou Zeus – bem mais adiante, ele concorreria – porém, sem êxito – às eleições diretas para Diretor da Escola.

Concluído o curso de Estradas, Zeus começou a trabalhar numa empresa, como topógrafo, aos 20 anos. Em paralelo a isso, em 1972, prestou vestibular para Engenharia Civil por que... não existia ainda a opção pelo curso de Arquitetura – o qual só veio a ser criado após sua entrada na Universidade. “Mais uma vez, a vida me conduziu – reflète – as opções não foram exatamente as que eu queria.” No entanto, Zeus “corrigiu” isso, cursando as disciplinas do curso de Arquitetura.

Aos 23 anos, já estava casado. Para se sustentar, passou a aumentar seus contratos de trabalho e a diminuir sua presença na Universidade – o que fez com que ele terminasse o curso de Engenharia em sete anos e meio. Nesse ínterim, foi chamado duas vezes para ensinar na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (atual IFRN), mas declinou, por priorizar concluir seus estudos na Universidade. Finalmente, em 1979, aceita o convite para ensinar na então ETFRN, como Professor Colaborador. Já no ano seguinte, presta concurso público na Escola e é aprovado para ensinar a disciplina de Construção Civil. Durante certo período, Zeus ainda acumulou a função de professor com a de engenheiro civil da Prefeitura de Natal, e também com o cargo de Diretor de Administração da Escola Técnica (atual IFRN). Chegou um tempo, porém, que ele pediu exoneração da função de engenheiro civil e passou a dedicar-se exclusivamente à ETFRN: “Na verdade, eu não pretendia ser professor de dedicação exclusiva; mas a experiência de magistério é extremamente atrativa. E chegou um momento em que eu me senti convidado, estimulado, na realidade, a me dedicar ao magistério: Eu, efetivamente, gostei de dar aula, a experiência foi muito boa, e eu terminei tendo essa como atividade central, efetivamente a minha profissão” – esclarece.

Dentre os projetos mais gratificantes que viveu na instituição cita a criação, junto com um grupo de professores, da Área de Meio-Ambiente, quando o atual IFRN chamava-se Centro Federal de Educação e Tecnologia/CEFET-RN, em meados dos anos 80. A recém-criada Área de Meio-Ambiente revitalizou o antigo curso técnico de Saneamento – à época, em franco declínio – e atualmente tem um viés muito forte na área de preservação, políticas de meio-ambiente, resíduos sólidos. Outro momento significativo que Zeus registra em sua carreira foi o mestrado em Administração que resolveu fazer, pois se sentia “constrangido de estar chefiando um

Departamento que tinha economistas e administradores em sua equipe”, sem ter o preparo e a formação acadêmica necessária para tal.

No momento, Zeus dedica-se exclusivamente à sala de aula. Refere-se sempre à instituição com um sentimento de apreço e de agradecimento, pois acha que, “tenho o compromisso de pagar um pouco daquilo que eu recebi aqui. Como menino vindo do interior, entrando nessa instituição, eu tenho uma dívida social muito grande com o IFRN – que o salário que eu ganhei aqui durante esse tempo pagou em parte, mas não pagou no todo.” E assim justifica sua permanência no Instituto, mesmo já tendo adquirido, há quatro anos, a prerrogativa de se aposentar: “Eu dou minha contribuição, mas também recebo uma contribuição da Escola, pelo aspecto prazeroso de estar trabalhando aqui. Então, trabalhar aqui, para mim, é um compromisso trabalhista, um compromisso social, mas é, também, algo extremamente gratificante, extremamente prazeroso”. E, rindo, faz uma analogia com a construção civil, quando indagado a respeito de quando pretende parar de trabalhar: “Quando eu estiver no meu ponto de escoamento, antes do ponto de fratura!” E explica que o ponto de fratura, na engenharia dos materiais, é exatamente aquele ponto em que o material é submetido a um esforço, até o ponto de ele romper: “Então eu estou tentando descobrir o meu ponto de fratura, quando eu vir que ele está pertinho... E tem um ponto antes disso que é chamado de ponto de escoamento. Então quando eu vir que eu cheguei ao meu ponto de escoamento, antes que fracture, eu pretendo parar!” – avisa.

Mas parar de trabalhar, para Zeus, não significa ir para casa e “vestir o pijama”: Aos 62 anos, diz que não pretende se aposentar, no sentido do termo, pois “não pretendo deixar de exercer uma atividade voluntária, ainda que de natureza filantrópica e social, e que vai me permitir continuar na ativa, mesmo sendo inativo aqui.” Ele refere-se a uma organização religiosa criada por ele mesmo em 2002, que congrega atualmente 14 igrejas evangélicas distribuídas por vários municípios do Estado, e da qual Zeus é o Presidente. Afora isso, ele é também o Pastor da igreja-sede, com atribuições como realizar cultos, visitar as demais unidades eclesiais do interior, enfim, as “atividades do pastoreio”, como ele denomina. Não recebe nenhum dinheiro para fazer essa atividade, mas é exatamente ao que pretende se dedicar, quando deixar o Instituto: “No presente momento eu penso em trabalhar aqui ainda uns bons três, quatro anos, talvez não mais do que isso.” E acrescenta: “Eu tenho uma expressão que carrego comigo: andar mais uma milha. Resisti até agora porque acho que ainda vou andar algumas milhas!” – diz, sorrindo. Sobre o futuro, teoriza: “Se tenho sonhos, ainda?! Tenho! Até porque eu entendo que quem deixa de sonhar começa a morrer.”

9. “Minhas irmãs ficavam moças e todas casavam; e eu pensava: não, eu quero estudar!” – A história de Hera

Hera é uma mulher baixinha e de andar apressado; parece estar sempre resolvendo alguma coisa, ou indo a algum lugar. Fala rápido e é objetiva com as palavras. Tem uma postura de quem decide e que sabe o que quer.

Aos 58 anos, casada e mãe de quatro filhos, Hera não aparenta a idade que tem, e, para isso, cuida da saúde com afincos: acorda de madrugada para caminhar, faz ginástica diariamente, diz que não tem doença nenhuma e que não toma remédio para nada. Considera-se plenamente realizada naquilo que faz: é professora dos cursos de nível médio, da graduação e da pós-graduação, concomitantemente ao cargo de Coordenadora de um curso técnico no IFRN. Graduada em Geografia, com especialização em Filosofia, mestrado em Desenvolvimento e Meio-Ambiente e doutoramento em Recursos Naturais, Hera diz que o IFRN é a sua realização, seu “top de carreira”: “Estou satisfeita aqui, não me falta nada mais – gosto muito daqui e não queria estar em outro lugar. Eu poderia estar. Já tive oportunidade, mas não quero.”

Toda esta satisfação de Hera talvez resida no leque de atividades que desempenha – que vão do ensino, à pesquisa e à extensão. Tudo a agrada, mas ela se emociona mesmo quando se refere aos seus “meninhos do ensino médio”: “eu acho que a maior perda que eu vou ter ao me aposentar é a perda dos meus alunos do ensino médio – é como se fossem meus filhos, entendeu?” E, emocionada, chora.

Os Projetos de Extensão do Instituto também fazem brilhar os olhos de Hera: com a dinamicidade que lhe é peculiar, ela explica: “É porque eu não gosto de ficar muito só na teoria, eu gosto de ver a coisa acontecer!” Uma de suas maiores realizações, segundo ela, foi um Projeto de Desenvolvimento Sustentável na Apicultura para municípios da região do semiárido potiguar. Durante cinco anos, ela e seu grupo iam às comunidades do interior do Estado, esclarecer os trabalhadores sobre a importância do uso do mel como uma prática de sobrevivência sustentável para a natureza: junto com os moradores, instalaram apiários em 32 municípios e chegaram a construir, num dos campi do IFRN, uma usina de beneficiamento do mel que atendia toda a cadeia produtiva. Em outro projeto, Hera envolveu-se com a capacitação de mais de mil professores no semiárido potiguar, indo aos interiores do Estado nos finais de semana trabalhar, junto aos professores, em oficinas de controle do uso dos recursos naturais no combate à desertificação. Atualmente, ela está coordenando um Projeto de Saneamento Ambiental Participativo que envolve oito campi, destinado a capacitar os professores e a comunidade escolar, voltado para a temática

do saneamento de resíduos sólidos. Ela resume todo esse interesse: “Ah, é a questão de tentar trabalhar, tentar provocar mudanças de atitudes no ser humano.”

Mas toda essa disposição de Hera para o estudo e para o trabalho vem de longe, de uma época em que ela, aos 10 anos de idade, precisou começar a trabalhar como empregada doméstica, para ajudar nas despesas da casa. Cuidava de um senhor idoso e fazia faxina na casa – situação que vivenciou dos 10 aos 15 anos.

Mas nem sempre foi assim. Hera nasceu e se criou na fazenda dos pais, no interior do Rio Grande do Sul, com lembranças povoadas de natureza: vivia correndo atrás das ovelhas, andando a cavalo, brincando nos rios e fazendo cabelos de milho para as bonecas que surgiam dos sabugos. O gado, claro, não podia faltar: ela e os irmãos formavam tropas inteiras com ossinhos de gado...

O contato com os pais era, no dizer de Hera, “distante”, embora morassem todos juntos. Para a frieza da mãe, encontra uma justificativa: “ela não dava muita atenção pros filhos, eu acho até que era porque ela tinha muitos filhos, a cada ano ela tinha um filho, então não dava tempo de cuidar dos que já estavam nascidos...”. Quinta filha de 10 irmãos, Hera se queixa de ser também “a mais esquecida”, junto com outra irmã “do meio”, com quem é muito unida até hoje.

A vida no meio rural despertou em Hera o desejo de ser fazendeira, dona de muitos gados. Porém, coube ao seu pai abortar esse sonho: quando ela tinha apenas oito anos, o pai vendeu a fazenda, pegou todo o dinheiro, abandonou a família e fugiu para o Uruguai com outra pessoa. A partir daí, a vida de Hera mudou radicalmente, incluindo a saída do campo para a cidade, e a renúncia ao sonho de ser fazendeira: “Me desiludi, sabe... a gente fica muito triste com o pai, né? Quem é que não vai ficar?” – racionaliza ela. A separação dos pais provocou mudanças no nível social e financeiro da família, e todos tiveram que trabalhar para sobreviver. Quando lhe pergunto como se sentia, por ter que trabalhar em tão tenra idade, ela responde: “Eu morria de medo de ir pra casa dos outros trabalhar, porque eu era muito tímida; mas o salário da gente era pra pagar energia, alimentação, tudo, né?” – pondera.

Mas Hera sempre foi uma pessoa determinada, e estudar, para ela, sempre foi um prazer. Isso facilitou tudo para a menina que só foi alfabetizada aos nove anos, e que ia a pé ou a cavalo para a escola. Diz que adorava estudar, se encantava com os livros: “As minhas irmãs ficavam moças e todas casavam. E eu pensava: não, eu quero estudar!”. Mas precisava trabalhar, e assim fazia: já mocinha, trabalhava o dia inteiro num supermercado da cidade, e à noite fazia o Técnico em Contabilidade – mas contra sua vontade, pois queria fazer o Curso Científico, que preparava mais para Medicina, seu novo e grande sonho, porém nunca realizado: passou três anos

levantando-se todos os dias de madrugada para fazer o cursinho, na tentativa de tornar-se médica. Não deu, apesar de dedicar todas as folgas do trabalho ao estudo. Hoje, diz que, se pudesse voltar atrás, faria diferente: continuaria sendo empregada doméstica, trabalharia de tarde e de noite e faria o Curso Científico pela manhã. “Mas eu tinha vergonha de ser empregada doméstica, de dizer para as minhas colegas que era empregada doméstica...” – revela.

Os descaminhos da vida que afastaram Hera da Medicina foram os mesmos que a atraíram para a docência. Passou no vestibular para Estudos Sociais e foi ensinar Geografia numa escola em Roraima, no extremo norte do país, em plena região amazônica. Conta que lá passou por experiências incríveis, além de muitas dificuldades. Numa das escolas onde ensinou, conta que tinha que ir de sandálias para poder andar na lama e debaixo de muita chuva, antes de chegar à escola e se trocar, para poder lecionar. De outra feita, passou um tempo dando aula em presídios. Diz que a orientação era para vestir-se de maneira bem sóbria, para não chamar a atenção dos presidiários. Mas conta, rindo, que o problema não eram os presidiários, e sim os vigias, que ficavam “soltando piadinhas”. Mas achou a experiência válida: “Ah, eu gostava! Eu sempre gostei de experiências diferentes!”

Relata que se espelhava numa professora de Geografia que teve ainda no ensino médio, que era dinâmica, tinha segurança, planejava as aulas e, a cada dia, trazia uma novidade para os alunos: “Então a gente queria saber qual era a novidade de Geografia daquela noite, sabe? Com certeza foi ela quem me direcionou para o ensino, quando eu não consegui entrar em Medicina. Eu descobri o mundo com a professora de Geografia. Ela me marcou muito.”.

Diz que, quando começou a ensinar, viu que tinha oportunidade de estar em contato com as pessoas, de levar e de trazer o conhecimento. “Aí eu vi que era isso o que eu queria mesmo. Meu Deus, é isso mesmo! Abracei a causa de professor, abracei.” Um adendo: por ironia do destino, Hera hoje tem três filhos médicos. E, ela, com a sabedoria conferida pelos anos, resignifica: “Meu Deus, eu queria tanto Medicina, e agora eu tenho três filhos médicos! Então eu digo assim: veio! Hoje eu vejo: Ai, graças a Deus que eu não sou médica, sou professora, estou realizada, entendeu?”.

Hera está no IFRN há 19 anos, para onde veio com o objetivo de fazer mestrado e depois doutoramento: “Eu queria fazer meu doutoramento; eu não queria sair de cena sem realizar o meu doutoramento! era a minha meta, é meu plano, meu projeto de vida era o doutoramento.”.

Mas, com o direito adquirido de se aposentar já há oito anos, o que faz Hera permanecer trabalhando? Ela diz ter medo de se arrepender, embora já esteja “se preparando

psicologicamente” para se aposentar “daqui a uns dois anos”. “Pra que eu vou ficar em casa, fazendo o quê? Eu tenho uma diarista que arruma a casa. Viajando? Quando você viaja muito se torna enfadonho, sabe? Tem momentos que você quer ficar no seu canto...” Apesar de toda essa racionalização, ela revela que, de vez em quando, se pega pensando na aposentadoria: o marido já está preparado pra se aposentar, as filhas estão concluindo as residências médicas, ou seja, está tudo encaminhado. Como todos moram longe, o sentimento de reunir a família, de poder curtir mais os filhos e o marido, de passear com todos, enfim, de não viver mais sozinha, tem batido à sua porta: “Então, é isso que tá me botando pra refletir... porque eu me sinto jovem ainda, sabe! Eu quero passear, conviver com os filhos, pois faz muito tempo que a gente não convive... Eu quero levar outro tipo de vida, sabe?”

Entretanto, como projeto de vida para o pós-carreira, diz que pretende continuar trabalhando, mas nada no mercado formal: pensa em atuar bordando pedrarias em roupas de festa, junto com uma filha que estuda Moda. Isso para Hera – sempre muito elegante e impecável na forma de se vestir – “cai como uma luva”, pois é uma área em que também se realiza. E para consumir este novo projeto, está disposta a voltar a ocupar os bancos das salas de aula, outra vez: vai se inscrever em um curso de corte e costura. Para continuar a fazer o que sempre gostou: estudar!

10. De corpo e alma – A história de Chronos

“O bom filho à casa torna” – Nenhum provérbio ilustra tão bem a história de Chronos. Porque a vida deste homem magro, de cabelo e barba brancos, desde os 12 anos de idade mistura-se com a do IFRN. E aí já se vão 45 anos de uma trajetória que começou como aluno, ascendeu para professor e culminou como Diretor de um dos campi do IFRN, no interior do Estado. Trajetória que Chronos reconhece e valoriza: “A Instituição, pra mim, ela é marcante porque aqui foi que eu me fiz gente, onde tive toda minha formação intelectual e humana.”

Formação moral sólida e um “lastro de hombridade” que Chronos recebeu de pais que – mesmo tendo apenas o antigo ensino primário - não mediram esforços para dar educação e estudo a nove filhos. Oriundo de uma família pobre, vinda do interior para buscar uma vida melhor na capital – seu pai era motorista e a mãe, doméstica – Chronos admite que “ninguém passava necessidade, mas as dificuldades eram bem prementes, porque educar e dar de comer a nove filhos não é fácil pra ninguém”; por isso, o ensinamento mais destacado era sempre no sentido de “mostrar que a gente precisava estudar pra ser alguém na vida; isso era bem marcante.” Tantos ensinamentos não foram em vão: dos nove filhos, apenas uma não concluiu o curso superior –

inclusive, dos nove, sete foram alunos do IFRN (na época, denominada Escola Industrial e, posteriormente, Escola Técnica Federal) – uma instituição “pra filho de pobre, com qualidade, que dava uma profissão” e que era referência na capital.

Tanto estudo levado a sério não impediu que Chronos tivesse tido uma infância que ele descreve como “rica, muito boa e sem conflitos”, com oportunidades de se divertir, jogar bola, de ir à praia, às vezes a um cinema – “porque era muito caro na época, aí a gente ia pouco” – além de outras diversões com grupos de jovens. Tudo isso, segundo Chronos, sem perder o foco nos estudos, o que fazia com que ele e seus irmãos sempre se destacassem nos estudos, sem reprovações, porque “a orientação no sentido da necessidade de construir um futuro através dos estudos a gente levou muito a sério.”

O fato de sempre ter gostado muito de estudar garantiu a Chronos a aprovação, em 1969, no concorridíssimo exame de seleção para a entrada na então Escola Técnica Federal (hoje IFRN), onde cursou, no ginásio industrial, oficinas de marcenaria, cerâmica, tipografia, eletricidade, mecânica... Ali, “foi onde eu praticamente defini o meu rumo em termos profissionais, porque a identificação com a parte de eletricidade foi muito forte já naquele instante”. O passo seguinte foi fazer o curso técnico de Eletrotécnica, ainda na ETEFRN/IFRN. Naquele tempo, boa parte da elite intelectual e profissional do Rio Grande do Norte, na área técnica, passava pelo Instituto.

Além do bom relacionamento entre professores e alunos, dessa fase de sua vida Chronos guarda boas recordações – principalmente das vitórias que deu ao Instituto e ao Estado do Rio Grande do Norte nos Jogos Nacionais, como enxadrista. Mas não era só isso: Chronos diz que sempre teve grande identificação com a área das Ciências Exatas, e era muito bom em disciplinas como Matemática, Física, Química, sem esquecer a parte das Ciências Humanas. Talvez por isso, quando prestou o vestibular para o curso de Engenharia Elétrica, tenha alcançado o 13º lugar geral entre todos os candidatos que concorreram a uma vaga na Universidade.

Até então, Chronos ainda não havia trabalhado: “A gente só começou a trabalhar quando ingressou na Universidade; meu pai fez todo o esforço, e nenhum filho ele deixou trabalhar enquanto adolescente. Precisar, até que a gente precisava, mas ele não permitiu.” Então, a primeira ocupação de Chronos enquanto universitário foi um estágio como fiscal de obras “para ter certo dinheiro para comprar os livros e me manter”.

Mas, como aconteceu o ingresso na carreira docente? Chronos revela, com sinceridade, que não pensava em ser professor: seu desejo mesmo era ser engenheiro profissional. Só que, nesse período, ele foi contratado pela ETEFRN/IFRN como professor substituto, para dar aulas de

Matemática no Curso Pró-Técnico – um curso de preparação para o exame de seleção da instituição. “Ali eu praticamente defini, vamos dizer, o gosto pela docência, né? Mas eu acho que não foi um desejo, eu acho que as coisas da vida me levaram a ser professor. Na realidade, meu foco era ser engenheiro elétrico; porque, embora eu gostasse muito da docência, mas quando a gente faz um curso de Engenharia, o seu foco principal é ser engenheiro, tá certo?” Bem que Chronos perseguiu esse desejo: inicialmente, fez alguns concursos nacionais para trabalhar como engenheiro, não passou; quando, finalmente, foi aprovado em um concurso da Marinha, terminou eliminado por um problema de saúde, aparentemente simples (prolapso da válvula mitral). Outras tentativas também não lograram êxito, inclusive por questões políticas, como foi a possibilidade de trabalhar na Telern, uma companhia telefônica. Foi quando, em 1981, fez concurso e ingressou na ETEFRN/IFRN, como professor do curso de Eletrotécnica.

Mas, para Chronos, como professor ele fez e continua fazendo muita Engenharia na instituição: montagem de laboratórios, instalações elétricas, instalações de laboratórios... E argumenta: “A questão da docência eu sempre gostei, mas eu gostaria mesmo de ter atuado como engenheiro; mesmo assim, eu reforço: mesmo sendo professor, eu sempre sou um engenheiro, porque é muito forte! É a minha formação, a Engenharia faz parte do meu ser!”

A atuação de Chronos e o papel que ele desempenhou na área da Informática, são capítulos que fazem parte da história do IFRN: “Eu tenho um alto reconhecimento, e a nossa instituição reconhece isso, toda a parte de Informática que teve na instituição, no início da década de 80, 84 e 85, os primeiros passos, o primeiro computador, praticamente eu posso dizer que fui eu que coloquei dentro da instituição.” Tanto isso é verdade que existe um centro de aprendizagem computacional que foi “batizado” pela comunidade acadêmica, espontaneamente, com seu nome: quando foi criado, na década de 90, tratava-se de um laboratório amplo, com aproximadamente 70 computadores, que funcionava das sete da manhã às 10 da noite, gerenciado por alunos, monitores, sob a supervisão de Chronos – que, na época, era o Coordenador do Curso e da Área de Informática. “Esse espaço surgiu da necessidade da gente criar um ambiente computacional que os alunos tivessem uma liberdade no uso do computador para estudos e coisas que eles achassem necessárias – eu não deixava que existisse aula naquele ambiente” – ressalta. Imagine-se este ambiente numa época em que, no Brasil, o computador não era uma coisa muito comum dentro de uma escola. Depois deste primeiro centro, Chronos ampliou outros espaços e, com visão de futuro, em 1994, tornou o IFRN uma das escolas pioneiras na implementação de uma conectividade de internet, através de um provedor próprio.

No que denomina de “dualidade docente versus engenheiro”, diz que “eu me incorporei como professor e docente, é a minha profissão, não é!” E a partir daí, seguiu ensinando disciplinas técnicas como Eletricidade, Eletrônica, Máquinas Elétricas... Autodefinindo-se como “muito organizado, criterioso e metódico”, procurou aperfeiçoar-se também na didática, tendo feito vários cursos na área de Pedagogia. Conta que, quando vai dar um curso, procura ter o curso preparado “do primeiro ao último dia de aula.” Assegura que sua relação em sala de aula com os alunos “sempre foi muito boa, mas de forma exigente!”, pois “é uma questão inerente a princípios de educação que os alunos precisam ter, de formação.” E argumenta: “o nosso exemplo passa a ser um meio de formação do aluno, na postura dele enquanto profissional.”

Chronos não esconde de ninguém que o trabalho sempre esteve em primeiro plano em sua vida: “Eu nunca deixei de atender às necessidades da instituição ou do trabalho, em detrimento de outras coisas”. E arremata: “O trabalho é a dignidade da pessoa.” Para ilustrar, narra o episódio do nascimento de seu único filho, em que a esposa pediu que ele ficasse com ela na maternidade, e ele optou por dar aula em um Curso de Formação para Oficiais do Exército: “Era a conclusão do Curso, eu tinha um compromisso, aí eu fiquei no dilema. Então, minha esposa estava assistida, estava no hospital, entregue à médica, com minha irmã acompanhando; eu a deixei lá e vim fazer a parte profissional, certo? Quando terminei, voltei ao hospital e meu filho já havia nascido”. E conclui, reflexivo: “Isso é uma coisa que talvez até hoje ela não me perdoe (risos); ela estava bem assistida, mas talvez a presença afetiva naquele momento fosse importante. Mas eu tinha uma questão por trás que era também fundamental.”

Sempre dedicado aos estudos e ao trabalho, Chronos participou da reformulação do curso técnico de Eletrotécnica, da criação do primeiro curso técnico e do primeiro curso superior na área de Informática, ocupou funções de coordenador de curso, de laboratório e da Área de Informática, envolveu-se com a capacitação dos professores e fez duas Especializações na área de Informática, sua segunda paixão. Entretanto, abre um parêntese para falar de um arrependimento: “Talvez uma das grandes burradas minhas em termos de profissão – eu aprendi muito estudando, correndo atrás, mas hoje está me fazendo falta um diploma de mestre e de doutor” – lamenta.

Mas, como se não bastasse toda sua extensa folha de serviços prestados à instituição, a partir de 2009 aceita o convite do Reitor do IFRN para ser Diretor de um dos campi, no interior do Estado. Como é de sua índole, abraçou a causa e acompanhou a execução da obra, desde o alicerce até o processo de instalação física, contratação dos servidores, implementação dos cursos etc. Diz que aceitou o convite pelo desafio: “Nunca busquei a direção do campus. Mas o

acompanhamento da implantação do campus, eu assumi de corpo e alma!” Todavia, em 2013, após quatro anos de gestão, solicitou exoneração do cargo ao Reitor, por um somatório de fatores: cansaço, a distância da família e problemas de saúde, como uma arritmia cardíaca. E voltou para o seu “casulo”, como gosta de dizer: “Retornei às minhas origens, voltei a ensinar Eletricidade e Cálculo para os alunos daqui.” Sobre este assunto, diz que “meu ciclo foi completado.”

E sobre a aposentadoria, à qual pode fazer jus desde 2009? Chronos diz que não pediu pra sair, na época, porque “gostaria de continuar trabalhando, não pretendia se aposentar” e que hoje, “o sentimento é o mesmo.” Mas que, de maneira geral, não se preocupa com isso: “Não vou dizer que vai acontecer ou que não vai acontecer. Eu vou tocando a minha vida. Se eu não tiver mais a motivação de continuar em sala de aula como eu estou hoje, eu peço pra sair.” E acrescenta também que, se vier a se aposentar – “o que pode acontecer daqui a um mês, dois meses, um ano, dois anos, cinco anos” - não está preocupado se vai arranjar outro emprego ou não, pois acha que “a gente pode também ser feliz e legal com o ócio criativo.” No que chama de “ócio criativo” está cuidar do jardim, tratar dos cachorros, do papagaio, voltar a jogar xadrez e viajar mais com a família. Mas diz que não gosta muito do termo “projeto de vida”, pois acha que “a vida a gente tem que estar vivendo no seu dia-a-dia. Eu estou aqui, amanhã eu não sei se eu vou estar mais aqui, concorda? Mas estou fazendo hoje o melhor que eu posso fazer, olhando sempre para frente” – finaliza.

5.4 Categoria de análise temática “B” – Representações sociais sobre trabalho e carreira docente

5.4.1 Subcategoria 1 – Significados sobre trabalho e carreira docente

Conforme discorremos ao longo dessa pesquisa, muitos estudos apontam que os sentidos e significados que o indivíduo atribui ao trabalho repercutem diretamente na sua decisão de se aposentar ou de continuar trabalhando (Bressan *et al.*, 2012; França, 1999; Moreira, 2011; Post *et al.*, 2013).

Como sabemos, o trabalho é o principal ordenador da vida humana em termos de organização do tempo, das rotinas diárias e das relações interpessoais, sem falar na contrapartida econômica de prover necessidades de sobrevivência. Porém, o trabalho é mais do que isso, visto que ocupa um espaço inegável na constituição da existência humana enquanto elemento central no desenvolvimento do autoconceito e uma fonte importante de autoestima (Zanelli, Silva & Soares, 2010).

A perspectiva bourdieusiana também demonstra que há algo além, de caráter simbólico, que é oferecido pelo trabalho. Segundo Bourdieu (1989), as pessoas são distinguidas em função de suas ocupações sociais, das profissões que ocupam, dos títulos que possuem, os quais podem ser positivos ou negativos, em função do valor que é dado à posição que ocupam na hierarquia social. Assim, os títulos, as profissões e as ocupações – todos criados e naturalizados pelo Estado - representam um capital simbólico que pode garantir renome, prestígio e respeito – pois, quanto maior e mais diferenciado ele for, mais bem avaliada será a posição do sujeito no espaço social. “O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo)” (Bourdieu, 1989, pp.148-149).

O trabalho garante, assim, uma forma de o indivíduo ser reconhecido, de ser percebido, de sentir-se importante, enfim, de possuir determinadas características que distinguem as pessoas umas das outras. Bourdieu (2007b) denominou de “lutas simbólicas” essa busca por títulos, cargos renomados, bens culturais, bem como aos conflitos sobre diplomas ou entre as profissões, lutas estas se constituem, basicamente, por um desejo de distinção social do ser humano. Para ele, o que há em comum nessas situações “é o fato de se definirem apenas na e pela concorrência que os opõe entre si e nas estratégias antagonistas pelas quais elas visam transformar a ordem estabelecida para garantirem aí o reconhecimento de sua posição” (Bourdieu, 2007b, p.229).

Para Guiddens (2004), o trabalho representa um elemento estruturador na composição psicológica das pessoas e no ciclo de suas atividades diárias. Apesar de uma corrente importante de teóricos, como por exemplo, Gorz (1982) e Bauman (2014), preverem o fim da centralidade da categoria trabalho, pesquisas sobre o sentido do trabalho realizadas pelo grupo MOW (Meaning of Work International Research Team, 1987) e também por E. Morin (2001) constataram que a maioria das pessoas, mesmo que tivessem condições de viver confortavelmente, optariam por continuar trabalhando. Para a pergunta: “Se você tivesse bastante dinheiro para viver o resto da sua vida confortavelmente sem trabalhar, o que você faria com relação ao seu trabalho?”, mais de 80% dos entrevistados responderam que continuariam trabalhando. E os principais motivos alegados foram estes: “para se relacionar com outras pessoas, para ter o sentimento de vinculação, para ter algo que fazer, para evitar o tédio e para se ter um objetivo na vida” (E. Morin, 2001, p.9). Por todas essas questões, buscar conhecer as representações sociais dos nossos entrevistados sobre o trabalho tornou-se uma questão fulcral, para compreender sua interseção com a aposentadoria.

1- O que o trabalho significa para você?

Ao indagarmos dos nossos entrevistados “*O que o trabalho significa para você?*”, o sentido que mais sobressaiu foi o de “*autorrealização*”, atrelado ao sentido de fazer o que se gosta – este é o caso de nove entre os dez participantes desta pesquisa. Metáforas que associam o trabalho a algo do qual se depende para viver, tais como “Eu respiro o trabalho” (Atena), “Meu oxigênio é o trabalho” (Adônis) e “O trabalho é vida, é você estar viva” (Hera), foram algumas das respostas. Frases como essas demonstram a centralidade do trabalho na vida da grande maioria dos participantes desta pesquisa, e nos remetem aos achados de Roesler (2012), Zanelli, Silva e Soares (2010), Bressan *et al.* (2012), além da pesquisa transcultural de França (2009b), sobre o destaque concedido ao papel de trabalhador. Para Carlos, Jacques, Larratêa e Heredia (1999, p.87), a sociedade contemporânea é pautada por valores utilitários,

em um contexto que exalta o ato de trabalhar e lhe confere valor positivo, facultando-lhe significância ímpar na existência, constituindo-se representante do eu a identidade de trabalhador que lhe é derivada.

E isso é bastante evidente, pois, segundo esses autores, o imaginário social só reconhece como justificativa aceitável o abandono do trabalho devido à doença, à idade ou à invalidez. No caso do nosso estudo, a maioria dos entrevistados considera que o trabalho faz parte da própria pessoa e significa muito, principalmente por fazer o que gostam, o que os faz sentirem-se motivados e estimulados. Essa forma de sentir o trabalho como fazendo parte de si é corroborado por Nóvoa (2000) quando afirma que, em se tratando da identidade docente, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (identidade social X identidade pessoal), pois, para esse autor, o professor é a pessoa; por outro lado, uma parte importante da pessoa é o professor, ou seja, são identidades que se fundem, que estão entrelaçadas e que não podem ser dissociadas. As falas abaixo, transcrevendo a intensa relação que os entrevistados têm com o trabalho, confirmam o pensamento de Nóvoa (2000):

O trabalho faz parte da minha vida, e é um dos motivos pelos quais eu não me aposentei; porque eu gosto do que faço, eu não faço por obrigação, eu faço porque eu gosto do que estou fazendo! (APOLO)

O trabalho me estimula, o trabalho me faz bem. A minha vida é trabalhando, é a minha diversão! E eu não trabalho por dinheiro, não. Eu trabalho por prazer. Mas para a pessoa que gosta do que faz, os desafios que surgem estimulam! Então é bom a gente fazer o que gosta! (EROS)

Para a grande maioria dos entrevistados, a realização pessoal prescinde de algo mais além do sustento que o trabalho proporciona. São depoimentos carregados de sentimentos de honradez,

de compromisso com o social, revelando vestígios dos sentidos de sacerdócio e de vocação que notabilizaram e que ainda povoam as representações sociais da profissão docente (Nóvoa, 1992; Stano, 2001). Segundo Moscovici (1978), esse tipo de representação denota uma forma pela qual as pessoas procuram imprimir sentido às suas opções e práticas sociais. Esse sentimento de auto realização, para alguns, aparece associado ao exercício da cidadania, de estarem contribuindo para o desenvolvimento das novas gerações, e à gratificação que sentem ao constatar o êxito profissional de seus ex-alunos, cujas carreiras de sucesso ajudaram a construir:

As manifestações de carinho dos ex-alunos são assim muito fortes, elas marcam a gente; a gente reconhece que cumpriu o nosso trabalho, fizemos o nosso papel de educador. Jovens por quem a gente fez algo, depois a gente encontra o aluno e ele diz: “Professor, lembra de mim? Eu era aquele aluno que dava problema e coisa e tal... olhe o que eu sou hoje!” (POSEIDON).

A cidadania plena não pode ser exercida se a gente não tiver a consciência de que pode contribuir, com o nosso trabalho, com a nossa forma de pensar, para a formação de outros cidadãos (ZEUS).

Eu sei que a responsabilidade e o sucesso são do aluno, não é, mas você saber que de alguma forma a pessoa está ali e você contribuiu!... Sei que foi minha obrigação contribuir, mas você vê o reconhecimento, isso é muito interessante! (HERMES).

De igual modo, os estudos de Stano (2001) e de Sikes (1985), também, destacam relatos de professores narrando a satisfação que sentem quando encontram ex-alunos bem-sucedidos profissionalmente, revelando sentimentos de “satisfação e orgulho”. O trabalho, representado como “a dignidade” da pessoa, surgiu para dois participantes. Para Chronos, que confessou que o trabalho sempre esteve em primeiro plano em sua vida – inclusive em detrimento de sua vida familiar -, e também para Adônis, cujo discurso demonstra claramente uma autocobrança em relação a dar um retorno àqueles que o ensinaram na vida, além de associar o trabalho com o “legado” que deixará no futuro:

Eu acho que o trabalho é a dignidade da pessoa, porque uma pessoa que não tem trabalho, não tem uma atividade, tem uma dependência, e vai ter problemas sociais os mais diversos (CHRONOS)

Tem uma frase célebre, né: ‘O trabalho dignifica o homem’. Qual o legado que eu tenho para o futuro, que não seja através do meu trabalho, do meu esforço, daquilo que eu sei fazer, daquilo que eu aprendi com os outros – e os outros, quando me ensinaram, foi gerada uma expectativa que eu fizesse, talvez, melhor do que eles. Eu sei disso (ADÔNIS)

A representação do trabalho enquanto algo que valoriza e dignifica o homem ainda é fortemente disseminada nas culturas ocidentais, e, como sabemos, tem suas origens na reforma protestante, cuja ideologia exaltava o trabalho enquanto cumprimento de um dever e como forma

de garantir a “salvação”. Max Weber (2009), em sua obra “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, descreve como as ideias propagadas pelo protestantismo legitimaram o nascente sistema capitalista da época. As representações sociais positivas do trabalho estão tão arraigadas na humanidade que foram utilizadas até para justificar o maior genocídio que a humanidade já presenciou: logo à entrada do campo de concentração de Auschwitz, na Polônia, uma frase gravada no portão de ferro onde se lê “*O trabalho liberta*”, “saudava” os milhões de judeus que chegavam para “trabalhar”, mas que, depois, seriam previsivelmente exterminados durante a Segunda Guerra Mundial.

Afrodite⁹⁶ foi a única participante que afirmou já não mais acreditar no trabalho. Dona de uma história de vida, segundo ela, cheia de “conflitos e de fracassos” em relação à autorrealização profissional, seu discurso foi o de que “os indivíduos poderiam ser mais satisfeitos com o trabalho que realizam, não relacionar o trabalho a uma coisa sofrida. O trabalho poderia ser uma coisa boa” – sugere, refletindo algo que parece acontecer exatamente consigo própria.

O sociólogo italiano Domenico De Masi (2000, pp.271) acredita que o trabalho pode ser um prazer se for “predominantemente intelectual, inteligente e livre [...] se for unido a uma grande motivação, pode até nem ser percebido”. Já as atividades físicas, segundo ele, são quase todas de caráter operacional ou instrumental, ou seja, representam um meio de sustento para si mesmo e para a família. Para esse autor (2000, p.276), as atividades intelectuais são mais frequentemente expressivas porque “além do pão de cada dia nos dão o prazer de nos expressar, de nos realizar.”

Em sua obra “O ócio criativo” (2000), De Masi trata exatamente desse assunto: da insatisfação das pessoas diante de um modelo centrado na veneração ao trabalho e na competitividade desenfreada na busca por dinheiro e sucesso. Ele propõe que as pessoas se libertem do entendimento do trabalho como sendo uma obrigação ou um dever; e aposta num sistema de atividades que envolva, ao mesmo tempo, o trabalho, o tempo livre, o estudo e o jogo (no sentido de “diversão”): algo que ele conceituou como o “ócio criativo”. Ao contrário do que imaginamos, o resultado disso tudo não é o “*dolce far niente*” (“o doce não fazer nada”), já que, para De Masi (2000, pp.178-179), “com frequência, não fazer nada é menos doce do que um trabalho criativo”. O autor acredita que

a plenitude da atividade humana é alcançada somente quando nela coincidem, se acumulam, se exaltam e se mesclam o trabalho, o estudo e o jogo; isto é, quando nós trabalhamos,

⁹⁶ A história de vida de Afrodite pode ser encontrada nas Sínteses Biográficas (pp.308-312).

aprendemos e nos divertimos, tudo ao mesmo tempo. Por exemplo, é o que acontece comigo quando estou dando aula. E é o que eu chamo de ‘ócio criativo’ uma situação que, segundo acredito, se tornará cada vez mais difundida no futuro.

De Masi (2000, pp.285-286) clarifica ainda que, realmente, “existe um ócio dissipador, alienante, que faz com que nos sintamos vazios, inúteis, nos faz afundar no tédio e nos subestimar”. Mas, por outro lado, existe também um ócio criativo, “no qual a mente é muito ativa, que faz com que nos sintamos livres, fecundos, felizes e em crescimento”. O importante, no entanto, defende o autor, é que da mesma forma que educamos os jovens para trabalhar, também precisamos, de igual modo, educá-los ao ócio. Um exemplo da importância disto, referido pelos participantes deste estudo, é a necessidade e o desejo que os trabalhadores sentem de ter uma preparação nas fases que antecedem a aposentadoria.

Finalmente, De Masi (2000, p.332) defende que o trabalho deve ser ensinado não mais como “uma obrigação opressora, mas sobretudo como um prazer criativo, estimulante”. E a tudo isso se deve somar a necessidade, cada vez mais imprescindível, de ensinar também o não-trabalho, ou seja, as atividades ligadas ao tempo livre, aos cuidados e às atenções familiares. Segundo ele, devemos evitar incorrer no erro da pedagogia da idade industrial, que ensinava a separar trabalho de diversão. Hoje, ao contrário, devemos buscar unir essas duas dimensões, já que “trabalho e lazer se misturam e se potencializam reciprocamente” (De Masi, 2000, p.360).

2 – Como vê a profissão de professor no Brasil?

A visão da totalidade dos entrevistados sobre a profissão de professor no Brasil é negativa, expressa por sentimentos de indignação e de revolta com os poderes públicos que nada fazem para resgatar a autoestima dos professores e valorizar a carreira docente. Uma representação social subjacente a essa desvalorização profissional foi muito bem pontuada por uma participante, ao afirmar que as pessoas acham que ensinar é uma missão. Segundo ela, ensinar é uma profissão, pois exige saberes específicos para você atuar. E argumenta:

Com essa concepção de missão, então ensinar fica para os abnegados, não precisam ganhar bem para fazer isso, porque isso está na sua ‘natureza’ de ser professor, porque você tem que amar ser professor, é como se fosse um sacerdócio... Então isso pra mim é um absurdo, a gente tem que ver como profissão, realmente! (ATENA)

Essa ideia generalizada de que ensinar é um dom, de que o professor é um vocacionado e que o ensino deve ser exercido como um sacerdócio, tem suas origens no século XIX, que consolidou uma imagem do professor associada ao apostolado e ao sacerdócio [...] “tudo isto envolvo numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da

pessoa humana” (Nóvoa, 1992, p.14). Consideramos importante destacar que o professorado só se firmou como profissão a partir da intervenção do Estado, que veio a substituir a Igreja Católica como entidade que tutorava e administrava todas as atividades do ensino (Nóvoa, 1992).

Mesmo assim, nas representações sociais coletivas, ainda hoje a profissão docente continua associada às profissões que envolvem o cuidado com o desenvolvimento do outro, o que lhe confere uma identidade positivamente atrelada à ética e à alteridade. E será exatamente esse reconhecimento e essa legitimação social que permanecerão, darão suporte, mantendo, assim, íntegra a sua identidade de educador após a aposentadoria (Dubar, 1997; Stano, 2001).

Em paralelo a esse discurso generalizado de enaltecimento à figura do professor, na prática, os entrevistados convivem com o descrédito e com a falta de prestígio profissional, por parte dos Governos e da sociedade. Segundo os entrevistados, isso é tão sério no Brasil que os jovens não querem, tampouco são estimulados por suas famílias – a seguir a carreira docente. É como se ser professor fosse uma carreira de “segunda categoria”, que muitos seguem, apenas, quando não conseguem se estabelecer em “algo melhor”:

Quando eu passei no vestibular para professor, meu irmão, que fazia engenharia, me discriminou: ‘Você vai ser professor? Não, isso não é profissão de gente, não!’ (APOLO)

Para Hera, que citou vários casos de ex-alunos que não conseguiram se estabelecer no mercado e que, por isso, “foram ser professores”, isso repercute negativamente sobre a imagem da profissão perante a sociedade. Ela defende que tem que haver um trabalho de base, ainda no próprio ensino médio, sobre a valorização do professor, pois, se não houver esse tipo de ação por parte dos governos municipal, estadual e federal, a situação “vai ficar complicada”:

Eu vejo um certo preconceito, que muitas pessoas não querem mais ser professor. Querem ser médicos, engenheiros, advogados... professor, é muito difícil você encontrar alguém que queira ser professor. Eu vejo isso e é muito triste (HERA)

Notamos que esse tema mobilizou bastante todos os respondentes; o que sobressaía era um sentimento de injustiça pelo fato de uma profissão tão importante ser tão destratada pelos poderes públicos. Nos desabaços, sentimentos de frustração, caracterizando claramente representações negativas sobre as perspectivas profissionais de ser professor, principalmente do ponto de vista econômico-financeiro. E todos concordaram que é uma profissão que carece, urgentemente, de uma política de governo que possibilite o resgate da autoestima do professor e do reconhecimento por parte da sociedade:

É uma profissão ingrata. Ingrata porque nós deveríamos ser a profissão mais valorizada no

nosso país – e nós não somos, ninguém se preocupa... E somos nós que fazemos acontecer, porque atendemos a todos os segmentos: nós formamos e educamos gente para ser policial militar, para ser bombeiro, enfermeiro... (ADÔNIS)

As pessoas valorizam outras profissões e não veem a riqueza que é... porque se você tiver um advogado formado, ele passou por vários professores. E isso não é trabalhado, então isso tem que ser resgatado, tem que chamar para uma reflexão sobre a importância do papel do professor (HERA)

Todos os professores foram enfáticos ao falar da questão da baixa remuneração como central na desvalorização da profissão de professor. Para Apolo, especificamente, o fato de os professores estarem constantemente em greve por melhores salários, “se debatendo nas ruas com os policiais, parece que ficam mendigando para ganhar mais para trabalhar”, não torna a profissão atrativa e é uma das principais causas do desgaste e da rejeição dos jovens e de suas famílias à carreira docente. Segundo ele, a profissão de professor precisa ser valorizada “a partir do bolso”, pois, no sistema capitalista em que vivemos, a sociedade só valoriza aqueles profissionais que são bem remunerados. Os depoimentos deixam claro que a crença, na ‘missão redentora’ da educação, ainda marca profundamente as representações sociais sobre o que é ser professor e que esse discurso continua sendo reforçado pelas expectativas do que a sociedade espera do docente:

O discurso aqui é que ‘é lindo ser professor, é uma profissão maravilhosa!’ Mas a realidade é outra. As pessoas estigmatizaram a profissão de professor, justamente porque ele é mal pago. (APOLO)

Os dissabores com a profissão estão... no pagamento. O recibo do pagamento frustra um pouco. A minha maior ansiedade é que a gente tem uma obrigação social muito grande, como professores, numa casa como esta, mas não temos a condição... é... de salário... o salário não é correspondente às obrigações sociais que temos. Isso me frustra um pouco. E essa coisa não é só minha. Conheço muitos colegas que tem uma frustração quanto a isso. (EROS)

O salário é pequeno, em função do que é um salário de um juiz, o salário de um promotor! Pelo amor de Deus, isso é gritante! (ADÔNIS)

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), ao teorizarem sobre a importância que é dada à ‘missão’ de ensinar versus a desvalorização da profissão docente, concluem que essa relação é, no mínimo, ambígua, uma vez que, ao mesmo tempo que se enaltece a relevância do papel do professor, na prática, o que percebemos é que essa profissão se mantém desvalorizada socialmente, uma vez que lhe são negadas as condições mínimas necessárias para que ele possa desenvolver suas atividades condignamente.

Um dos participantes referiu que, no Brasil, os professores dos sistemas estadual e municipal, mesmo com pós-graduação, são muito mal pagos. Sem falar que muitas prefeituras e governos estaduais não cumprem o piso salarial. Segundo ele, isso contribui para os inúmeros

casos de desrespeito ao professor pelos alunos em sala de aula, diariamente veiculados pela mídia. Ademais, foram citadas as próprias condições de trabalho do professor, as precárias situações das escolas, que estão sempre “à reboque da questão econômica”. Entretanto, eles reconhecem que, no IFRN, a situação é diferenciada:

A educação está sempre em segundo plano, terceiro plano. São ações paliativas, organizações paliativas, mas a escola nunca está em primeiro plano realmente. O econômico está sempre em primeiro lugar. (ATENA)

Você chega numa escola estadual você só tem o quadro e o giz, as condições são limitadíssimas. No Instituto Federal você tem todas as condições, as melhores condições que o Estado, que o Governo pode oferecer estão aqui. Você tem todas as ferramentas para trabalhar. (POSEIDON)

Porque eu tenho experiência de ensinar no Estado, não é. Nas escolas do Estado, eu chegava para trabalhar, eu tinha o desejo de fazer 100, fazia 25! Aqui eu tenho feito os 100! (EROS)

Essas revelações sobre a precariedade do sistema de ensino estadual (e também municipal) evidenciam a disparidade existente entre a condição desses sistemas e a rede federal de ensino, do qual fazem parte as Universidades, os Institutos Federais, conseqüentemente, o IFRN.

Essa considerável diferença entre os três sistemas de ensino público no Brasil se reflete nas estruturas físicas das escolas, nas condições de ensino e, notadamente, nos salários dos docentes. Em 2008, o Governo promulgou a Lei do Piso (Lei nº 11.738), estabelecendo que o piso salarial⁹⁷ dos docentes da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) deve ser reajustado anualmente, definido por legislação vigente. Esse piso é pago a profissionais em início de carreira, para uma carga horária de trabalho de 40h/semanais. No entanto, de acordo com levantamento divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2016, mais da metade dos estados brasileiros deixou de cumprir o piso salarial estipulado em lei – ou seja, 14 estados pagaram aos professores da rede municipal e estadual menos que o piso aprovado para o ano vigente, alegando dificuldades financeiras.

No caso dos professores universitários, não existe um piso salarial único para essa categoria, pois os valores irão depender da qualificação, experiência e tipo de instituição de ensino (privada, pública municipal, estadual ou federal) onde leciona.

⁹⁷ A Lei n. 11.738, de 16/07/2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Para efeito de comparação, no ano de 2016, enquanto o piso salarial dos professores do sistema de Educação Básica foi de R\$ 2.135,64 (dois mil, cento e trinta e cinco reais e sessenta e quatro centavos), o piso salarial dos professores da rede federal (no qual se enquadra o IFRN), em regime de Dedicção Exclusiva foi de R\$ 4.234,77 (quatro mil, duzentos e trinta e quatro reais e setenta e sete centavos), podendo chegar, segundo a Federação de Sindicatos de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior/PROIFES, a R\$ 9.114,67 (nove mil, cento e quatorze reais e sessenta e sete centavos), para aqueles professores que possuem a titulação mais elevada, isto é, o curso de Doutorado. (Ver detalhes em www.pisosalarial.com.br e www.profes.org.br).

O IFRN, e mais 37 Institutos Federais compostos por 644 campus espalhados por todo o Brasil, fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo órgão representativo é o Conselho Nacional (CONIF), formado pelos reitores dos Institutos. Seus professores estão enquadrados na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico⁹⁸, do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. A tabela de remuneração para os professores do ensino superior da rede federal leva em conta: o regime de trabalho (se o professor trabalha 20h semanais, 40 horas semanais ou Dedicção Exclusiva), além da classe, dos níveis e da titulação docente (se possui cursos de Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado, Doutorado).

3 – Qual o sentido de ser professor do IFRN para você?

Se na pergunta anterior desejávamos saber o significado do trabalho para os participantes, aqui nossa intenção foi afunilar o sentido que cada um confere à própria atividade que realiza. Todas as respostas – à exceção de uma – expressaram sentimentos positivos, entre elas, o de *agradecimento*, referido por metade dos participantes:

Para mim representa muito, porque eu tenho o reconhecimento de que, o que eu sou hoje, eu devo à instituição. Desde a minha formação, e depois, o sustento da família, a minha vida profissional, tudo está relacionado a esta instituição. (CHRONOS)

Significa o compromisso que eu tenho de pagar um pouco daquilo que eu recebi aqui. Como menino vindo do interior, entrando nessa instituição, eu tenho uma dívida social muito grande com o IF – o salário que eu ganhei aqui durante esse tempo pagou em parte, mas não pagou todo. Depois, eu me auto realizo em estar ensinando e em estar contribuindo. Ou seja, as duas coisas estão interligadas: é um compromisso social, mas é, também, algo extremamente gratificante, extremamente prazeroso. (ZEUS)

A fala desses participantes revela um sentimento nítido de agradecimento, ao atribuir à instituição a responsabilidade por todo o possível sucesso que tenham alcançado em suas carreiras. Zeus, inclusive, fala em uma “dívida social” que tem para com o Instituto, por tudo o que dele recebeu. Mas a história de vida⁹⁹ desses dois participantes ajuda a compreender esse sentimento. Acolhidos por uma escola que lhes deu alimento, abrigo, conhecimento e lazer no início de uma adolescência vivida com muitas limitações financeiras e sociais, compreensivelmente os sentimentos de gratidão e de reconhecimento tendem a preponderar. Quando ingressaram na então

⁹⁸ Os Cursos Tecnológicos são uma modalidade de graduação de nível superior com uma duração um pouco menor (cerca de dois a três anos) do que a graduação tradicional. Apesar do nome sugerir, eles não se restringem apenas a cursos da área de Tecnologia propriamente dita: existem graduações tecnológicas nas áreas de comércio, turismo, comunicação e outras. (Mais detalhes, consultar o Portal do Ministério da Educação em <http://www.portal.mec.gov.br>).

⁹⁹ As histórias de vida de Zeus e de Chronos encontram-se, respectivamente, nas páginas 326 a 330 e 334 a 338.

Escola de Aprendizizes Artífices¹⁰⁰ e Escola Industrial de Natal¹⁰¹, Zeus e Chronos, respectivamente, estudavam em regime de semi-internato, ou seja, passavam o dia na escola, só saindo para ir dormir em casa, à noite. A Escola desempenhou, então, para eles, o papel de um segundo lar.

A exemplo da pergunta anterior, o sentimento de *realização* também surgiu de maneira intensa, tendo sido relacionado por nove entre dez entrevistados. Ademais, foi relatada como sendo uma das causas que ainda os mantém na instituição, apesar do direito já adquirido para se aposentar oficialmente:

Pra mim, é realização. Eu não me vejo ensinando em outro canto, não. Eu não tenho motivos para sair daqui, ou de fazer isso que eu estou fazendo aqui num outro canto (ATENA).

Estar aqui foi a realização da minha carreira. Eu não esperava que eu ia ser tão abençoada por Deus em poder estar aqui no IFRN. Eu não queria estar em outro lugar, e eu poderia estar. Mas é difícil o dia em que eu esteja entrando no portão principal do IFRN e eu não agradeça a Deus ter me colocado nesta instituição. (HERA)

Ah, com certeza, eu sou realizada! Porque se eu não fosse eu não estaria aqui, já estaria aposentada há oito anos! Porque quando você está num ambiente em que você não está satisfeito, faz como alguns colegas, que ficam contando os dias para ir embora. (HERA)

Eu me sinto muito realizado na profissão de professor de Geografia. Eu digo até para os meus alunos: Eu sou casado com a Geografia! (risos) Por isso é que mesmo tendo chegado o meu período de me aposentar, eu continuei, porque é uma coisa que eu faço por paixão! (APOLO).

Apesar de as justificativas serem diversificadas, um fator foi unânime para quem se considera realizado na profissão: gostar do que faz. Mas os entrevistados também listaram as condições da profissão que não gostam de vivenciar ou que os desmotiva: realizar atividades burocráticas, como, por exemplo, corrigir provas e colocar notas nos diários; a falta de comprometimento do alunado, sobrecarga de atividades, não conseguir bons resultados de aprendizagem junto a alguma turma e ministrar aulas para níveis acadêmicos diferentes – foram algumas das situações referenciadas. Entretanto, foi a troca de conhecimentos, o fato de poder ajudar os alunos e a energia do espaço da sala de aula o que mais entusiasmo trouxe aos relatos de metade dos entrevistados:

O convívio com os alunos é muito rejuvenescedor. Eu acho. Me dá energia, sabe? Estar na sala de aula junto com os alunos, aí parece que a energia dobra! (risos) O que eu mais gosto na carreira, realmente, é isto. (ATENA)

O que eu gosto, a minha prioridade, é a sala de aula. Eu me sinto bem em estar em sala de

¹⁰⁰ Criadas em 23 de setembro de 1909 através do Decreto n° 7.566, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizizes Artífices deram origem aos atuais Institutos Federais.

¹⁰¹ Denominação do atual IFRN no período de 1942 a 1965.

aula, eu me sinto bem em conhecer pessoas, conversar, não é, trocar experiências, passar minhas experiências... (APOLO)

Eu gosto da sala de aula, gosto da interação com o aluno, gosto dos jovens, conheço a mentalidade dos jovens, sei dos anseios deles; e chego a ter o prazer de alguns me fazerem confidências, pedirem conselhos, orientações... (EROS)

O sentimento de poder *contribuir com a sociedade* por meio da formação de opinião também foi bastante citado. Constatamos, nesses relatos, como as representações sociais do professor enquanto ator social que contribui positivamente com a formação de gerações pela transmissão do conhecimento e de atitudes socialmente valorizadas estão internalizadas e perpassam a fala dos participantes:

Se eu fosse generalizar, eu diria assim: Primeiro, o reconhecimento, de fato e de direito, de você ajudar as pessoas a terem um trabalho, a terem uma profissão, a formar uma opinião... ou seja: o professor é um formador de opinião! (ADÔNIS)

Dialogar, ter o poder de conversar e, talvez, até de levar os jovens a pensarem de uma forma diferente do que veem por aí fora. Eu acho que esse é o papel do professor. É o espaço que o professor ainda tem hoje. (APOLO)

O professor é um formador de opinião, é um dos poucos profissionais que pode mudar uma sociedade, com suas ideias ele pode fazer e transformar. E vê a transformação. Isso é o positivo! É a gente ver os resultados! (POSEIDON)

Outro sentimento presente em quatro das dez respostas foi o de *orgulho* por integrar uma instituição conceituada, considerada “uma referência” e reconhecida socialmente. Tudo isso, associado ao sentimento de pertencimento, e de sentir o Instituto como a sua própria casa justificaram algumas dessas respostas:

O IFRN é uma referência, não é! É impressionante. Então, é um orgulho grande você fazer parte de uma instituição que é muito reconhecida, que é bem prestigiada, que é uma das melhores do Brasil... então, eu sinto esse orgulho. (HERMES)

Até hoje tenho orgulho de ser professor daqui! Aliás, eu me sinto aqui, como se estivesse na minha casa, é a minha família, eu me sinto muito bem em estar aqui. Essa casa aqui, esse campus-central, essa casa-mãe que me acolheu muito bem, e eu gosto muito dela. (APOLO)

Estou satisfeita aqui, não me falta mais nada. Aqui é a minha casa, por isso é que eu não me aposento, entendeu? (HERA)

As falas desses entrevistados revelam o quanto pertencer aos quadros do IFRN está intrinsecamente ligado às suas identidades. Conforme frisado anteriormente por Dubar (2003) e Tardif e Raymond (2000), o aspecto profissional é de grande importância, sendo um dos componentes essenciais da identidade dos indivíduos. A noção de ‘identidade profissional’ trazida por Dubar (2003, p.51) é oportuna, ao afirmar que

o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico de sua atividade. É também apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe um 'sentido', isto é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjetiva e uma direção objetiva, que os indivíduos acedem à autonomia e à cidadania.

Os participantes deixam claro, em seus depoimentos, que ser professor do IFRN faz parte de sua identidade, uma identidade da qual eles não pretendem se desfazer, mesmo ao se aposentar. Como esclarece Adônis:

Orgulho, em primeiro lugar, orgulho, bastante orgulho. Porque eu fui formado pela Escola, eu fui para vida profissional na empresa através da Escola, eu venci aqui na Escola! Então eu não vou deixar de ser Adônis nunca na minha vida, nem vou deixar de ser professor da Escola nunca, não vou deixar de ser o que eu sou! (ADÔNIS)

Realmente, para Stano (2001, p.101), conforme citamos anteriormente, a identidade do professor não se perde com a saída do trabalho; ao contrário, ela permanece no tempo do pós-carreira, uma vez que o aposentado mantém o vínculo

com a própria identidade construída no exercício profissional através de dinâmicas que permitem o uso de seu *habitus*, seja na conversação, nos detalhes cotidianos, nas novas atividades, nos encontros esporádicos com ex-alunos.

Stano (2001, pp.82-83) – em sua investigação com professores aposentados - chama a atenção para o fato de que os seus entrevistados, quando indagados sobre a profissão, respondem não o que geralmente todos os aposentados respondem (sou aposentado/a), mas apontam, na resposta, a diferença: “sou professor/a aposentado/a”. Segundo essa autora, as características peculiares da docência, tais como, a oralidade, a comunicação e o cuidado com o outro, farão com que os professores/as carreguem consigo a sua professoralidade e o seu *habitus* docente para o seu cotidiano, tanto no espaço público como privado, mantendo atuações similares, uma vez que a docência é uma atividade privilegiada em termos de possibilidades. Ela também acredita que o reconhecimento e a legitimação social, concedidos à profissão de professor permanecem, dando suporte e mantendo íntegra a sua identidade de educador após a aposentadoria.

Para Afrodite, no entanto, o sentido de ser professor do IFRN é de fracasso, associado à falta de acolhimento e de reconhecimento por parte da instituição, a qual, segundo ela, nunca implementou nenhum dos seus projetos:

Aqui eu tive uma experiência que foi só de 'não, não, não', tudo o que eu tentei nunca deu certo! Então, assim, é uma experiência muito traumática, e eu vou terminar a minha vida de trabalho mais com um sentimento de fracasso do que de sucesso. A minha experiência da parte profissional, daqui, é traumática. (AFRODITE)

A influência do papel profissional na identidade se mantém, mesmo no caso de vivências negativas, como é o caso de Afrodite. Tardif e Raymond (2000, p.210) esclarecem que não poderia ser diferente, pois, se uma pessoa ensina durante trinta anos, a sua identidade será repleta de marcas dessa atividade – sejam positivas ou negativas - já que boa parte da nossa existência é caracterizada pela atuação profissional. Eles afirmam que o trabalho modifica a nossa própria identidade, uma vez que “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. O recém-citado caso de Afrodite também está contemplado no modelo do ciclo de vida¹⁰² de Huberman (1989a), na fase 4 (Serenidade, Distanciamento Afetivo ou Conservadorismo), na vertente do “Distanciamento Afetivo”. Segundo ele, profissionais que chegam a essa fase sentindo-se injustiçados ou pouco valorizados apresentam uma postura de desengajamento, de afastamento amargo do trabalho, com sentimentos de desencanto e frustração. É exatamente assim que essa participante se posiciona com relação ao seu trabalho.

5.4.2 Subcategoria 2 – Identificação com a profissão docente

1 – Se não fosse professor, que profissão escolheria?

Qual a importância dessa pergunta, numa tese que busca entender o que leva um grupo de professores a adiar a aposentadoria? Acreditamos que ela faz todo o sentido, uma vez que as decisões que tomamos na vida estão permeadas pelas vivências e representações sociais que construímos ao longo de toda a nossa existência. E, conforme Tardif e Raymond (2000, p.235), não poderia ser de outra forma, uma vez que

[...] um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiências de vida, em termos de lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do tema, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

Conforme referimos no início deste capítulo, as nossas escolhas (ou não-escolhas) sofrem influência das experiências vividas, das representações e dos saberes aprendidos e internalizados na fase da socialização pré-profissional. Por isso, conhecer os contextos em que se deram as escolhas profissionais dos entrevistados, as influências familiares e sociais que os conduziram para chegar onde estão, são de fundamental importância. Tardif e Lessard (2005) e Lahire (2004), apontam a importância da história de vida dos professores, particularmente a de sua socialização

¹⁰² Segundo o modelo do ciclo de vida de Huberman (1989a), os professores que têm entre 25 e 35 anos de carreira (Fase 4) podem adotar posturas de Serenidade, Distanciamento Afetivo ou Conservadorismo.

escolar, na escolha da carreira, no estilo de ensinar e no grau de afetividade que norteará suas relações interpessoais no trabalho.

Ao investigarmos a origem das escolhas profissionais dos nossos entrevistados, descobrimos que ser professor foi a primeira opção de apenas três dos 10 sujeitos entrevistados. No caso de Atena, mesmo tendo a mãe e uma tia – de quem ela gostava muito – sido professoras, ela diz que “nunca pensei como nasceu essa vontade” e que seus familiares nunca interferiram em sua escolha profissional:

Desde pequena, eu sempre queria ser professora! Brincava muito com irmãos e primos, e eu sempre era a professora! Depois que cresci, quando decidi fazer Letras e ensinar, o povo dizia: ‘Mas você, tão inteligente, vai fazer Letras? Por quê? Você tem medo de não passar noutro curso? As pessoas não acreditavam que eu queria ser professora!’ (ATENA)

No entanto, para Atena - mesmo admitindo não saber de onde nasceu essa vontade – o fato de ter tido a mãe e uma tia professoras (pessoas com quem tinha relações positivas de afeto) pode ter sido significativo na sua escolha profissional, uma vez que, segundo os estudos de Atkinson e Delamont (1985), o fato de ter parentes próximos na área da educação retrataria o que eles denominaram de “autorrecrutamento” para o magistério, ou seja, o indivíduo sofre os efeitos de uma socialização antecipada no ofício de professor, efeitos esses suscitados pela observação e pela vivência do *habitus familiar* de conviver com pais ou parentes que realizam atividades ligadas ao ensino. Podemos concluir que a interferência dos pais na escolha da profissão por parte dos filhos não acontece unicamente de maneira intencional.

Para os demais, outras profissões se mostravam mais atrativas: Chronos, Poseidon e Hermes queriam ter sido engenheiros; Zeus e Apolo teriam sido arquitetos; Hera teria feito medicina; Afrodite teria sido antropóloga. Além de Atena, apenas Adônis e Eros foram os únicos que citaram o desejo de também ingressarem na carreira acadêmica, em concomitância com as suas primeiras opções profissionais, quais sejam, respectivamente, a geologia e a carreira militar:

Se pudesse voltar de novo hoje, eu diria que eu queria fazer o meu curso de geologia, fazer o mestrado, fazer o doutorado, ir para uma universidade ou para uma escola profissional e me dedicar à pesquisa, dentro da área de geologia e mineração. (ADÔNIS)

Eu dizia que, quando crescesse, queria ser duas coisas: sargento do Exército, e fui! Sou 2º sargento, na reserva. E ser professor de francês – que é o que eu sou hoje em dia! Mas eu descobri que gostava de ser professor lá no Exército, porque eu ensinava, e eles gostavam das minhas aulas. (EROS)

Nem todos, como Eros, porém, vivenciaram histórias com finais felizes para contar. Para alguns, não foi fácil abrir mão de um grande sonho:

Eu queria fazer medicina. Foram três anos tentando o vestibular, me levantando de madrugada, fazendo cursinhos, daí eu desisti. Hoje eu vejo que faltou determinação. Se eu fosse voltar, o que eu mudaria? eu continuaria sendo empregada doméstica, trabalharia de tarde e de noite e faria o científico de manhã. (HERA)

Essa vontade de ser engenheiro eu sempre tive! Qualquer serviço, casa, construção... quando eu via eu ficava olhando, admirando os pedreiros, ficava o tempo todo ali... Eu tinha essa vontade. Não consegui na engenharia mas consegui na física. Mas o sonho... (POSEIDON)

O que eu sonhava era ser antropóloga... poder viajar... o meu sonho! Viver pelas matas, pesquisando os povos... eu lia os livros de antropologia e eu me via 'a antropóloga!' viajando pela selva amazônica! Meu Deus, era meu sonho! (AFRODITE)

Na realidade, as histórias de vida dos nossos entrevistados revelam que a totalidade deles se iniciou no magistério ainda como universitários, com a finalidade de garantir a sobrevivência e pagar os estudos, enquanto se estabilizavam profissionalmente. Convidar ex-alunos que se destacaram para lecionar no ensino fundamental e médio (independente de concurso público e antes mesmo destes se formarem) era uma prática muito comum no Brasil, nos anos 1970 e 1980.

Eu raciocinava o seguinte: se para ser engenheiro eu tive a maior dificuldade para entrar na universidade, eu sendo professor de física eu posso custear o curso de engenharia, além de aproveitar as disciplinas de física na engenharia. Então muita gente pensava assim. (POSEIDON)

Quando eu passei no vestibular para engenharia elétrica e entrei na universidade, eu fui dar aula. Porque era muito comum, muito comum mesmo, acho que quase todos os colégios faziam isso – a gente ia dar aula, sem contrato, às vezes só como 'serviço prestado'. Porque era a única maneira de cursar a faculdade. Então, era para me manter, para ajudar. Mas meu objetivo, mesmo dando aula, era ser engenheiro (HERMES)

Mas, afinal, como o exercício da docência adentrou na vida dessas pessoas, que tinham projetos de vida tão diferentes? As narrativas têm a mesma origem – começaram a ensinar para se autossustentarem – e, incredivelmente, o mesmo final: todos se adaptaram e passaram a gostar, em diferentes graus, de lecionar.

Para alguns, os sonhos antigos foram substituídos por novas paixões; outros preferem acreditar que, na docência, estão, de certa forma, exercendo a profissão que outrora escolheram; outros, na esteira do insucesso em suas primeiras opções profissionais, sucumbiram à prática do novo hábito, conforme demonstram, respectivamente, os seguintes discursos:

Eu tentei, algumas vezes, fazer alguma coisa na área da engenharia, fazer projetos, mas eu acho o meio muito competitivo, de forma covarde, muito... é... desleal. Ai me frustrou muito, e eu digo, 'não, meu campo não é esse, não, não dá para encarar, não. (HERMES)

Eu comecei a gostar de dar aula depois que eu me formei em Geografia. Ali eu vi que era

definitivo. Ali já estava decidido que eu seria professora. Abracei a causa de professor, abracei. E o que me fez apaixonar pelo magistério foram os alunos. E aí desisti da medicina. (HERA)

Meu foco era ser engenheiro elétrico. Minha prioridade não era ser professor, embora que eu gostasse muito da docência. Eu reforço: mesmo sendo professor, eu sempre sou um engenheiro, porque é muito forte! A gente enquanto professor está fazendo engenharia, porque a gente está ensinando disciplinas técnicas. (CHRONOS)

Na verdade, eu não pretendia ser professor no regime de dedicação exclusiva. Mas a experiência do magistério é extremamente atrativa...E efetivamente eu gostei de dar aula, a experiência foi muito boa, e eu terminei tendo essa como minha atividade central, efetivamente a minha profissão. (ZEUS)

Já a escolha de Apolo tem um diferencial: apesar de gostar de ensinar desde pequeno, auxiliando as outras crianças a ler na escola de uma tia, diz que sua vocação era ser arquiteto. Tal qual os demais entrevistados, a mesma questão se apresentava: como sobreviver no curso de arquitetura, se o mesmo o ocuparia dois turnos? Sua origem humilde não lhe permitia apenas estudar, tinha que trabalhar para se manter. Apolo conta que tomou a decisão que achou ser a mais razoável: tornar-se professor de geografia, o que lhe permitiria trabalhar durante o dia e estudar à noite. Afirma que a sua vontade de ser arquiteto foi contemplada pelo mestrado que fez, posteriormente, em arquitetura e urbanismo. E conta que, com o tempo, a paixão pela geografia suplantou completamente seu antigo desejo:

Podemos dizer que ser arquiteto era um sonho que eu tinha, mas mediante as circunstâncias que eu vivi, não é... optei pela geografia porque era um curso que me possibilitava trabalhar. E... esse sonho que eu tive eu transferi para a geografia. Não é uma frustração, porque eu gosto muito da geografia, eu me identifiquei... eu criei uma nova paixão, que foi a geografia! Eu não esqueço, mas não carrego traumas, eu consegui superar. Isso pra mim hoje é um hobby, é uma coisa extra. (APOLO)

Ao resgataremos um pouco do percurso acadêmico dos nossos entrevistados, observamos que a profissão de professor não foi a primeira opção para sete entre os dez entrevistados. A grande maioria, como já dissemos, iniciou-se na profissão para garantir os estudos e se autossustentar. Três casos, entretanto, merecem uma análise mais destacada, por consistirem em renúncias radicais de antigos sonhos; vamos lembrá-los rapidamente, apenas para situarmos melhor nossa discussão: Hera queria ser médica. Trabalhando inicialmente como empregada doméstica, depois em um mercadinho e estudando à noite, tentou durante três anos o vestibular para medicina, mas não passou. Desistiu de ser médica, e foi estudar para ser professora de geografia. Poseidon queria muito ser engenheiro. De origem humilde, trabalhando os dois turnos para sobreviver e ajudar à família, não conseguiu passar na universidade para engenharia, mas na de física, o que lhe permitia dar aulas e custear os estudos. Já Apolo tinha o sonho de fazer arquitetura. Mas, como se

tornar arquiteto, uma profissão até hoje considerada “de elite”, tendo que trabalhar os dois turnos para sobreviver? Filho de pai alcoólatra e sem dinheiro até para ir à escola, Apolo começou então a cursar geografia, pois o curso era à noite, o que lhe permitia trabalhar durante o dia, dando aula de escola em escola, para garantir seu próprio sustento. Todos os três relatam que, posteriormente, “apaixonaram-se” pela “segunda opção” profissional. Que bom que isso aconteceu. Mas, poderia não ter sido. E o que leva essas e tantas outras pessoas de classes mais desfavorecidas a abrir mão de seus sonhos? A procurarem a realização na “segunda opção” profissional?

Essas três histórias de vida nos remetem à teoria da reprodução social¹⁰³, elaborada por Bourdieu e Passeron (2015) há mais de meio século, e, ainda hoje, atual. Segundo esses autores, é a origem social dos estudantes – mais do que o sexo, a idade ou a afiliação religiosa – a responsável pelas nossas escolhas profissionais. Segundo os autores (2015, pp.29-30), é, ao longo da escolarização, que mais se exerce a influência da origem social:

a consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares a um meio social, enfim, a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta ‘em seu lugar’ ou ‘deslocado’ na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais, e particularmente nas disciplinas que supõem toda uma aquisição, quer se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou de rendimentos.

Pensamentos e questionamentos como esses, provavelmente, tenham fundamentado as decisões dos nossos três entrevistados em optar pela sua “segunda opção profissional”, ou seja, ir em busca de realidades “possíveis”. Afinal, não havia outra “saída”. Segundo Bourdieu (2014, p.52), quando o indivíduo, a respeito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, diz “isso não é para nós”, está dizendo mais do que “nós não temos meios para isso”. “Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição.”

Bourdieu e Passeron (2015) argumentam que os filhos das classes altas adquirem a cultura “como por osmose”, ou seja, naturalmente, em função do entorno familiar que lhes propiciam idas

¹⁰³ A teoria da reprodução social constatou que a escolarização reproduz as desigualdades sociais, ao utilizar recursos pedagógicos e de avaliação que legitimam a cultura dos méritos, dos dons e dos talentos individuais, fechando os olhos a um sistema social que perpetua privilégios e diferenças, em função da classe social dos alunos. “A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons.” (Bourdieu & Passeron, 2015, p.92). Estes autores desmontaram, assim, o mito da escola democrática e libertadora, promotora da mobilidade social, ao mostrar que, na realidade, ao legitimar a meritocracia individual, ela transforma-se num dos principais agentes responsáveis pela manutenção da estratificação e da diferenciação social entre os indivíduos.

a bibliotecas, a museus, teatros, concertos... Já para os filhos das classes desfavorecidas toda a aprendizagem é vivida vagamente, por estar distante de sua realidade concreta. Para esses autores, os sistemas educacionais, da educação básica ao ensino superior, continuam caracterizados por obstáculos de acesso, ao que se sucedem dificuldades de permanência, de rendimento escolar etc., por parte dos alunos. E as diferenças já começam na rede de ensino frequentada (se a escola é pública ou privada), o local de moradia (campo, cidade, centro, periferia), bem como em relação às expectativas das famílias quanto à formação e ao futuro de seus filhos.

No capítulo intitulado “A escolha dos eleitos”, em sua obra “Os Herdeiros”, Bourdieu e Passeron (2015, p.16) salientam que o desequilíbrio já começa devido às diversas camadas sociais serem desigualmente representadas diante da escola. Segundo eles, um cálculo aproximado das chances de acesso à universidade segundo a profissão do pai indica que as categorias mais desfavorecidas têm, apenas, chances simbólicas de enviar seus filhos para uma faculdade: em cem elas são inferiores a um para os filhos de assalariados agrícolas, quase setenta para os filhos de industriais e mais de oitenta para os filhos de membros das profissões liberais. Para esses autores, essa estatística mostra, evidentemente, que

...o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se vai em direção às classes mais desfavorecidas. Mas raramente se percebem certas formas ocultas de desigualdade diante da escola como a relegação dos filhos das classes baixas e médias a algumas disciplinas e o atraso ou a repetência nos estudos.

Entretanto, Bourdieu e Passeron (2015, pp.42-43) alertam que, também, não podemos ver a influência dos fatores sociais de diferenciação como um “determinismo mecânico”: “É preciso, por exemplo, evitar crer que o patrimônio cultural favorece automaticamente e igualmente todos os que o recebem.” Segundo eles, os sujeitos das classes desfavorecidas, os quais “têm maiores chances de se deixar esmagar pela força do destino social, eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la.”

Esse pensamento de Bourdieu e Passeron (2015) reflete, com perfeição, as histórias de vida de Chronos e de Zeus, detalhadas, respectivamente, nas páginas 326 a 330 e 334 a 338 (Sínteses Biográficas), deste capítulo. Oriundos de família numerosa, filhos de pais pobres, agricultores e semialfabetizados, Chronos e Zeus conseguiram ingressar na universidade nos cursos que queriam: Engenharia Elétrica e Engenharia Civil, respectivamente. Resistentes às agruras da pobreza e da falta total de condições financeiras – a ponto de terem que, ao final do ano, apagar o caderno de caligrafia que com tanto zelo fizeram, para servir a um irmão mais novo; ou a não poder

frequentar um colégio particular, mesmo tendo passado em seu exame de seleção, porque seu pai não podia pagar – Chronos e Zeus refletem algumas verdades ditas por Bourdieu: a primeira é que não convém acreditarmos em determinismos sociais, pois eles podem, muitas vezes, ser contrariados; a segunda é que a capacidade de resiliência e de superação, muitas vezes, surge dos maiores desafios; e a terceira é o extraordinário poder do estímulo e do apoio familiar nos percursos escolares dos alunos. No caso de Chronos e de Zeus, suas entrevistas eram permeadas de frases que evidenciavam “a formação moral sólida” e o “lastro de hombridade” que haviam recebido dos pais, os quais “não mediram esforços para dar educação e estudo aos filhos”. Dessa forma, mesmo as lembranças de infância tendo sido um misto de renúncia, escassez e dificuldades, como, por exemplo, “ter apenas um pão para dividir para quatro, e felicidade de quem pegasse o meio do pão e não o bico”, o ensinamento mais destacado para esses dois participantes foi “mostrar que a gente precisava estudar para ser alguém na vida, isso era bem marcante.” Ou seja, são exemplos de vivências e de ensinamentos que foram internalizados como valores a serem seguidos pelos filhos.

Os exemplos de Chronos e de Zeus vêm ratificar o que já colocava Bourdieu (2014, p.53) a respeito das posturas de encorajamento e exortações ao esforço escolar por parte das famílias das classes médias, as quais repassam aos seus filhos “um *ethos*¹⁰⁴ de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.”

Na realidade, esse fenômeno trata-se da transmissão do capital cultural,¹⁰⁵ do qual falava Bourdieu (2014, p.46):

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

¹⁰⁴ *Ethos* é uma palavra de origem grega, que significa “caráter moral”. É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. No âmbito da sociologia e da antropologia, o *ethos* é formado pelos costumes e pelos traços comportamentais que distinguem um povo (<http://www.significados.com.br>). A construção do *ethos* nas organizações, mais especificamente no ambiente escolar, é estudada por Popoaski (2011, p.5) como sendo formada pelos rituais, crenças, ideologias e valores que se processam na escola, que a caracterizam e que garantem a sua sobrevivência. Segundo este autor, trata-se de um processo dinâmico e contínuo, produto “de um grupo de pessoas que compartilham experiências ao longo do tempo”, devendo o *ethos* ser visto como uma construção interna, resultado do jogo de relações entre todos os profissionais que atuam na organização, no caso, a escola. Nesse mesmo sentido, Torres e Palhares (2008, pp.103-104) argumentam que a cultura das organizações desenvolve-se e sedimenta-se no tempo, e que “este tipo de *camadas sedimentares* transforma-se, na *long durée*, em regularidades culturais, naquilo que se convencionou designar de *ethos organizacional*, uma espécie de matriz simbólica expressa pelos padrões comportamentais que sustentam o funcionamento cotidiano das organizações.”

¹⁰⁵ O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas) e no estado institucionalizado que, a exemplo de um diploma ou certificado escolar, confere ao capital cultural sua legitimidade ou reconhecimento institucional (Bourdieu, 2014).

Esse autor acredita que, a despeito de o êxito escolar estar diretamente ligado ao capital cultural legado pelo ambiente familiar, o principal determinante para o prosseguimento dos estudos é a atitude da família a respeito da escola.

2 – Acha que o passar do tempo exerce alguma mudança na prática profissional ou na motivação do professor? E no seu caso específico?

Entre os fatores que podem exercer alguma mudança na prática profissional dos professores, a perspectiva temporal é considerada uma variável determinante, sobremaneira para os modelos de Huberman (1989a), Fessler (1985), Gonçalves (1990) e Day (2006a). Nessa perspectiva, estudos importantes com foco no percurso profissional dos professores indicam que as suas atitudes, condutas e interesses se alteram com o decorrer do tempo, em função das mudanças que vão ocorrendo ao longo da carreira (Lopes, 2001).

Tardif e Raymond (2000, p.210) acreditam que, além de o trabalho modificar o trabalhador e sua identidade – conforme referimos aqui –, o passar do tempo também interfere no seu “saber trabalhar”, nos saberes adquiridos, “na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”. Em outras palavras, o tempo é um fator decisivo na construção dos saberes que fundamentam o trabalho docente.

Ao problematizar a relação entre saberes, tempo e trabalho na categoria docente, Tardif e Raymond (2000) afirmam que esses saberes advêm de fontes diversas, tais como: a formação inicial dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das matérias a serem ministradas, experiência na profissão, aprendizagem com os colegas, além da própria cultura pessoal e profissional. Esses “saberes” a que os autores se referem englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Ou seja, para Tardif e Raymond (2000, p.215) os saberes docentes são plurais e estão, de certo modo, “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc”, e são mediados pela ação do tempo.

Para a maioria dos nossos entrevistados, o homem é refém do tempo e este traz desgastes e interfere, de fato, na atividade docente, tanto fisicamente quanto em relação ao comprometimento e ao nível motivacional, seja positiva ou negativamente, em função de uma série de condições. A

questão do próprio envelhecimento físico, comparativamente ao vigor das fases anteriores, foi bastante citada:

O professor no início da carreira tem um perfil: é vibrador, no que diz respeito à preparação de suas aulas; está estimulado sempre, procurando agregar conhecimento, trazer coisas novas; procura até diversificar as disciplinas, para ampliar seu conhecimento; ele tem mais fôlego, mais estrutura física, ele tem mais ânimo! Natural. Na fase final o professor está mais cansado. (ZEUS)

É lógico que o tempo interfere. O que eu fiz quando eu tinha meus 22, 23 anos, dando 111 horas de aula por semana, de manhã, de tarde e de noite, hoje eu não teria mais condições. Será que eu tenho condições hoje, na idade que eu estou, de voltar a aguentar aqueles alunos? Eu não vou ter paciência mais pra isso! (APOLO)

Ah, sim, sim! A passagem do tempo interfere... Quando eu comecei a dar aula, eu lembro que dava 60 aulas por semana, de segunda a sábado, de uma escola para outra e não me sentia muito cansado! Agora, você já está mais cansado fisicamente e se você tem três empregos você começa a pensar que com um só talvez seja mais compensador para a sua saúde, para o seu bem-estar... (POSEIDON)

Biologicamente, a gente vai envelhecendo. E esse biológico, muitas vezes os seus neurônios já não estão mais preparados para se reproduzirem com a velocidade que você precisa. A energia muda, ela cai, é natural que você não tenha a mesma performance – e é por isso que as pessoas têm o seu descanso merecido, a sua aposentadoria (ADÔNIS)

Os depoimentos acima ratificam, parcialmente, o que preconizam dois dos modelos aqui citados. O primeiro deles é o modelo ontogenético de Patricia Sikes (1985), segundo o qual, por volta dos 50-55 anos, ainda que o moral seja elevado, há uma queda na energia e no entusiasmo pela profissão; e o modelo de Gonçalves (1990), que postula que, dos 25 aos 40 anos de carreira, uma das fases encontradas é a Fase do “Desencanto” (Desinvestimento e Saturação), em que o professor já demonstra cansaço, saturação, impaciência, e a espera da aposentadoria já é desejada. No caso da presente pesquisa, registramos referências apenas a uma diminuição na energia e no vigor físico. Entretanto, outros entrevistados afirmam não terem notado nenhuma mudança advinda da passagem do tempo, notadamente no planejamento das atividades escolares e na motivação para o trabalho, conforme abordaremos a seguir. Para alguns entrevistados, o nível motivacional até aumentou:

Eu não vejo diferença, não. Por exemplo: eu vou dar uma aula. Normalmente eu, mesmo com muito tempo na disciplina, eu faço toda uma revisão. E para dar aula eu tenho motivação, eu gosto; até hoje eu continuo tendo essa mesma emoção. (HERMES)

Eu não mudei, não. Estou do mesmo jeito que comecei, aliás, eu acho que estou até mais... com mais garras – estou me sentindo um jaguar! (risos) Eu não mudei muito, não; hoje estou melhor do que no passado: pela experiência, pelo conhecimento que foi adquirido ao longo dessa trajetória. (EROS)

Eu tenho a mesma motivação! Eu procuro fazer o melhor que eu posso, dentro das minhas possibilidades. E vou procurar fazer, até o último dia da minha profissão, com o mesmo ímpeto que eu tive quando entrei no primeiro dia na instituição como professor. (CHRONOS)

Comparando, antigamente, a minha motivação valia muito pelo dinheiro, como eu falei: para ganhar mais dinheiro! Hoje, não é mais a questão do dinheiro: eu acho que a motivação hoje é real! Eu gosto de dar aula! (APOLO)

Consideramos enriquecedor analisar os depoimentos dos participantes sobre seu nível motivacional, à luz dos modelos teóricos sobre o ciclo de vida dos professores citados ao longo desta pesquisa. Entre os nossos dez entrevistados, a metade (Afrodite, Atena, Eros, Hera e Zeus) encontra-se na fase 4 (entre 25 e 35 anos de profissão) do modelo teórico de Michael Huberman (1989a), denominada por este de “Serenidade” (a qual pode ser vivida com sentimentos de “Distanciamento Afetivo” ou “Conservadorismo”). Essa fase de Serenidade também foi descrita nos modelos teóricos de Peterson (1964) e de Gonçalves (1990). Huberman (1989a) e igualmente Peterson (1964) creditam esse sentimento de “grande serenidade” à experiência adquirida em décadas de docência, o que lhes garante uma confortável sensação de segurança para enfrentar os desafios da sala de aula.

Nossa pesquisa confirmou os sentimentos de serenidade e autoconfiança postulados pelos modelos de Huberman (1989a), Peterson (1964) e Gonçalves (1990) para essa fase da carreira, porém não constatou uma diminuição no ativismo e no nível de motivação em relação ao trabalho, segundo preconizam os modelos de Peterson (1964), Huberman (1989a) e Sikes (1985). Com exceção da participante Afrodite, não conseguimos observar, entre os demais participantes, nenhuma postura ou depoimento que caracterizasse “Conservadorismo” ou “Distanciamento Afetivo”, de acordo com o modelo de Huberman (1989a), nem “Desencanto” (Desinvestimento e Saturação), conforme o modelo de Gonçalves (1990). A trajetória profissional e os depoimentos dessa participante (Afrodite) refletem sentimentos de amargura e referem, muitas vezes, um proposital distanciamento afetivo de tudo o que diz respeito à instituição.

A outra metade da nossa amostra é formada por professores que têm entre 35 e 40 anos de profissão (Apolo, Adônis, Chronos, Hermes e Poseidon), correspondente à última fase da carreira, e que foi denominada por Huberman de “Desinvestimento” e por Gonçalves (1990) nas vertentes de “Renovação do Interesse” ou “Desencanto”. A exemplo do que propõem os modelos de Sikes (1985), Peterson (1964), Gonçalves (1990) e Fessler (1985), é a fase em que os professores começam a se preparar para a aposentadoria, e em que predominam posturas de retraimento, menor entusiasmo e afastamento gradativo das relações e dos projetos ligados ao

trabalho. Entretanto, segundo os modelos de Huberman (1989a), Gonçalves (1990) e de Fessler (1985), esse desengajamento pode ser sereno ou amargo, com posturas de renovação do entusiasmo ou de desencanto, e isso estará relacionado à forma como terá sido vivida a fase anterior. Nossa pesquisa não confirmou, nos depoimentos dessa segunda metade do grupo estudado, nenhuma das posturas e sentimentos que possam ser relacionados à diminuição de entusiasmo, desinvestimento em projetos e relações ou desengajamento. Ao contrário, tivemos relatos de manutenção e de aumento no nível motivacional e no envolvimento com o trabalho.

Apesar de alguns concordarem que a passagem do tempo incide de forma diferente para cada pessoa; para outros, entretanto, o tempo pode interferir de maneira positiva, trazendo experiência e amadurecimento emocional e intelectual, principalmente no tocante a práticas de avaliação e ao relacionamento com os alunos:

O tempo melhora em alguma coisa, porque a gente vai amadurecendo, não é, com a formação que a gente vai recebendo a gente vai amadurecendo também as formas de a gente trabalhar, formas novas de vencer um problema que você tem. (ATENA)

Na fase final da carreira o professor está mais maduro, sabendo que a exigência que ele investe na concessão de uma nota ou na aplicação de uma avaliação, não é tão significativa para a vida profissional, como a gente pensa no início da carreira. (ZEUS)

Ah, eu já fui muito rigoroso! Fui muito duro, fui muito cruel. No início eu não sabia, achava que a motivação era eu dar aula a quem quisesse prestar atenção e quem não quisesse prestar atenção ia para fora... Daí eu comecei a perceber que essa cobrança era indevida, que o aluno estava sendo castigado pelo formalismo, pelo manual... Então eu deixei de ter aquele rigor com a disciplina, que o aluno tinha que estar ali, forçadamente, a escrever fórmulas e a calcular problemas, para me tornar uma pessoa flexível nesse aspecto. (POSEIDON)

Lá atrás, no início, eu tinha pensamentos do tipo 'Comigo ninguém passa! Eu boto para lascar!' Besteira isso aí! Porque, veja bem: Se eu sou dono de uma empresa, se eu quero que uma pessoa produza, e a pessoa não produz, para onde é que eu vou? Para a falência! Então, hoje, acho bacana dar um 10 numa prova de um aluno. Se eu puder dar cinquenta 10 numa sala de aula eu fico louco de prazer! (ADÔNIS)

Essas relatadas mudanças na *práxis* do professor em sala de aula, em direção a uma maior flexibilidade e preocupação com a aprendizagem do aluno, são apontadas por vários modelos baseados no ciclo de vida docente citados neste estudo, tais como os de Fuller (1969), Fuller e Bown (1975), Sikes (1985), Cordeiro Alves (2001) e Huberman (1989a). Ou seja, se, no início da carreira, a preocupação maior dos professores era com o impacto da própria performance junto aos alunos, com o domínio da disciplina da classe e em manter uma imagem positiva perante os colegas - nas fases finais, as preocupações dos professores estão voltadas, agora, prioritariamente, para as necessidades dos alunos e com o seu próprio desempenho em se fazer entender pelas

turmas. Segundo Sikes (1985), esse maior liberalismo de atitudes e disciplina pode ser justificado quer pelo nível de autonomia que o professor possui àquela altura da carreira, quer pelo fato de ter aprendido com a experiência de que não vale a pena dar tanta importância a ‘banalidades’. Já para Huberman (1989a), é exatamente esse forte domínio que professores entre os 25 e os 35 anos de carreira adquiriram em sala de aula o que justifica a sensação de “grande serenidade” relatada por docentes nessa fase da carreira. Peterson (1964) também descreve, em seus achados, uma maior tolerância dos professores nessa fase da carreira em relação às situações de sala de aula, associada a uma relatada sensação de serenidade e a um menor grau de severidade em suas relações com os alunos.

Essas mudanças, consideradas pelos próprios entrevistados como positivas, incluem avanços, inclusive, na didática e até mesmo na seleção dos conteúdos a serem transmitidos em sala de aula. Isso tem a ver, também, com sentimentos de segurança e de autoconfiança, advindos da experiência acumulada através dos anos:

Nesta fase da vida o professor já se entende como alguém capacitado, já experimentado; ele já relaxa um pouquinho na preparação de sua aula; ele já procura transferir informações ou comunicar aquilo que não está, obrigatoriamente, no conteúdo programático da disciplina, mas que é algo que ele entende que vai formar o cidadão, e não mais apenas o profissional. Ou seja, a preocupação maior desse professor, agora que ele está mais tarimbado, é com o quê aquela pessoa que está na sala de aula dele será no futuro, e o que é importante e o que não é importante para ela. (ZEUS)

Ah, se eu fosse ensinar Física hoje eu não ia dar mais daquele jeito... eu ia mandar os alunos fazerem a pesquisa dos fenômenos naturais lá fora! Usar o próprio ambiente, a própria natureza, as ondas do mar, para que ele pudesse trazer essas informações e a gente pudesse discutir os temas que estão nos livros. Só que antes eu jogava aquele conteúdo e cobrava as fórmulas, os resultados daquilo ali! E o aluno muitas vezes não sabia nem para quê, não relacionava! (POSEIDON)

O gás, o físico, realmente, não é mais o mesmo, mas uma coisa substitui a outra. Antigamente eu tinha que preparar uma aula com muito detalhe, com muito esquema, para dar uma segurança para mim, eu tinha que ter aquela ‘cola’ de lado. Hoje, se eu pegar apenas um mapa do Brasil, eu dou uma aula de duas horas só com aquele mapa, falando sobre o Brasil! Isso porque a experiência me levou a substituir aquela preparação de aula que eu fazia dos livros, e a entrar hoje em sala de aula e a falar normalmente porque eu já tenho experiências, exemplos...

Entretanto, esses sentimentos adquiridos de autoconfiança e de completo domínio do conteúdo das disciplinas que o professor ministra também podem levar a comportamentos de estagnação, de acomodação com as rotinas escolares (Fuller & Bown, 1975) e de desinteresse no sentido de se atualizar ou de propor inovações em sala de aula (Huberman, 1989a; Gonçalves, 1990):

Não adianta a gente querer fugir, a pessoa já entra num estágio de acomodação... às vezes, assim: 'Ah, eu não vou preparar minha aula, eu já sei isso... eu acho que ocorre. (HERA)

Foi exatamente o que revelou Peterson (1964), em seu modelo teórico de base ontogenética (baseado na variável 'idade'). Segundo seu estudo, entre os 50-55 anos de idade os professores relatam que trabalham mais 'mecanicamente', em função de se sentirem com amplo domínio sobre os eventos da sala de aula, análise corroborada por Huberman (1989a) e Prick (1986).

Chronos acredita que a passagem do tempo incide de forma diferente para cada pessoa – “Eu acho que depende muito da pessoa”, a exemplo do que explica Atena:

Porque existem pessoas que são mais estimuladas, querem estudar, gostam de estudar, gostam de se renovar, aceitam os desafios como uma forma de tentar, para superar, como uma forma de estímulo para superar, e outras acham que os desafios... ah, não vou conseguir vencer, não vou conseguir fazer, não vou conseguir mudar nada... Então acho que tem uma conjugação aí de fatores. (ATENA)

Eu pensei que quando chegasse o meu tempo de me aposentar eu tivesse louco para me aposentar: mas o professor, eu acho que é diferente do funcionário, do técnico-administrativo: o professor cria um vínculo de gostar de dar aula! Pelo menos, no meu caso, é esse. E eu sinto que o funcionário, parece que chega o tempo e já quer cair logo fora! (APOLO)

Ao discorrerem sobre a ação do tempo de maneira generalizada, a maioria dos respondentes afirmou que isso interfere na performance acadêmica. Para alguns, entretanto, essas possíveis mudanças não estão atreladas ao fator tempo ou à idade do sujeito, mas a motivos relacionados ao caráter desafiador ou estimulante da atividade:

Eu acho que o tempo não me afeta em relação a: eu estou com vontade de trabalhar, eu não estou com vontade de trabalhar. Eu acho que a idade não tem pesado – para mim, vai muito mais pelo que eu estou fazendo, no que eu estou envolvida, pelo desafio da atividade. Então isso sempre foi um motor muito forte para mim! E o tempo... fica depois disso aí. (ATENA)

Eu acho que as mudanças não têm a ver com o tempo, não, tem a ver com o sonho de querer, de realizar. Porque mesmo no período em que eu vinha para cá à força, eu sempre encontrava alguma coisa para ter uma alegria com aqueles meninos e ficava feliz quando eles se motivavam com a aula. (AFRODITE)

Além do tempo, outros fatores intervenientes também foram citados pelos entrevistados, como, por exemplo, as políticas de Estado, de Governo, políticas sindicais, estudantis e as condições de trabalho. Para o entrevistado Zeus, “a profissão de professor está atrelada ao tempo e suas épocas, estas trazendo suas bondades e suas maldades”:

Quando o professor sabe que há uma política de Estado que está buscando a conquista de um status internacional da nação através da valorização da educação; ou políticas de Governo, por exemplo, que estão criando linhas de financiamento para a pesquisa e para a extensão;

quando se está criando mecanismos de renovação de equipamentos ou quando os nossos sindicatos estão provocando sucessivas greves ou quando os alunos demonstram que estão menos comprometidos com o saber – tudo isso termina contribuindo para uma maior ou menor motivação do docente. (ZEUS)

Depende mais da pessoa e das condições que ela tenha para trabalhar. Porque você imagina o professor de uma escola rural que não tenha as mínimas condições: não tem um giz, não tem uma cadeira que preste para o aluno sentar... Eu acho que ele cansa muito mais do que um outro que tem as condições daqui do IFRN. Então eu acho que passa por essa questão da própria organização da escola, da infraestrutura que a escola tem e passa pela pessoa também! (ATENA)

As falas desses participantes vão ao encontro do alerta de Ball e Goodson (1985) no sentido de não desprezarmos o fato de que as carreiras individuais sempre estarão interligadas aos contextos políticos e econômicos vividos pelos sujeitos, imprimindo-se sobre as atitudes e representações sociais dos envolvidos. Em outras palavras, os indivíduos não são meramente passivos; pelo contrário, influenciam e sofrem influência dos ambientes sociais que os cercam (Baltes, 1987).

Os estudos de Fessler (1985) e de Day (2006a) talvez sejam os que mais enfatizam a influência do contexto social no desenvolvimento da carreira dos professores. No caso de Fessler (1985), esse autor utilizou-se de duas grandes categorias – a dos fatores ambientais pessoais e a dos fatores ambientais organizacionais – as quais ele acredita que, juntos, impactam – positiva ou negativamente – o ciclo da carreira docente. No caso dos fatores organizacionais, ele cita exatamente a influência dos regulamentos da escola, o estilo de gestão dos administradores, o clima organizacional da instituição e as condições de trabalho. A pesquisa de Day (2006a), que acompanhou 300 professores durante quatro anos no Reino Unido, também reforça a importância das políticas e iniciativas externas, no grau de eficácia dos docentes. Ao lado de fatores como o comportamento dos alunos, saúde precária e pesadas cargas de trabalho, as políticas educacionais e os papéis desempenhados pela gestão organizacional “afetam a extensão na qual os professores são capazes de manter o seu compromisso e as suas capacidades para a resiliência”. Day (2006a) também concluiu que os professores com 24 a 30 anos de carreira eram os mais afetados negativamente por políticas e iniciativas externas.

Para finalizar este subitem, consideramos necessário destacar algumas conclusões importantes em relação aos Modelos do Ciclo de Carreira Docente classificados sob a variável temporal, objeto de estudo mais aprofundado em nossa pesquisa:

1. No modelo de Huberman (1989a), a metade dos participantes (cinco entrevistados) encontra-se na penúltima fase (25-35 anos de carreira), que pode ser vivida como “Serenidade, Distanciamento Afetivo ou Conservadorismo”. Nesse grupo, constatamos que a participante Afrodite está condizente com a fase do Distanciamento Afetivo.
2. Ainda no modelo de Huberman (1989a), a segunda metade dos participantes (cinco entrevistados) encontra-se na última fase (35-40 anos de carreira), denominada de “Desinvestimento”, a qual pode ser vivida com serenidade ou amargura. Importa-nos ressaltar que, nesse segundo grupo de entrevistados, não foi encontrado nenhum participante vivenciando um desinvestimento ou um desengajamento da carreira, conforme Huberman preconiza para esta última fase de seu modelo esquemático.
3. Podemos concluir que o modelo de Gonçalves (1990) contemplou de forma mais apropriada a nossa amostra, pois, na fase referente aos anos de experiência dos nossos participantes (28-40 anos de carreira), o autor atribui a possibilidade desta fase ser vivida através de duas vertentes: “Renovação do Interesse” ou “Desencanto”. E toda a nossa amostra – com exceção da participante Afrodite – está incluída na vertente “Renovação do Interesse”. Trata-se de um modelo que advoga a possibilidade de se vivenciar o último estágio profissional com ânimo e encorajamento, ou seja, condizente com os resultados da nossa amostra. Já o modelo de Huberman (1989a) mostrou-se impreciso para a nossa investigação, pois só cogita a possibilidade da fase final da carreira (35-40 anos de experiência) ser vivida de uma única forma: mediante o Desinvestimento (sereno ou amargo). Os nossos dados apontaram que nove entre dez entrevistados de nossa pesquisa estão vivendo a fase final de suas carreiras com interesse, motivação e ambição profissional, enquadrando-se na fase denominada “Renovação do Interesse”, do modelo de Gonçalves (1990).

5.5 Categoria de análise temática “C” – Representações sociais sobre aposentadoria e envelhecimento

5.5.1 Subcategoria 1 – Significados sobre aposentadoria e envelhecimento

Conforme explicitamos no capítulo III, as representações sociais constituem uma forma de

pensar o mundo, elaborar e compartilhar conhecimentos, crenças e explicações, os quais terminam por influenciar na definição das identidades pessoais e sociais, nas tomadas de decisão e nos comportamentos assumidos por indivíduos e grupos. Através das representações sociais, nós nos constituímos, significamos o mundo e somos ressignificados por ele. A seguir, veremos as representações sociais dos nossos entrevistados sobre aposentadoria e envelhecimento.

1 – Que imagens você associa à palavra *aposentadoria*? Ou seja, qual o significado da aposentadoria para você?

As representações sociais dos participantes sobre o afastamento do trabalho perpassam várias perspectivas e pontos de vista - desde a aposentadoria vista como o encerramento de um ciclo, uma recompensa, um direito, até um recomeço ou uma nova oportunidade para estar mais junto da família e ter mais qualidade de vida, no sentido de ter mais tempo para fazer o que se gosta, ou, até mesmo, trabalhar em outra atividade, mas sem a pressão pelo cumprimento de prazos e metas:

Aposentadoria eu acho que é um direito do cidadão, após uma longa atividade trabalhista, ter direito a um descanso, a desfrutar de momentos de lazer com mais intensidade; é também uma recompensa pelo trabalho executado durante muitos anos. (APOLO)

Aposentadoria tem a ver com alguém que completou um ciclo de vida, com vários anos de sua vida dedicados a sua atividade profissional, em sua grande maioria, com responsabilidades sociais de formação e manutenção de um núcleo familiar. (CHRONOS)

Aposentadoria significa pegar os netos no colégio, passear, viajar, curtir a família, andar por aí... (POSEIDON)

Para mim, acho que não é nada negativo, é aquela situação em que a pessoa já cumpriu com o seu 'serviço social', em termos de contribuição. (ATENA)

A aposentadoria é uma coisa bem-vinda, eu não condeno a aposentadoria. A aposentadoria é um ganho social. Já pensou se a gente não se aposentasse? (EROS).

A participante Atena revela que duas imagens lhe vêm à mente quando ela pensa na aposentadoria. Uma é a aposentadoria que ela denominou de “fundo de rede”, em que a pessoa quer se aposentar para descansar, por entender que já cumpriu o seu “dever” enquanto trabalhador. Outra é uma imagem que ela descreve como sendo “mais positiva” – aquela que ela projeta e deseja para si própria:

É a imagem daquela pessoa que vai ter um tempo maior para se dedicar... até mesmo ao trabalho, mas sem as preocupações com os horários, que pode trabalhar voluntariamente – no nosso caso, que pode trabalhar em pesquisa, ou mesmo dar aula, mas sem aquela obrigação de ponto, ou seja, com mais liberdade. (ATENA)

O participante Zeus interpreta a aposentadoria, utilizando quatro palavras – despedida, recomeço, nova oportunidade, desafio. Despedida porque, segundo ele, vive a instituição desde os 11 anos de idade. Como está com 64, faz as contas e conclui que lá se vai mais de meio século no Instituto, e “a experiência mostra que, na verdade, a gente se despede de uma série de situações existenciais, principalmente de pessoas que conviveram conosco ao longo do tempo em que a gente esteve na instituição”. E explica por que vê a aposentadoria também como um “recomeço”:

É uma nova oportunidade da gente recomeçar dentro de um novo cenário de vida: mais disponibilidade de tempo no sentido de poder recomeçar algumas atividades, alguns projetos que nós alimentamos e que foram sendo deixados à margem por uma questão puramente de... outras prioridades, envolvimento profissional. A questão do desafio tem a ver com novas construções nessa vida de aposentado: esse 'retorno aos aposentos' é um desafio para nós não nos limitarmos a isto, mas tentar formar novos ambientes, enfrentar novos desafios. (ZEUS)

Na contramão de todos os demais depoimentos - que refletiram representações sociais positivas da aposentadoria -, registramos a fala de Hera: carregada de sentimentos ambíguos, mas pontuada por medo e insegurança:

Medo e insegurança. Medo de me arrepende de mudar minha rotina. Insegurança com relação à questão econômica, assim, do governo federal começar a fazer mudanças para os aposentados, aí não daria mais reajuste, e aos poucos ir dilapidando a remuneração do aposentado, entendeu? Mas, também, em outros momentos eu quero é descanso, quero ficar sem compromisso, poder curtir, viajar... Mas o que predomina é o medo e a insegurança. O medo é de me arrepende da minha opção. (HERA)

Medo, insegurança, recomeço, novas oportunidades. Os sentimentos trazidos pelos participantes refletem de igual maneira os de muitas outras pessoas em via se aposentar. A literatura exhibe os controversos significados que a aposentadoria pode expressar, desde a sua percepção, tais como: prêmio, recomeço, oportunidade, alívio, ou perdas, culpa, declínio, inatividade e morte social (Canizares, 2009; Guillemard, 2002; Roesler & Soares, 2010). Intranquilidade em relação a um futuro incerto, do qual não se sabe ainda como será.

Kim e Moen (2001) e Smith e Moen (2004, p.84) igualmente advogam a importância de se investigar a aposentadoria sob os princípios da teoria *life-span* (abordagem ao longo da vida), a qual sugere que a aposentadoria – a exemplo de qualquer transição – deve ser estudada de uma forma mais holística, num contexto mais amplo que inclua outras exigências e eventos da vida no momento do afastamento do trabalho, tais como: as condições de saúde, se os filhos estão crescidos, se o cônjuge está prestes a se aposentar etc., uma vez que “a família, educação, emprego e outras experiências ajudam a moldar a transição para a aposentadoria.” Kim e Moen

(2001, p.86) ainda sugerem que “a transição para a aposentadoria pode ser mais bem entendida quando é socialmente e temporalmente situada em biografias de vida dos indivíduos em seus próprios contextos.”

As falas dos participantes retrataram o desejo de mais qualidade nas relações familiares e conjugais, mais viagens e lazer, porém, entremeadas com o medo da instabilidade econômica e, ainda para outros, com as doenças e com a velhice. Para muitos pré-aposentados, a aposentadoria representa o anseio por uma certa “felicidade” e realização pessoal no futuro, com fantasias de que será possível fazer tudo o que não foi feito até agora. Porém, segundo Zanelli, Silva e Soares (2010, p.29), “quando esta fase chega, muitos aposentados ficam perplexos e frustrados, por se sentirem incapazes de gerir com qualidade suas vidas, sem uma ocupação profissional em uma organização formal”.

2 – O que é ser aposentado, para você?

Curiosamente, ao contrário da pergunta anterior, em que apenas uma representação social sobre a aposentadoria foi negativa, desta vez os significados sofreram variações, revelando, por vezes, uma impressão mais pessimista e estigmatizada sobre a pessoa aposentada, como demonstram os depoimentos abaixo:

Eu acho que aposentou-se, pronto: ficou esquecido pro resto do mundo! O aposentado ele é esquecido, tipo assim: já deu o que tinha que dar, então agora vai ficar na prateleirazinha lá, como é... um museu, pronto, é um museu! Pra mim é isso, não consigo ver ainda de outra forma, sabe? (HERA)

Eu acho que as pessoas aposentadas se tornam sabe o quê? Sombra. Você tá na sombra. O aposentado é uma sombra andante. Por exemplo, você vê um aposentado aqui no Instituto, é como se fosse uma sombra... parece que perdeu o valor, não é? A gente percebe que os aposentados ficam falando com um e com outro, pra ver se chamam a atenção de alguém pra dizer que existem! (APOLO).

Comparar situações de pessoas conhecidas que se aposentaram também é frequente nessa fase de pré-aposentadoria, o que, muitas vezes, acaba trazendo incerteza e apreensão:

Eu vejo que a maioria termina ficando ocioso. E eu vejo pessoas que depois que se aposentaram disseram: eu não devia ter me aposentado. Então essa é uma imagem que me preocupa, da qual eu quero fugir. É pouca gente que eu conheço que ‘adora estar aposentado’. Às vezes a pessoa está aposentada e vai para a igreja, preenche o seu tempo e tal. Mas aquele que gostava do seu trabalho e que termina se aposentando por algum outro motivo às vezes não se sente muito bem com a aposentadoria. Aí essa questão também me... me preocupa. (ATENA)

A preocupação de Atena faz sentido, porque identificar o lugar que o trabalho ocupa na

vida do sujeito é determinante na forma como este irá viver após a aposentadoria. Segundo Ekerdt (2010, p.72), “o trabalho é, junto com a família, o papel de maior envolvimento da idade adulta, com implicações para a maioria dos outros domínios da vida.” Os estudos de Quick e Moen (1998), França (2009b) e Shultz e Wang (2011) confirmam que a extensão com que os aposentados se identificam com os seus papéis de trabalho tem sido mostrada como sendo relacionada negativamente aos resultados de ajuste à transição para a aposentadoria.

Já a visão que associa a pessoa aposentada apenas ao ócio e ao descanso merecido, após o cumprimento de um ciclo natural da vida, também se faz presente nas representações sociais de alguns entrevistados:

Eu vejo a pessoa aposentada como alguém que está merecendo um descanso por ter trabalhado uma vida inteira. Descanso, e... aproveitar para fazer outras coisas além de descansar, ter lazer, curtir o ócio... (HERMES)

Estar aposentado significa uma nova vida, é um novo ciclo de vida. Passei a adolescência, agora é a fase da vovolescência. Faz eu perceber que a vida são ciclos, são períodos: teve a infância, teve a adolescência, teve a fase em que estávamos pensando em arranjar emprego, teve a fase em que estávamos pensando no trabalho, pensando no futuro... Aí com a aposentadoria vem a fase da acomodação: vamos nos acomodar a curtir a família – porque antes não tinha tempo para isso, não tinha tempo para passear, não tinha tempo para namorar... que o trabalho atrapalhava! Acho que todo ser humano deveria usufruir essa fase. (POSEIDON)

Para alguns entrevistados, entretanto, não se deve rotular uma pessoa porque ela está aposentada. Deve-se, antes, analisar sua história de vida:

Eu não rotulo muito não, eu acho que o aposentado é uma pessoa igual a qualquer outra, não vejo essa diferença... parece que se está rotulando uma pessoa porque ela está aposentada. Não, é uma pessoa normal, como qualquer outra. (HERMES)

Eu analiso pela história daquela pessoa. Eu não associo a palavra à pessoa, e sim como é essa pessoa. Porque se for uma pessoa que durante toda a sua vida foi dinâmica, criativa, não vai ser por conta da aposentadoria que ela vai deixar de ser, não é? Tudo o que ela acumulou não vai ser desperdiçado depois que ela encerrou com a instituição. Aí você acumulou todo esse conhecimento, aí no dia em que você dá baixa lá na sua carteira, apagou? De jeito nenhum! (AFRODITE)

Afrodite ainda examina, com propriedade, as mudanças nos significados relacionados à pessoa aposentada, e como essas representações sociais vêm se refletindo ao longo do tempo:

Há muitos anos atrás, a gente tinha o conhecimento de que a pessoa aposentada já era muito velha, já era inválida, tinha várias conotações relacionadas a esse nome. Como tudo isso foi mudando, com a questão da qualidade de vida, dos cuidados com a saúde... é... mudou muito, e as pessoas, também. Às vezes elas se aposentam do vínculo institucional mas elas continuam atuando de outras formas, não mais com horário fixo nem com a obrigação de bater o ponto. (AFRODITE)

A aposentadoria vista como um “recomeço”, uma “quebra de paradigmas” e como oportunidade para renovar-se, no sentido de fazer escolhas que os anos anteriores de trabalho não permitiram, também foram pontuadas:

É uma pessoa que agora vai poder desfrutar de um novo estilo de vida, com opções e condições de escolhas que os anos anteriores não lhe permitiram. Um novo olhar para um estilo de vida, onde alguns paradigmas podem ser quebrados, uma abertura de oportunidades de reconstrução de um ser que ainda tem condições de servir e participar de forma plena do seu núcleo social, com uma experiência adquirida e um olhar diferenciado de um novo momento em sua trajetória de vida. (CHRONOS)

A minha visão do aposentado é de alguém que pode se dar ao luxo de partir para auto realizações no sentido de poder fazer aquilo que nós gostamos, beneficiando alguém não obrigatoriamente que nós conhecemos, que nós gostamos, mas fazer com que a última fase da vida da gente, a vida do aposentado, possa continuar sendo uma forma de contribuição para a sociedade. Buscar prazer e realizar-se naquilo que o momento nos dá de maiores oportunidades, mas não perseguindo apenas a manutenção das coisas que já conquistamos para nós, mas também realizar em favor de outros. (ZEUS)

Para Legrand (2001), representações sociais sobre aposentados e idosos realmente estão mudando, fato que é validado pelas novas práticas sociais dos aposentados – menos voltadas para dentro de casa (para o privado) e mais abertas a atividades sociais mais amplas (públicas). A. Fernandes (2001) também concorda que, atualmente, a idade da aposentadoria e a idade da velhice não são mais coincidentes, apesar de a aposentadoria, no início, ter estado associada à velhice enquanto etapa da vida, caracterizada pela incapacidade para o trabalho. Para A. Fernandes (2001), o novo marco da velhice é a dependência, a qual tem se transformado, nos últimos anos, no maior desafio para as sociedades contemporâneas. Para Viriot-Durandal (2001), os aposentados de hoje querem agir na sociedade, querem ser ouvidos, incluídos, influenciar nas decisões, enfim, querem permanecer cidadãos de pleno direito, fazendo valer o “poder grisalho”.

3 – Como os aposentados são vistos (e tratados) pela sociedade brasileira?

Se as representações sociais dos nossos entrevistados sobre o que é ser aposentado variaram entre significados positivos e negativos, já a opinião deles sobre as representações sociais que a sociedade tem sobre a pessoa aposentada foram extremamente negativas, na totalidade dos depoimentos. Serem desvalorizados, desrespeitados, esquecidos e discriminados foram as citações mais recorrentes. Uma observação interessante é que, quase sempre, os entrevistados utilizaram, de forma indiscriminada, as palavras ‘aposentado’, ‘velho’ ou ‘idoso’, como se elas tivessem a mesma conotação:

Eu acho que eles não são valorizados pela experiência que têm, pela formação que adquiriram ao longo do trabalho, eu acho que eles não têm valorização. Depois dos 65 anos é idoso, não

é, aposentado normalmente já está idoso. Então dizem que se aposentou porque já não tem mais o que dar. Eu acho que muitas vezes eles são menosprezados: está velho, está 'gagá'. (ATENA)

Eu, particularmente, tenho muito respeito pelo aposentado. Mas, nossa sociedade trata muito mal os velhos. Trata os velhos como se fossem uma escória! É um pessoal que não tem uma cultura de respeito pelo idoso. O idoso não é ouvido pelo jovem. Acha-se que o idoso é ultrapassado. E muitas vezes não é. Às vezes o que o idoso está dizendo é uma verdade a ser considerada, é um ponto de vista especial. Então, praticamente se trata o velho como um marginal – marginal no sentido de estar à margem. (EROS)

Eu acho que o velho é muito... a gente não dá a atenção que deveria dar, que merecia dar, eu acho que a sociedade brasileira não dá muita atenção ao velho, não. Eu acho que o velho deveria ser tratado como se fosse algo preciosíssimo, mas acho que é difícil chegar a isso. Então quando a pessoa se aposenta eu acho que... não chega a ser um estigma, mas há uma discriminação, sim, acho que aparece. (HERMES)

O fato de vivermos em um modo de produção que supervaloriza o papel profissional contribui para que as pessoas aposentadas geralmente sejam associadas a estereótipos impregnados de conteúdos pejorativos e depreciativos, como se elas não tivessem nenhum valor social pelo fato de não fazerem mais parte do processo produtivo. Não é sem propósito que os dicionários registram para o verbo “aposentar” o sentido de “pôr de parte, de lado”. “O que é posto de parte, de lado? Aquilo que já não presta ou que perdeu utilidade” – argumentam Zanelli, Silva e Soares (2010, p.30).

Muitos deixaram claro que o *status* da pessoa muda, sofre um rebaixamento logo após a aposentadoria, independentemente da condição ou do prestígio social que a pessoa possua antes de se aposentar. Eles creditam isso ao fato de a pessoa não ser mais “produtiva”, sendo considerada “um peso morto” para a sociedade. E a aposentadoria, enquanto metáfora de “morte”, também aparece:

Você trabalha, trabalha, trabalha, se aposentou: tchau, morreu! Mas é assim, não tem valor! Para a sociedade, eu acho que a pessoa vale quando rende. No geral, é um inativo, é um passivo, é uma pessoa que não está contribuindo mais (APOLO).

Eu vejo assim: você pode ser a pós doutora, a doutora num determinado assunto: levou o nome de 'aposentada' parece que dentro da instituição já não conta mais aquele seu conhecimento, que você não tem mais o mesmo prestígio e validade que tem o outro que está na ativa (AFRODITE).

Ainda são muito discriminados, muito... É aposentado, não vale mais nada! Não vale mais nada! Esse aí está... lascado; é como carro velho, só está dando mais prejuízo, está sendo um peso. E a própria imprensa passa uma imagem de que os brasileiros estão vivendo mais e que isso está causando muita despesa para o país: quer dizer, é só peso! (POSEIDON).

Na realidade, aposentou-se, morreu. É quase um sinônimo. Dentro de pouco tempo, o conceito é esse. Se morrer e se não sair uma nota, ninguém toma conhecimento. O aposentado, se ele

sair e demorar um ano para vir aqui, ele é visto pela comunidade aqui como um portador de atestado de óbito: o cara já morreu! Ninguém mais sabe que se ele existe, onde é que ele está... e quando ele chega aqui, raramente se sabe quem é...(ZEUS).

Em função dos valores de produtividade, juventude, beleza, vigor e competitividade celebrados pela sociedade em que vivemos, uma das imagens mais comumente associadas à aposentadoria é a da velhice, no sentido de algo que pode ser descartado, pois não serve mais – é o que ficou conhecido como um “papel sem papel” (Zanelli, Silva & Soares, 2010, p.31). Guillemard, em sua obra pioneira publicada em 1972, cunhou a aposentadoria como sendo “uma morte social”. O fato é que a sociedade e a própria família perpetuam expectativas de que uma pessoa que se aposenta, que passou à condição de “inativo”, não tem mais nada a contribuir, apenas se recolher aos aposentos (cumprindo exatamente o significado do verbo “aposentar-se”). Essa crença disseminada, tornada uma representação social, dará rumos e influenciará as relações intergeracionais, contribuindo para reforçar o idadismo (discriminação com base na idade) e tornar real essa predição.

Alguns entrevistados, ao falarem da discriminação da sociedade para com os idosos, projetam, na realidade – e às vezes de forma até inconsciente - o seu próprio preconceito:

Nós temos o costume de discriminar o idoso porque ele anda devagar – por causa da necessidade física; o raciocínio do idoso torna-se mais lento... O pessoal da terceira idade em sala de aula, por exemplo, um deslize na atenção e eles não pegam mais... parece que as sinapses se tornaram mais... acomodadas para levar a informação. Eles têm uma reação mais retardada. E isso, na sociedade rápida como é a de hoje, há uma desvalorização, um preconceito contra o idoso, contra o aposentado. Principalmente aquele aposentado que se torna improdutivo. Parece que a sociedade exige que a gente sempre produza (EROS)

Eu não consigo ver um aposentado – não vou mentir – eu vejo o aposentado assim, ó: aquela pessoa que, acabou-se! Aposentou-se, pronto, ficou esquecido para o resto do mundo! Porque a pessoa fica em casa, mudou a rotina, é uma mudança na vida da pessoa: ela não vai mais ter o trabalho, ou o encontro com os alunos, o diálogo com os colegas, ela não vai ter mais isso, entendeu? (HERA).

Por outro lado, alguns entrevistados acreditam que há uma cultura de afastamento mútuo em relação à aposentadoria dos professores – tanto por parte da escola, que não demonstra interesse em mantê-los integrados à instituição -, quanto dos próprios aposentados, que passam a evitar o convívio com os antigos colegas:

Lamentavelmente, o aposentado também contribui para isso, no momento em que, ao se aposentar, ele entende que não tem nada mais para fazer aqui na instituição. Ele não percebe que pode continuar dando a sua contribuição. Por exemplo: cria-se uma sala para os aposentados, e é raríssimo um aposentado entrar ali; se cria um programa para o aposentado, e ele não quer participar, ou acha que não pode participar. Ou seja, falta um interesse por parte do aposentado e, ao mesmo tempo, falta um estímulo maior por parte da instituição

(ZEUS).

O aposentado quando chega aqui, parece, assim, que perdeu a qualidade da amizade, perdeu tudo! Ele vai no setor dele, já mudaram uns dois ou três funcionários, a pessoa já não tem aquele aconchego... Mas também o Instituto não valoriza quem sai! Por exemplo: você trabalha aqui vários anos, quando você pede a aposentadoria, a escola não enche o auditório de gente para agradecer àquele professor! Para lhe dar uma placa! Parece que, aposentou-se, tchau! É como uma mulher que leva um chute no traseiro! (APOLO).

Eles sofrem discriminação aqui na escola mesmo, de descaso; o aposentado é visto como alguém que vem para cá 'encher o saco', atrapalhar o trabalho; eu tenho vários exemplos aqui dentro da instituição. Deveria ter um Serviço aqui para atender o aposentado – se possível ao lado do gabinete do Diretor. Qualquer Diretor mais inteligente faria isso: eu quero uma salinha, aqui, só para os aposentados chegarem aqui, tomar um cafezinho, me dizerem o que estão pensando, o que estão achando... (ADÔNIS).

Esse afastamento mútuo entre os aposentados e o Instituto, relatados em vários momentos pelos participantes, constitui-se, expressamente, em um dos principais temores de quem está em via de se aposentar: o fato de não ser reconhecido ou de não ser bem acolhido, quando, na condição de aposentado, visitar a escola. Isso nos remete à Teoria do Desengajamento (termo mais utilizado no Brasil) ou Teoria da Desvinculação (como é mais conhecida em Portugal) - termos provindos do original (Theory Disengagement), proposto por Cumming e Henry em 1961. Segundo essa Teoria, há uma diminuição no envolvimento emocional e nas interações sociais, à medida que as pessoas envelhecem, e esse afastamento é inevitável, esperado e consentido pela sociedade e pelos próprios idosos. A Teoria da Seletividade Socioemocional, proposta por Laura Carstensen (1995), por sua vez, trouxe contribuições importantes à Teoria do Desengajamento (1961), ao sugerir que a participação social acontecerá em função das motivações e dos interesses dos próprios idosos em atividades que considerem ou não significativas.

No caso dos nossos entrevistados, a totalidade dos participantes expressou ser importante continuar mantendo os vínculos com a instituição após a aposentadoria, apesar de concordar que, naturalmente, esses laços iriam se afrouxar, uma vez que a convivência seria bem menos frequente em função da nova rotina de vida de cada um, instaurada a partir do momento do afastamento do trabalho.

Poseidon foi o único a abordar a questão do aposentado pela perspectiva da dinâmica familiar, quando o salário do aposentado serve para pagar a universidade do filho, o colégio dos netos, o plano de saúde, enfim, contribuir com a renda familiar. E quando isso não acontece...

... aí muitos são esquecidos pelos familiares, você vai nos abrigos e você vê pessoas abandonadas. Isso porque existe um conceito na sociedade de que se não tiver dinheiro o velho tem que ir para o abrigo e ser esquecido. Então há muito preconceito (POSEIDON).

Alguns familiares têm aquele aposentado como uma fonte de renda disponível. Eu acho que é apenas nesse sentido que ele é valorizado (APOLO)

As falas de Poseidon e de Apolo retratam, com exatidão, a dura realidade que contextualiza os arranjos parentais que envolvem os idosos no Brasil. Essa categoria, mesmo sofrendo a vulnerabilidade imposta por uma condição social precária (baixo valor dos benefícios recebidos com a aposentadoria, dificuldade de reinserção no mercado de trabalho, gastos com remédios e tratamentos médicos), é responsável por grande parcela de contribuição no orçamento familiar. Segundo A. Lopes (2003, p. 132),

Diante do grau de miséria e de instabilidade das famílias brasileiras, muitas vezes é a regularidade da aposentadoria de um ou de dois idosos que alimenta três gerações de uma mesma família [...] Os números nos dizem que o idoso aposentado ganha *status* na família por uma via tão perversa quanto aquela que lhe rouba o *status*, qual seja, a saída do sistema produtivo.

A pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Ana Amélia Camarano, explica que, em momentos de retração econômica, é a família que assume os cuidados com os filhos, netos e bisnetos. Como 80% da população de idosos recebe um benefício da Previdência Social e tem renda garantida, são os aposentados que passam a prover o sustento de muitas gerações, apesar de o valor do benefício, muitas vezes, ser insuficiente para custear todas as despesas da casa. Assim, é natural encontrarmos no Brasil residências onde convivem três e até quatro gerações, tendo o idoso como chefe do domicílio – atualmente, em 2015, um quarto dos lares depende dos benefícios do INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social). O presidente do Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC-BR), Alexandre Kalache, avalia que o valor do benefício é insuficiente para bancar as despesas, que só aumentam após a velhice. Segundo ele, o custo de vida no país é muito alto e a maioria da população é penalizada porque tem uma renda baixa (IBGE, 2013c)¹⁰⁶.

4 – Qual sua opinião sobre a aposentadoria compulsória?

A aposentadoria compulsória aos 70 anos – cujas regras encontram-se na Constituição brasileira de 1988 – é uma questão tida como determinante pelos especialistas no que diz respeito

¹⁰⁶ Dados do IBGE (IBGE, 2013c) mostram que mais de 17 milhões de famílias no Brasil têm um idoso como provedor. Significa dizer que 24,89% dos lares, ou quase um quarto, têm como responsável pelo sustento uma pessoa com mais de 60 anos, conforme a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). E o contingente de pessoas da terceira idade que permanece no mercado de trabalho não para de crescer. No primeiro trimestre de 2014, eles representavam 6 milhões de trabalhadores. No mesmo período de 2015, 6,5 milhões de idosos estavam no mercado, dos quais 137 mil desocupados, em busca de uma vaga. Levantamento da Previdência Social aponta que pelo menos 480 mil aposentados se mantêm ativos e ainda fazem contribuições ao INSS. Especialistas, entretanto, avaliam que o número deve ser bem maior, já que muitos estão no mercado informal. E com o aumento do desemprego, a tendência é que as pessoas busquem abrigo na casa de pais e avós. Retirado de: www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/07/19/internas_economia.670003/crise-economica-faz-de-aposentados-os-novos-chefes-de-familia.shtml.

ao ajustamento das pessoas diante do afastamento do trabalho (Both, 2004; França, 1999, 2009b; Fonseca, 2011; Jesus, 2011). Para todos os nossos entrevistados – à exceção de um – a aposentadoria compulsória deveria ser conduzida de outra forma, levando em conta as condições e o desejo de cada pessoa.

Muitos argumentaram que ter 70 anos hoje não é o mesmo que ter essa idade 20 anos atrás:

Depende muito da pessoa, de como fisicamente e intelectualmente ela se encontra. Porque você encontra pessoas com 70 anos que estão lúcidas, e outras já não. Têm pessoas que se aposentam aos 70 anos e vão trabalhar na iniciativa privada, no seu próprio negócio e chegam aos 80 anos trabalhando (ATENA).

Cada caso é um caso diferente. Tem situações em que a pessoa é retirada do que está fazendo tendo ainda condições físicas e intelectuais de contribuir. Então, nesse ponto aí, ela é maldosa. Por outro lado, às vezes têm colegas que estão na atividade 'apenas por estar', a gente percebe que eles não têm condições de fazer bem o que estão fazendo e estão atrapalhando. Então, nesse caso, talvez a compulsória seja fundamental, para que essas pessoas que fiquem não atrapalhem as atividades que estão sendo exercidas (CHRONOS).

Eu não vejo a aposentadoria compulsória como algo satisfatório. Primeiro, porque as pessoas não podem ser medidas apenas pela idade cronológica. Então, a pessoa pode ter uma mente extremamente lúcida, mas o corpo já não corresponde, ou o contrário. A sociedade brasileira, a exemplo de outros países, também muda o seu perfil! Então um homem de 70 anos, hoje, tem mais vigor do que um de 70 anos há 20 anos atrás! Agora, não é só a idade cronológica, não é só completar 70 anos, que nos obriga, não é um número (ZEUS).

Eu acho que quando fizeram essa legislação – e já faz um certo tempo – as condições de vida da população brasileira eram outras, hoje estão bem diferentes. Possivelmente, essa idade de 70 anos pudesse ser reavaliada (CHRONOS).

O que justifica a compulsória? Por que existe a compulsória? É porque a pessoa não tem mais qualidade de vida o suficiente para trabalhar? O homem de hoje não é mais o homem de antigamente. Um homem com 60 anos hoje não é mais o mesmo homem de 30 anos atrás, 40 anos atrás! Meu pai morreu com 56 e já era um velho! Eu já passei da idade dele e continuo mais novo do que ele e de outros que estão aí. Então, mudou! (APOLO).

Para Afrodite, no entanto, a aposentadoria compulsória aos 70 anos atende às expectativas:

No meu entendimento, até os 70 anos a pessoa já realizou o que ela se propôs... não sei por que é que ela ainda quereria permanecer, sabe?... ela poderia querer ser ativa e tal em outro lugar, não mais na instituição... Porque tem uma mudança, não é, tem uma renovação, tem uma contratação, tem os novos professores, tem toda uma dinâmica! (AFRODITE).

Como abordamos, a ampla maioria dos nossos entrevistados se posicionou veementemente contra a compulsória; porém, entre estes, apenas dois afirmaram que pretendem trabalhar até a idade-limite dos 70 anos:

Evidentemente, se a pessoa se tornar senil, se tiver algum problema de saúde, aí deveria ver

uma aposentadoria para essa pessoa, pois ela não está produzindo, está doente! Mas, para mim, poderia estender até os 80! Hoje o pessoal não está vivendo até os 100, 103 anos? Tudo o que eu sei é que a aposentadoria compulsória é aos 70 anos, e eu pretendo ficar até os 70! (EROS)

Ai, a compulsória é um sofrimento! Eu já estou pensando nisso! Como é que eu vou ser expulso de uma coisa que eu gosto de fazer? Eu tomara que daqui pra frente tenham mudado essa lei! E que botem mais cinco anos pra frente! Porque, chegar a minha compulsória e eu ser obrigado a deixar aquilo que me dá energia, que me dá o restinho do gás que eu tenho, que me dá prazer, e eu ser obrigado a me afastar, não é? E não é porque eu quero, é porque eu sou forçado a isso! Vai ser uma situação complicada para mim, muito complicada! (APOLO)

Para os demais entrevistados a aposentadoria compulsória é injusta, principalmente por não valorizar o desejo e a possibilidade de a pessoa escolher entre se aposentar ou não:

Já vi exemplos na instituição, de pessoas tão lúcidas, produzindo até mais do que muitos mais novos... e ter que sair porque já completou 70 anos. Eu acho que deveria ser da vontade da pessoa somado a uma avaliação da saúde da pessoa. Se aquele trabalho está provocando já um desgaste na saúde ou está provocando um prejuízo à instituição, aí ele seria avaliado e... mas não assim, da forma que é; é muito cruel. Acho muito cruel (POSEIDON).

Eu pergunto: Por que não deixar a pessoa trabalhar até quando quiser? Você pode se aposentar, mas, também, pronto: chegou o tempo da sua aposentadoria, e você quer ficar no abono de permanência, fique! Até quando quiser, até quando você achar que deve! (APOLO)

É.. eu acho que deveria ter, para aquele que queira, ter uma oportunidade de escolher, de permanecer, entendeu? Se ele tem 70 anos, e está com saúde? Porque 70 anos hoje, conforme a qualidade de vida que você vai construindo... (HERA)

Na minha opinião pessoal eu acho que não é justa, acho que não deveria existir. Acho que a instituição deveria criar um mecanismo de manter o profissional – se ele quiser, se ele quiser! – isso seria uma coisa opcional, ele teria que optar, sabendo os riscos que iria enfrentar (ADÔNIS).

Algumas alternativas de solução chegaram a ser propostas pelos entrevistados:

Um caminho que talvez seja interessante é que o professor, mesmo ele saindo pela compulsória, ele poderia retornar com um tipo de contrato colaborativo, voluntário. E ele teria todas as prerrogativas legais do exercício da atividade da docência. Acho que para os funcionários técnico-administrativos também seria a mesma situação (CHRONOS).

Eu opinaria por uma política escalonada, que no início desse um incentivo maior para o profissional permanecer; mas que esse incentivo fosse sendo minimizado até um determinado ponto, para que também o financeiro não estimulasse a pessoa a ficar só para continuar, por exemplo, recebendo o INSS de volta, deixar de perder um terço de férias, e coisas que nós perdemos quando nos aposentamos. Sugestão: que fosse uma faixa, e não uma idade, pura e simples, como é agora, os 70 anos (ZEUS).

Eu penso que a pessoa que está próxima aos 70 anos e não quer se aposentar, ela poderia estar num posto na instituição, mostrando sua experiência, fazendo um trabalho até para os próprios colegas que estão se preparando para a aposentadoria, não é... Acho que cada instituição deveria procurar uma forma de encontrar uma saída pra isso, porque.... eu vejo as

peças dizerem assim: 'Está saindo... pela expulsória! É até trágico, não é, a pessoa passar por uma situação dessa (POSEIDON).

Propostas à parte, esse é um tema que segue mobilizando opiniões, contrárias ou favoráveis, apesar da quase totalidade dos nossos entrevistados discordar da forma como ela é conduzida pela grande maioria das instituições, sem uma preparação prévia para a aposentadoria. O contexto em que é decidida a saída do emprego – ou seja, se o desligamento do trabalho ocorre de forma voluntária ou obrigatória - se constitui, segundo a literatura específica (Fonseca, 2011, 2016; França, 2009a; Shibata, 2006; Shultz & Wang, 2011; Stucchi, 2003), em um poderoso indicador do ajustamento do indivíduo no seu pós-carreira uma vez que, dependendo das circunstâncias em que ocorra, a passagem à aposentadoria pode acontecer com serenidade ou gerar muita angústia, ansiedade e frustração.

A esse respeito, Fericgla (1992, p.121) entende que há, no momento histórico contemporâneo, uma dissonância entre a idade social, a psicológica e a cronológica, e que a aposentadoria é o melhor dos exemplos dessa situação, pois

[...] muchos de los informantes que ejercían em profesiones liberales están em total desacuerdo com la edad que marca la ley para la jubilación, ya que se sienten com plena capacidade laboral y com uma experiência acumulada útil para ser aplicada; la jubilación les obliga a perder uma muy importante parte de su identidad social, cuando em realidade no es algo necesario, y no les reporta ningún tipo de beneficio.

Moragas (2001, p.26), por outro lado, avalia que a aposentadoria é um processo marcado por alguma ambiguidade, pois é, simultaneamente, um direito e uma obrigação:

Se, por um lado, é verdade que a aposentadoria é um direito acumulado ao longo dos anos de trabalho, por outro lado, obriga a que, numa idade específica, os indivíduos tenham de deixar de trabalhar. Ou seja, como direito social adquirido, a aposentadoria pode constituir-se uma obrigação que contraria o direito individual ao trabalho, incorrendo num certo idadismo na medida em que se considera que a partir 'de uma certa idade' as pessoas não podem trabalhar, discriminando-as unicamente em função da idade que apresentam.

Para esse autor, a passagem à aposentadoria provoca uma ampla mudança na vida dos trabalhadores, uma vez que configura a entrada numa etapa do ciclo de vida totalmente diferente da anterior, caracterizada por alterações nas relações interpessoais, nos hábitos, rotinas e nas condições de vida de maneira geral. E pode apresentar implicações psicológicas negativas – tais como ansiedade, frustração e estresse – caso o indivíduo seja obrigado a abandonar uma atividade que era central e importante em sua vida.

5 – Quando você considera que alguém deve parar de trabalhar?

Se a maioria dos nossos entrevistados se posicionou contra a aposentadoria compulsória, ou seja, a ser obrigado a parar de trabalhar aos 70 anos de idade, qual seria então, na opinião deles, a idade ideal para alguém abandonar, definitivamente, o emprego? Diversas foram as opiniões apresentadas. Para três deles, não há um tempo certo, ou seja, é difícil generalizar...

Não tem um tempo certo, não, para parar de trabalhar... Agora, se a lei diz que 70 anos é o limite, então eu também acho que a pessoa devia ter esse entendimento de que o trabalho na instituição, até os 70 anos, está de bom tamanho! (AFRODITE).

Eu acho que é muito relativo, eu acho que depende da cabeça... Por isso que eu acho que não dá pra generalizar, não, eu acho que não tem esse momento pra você e pra mim, não. Pra você pode ser um, pra mim pode ser outro momento (HERMES)

Mas eu acho que essa história de 'quando parar' é difícil, porque também é muito conjuntural, ou seja: se eu sair daqui e for para outras instituições? então é muito conjuntural, também (ADÔNIS).

Alguns acham que, quando o professor estiver sem condições físicas para continuar a trabalhar, ou sendo improdutivo, é hora de parar:

Quando ele se torna improdutivo. Quando tudo pra ele é estresse. Independe da idade. Tudo pra ele é estressante. Ele não consegue mais produzir. Agora, isso pode ser uma fase passageira, pode ser algo temporário – e pode ser algo permanente, também. Se for permanente, o melhor a fazer é mudar de profissão! (EROS).

Um professor que está surdo, ou com baixa visão, que já está tropeçando nas cadeiras, caindo, arriscando até mesmo prejudicar sua saúde física, acho que tem que parar (APOLO).

No entanto, há quem pense o contrário: que se deve abandonar o trabalho enquanto ainda se tem saúde e energia para fazer outras coisas na vida. O depoimento de Atena parte, portanto, de uma perspectiva mais voltada para a dimensão pessoal:

Eu acho que a pessoa deveria parar enquanto ela ainda pode fazer alguma coisa, não é, por ela, que não seja só trabalho. Porque eu acho assim: se você não parar nunca, você nunca vai poder usufruir o que você construiu. Vai ficar sempre trabalhando – ou para sua pura subsistência ou para juntar dinheiro! E aí, isso vai servir pra quê? Pra nada! (ATENA).

Questões de cunho mais psicológico, no sentido daquele professor que adota comportamentos que estão em desarmonia com os objetivos do grupo, ou que não está mais atendendo às expectativas deste, também foram enfatizadas:

É... quando o professor não estiver mais em diálogo, em harmonia, quando não contribui mais de forma produtiva, que esteja atrapalhando mais do que contribuindo; quando é uma pessoa muito radical, muito contraditória junto ao grupo em que trabalha, que não abre mão dos seus conceitos, enfim, que está prejudicando o rendimento de um grupo todo, então... está na hora de parar (APOLO).

No momento em que eu sentir que não há essa reciprocidade da parte dos colegas, que alguém já esteja dizendo assim: 'Rapaz, quando é que você vai se aposentar, pra abrir uma vaga aí...' Ou na hora que os alunos disserem assim: 'Rapaz, eu não aguento mais esse velho dando aula!' E aí eu acho que estou no meu ponto de escoamento. Então, antes que frature, é preciso parar! (ZEUS).

Assim... quando estiver se sentindo cansado, irritado, incompreendido, é... tudo o que ele fala ninguém valoriza, ninguém usa aquilo como uma experiência de alguém que teve suas experiências, suas conquistas, que marcou gols (ADÔNIS).

Pudemos observar que as situações mencionadas nos depoimentos acima foram contempladas em vários modelos do ciclo de vida profissional docente citados na nossa pesquisa, quais sejam: Distanciamento afetivo por parte de colegas ou de alunos, em função do avanço da idade (Gonçalves, 1990; Huberman, 1989a; Peterson, 1964; Sikes, 1985; Prick, 1986); perfil mais queixoso e ressentido, lastimando-se com amargura de tudo o que permeia o ambiente escolar e, principalmente, da nova geração de professores (Huberman, 1989a; Peterson, 1964; Sikes, 1985); maior estresse, cansaço, irritabilidade e sentimento de incompreensão (Fuller & Bown, 1975; Gonçalves, 1990; Huberman, 1989a; Prick, 1986; Sikes, 1985).

Mais uma vez, a convicção de que “já fez a sua parte”, demonstra a importância que é atribuída ao trabalho e ao sentimento do ‘dever cumprido’:

Quando o professor avaliar que já fez a parte dele, se já está com tempo e que... outras pessoas, mais novas, podem vir e dar uma contribuição maior – quando ele concluir isso aí, então eu acho que tá bom de parar. É! Tem que dar espaço para os outros. Se ele pensar que 'já fiz o que tinha que fazer, não vou mudar muito o quadro, não tenho mais a liderança, a força para fazer a transformação' – então tem que deixar para outro, não é? Cumprimos a nossa parte! (POSEIDON).

Frases como “temos que dar espaço para os mais jovens” ou “já cumprimos a nossa parte” – como as ditas acima - são exemplos elucidativos de como a manipulação da idade da aposentadoria pode servir como instrumento de enfrentamento entre grupos sociais e gerações distintas. Lenoir (1996) nos fala que é exatamente a determinação da idade - quando as gerações mais jovens forçam as gerações mais velhas a se retirar de suas posições de comando para, enfim, ocupá-las -, o que constitui a luta entre as gerações. Autores, como Lenoir (1996) e Debert (2003), reconhecem, entretanto, que o estabelecimento de uma idade legal, ou seja, a instituição de categorias etárias é importante na luta entre as gerações, visto que ressalta a efetividade das categorias etárias enquanto construções culturais, considerando que estatutos como a fixação da maioridade civil e penal, o início da vida escolar e a entrada e a saída do mercado de trabalho são “essenciais” para a organização do sistema de ensino e para as organizações política, jurídica e

econômica de uma sociedade. Segundo esses autores, partindo dessa perspectiva, é considerado “natural” e “esperado” pela sociedade que os mais velhos se afastem, para dar lugar aos mais novos.

6 – O que é ser velho, para você?

Para conhecermos as representações sociais dos nossos entrevistados sobre velhice e envelhecimento, era mister incluirmos essa pergunta na nossa pesquisa. Surpreendentemente, apenas dois dos dez entrevistados relacionaram a velhice à degenerescência e à debilidade física. As falas dos demais também não relacionaram o “ser velho” com a idade, mas com imagens subjetivas que traduziam atitudes, estados de ânimo, posturas diante da vida. Exemplos de representações sociais que atravessam o tempo - a velhice enquanto “prêmio” e como sinônimo de “sabedoria” -, também foram citadas:

Envelhecimento é prêmio, é premiação. É premiação, mas é também um tremendo exercício de se contentar com o que é inexorável: é que nós estamos caminhando para a morte. É isso (ZEUS).

Acho que velhice é experiência, experiência no sentido de saber ouvir, falar quando deve, ter mais cautela... O significado de 'velho' pra mim não é doença, não é o fim...é aquele cara que você pode perguntar alguma coisa e vai ter dele uma resposta mais firme e mais segura: é a experiência! (HERMES).

Outra representação bastante celebrada socialmente - a que associa a velhice a “uma coisa natural da vida”, ao “fechamento de um ciclo” -, também foi apontada:

Velho... é você estar fechando seu ciclo. Mas esse ciclo que você fecha, ele não está vazio, está cheio de toda a bagagem que você acumulou durante esse ciclo. É o momento do acerto de contas: se você tem saúde na velhice, é em função do que você fez, é a sua colheita! (HERA)

Essa metáfora da velhice enquanto “colheita”, construída por Hera, se encaixa perfeitamente naquilo que Debert (1999, p.72) chamou de “reprivatização da velhice”, ou seja, “quando os dramas se transformam em responsabilidades dos indivíduos que negligenciaram seus corpos e foram incapazes de se envolver em atividades motivadoras.” O mais inquietante, nesse discurso, é a visão do envelhecimento como responsabilidade única do indivíduo, quando se sabe que, muitas vezes, não basta apenas querer, é preciso ter os recursos econômicos e sociais que viabilizem as mudanças que se fazem necessárias. Esse discurso é preocupante porque exige por completo a contrapartida dos Governos e das políticas públicas, os quais têm o dever de proporcionar a todos os cidadãos as condições que lhes garantam uma vida digna. A esse respeito, Bauman (1998) afirma que só pode existir uma responsabilidade individual de escolha pelo

indivíduo, quando os meios para agir de acordo com essa responsabilidade são igualmente distribuídos na sociedade.

Entretanto, as representações sociais mais recorrentes foram aquelas que associaram o ‘ser velho’ a posturas de intransigência em relação ao novo e a dificuldades em ajustar-se às novas tecnologias:

Velho é uma pessoa ultrapassada, independentemente da idade. Porque eu posso estar com 30 anos e ter uma mente completamente voltada para a Idade Média! Velho, para mim, é uma pessoa que parou no tempo, que tem uma mente muito voltada para o passado: quando a pessoa diz ‘no meu tempo...’, o meu tempo é hoje! Mas essa pessoa está parada, ancorada na década de 70! A cabeça dela não consegue entender que a sociedade mudou, que os valores são outros! (EROS).

Ser velho... é não pensar em atualizar-se, não pensar em enfrentar as barreiras, as dificuldades, não se envolver, se acomodar: não quero mais! Então, se ele é comerciante, ele não quer nem saber do computador. Mas, se um dia os livros chegarem a ser só ‘on line’ e se você gosta de ler, tem que continuar lendo, tem que se atualizar! Mas o velho não quer enfrentar, ele se acomoda (POSEIDON).

Ser velho é não aceitar o novo, é você ser radical nos seus conceitos, você não aceitar o que chegou de novidade, ser contra o celular! Eu não vou ter celular, porque na minha época não tinha! Não, na minha época não tinha, mas hoje tem e eu quero aprender! Sou contra computador, eu não vou ter facebook... não! Então ser velho é você ser radical – consigo mesmo. Com as coisas que chegam, novas, e você não aceita. Isso é ser velho. É pensamento de gente velha (APOLO).

Nesse sentido, o participante Apolo também se mostra inconformado com alguns comportamentos estereotipados que a sociedade impõe aos velhos, os quais absorvem e incorporam aos seus hábitos de vida:

Por que é que velho não pode dormir tarde? Tem que dormir cedo, com as galinhas? Por que é que velho tem que se acordar às 5 horas da manhã, para ir pra esquina conversar com os colegas? Eu não aceito isso, gente! Por que é que velho tem que usar roupa... de velho? Calça folgada, a roupa não pode ser colorida, tem que ser roupa listradinha, cinza, preto... por que velho tem que ser assim? (APOLO).

A fala de Apolo corrobora o pensamento de Britto da Motta (2006), Peralva (2007) e Debert (2004, 2010). Segundo essas autoras, em resposta a uma sociedade que supervaloriza os ideais de beleza, força e juventude – a exemplo da brasileira – os próprios velhos recusam a sua condição, negando a idade e evitando a classificação de velhice. Já a participante Atena associou o “ser velho” a um papel social, o de avós. No entanto, segundo Legrand (2001), apesar de os recém-aposentados se voltarem, inicialmente, para o universo familiar, sobretudo no desenvolvimento do papel de avós, eles não demonstram – ao contrário das gerações anteriores – realizar-se plenamente apenas nas atividades familiares e de lazer.

Ademais, consideramos válido citar dois depoimentos sobre o que é ser velho, que tiveram um caráter mais subjetivo e filosófico:

Ser velho é perder a capacidade de sonhar. Mas, não se pode também afastar o componente biológico, porque nós começamos a envelhecer quando somos concebidos. E começamos a morrer, também, quando somos concebidos (ZEUS).

Ser velho é deixar de ter vontade de viver. Quando você perdeu a vontade de viver, você envelheceu. E a vontade de viver só acaba, quando acaba o amor que a gente tem no coração (ADÔNIS).

A expressão “melhor idade” – um eufemismo comumente utilizado pela sociedade para se referir à velhice e devidamente explicitado em capítulos anteriores – também foi lembrado, com rejeição, por dois participantes:

Doença todo mundo tem, não é? Então não acho que seja a ‘melhor idade’, mas pode ser uma idade boa (ATENA).

Eu não gosto muito do termo ‘melhor idade’, não. Na realidade, para mim a melhor idade é aquela que nós estamos vivendo. Se é criança, é a infância; se é adolescente, é a adolescência; e se é a velhice, que seja a velhice. Eu acho que é a melhor idade, no sentido de a gente tem que tirar o melhor de cada fase da vida (ZEUS).

A rejeição à expressão “melhor idade” transmite um certo esclarecimento por parte dos entrevistados a respeito de algo que o termo, como sabemos, não reflete, já que o envelhecimento é vivido em condições muito diferentes por cada pessoa. Veloso (2011) esclarece que usamos os termos “velhice” e “terceira idade” indistintamente, sem que saibamos exatamente o que cada um significa.

O eufemismo “melhor idade” assemelha-se à expressão “terceira idade”, que foi criada, segundo Lenoir (1979) e Peixoto (2003), como forma de amenizar o vocábulo utilizado para designar os “velhos”. Desligada das classes populares e exprimindo a forma pela qual as classes médias francesas vivenciavam a velhice de seus “idosos”, a denominação “terceira idade” passou a representar “uma nova maneira de ser velho, no caso, de preferência, uma maneira de não sê-lo” (Lenoir, 1996, p.80). Ou seja, trata-se de um termo que evidencia, antes de tudo, a negação da velhice.

7 – Aposentar-se tem alguma relação com envelhecer?

Para todos os entrevistados, aposentar-se tem, sim, de alguma maneira, relação com o envelhecer. Alguns participantes enfatizaram a influência dos estigmas sociais impostos pela cultura e reforçados pelas legislações àqueles que se aposentam, e de como isso interfere nas posturas

que eles passam a adotar diante da vida:

Tem, sim, não vou dizer que não tem. E muito. Não dá para negar que não tem, porque a idade da aposentadoria estabelecida por lei é aos 70 anos! (HERA).

Eu acho que é cultural. A gente, culturalmente, vê uma pessoa aposentada como uma pessoa que já está velha. Mas eu acho que não é assim, porque tem gente que se aposenta e não fica velho, e tem gente que sofre a influência desse estigma e fica velho mesmo, se enfurna, fica triste, se acomoda... (HERMES).

Ao lermos esses relatos, a pergunta a seguir é bastante pertinente: a que devemos atribuir o fato de os nossos entrevistados terem usado, em vários momentos desta investigação, os termos “velho” e “aposentado” como significando a mesma coisa. A legislação tem algo a ver com isso? Sabemos que as legislações são conjuntos de leis feitas com base em conceitos norteadores que regulamentam as políticas públicas e os comportamentos sociais, ou seja, que “normatizam” – esclarecendo, assim, o que é “adequado”, e o que está fora da “normalidade” para as relações sociais. Partindo dessa premissa, podemos citar algumas leis e conceitos norteadores que podem estar relacionados à representação social que se tem do que é ser velho.

O primeiro conceito norteador é o da Organização Mundial da Saúde (OMS), que delimita o conceito de “idoso” conforme o nível socioeconômico de cada país, ou seja: em países em desenvolvimento é considerado “idoso” aquele que tem 60 anos ou mais de idade; nos países desenvolvidos, a idade se estende para 65 anos. No caso do Brasil, tanto a Política Nacional do Idoso (PNI, Lei nº 8.842/1994) quanto o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) definem “idoso” a partir da idade de 60 anos em diante. No caso da aposentadoria, a legislação estabelece a idade de 60 ou de 65 anos como a mínima para se aposentar; e define em 70 anos a idade para a aposentadoria compulsória. Ou seja, essas normatizações contribuem para consolidar crenças relacionadas ao início da velhice a partir de tais idades. Tal fato é corroborado por Guillemard (1972, p.20), ao afirmar que é pela implementação de políticas sociais destinadas à velhice que o Estado perpetua a representação do que é ser velho uma vez que, aposentadoria e velhice “são culturalmente definidas dentro de cada sociedade”.

Importa-nos observar, entretanto, que a idade cronológica não deve ser o único marcador que define as mudanças que acompanham o envelhecimento, pois existem diferenças significativas relacionadas às condições sociais, de saúde, autonomia, participação e níveis de independência entre pessoas da mesma idade (Cardoso, Santos, Baptista, & Clemente, 2012; A. Fernandes, 2001; Santerre, 1995). Conforme afirmam Menezes e França (2012, p.316), “o envelhecimento, a

incapacidade e a aposentadoria nem sempre são sinônimos e não devem ser interpretados como condição ou requisito para se retirar ou não do mundo do trabalho”.

O participante Apolo, por sua vez, rebate e questiona, de forma veemente, algumas “atitudes” que, segundo ele, as pessoas passam a adotar após a aposentadoria, e que conduzem ao envelhecimento:

A maioria relaxa com a sua apresentação, perde um pouco da autoestima. Por exemplo: se eu me aposento, eu não preciso mais comprar roupa para mim, porque eu não vou trabalhar, vou ficar em casa. Então, basta um pijama, uma bermudinha velha, é o suficiente. Então eu não tenho mais o prazer de estar apresentável, de me perfumar, de me barbear, porque eu vou ficar dentro de casa... Pra que pintar os cabelos, se vou ficar naquele ciclo fechado que já me conhece, que me aceita... Pra que ter higiene? Pra que cortar os cabelos do nariz ou tirar os pelos da orelha? Não precisa, porque está em casa. Tudo isso leva ao envelhecimento. E a maioria dos aposentados se acomoda e adota essa postura (APOLO).

Já para Eros e para Poseidon, a relação entre aposentadoria e envelhecimento existe, condicionada ao fato de a pessoa ficar improdutiva, inativa ou desocupada e excluída da vida social:

Acho que tem a ver, mas não só porque coincide com a aposentadoria, mas porque uma coisa pode puxar a outra. Porque se você se aposenta e você se recolhe, na hora que você para, que você deixa de se movimentar, de ter aqueles compromissos, de exercitar sua cabeça, e diz que só quer repouso, que não quer mais enfrentar o trânsito...a sua cabeça e o seu corpo passam a ter uma dinâmica diferente. Se você não souber ocupar bem a sua cabeça e o seu corpo você vai entrar em parafuso, com certeza! É como um carro velho, se você deixar parado; ou uma casa velha, se você deixar fechada: o que é que acontece? Uma casa? vai se acabar! Um carro? Vai enferrujar as peças e se botar para funcionar vai quebrar, vai aparecer tudo cheio de defeito: é a mesma coisa (POSEIDON).

Se a pessoa se aposenta e não exerce mais nenhuma função, está velho! A menos que esse aposentado faça como muita gente que eu vejo: se torne um empreendedor, abra um comércio, abra uma escola, abra um curso... (EROS)

Consoante comentamos em outro momento desta análise, um dos maiores temores relatados pelos entrevistados é ser rotulado de “inativo”, de ser visto como “um fardo” para a sociedade, pelo fato de não estar mais “produzindo”. A literatura está carregada de estudos que corroboram essa representação social negativa da velhice, e que reforçam o sentimento internalizado pelos próprios aposentados de que é preciso continuar a produzir, a empreender e a trabalhar, para ter resgatado o seu valor social diante da sociedade. Os relatos acima refletem, com clareza, representações sociais que vinculam a aposentadoria a vivências de inutilidade, improdutividade, recolhimento. São estereótipos desse naipe que podem dar suporte a comportamentos de isolamento e a sentimentos de inadequação vivenciados por muitos dos que se aposentam (Canizares, 2009; Carlos *et al.*, 1999; França, 2009a; França, Menezes, Bendassoli e Macedo, 2013; Soares *et al.*, 2007; Zanelli, Silva & Soares, 2010).

Afrodite, entretanto, é a única a não relacionar aposentadoria com envelhecimento:

Não tem nenhuma relação. Isso é uma coisa institucional, de estar contando os anos, é uma questão meramente burocrática, porque conheço muitas pessoas que se aposentaram e que não têm aparência de velhas, além de continuarem a trabalhar em outras universidades, após pedirem a aposentadoria (AFRODITE).

Novamente, aqui, o envelhecimento foi referido mais como atitude diante da vida, do que como fase de limitações fisiológicas:

Não é uma questão física, acho que é uma questão de estímulo, de envolvimento, ou de desencanto com o que está fazendo (ATENA).

Tem relação com o envelhecer, mas não na escala que é passada para a sociedade: que o aposentado é um velho! Acho que aposentadoria é opção, mas é obrigação, também, quando é compulsória. Mas, não necessariamente, nem todo aposentado é velho, e nem todo velho é aposentado. Então, as duas coisas não estão desconectadas, mas também a conexão não é linear (ZEUS).

De acordo com França (2009b), Legrand (2001), Viriot-Durandal (2001) e Moreira (2011), do século passado até os dias atuais, gradativamente, observamos uma menor associação entre aposentadoria e envelhecimento, inatividade e o fim da vida laborativa. A aposentadoria está se tornando uma etapa adicional na carreira dos trabalhadores, não sendo mais vista como “o fim de uma vida de trabalho, mas como uma oportunidade para continuar uma vida de trabalho em um local e/ou de forma diferente” (Shultz & Wang, 2011, p.8). Desse modo, conclui Giddens (1999), os conceitos de *envelhecimento* e de *aposentado* – criados quando a expectativa de vida era menor – não correspondem mais às identidades sociais do envelhecimento ativo e devem ser reavaliados. Atualmente, com o aumento da expectativa de vida sem incapacidades – graças aos avanços da medicina e de estilos de vida saudáveis trazidos pela informação – o tempo de vida pós-carreira tem sido cada vez mais alargado (Legrand, 2001).

5.5.2 Subcategoria 2 – Vivência da pré-aposentadoria

A fase que antecede o desligamento do trabalho – denominada por Robert Atchley (1989) de “pré-aposentadoria” – constitui-se em um momento delicado, caracterizado por medos, dúvidas e muitas inquietações (Guedes, 2010; Rabelo-Pereira & Guedes, 2012; Stucchi, 2003). Se não somos ensinados a como fazer na hora de abandonar o emprego, como então esperar que seja fácil deixar algo que é tão valorizado socialmente?

Reconhecido como um evento normativo que faz parte da vida de todo o trabalhador, o processo de aposentadoria é considerado a ocorrência mais importante da fase que antecede o

envelhecimento e o principal episódio da vida adulta (Adams & Beehr, 1998; Baltes, 1987). Pode gerar sentimentos ambíguos de crise ou de libertação (Guillemard, 2002; Macedo, 2014; Shultz & Wang, 2011; Witczak, 2005) e vai requerer uma ressignificação da identidade pessoal do sujeito e o estabelecimento de novos pontos de referência (Gaulier, 1999; Legrand, 2001; Zanelli, Silva & Soares, 2010). Segundo Rodrigues *et al.* (2005), haverá a necessidade de uma redefinição e mudança nos papéis desempenhados pelo sujeito, para que a travessia para a aposentadoria seja exitosa, considerando que a perda do papel profissional e do vínculo com tudo o que representa o trabalho pode gerar conflitos e crises identitárias.

1 - Nesta fase atual da sua carreira, existem momentos em que você pensa em se aposentar? Se sim, em que situações isso acontece?

Dos dez entrevistados, oito responderam, afirmativamente, a essa pergunta. Para a metade deles, o motivo mais citado tem a ver com aborrecimentos, causados por conflitos com colegas e frustrações com algumas políticas educacionais adotadas pelo país ou pela instituição. Entretanto, para essa maioria, situações desse tipo são raras, são “relances” que passam rapidamente:

Sim. Porque por mais que eu diga que gosto dos meus colegas, a gente tem conflitos, não tem? Você vê aberrações, como por exemplo, você vê um colega seu chegar, digitar o ponto e ir embora. Então, nesses momentos, assim, sabe de uma coisa? Vou me aposentar, porque se uma pessoa não está trabalhando, alguém está trabalhando por ela, entendeu? (HERA).

Acontece muito raramente. Mas, às vezes, é frustração com colegas, com profissionais... às vezes acontecem coisas lá na área da gente, que eu fico pensando: 'Poxa, eu preocupado com isso, era melhor estar aposentado, esquecer isso tudo! Mas é muito repentino!' (HERMES).

Sim, relances de chateação, de frustrações, de você querer fazer uma coisa e você não alcançar... Aí dá vontade de se aposentar porque eu já tenho meu tempo de serviço, eu não vou ficar aqui ouvindo... vou embora, fiquem aí! Mas aí, passa. Eu fico pensando... e depois... passa (ADÔNIS).

Às vezes, quando vemos alguns abusos, alguns caminhos que a política da educação no Brasil está tomando... Você diz: Meu Deus do céu, será que eu vou ter que me aposentar para não ter que escutar mais um negócio desse? Aí dá vontade de dizer: não, eu vou 'chutar o balde' e sair! Mas, passa! (risos). Dá e passa! (ATENA).

Os discursos dos participantes vão ao encontro de vários estudos que revelam que a cultura e o clima organizacionais podem influenciar as expectativas dos trabalhadores sobre a aposentadoria e a decisão de se aposentar. Especificamente, se a organização trata os trabalhadores mais velhos com respeito e dignidade e valoriza sua experiência, isso, em grande medida, influencia a motivação para que os funcionários permaneçam no emprego (França & Stepansky, 2005; Kim & Feldman, 2000; Macedo, 2014; Shultz & Wang, 2011).

Por outro lado, ter tempo para se dedicar mais à família e o desejo de ter maior liberdade para fazer outras coisas também apareceram nos discursos dos participantes:

Em março eu completo 40 anos de serviço – ou seja, eu estou dando um pouco da minha saúde e de outros prazeres que eu posso ter. Aposentado eu vou poder fazer uma viagem em qualquer época, sem precisar mais me programar; posso sair, passar uns dez dias fora, sem ter aquele negócio de horário. Então, a aposentadoria me dará a liberdade para o lazer, para outros trabalhos, para outras coisas que eu preciso gozar! Então, esse planejamento me faz pensar de novo em me aposentar (POSEIDON).

Esse pensamento vem na hora que eu fico morrendo de saudade da minha filha que mora no exterior. Ai eu digo: Eu vou e vou passar três meses lá! (risos). É nesses momentos que eu digo: se eu estivesse aposentada eu pegava um avião e ia pra lá! (ATENA).

Porque muitas vezes eu tenho que viajar, eu queria ficar com um filho, por exemplo, que está precisando da minha companhia, e eu não posso porque estou trabalhando. Eu digo: Ah, se eu fosse aposentada eu podia!... (HERA).

Observamos que os únicos relatos que falam em se aposentar para ficar mais tempo com os filhos foram referidos por duas mulheres. Esses resultados reforçam o que a literatura sobre gênero e aposentadoria nos aponta: que as mulheres são mais afetadas do que os homens em relação às questões familiares, fator que interfere, de forma determinante, em suas decisões sobre o momento de se aposentar; ao contrário destes. A respeito dessa temática, Fericgla (1992) e Fonseca (2011) analisam que, comparativamente ao homem, o desapego ao mundo do trabalho é maior por parte da mulher, a qual prioriza e se envolve mais com as questões familiares.

Enquanto para Afrodite o que a leva a pensar em aposentar-se “são as cobranças” do trabalho, para Zeus, o motivo é exatamente o oposto:

Quando eu, de repente, me pego achando que não fiz o trabalho tão bem feito como eu fazia antes; ou quando eu percebo que não estando aqui eu posso dar uma contribuição maior lá fora, em uma outra atividade. Eu tenho uma expressão que anda comigo: Andar mais uma milha. Se, ao andar mais uma milha, verificar que eu não melhorei, eu paro e desço. Então, no momento em que eu notar que eu estou sempre pensando nisso, aí eu vou parar (ZEUS).

Entretanto, há quem diga que nunca pensou nesse assunto:

Eu não tive ainda, assim, esse pensamento de ‘eu devia estar aposentado’. Não, não, eu não tenho este pensamento, não. Se você dissesse: Eros, a aposentadoria compulsória vai ser aos 58 anos, você vai ter que ir embora. Eu vou, e lhe garanto que, logo, logo, estaria na Aliança Francesa dando aula, ou na Universidade Potiguar, ou na Escola Teológica... eu estaria trabalhando de novo! Então, esse pensamento não chegou ainda (EROS).

Para Apolo, as vezes que pensou em se aposentar foi caso contraísse uma doença grave ou ficasse com alguma deficiência que o impedisse de ir à escola dar aula. Fora essas situações, ele conclui:

Antigamente, quando eu tinha meus 30 anos, eu até pensava assim: ai, quando eu me aposentar vou fazer isso e isso... Mas, quando chegou na idade de me aposentar, eu pensei assim: Como é que eu vou tirar meu crachá da Escola do peito? Como é que eu vou deixar de usar meu crachá? Será que eu vou conseguir? Não vou conseguir! Como é que eu vou ficar em casa? Eu vou me arrumar pra quem me ver? Quem vai me ver? Ai eu pensei: Não, não vá pôr na cabeça nada de aposentadoria... Então, enquanto eu puder caminhar com as minhas pernas, ver com meus olhos e ouvir com meus ouvidos, eu vou trabalhar (APOLO).

O depoimento de Apolo expressa com clareza a importância e a centralidade que o papel profissional tem em sua vida, a ponto de não conseguir vislumbrar seu cotidiano sem o trabalho. Para ele, é difícil “ficar em casa”, pois o trabalho parece ser o núcleo definidor de sua existência; e “tirar o crachá da Escola do peito” é muito doloroso, pois significa despir-se de sua própria identidade, tendo de abrir mão de seu papel mais valorizado, o papel profissional. O relato de Apolo confirma os estudos de França (1999), Guillemard (2002), Moreira (2011), Bressan *et al.* (2012) e Post *et al.* (2013), de que os sentidos e significados que o indivíduo atribui ao trabalho tem uma relação direta com a sua decisão de se aposentar ou de permanecer no trabalho.

2 - O que você sente quando pensa que, um dia, vai perder o vínculo com o seu trabalho atual?

As respostas a essa pergunta vão desde sentimentos de perda, de resignação, até sentimentos de indiferença - como é o caso de Afrodite -, que, segundo seus relatos e trajetória profissional, nunca conseguiu construir um vínculo afetivo positivo com a instituição. Sente-se “desgarrada”, rodando e perambulando pelos corredores; não há um sentimento de pertencimento a algum grupo. Mas menciona, ligeiramente, os encontros semanais que mantém com alguns colegas na sala dos servidores:

Ave Maria... não sinto nada! Nenhuma pena, nenhum remorso, nenhum sentimento de nada, nenhum! (ênfase). Digo isso com 100% de segurança! Com os anos, os professores desgarrados foram se juntando ali; eu gosto... eu gosto, mas não a ponto de sentir falta, entendeu? Gosto de estar ali naquele momento, de saber que hoje tem aquele pessoal ali, mas não que eu vá sentir falta daqui de nada, não! (AFRODITE).

Há também aqueles que afirmam nunca pensar no assunto – o que pode ser interpretado como uma fuga – trata-se de um mecanismo de evitação a respeito de algo que nos faz sofrer, ou sobre o qual claramente temos muitas dúvidas ou incertezas. É o caso dos relatos abaixo:

Sabe que eu nunca parei para pensar sobre isso? Eu estou aqui; se amanhã eu tomar a decisão de sair, eu saio – não sei se eu vou me arrepender! Mas também se eu tomar a decisão eu não vou voltar – eu sempre pondero muito as minhas decisões (CHRONOS).

Eu não penso, não, para dizer a verdade. Não quero... porque no ambiente de trabalho muitas vezes o aluno lhe procura para tirar uma dúvida e você se sente útil pra caramba e isso vai acabar, não é? Não sei... é complicado. Eu não... eu penso que eu tenho medo de me frustrar, sabe. De sair do ambiente e ficar ‘pôxa, eu podia estar lá mesmo...’ Então o que eu posso lhe

dizer é que eu estou bem e não estou pensando. Então, se dá para ficar e é uma coisa boa, que me faz bem, eu não acho que deva me aposentar (HERMES).

Todas as demais respostas abordam a cessação do vínculo de maneira negativa, principalmente no que diz respeito à perda do contato com alunos e colegas de trabalho:

Quando você se aposenta, é um sentimento de perda! Quando eu for embora daqui, eu vou levar só lembranças boas, principalmente dos meus alunos, porque eu amo meus alunos do ensino médio! Parece que eles são meus filhos, entendeu? A partir do momento que eu perder o trabalho, eu sinto que é uma coisa que eu estou perdendo. E não é aquela perda de dizer assim: ah, ela é tão possessiva que não quer perder o trabalho! Não é isso! É uma realização! (HERA)

Talvez a sensação do dever cumprido: acabei minha carreira, cumpri meu papel aqui, não tem mais nada o que fazer aqui. Mas eu entendo que a instituição é feita por pessoas. Eu acho que uma coisa que a gente não pode perder é o vínculo com as pessoas que nos ajudaram a construir alguns momentos. Ai se eu parar e pensar – como já pensei – que nunca mais eu vou ver esses colegas, aí, dá, realmente, uma sensação de vazio. Acredito que a quebra desse vínculo ocorrerá, mas num regime um pouco mais lento; mas admito que a preocupação, efetivamente, existe. E talvez até seja essa uma das razões de me fazer permanecer aqui, não sei, não é? Pode estar no inconsciente (risos) (ZEUS).

Apolo associa o abandono do trabalho a um corte; e enfatiza que sente a necessidade de usar os verbos no presente:

É um corte. É um corte. Apesar de eu achar que a gente nunca perde o vínculo, porque você sempre ‘foi professor’; mas para mim o ‘foi’ não me satisfaz ainda, sabe. Eu ‘sou professor’, eu sou professor! Então eu gosto do ‘ser’, do hoje, não do passado (APOLO).

O impacto de não ser mais reconhecido e prestigiado quando estava “na ativa” e um misto de tristeza e resignação por “não poder fazer nada sobre isso” estão muito presentes no relato de Poseidon:

A gente sente alguns impactos. Por exemplo: saber que estou entrando na instituição, e já não estou sendo visto como era visto antes. Eu vou sentir: eu não sou mais ativo, sou inativo! Estou classificado de outra forma agora, não é? Então a perda do vínculo rotula as pessoas, onde eu não terei o direito de chegar e entrar numa sala de aula para dar aula, fazer aquelas atividades que eu fazia... Então, são vaidades, são... coisas que a gente tem que conviver, mas que chocam, que maltratam, e... é isso, o que é que eu posso fazer? (POSEIDON).

Inconformismo e amargura em relação à aposentadoria, vista como um fato irreversível que, em algum momento, irá acontecer, caracterizam as falas de Apolo e de Poseidon. Em ambos os casos, entretanto, há sofrimento; e são casos que preocupam, uma vez que, como nos aponta a literatura, quanto maior a identificação e o nível de satisfação com o trabalho, mais difícil o processo de desligamento do emprego e do ajustamento no pós-carreira (França *et al.*, 2013; Shultz & Wang, 2011; Quick & Moen, 1998). Para M. F. Santos (1990) e Atchley (1989), a dificuldade em

se afastar do trabalho vai ser proporcional à centralidade do papel profissional na vida do sujeito e à valorização dada ao *status* conferido pela identidade institucional. Ou seja, quanto maior o apego, maior o sofrimento na hora do desligamento da atividade laboral.

3 - Você se sente preparado para a aposentadoria?

Dos dez entrevistados, quatro declararam estar preparados para se aposentar, três revelaram que não estão prontos e três manifestaram ter dúvidas quanto a isso. No entanto, um fato interessante apontado pelos dados é que a metade dos participantes – incluindo respondentes dos três grupos – referiram que pretendem “fazer alguma coisa” depois de aposentados, conforme apontam os depoimentos abaixo:

Eu não vou ter problema nenhum se amanhã eu tomar a decisão de me aposentar! E não me preocupo muito, em me aposentando, com o que é que eu vou fazer, não. Alguma coisa eu vou procurar fazer! Pode ser financeiramente, para ter uma renda, ou não. Por isso eu não me preocupo em estar aposentado ou não, eu acho que eu sempre vou procurar fazer alguma coisa (CHRONOS).

Essa questão da aposentadoria não me preocupa, porque eu não pretendo me aposentar, no sentido estrito do termo: eu não pretendo deixar de exercer uma atividade, ainda que de natureza filantrópica, social. Então me sinto preparado, porque eu tenho uma atividade que vai me permitir continuar na ativa, mesmo sendo inativo aqui. Se eu tivesse que terminar nossa entrevista e dar entrada no meu pedido de aposentadoria, eu o faria com a maior tranquilidade (ZEUS).

Se aposentadoria é não fazer mais nada de trabalho, não estou preparada. Eu não quero sair pra não fazer nada! Então, se a aposentadoria é: você não vai mais trabalhar – eu não tenho a mínima condição de fazer isso hoje, porque eu não consigo ficar parada. Eu fico uma meia hora, uma hora, aí já estou descansada e vou embora fazer outra coisa... É muito difícil, viu? (ATENA).

Três dos entrevistados demonstraram alguma incerteza, ao responderem a essa questão. Mesmo com dúvidas, o fato de que procurarão alguma atividade para se dedicar no pós-carreira é uma certeza para eles:

Eu não sei se estou preparado. Eu acho que não. Não sei. Porque quando eu penso na minha aposentadoria, eu penso em atividade. Se eu me aposentar hoje, eu não vou ficar parado! Então eu não me sinto, assim, nem preparado, nem despreparado. Porque eu sei que eu vou trabalhar muito! Eu tenho projetos de vida. Eu vou fazer alguma coisa, porque eu não sei parar. Porque sempre trabalhei muito! É um ritmo de vida, eu sempre fui assim! (EROS).

Varia. Não sei... eu penso que sim, sabe. Eu acho que não teria muito problema de... ficar ocioso. Mas eu acho que não ficaria. Eu acho que eu inventaria alguma coisa para fazer: do mesmo jeito que me dá prazer estar aqui dando aula, eu inventaria outras coisas, eu acho. Mas tento não antecipar, não (HERMES).

Entre as falas dos participantes, algumas aparecem eivadas de medos, fortemente ligados à identidade - no sentido da possibilidade da perda do prestígio, do reconhecimento e da discriminação por parte dos colegas -, por estarem abandonando um papel tão valorizado socialmente quanto o papel profissional:

Eu não tenho coragem de me aposentar. Eu tenho medo de me arrependar, por não me sentir mais importante para a sociedade. Dentro desse meu medo está como se eu fosse ser, assim, descartada, sabe, saí do sistema, puff! Descartei, fui descartada, não sou mais importante. Esse 'importante' não é ser importante para a sociedade; é eu não me sentir importante para a sociedade. Eu vou ser importante só para a família, no seio da minha família. Então tem momentos que eu penso que não vou me sentir como gente. Por isso que eu não me aposentei, e já são oito anos (HERA).

Tem colegas que se aposentaram recentemente, e que vem aqui; se entrarem pelo corredor é um ser completamente estranho, um estranho no ninho! Acho que isso é uma coisa que devia passar por uma análise maior da instituição. O termo 'reconhecimento' aí pode ter duas vertentes: é o reconhecimento de você saber quem é a pessoa; não é o reconhecimento de que o cara foi isso ou aquilo. É o reconhecimento de ser humano! (CHRONOS).

É porque tem uma mudança nessa relação do tratamento para com você! E talvez eu não esteja preparada para isso! Pra quando eu chegar aqui eu saber que ao entrar eu vou ser olhada diferente. Porque você pode ser a pós-doutora não sei das quantas, mas, se aposentou... você não vale mais nada! Muda tudo! Porque aí você já não é mais aquela dali, sabe... te olham diferente! Eu não estou dizendo que olham como 'a velha', 'a pior', não, mas....é assim como se 'agora você tem outro projeto de vida, que não é mais o meu, aqui, do dia-a-dia'... (AFRODITE).

Corroborando esse pensamento, Bendassoli (2012, p.38) chama a atenção para a relação entre a falta de reconhecimento no trabalho e processos de sofrimento, adoecimento e despersonalização, deixando evidente a importância do reconhecimento “como nuclear em processos de construção identitária e de saúde e prazer no trabalho”. Canizares (2009, p.8) reforça que “as circunstâncias em que se produz o afastamento do trabalho podem ser determinantes no surgimento de doenças ou no comprometimento funcional do sujeito”. Essa conclusão pode ser constatada em vários estudos sobre aposentadoria compulsória, destacando os de Both (2004) e de Jesus (2011).

Para alguns participantes, além desse medo pela perda do reconhecimento de toda uma trajetória profissional vivida naquela instituição, existe ainda a rejeição às expressões “aposentado” e “inativo”, consideradas reforçadoras de estereótipos negativos. O participante Apolo não aceita, inclusive, nem ser chamado de “pré-aposentado”:

Não, eu não sou pré-aposentado, não! Se eu não vou me aposentar, como é que eu sou pré-aposentado? Eu tenho medo dessa palavra 'aposentado', 'aposentadoria'! Essa palavra é pejorativa, eu não gosto, eu não vou ser aposentado. Porque é tão frustrante quando você volta

para visitar o setor onde trabalhou e está tudo mudado... as pessoas já não têm mais aquela consideração, aquele carinho com você; já mudou um funcionário, dois, e você já se sente um peixe fora d'água. Você vai uma vez, duas, e não vai mais. É o que acontece aqui na escola (APOLO).

Realmente, é um impacto muito grande, porque você tinha toda uma dinâmica de trabalho que você não vai mais ter. Porque você pode pensar assim: Pôxa, eu não sou mais útil? Como é que eu vou ser visto quando eu chegar no ambiente em que eu trabalhava? Eu vou ser reconhecido? São perguntas que eu fico pensando... Eu serei... inativo?! Já pensou, inativo! Quer dizer, não vale mais nada, não tem atividade nenhuma mais na vida... Esse termo, 'inativo', me choca muito. O termo 'aposentado' até que não me choca, não, mas 'inativo' é uma coisa bastante abrangente, porque na certa eu sou ativo em alguma coisa! (POSEIDON).

O termo “inativo”, a que Poseidon se refere, diz respeito à denominação que a categoria dos aposentados recebe nos registros formais das instituições onde trabalhavam. O termo significa não estar em atividade, estar parado, estagnado, inerte, parado, inoperante, ou seja, algo que não está “funcionando”. Na análise de Zanelli, Silva e Soares (2010, p.31), o recado transmitido equivale a: “se você não mais trabalha, deixa de ser e de ter importância. Ou seja, se sou o que faço, se não faço mais, quem eu sou?” Isso significa, para o aposentado, sujeitar-se a valores e a condições que atacam sua autoestima e a imagem de si mesmo, ou seja, “coloca-se em xeque a identidade pessoal e ocupacional do trabalhador.”

4 - Considera importante a pessoa se preparar para a aposentadoria?

Exatamente por considerar que o rompimento com o trabalho pode provocar sentimentos de exclusão do mundo produtivo e de perda de fontes importantes de valorização e de identidade para os trabalhadores, diversos autores enfatizam a necessidade de uma preparação, junto aos profissionais que estejam em via de se aposentar (Cruz, 2011; França & Soares, 2009; Guedes, 2010; Rabelo-Pereira & Guedes, 2012; Zanelli, Silva & Soares, 2010). Essa prática também é recomendada pela Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994, art.10) e pelo Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003, art.28) do governo brasileiro, mediante a implantação, nos setores públicos e privados, dos chamados Cursos de Orientação para a Aposentadoria ou Cursos de Educação para o Pós-Carreira, os quais devem ser oferecidos aos funcionários com uma antecedência mínima de dois anos antes do desligamento do trabalho.

No caso da presente pesquisa, com exceção de um entrevistado, todos os demais consideraram importante que as pessoas que estão na fase de transição para a aposentadoria devem se preparar, de alguma forma, para essa nova etapa da vida; e os motivos alegados foram os mais variados:

Não sei exatamente que tipo de preparação poderia ser... mas acho que psicologicamente as pessoas precisam – porque é uma mudança de rotina: você acorda todo o dia de manhã, vem para o trabalho, e de repente acorda... ‘não tenho mais que me arrumar para ir para o trabalho’. Então essa mudança de rotina a pessoa tem que estar bem preparada para assumir, não é? (ATENA).

Alguns consideram importante a preparação para “as pessoas”, de modo geral. No entanto, quando se trata de seu caso pessoal, afirmam não sentirem necessidade dessa “preparação”:

Eu acho importante. Porque pode esclarecer, pode motivar, pode dar novas perspectivas, ajudar uma pessoa que está em uma situação difícil a se reencontrar... Mas eu acho que depende de cada pessoa. No meu caso, especificamente, eu acho que não. Porque, psicologicamente, eu acho que eu tenho, intimamente, condições de encaminhar minha aposentadoria (CHRONOS).

Para alguns, como Eros, a necessidade da preparação reside na prevenção de uma possível ociosidade que possa vir com a chegada da aposentadoria. Os motivos são diversos:

Muitíssimo importante. Diversos amigos meus saíram do Exército, aposentados abruptamente, sem nenhum preparo psicológico. Tem uns que, hoje, se tornaram alcoólatras, outros estão em depressão; já outros procuraram outra coisa para fazer. Fora esses que se tornaram ativos, os que saíram, sem ter alguma coisa para fazer, estão em um estado lastimável: não saem de casa, envelheceram rapidamente, não vivem, não têm qualidade de vida. Então, a preparação para a aposentadoria é uma coisa que eu acho fundamental: inclusive para o professor! Porque a vida do professor é muito ativa! De repente você sai do fogo para a geladeira! E isso não é interessante (EROS).

Acho, sim, porque como essa educação nos foi dada visando só o trabalho, e não viu outras questões... então, claro que, quando for tirado da pessoa esse trabalho ela também vai achar que vai se acabar, não é? Então, esse processo era para ser feito bem antes, não só assim, perto da aposentadoria, não, era para ser feito ao longo da vida! Para a pessoa começar a ter outro olhar, outras leituras, ver que ela pode trabalhar de outra forma, que não tem que ser só na instituição (AFRODITE).

Mas a gente não pode só pensar lá no final, não, não é, tem que pensar durante toda a trajetória! E isso eu acho uma falha muito grande da nossa organização institucional... Eu senti que se tivesse tido essa orientação de forma mais efetiva, talvez a gente reavaliasse a nossa forma de ser e de viver no emprego, certo? (CHRONOS).

Apolo sugere que, se a pessoa pudesse “testar” ficar “aposentado” por um período, ou seja, tirar uma licença durante um determinado tempo, isso ajudaria a tomar a decisão com mais segurança:

É importante pensar, refletir, testar. Seria bom testar a aposentadoria, sabe? Poder tirar uma licença de seis meses, passar pela experiência de ficar longe da instituição, para saber se era aquilo o que você queria. Tem que se preparar! Não é uma passagem, não. É estaque, é separado, é outra vida! Eu não sei se eu penso assim porque eu não tenho filhos, não é, não tenho familiares assim mais próximos. Talvez quem tenha familiares pensasse diferente (APOLO).

Entretanto, um único participante se pergunta se há necessidade mesmo de as pessoas se “prepararem” para se aposentar...

Não, não. Eu fico pensando: será que a aposentadoria é tão ruim assim que a gente tem que se prevenir, se preparar? Ai eu digo: não precisa... Então eu acho que parece que não tenho que me preparar para nada, não, deixa acontecer... (risos) (HERMES).

A maioria dos depoimentos citados corroboram os vários autores que defendem que a preparação para a aposentadoria deve começar logo que o indivíduo adentra no mundo do trabalho, pois ter recebido ou não orientações prévias na decisão de se aposentar é considerado um preditor importante no ajuste na fase do pós-carreira, possibilitando, assim, que o abandono do papel profissional ocorra de maneira mais natural e serena (França, 2002; Soares *et al.*, 2007; Rabelo-Pereira & Guedes, 2012; Shultz & Wang, 2011; Taylor, 2002; Varela, 2013).

Segundo os especialistas, a chegada da aposentadoria configura um momento de transição e de mudanças, quando os indivíduos precisarão estar bastante seguros de importantes decisões a tomar a respeito do seu futuro. A esse respeito, Cabral *et al.*, (2013, pp.15-16) defende, inclusive, que a transição para a inatividade não deve ser abrupta, mas gradual, começando a atividade profissional a diminuir “a partir dos últimos anos da carreira e prolongar-se para além da idade da aposentadoria, dependendo das condições de saúde e da vontade da pessoa em querer continuar sua vida profissional.”

5 - A instituição deve fazer algo para auxiliar o servidor na transição para a aposentadoria?

Diante da quase totalidade de os participantes expressarem sua concordância com a necessidade de uma preparação do servidor diante da aposentadoria, achamos importante questionar dos entrevistados se deve ser responsabilidade do Instituto assumir ações nesse sentido. A essa pergunta, a unanimidade dos entrevistados respondeu positivamente, ou seja, eles acreditam ser responsabilidade social da instituição acompanhar e orientar os servidores nessa etapa de transição da carreira profissional para a vida de aposentado:

Eu acho que deve fazer parte do plano de qualidade de vida da instituição, para o servidor. Porque é... do mesmo jeito que era responsabilidade da instituição enquanto ele foi servidor da ativa, de certa forma é responsabilidade também essa qualidade de vida depois. Também deve fazer parte, porque, afinal de contas, é o sujeito que trabalhou a vida inteira naquela instituição e, enfim, que deve ter o apoio nesse momento para se acostumar com essa outra rotina de vida, não é? (ATENA).

Acho que deve. Inclusive na instituição tem um Programa, não é, de preparação para a aposentadoria, e eu tenho ouvido de alguns colegas que as experiências foram muito boas, muito boas. Talvez quando eu entender que é o meu último ano aqui eu vá até participar!

(ZEUS).

Alguns entrevistados vão mais além e sugerem que a ação da instituição deveria abranger também propostas e projetos que contemplassem aqueles servidores que já se aposentaram, como forma de incluir e de dar “mais visibilidade” à categoria:

Inclusive é necessário não apenas a preparação para a aposentadoria. Mas acho que poderia ir um pouquinho mais além. Eu acho que esse núcleo deveria também ser um fomentador de projetos que permitissem que o aposentado, o novo aposentado, ainda mantivesse os vínculos com a instituição durante um determinado tempo (ZEUS).

Tinha que ter uma representação dos aposentados para mobilizar os aposentados uma vez por mês em atividades na escola, que desse visibilidade – tem que dar visibilidade aos aposentados, para as pessoas recentes saberem quem são esses aqui, o que eles fizeram pela escola! Se não der visibilidade, não adianta! (APOLO).

Depoimentos, como o do próprio Apolo e de outros, reiteram, com uma pontinha de ressentimento, a necessidade de, estando aposentados, serem reconhecidos e prestigiados por suas trajetórias profissionais dentro da instituição:

A gente sai daqui, não existe nada, assim, você não vê nenhuma homenagem, nenhuma homenagem! Você pergunta hoje quem foram os professores de geografia que já se aposentaram por aqui, e não se sabe, porque não tem nenhum quadro na parede para dizer: Esse aqui foi professor de geografia! Não tem! (APOLO).

Eu acho que faltam ideias criativas de encontros de aposentados, que pudessem fomentar essa integração, para que eles não se sintam assim tão desprestigiados. Que a pessoa aposentada fosse convidada a participar, a dar palestras, seminários, contar como realizavam suas atividades... Porque são lições de vida que não se acabam e que estão na cabeça de uma pessoa só, e não estão em livro, não estão em canto nenhum, e que, às vezes, passam despercebidas! (POSEIDON).

Na realidade, o IFRN mantém alguns programas voltados para os servidores aposentados, embora, na nossa opinião, de forma ainda incipiente. No caso dos aposentados, são três ações: a primeira refere-se ao Projeto Aposenta-Ação, coordenado pela Diretoria de Gestão de Pessoas e lançado no primeiro semestre de 2016 com o objetivo de orientar os servidores em face dos desafios e possibilidades da aposentadoria. A segunda ação diz respeito ao Curso de Preparação para o Pós-Carreira, destinado a oferecer aos servidores que estão em via de se aposentar um espaço de reflexão para que os sujeitos desenvolvam o autoconhecimento e efetuem a transição para a aposentadoria com planejamento, segurança e tranquilidade. De caráter voluntário, o Curso funcionou de 2008 a 2012, mas se encontra temporariamente suspenso. A terceira ação, direcionada para a categoria dos aposentados, é de responsabilidade do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica/Seção Sindical Natal (Sinasefe),

e é de caráter mais socializador: trimestralmente, o Sinasefe organiza um café da manhã para comemorar a data natalícia dos servidores aposentados sindicalizados que aniversariaram nesse período.

5.5.3 Subcategoria 3 – Aposentadoria, gênero e família

Historicamente, a maioria das pesquisas sobre aposentadoria estão situadas no âmbito laboral, como se fosse um fenômeno isolado e inerente, apenas, ao empregador e ao empregado, principalmente do sexo masculino. Essa negligência com a questão da aposentadoria feminina tanto pelas ciências sociais quanto pela gerontologia deve-se ao fato de que, tradicionalmente, a aposentadoria ainda é entendida como um fenômeno masculino e que não afeta tanto as mulheres, devido à crença de que o trabalho não é parte tão central na vida das mulheres como é para os homens (Arber & Ginn, 1996; Whiting, 1998). No entanto, consideramos oportuno lembrar que quase metade da força de trabalho é feminina, estando a maioria dos trabalhadores casados com outros trabalhadores – ou seja, não podemos ignorar o enorme impacto do gênero sobre a forma como a aposentadoria é conceituada e vivida (Smith & Moen, 2004).

Partindo dessa perspectiva, optamos por incluir, neste trabalho doutoral, uma análise sucinta de como o tema “aposentadoria” se insere no âmbito dos casamentos, por ser um evento que afeta não apenas o indivíduo, mas também toda a estrutura de sua dinâmica familiar (Fericgla, 1992; Kim & Moen, 2001; R. Machado, 2001; Smith & Moen, 2004). Apesar de raras as pesquisas que incluem as experiências dos cônjuges dos aposentados, esses especialistas ressaltam a importância de considerar a aposentadoria um processo genderificado (que faz interface com o gênero), por se tratar de uma experiência que tem interferência na vida do casal, sendo o gênero um fator chave na definição das diversas formas pelas quais os indivíduos se aposentam, bem como na forma como vivenciam a satisfação no pós-carreira. Outrossim, concordamos com Whiting (1998) quando afirma que não podemos identificar as diferenças de preditores de satisfação da aposentadoria, utilizando os mesmos indicadores, tanto para homens e mulheres simplesmente comparando as diferenças entre eles; é preciso levar em consideração as diferenças nas experiências de vida e de trabalho de cada pessoa.

1 - Acha que o casal deve programar suas aposentadorias junto ou não necessariamente?

Essa pergunta foi respondida de forma afirmativa por todos os entrevistados. Eles têm a percepção de que, ao procurarem se aposentar em datas próximas, os benefícios serão mútuos, visto que isso facilitará a programação e a ocupação do tempo livre para ambos:

Se possível, sim. Pelo menos na minha casa, vai ser! Porque não adianta um estar aposentado infernizando a cabeça do outro, não é? Eu vou ficar viajando sozinha? Também não tenho vontade. Porque aí eles poderiam se ajudar e partir para fazer o planejamento dessa aposentadoria em conjunto (ATENA).

Eu acho que se pudesse acontecer isso talvez fosse o ideal, não é? Porque aí talvez os dois tivessem condições de usufruir desse benefício da aposentadoria – ou seja, com o tempo livre – para fazer outras coisas que não tiveram condições de fazer quando eram profissionais engajados no mercado de trabalho, porque as atividades impediam, às vezes não coincidiam... Mas eu acho que isso passa pelo projeto de vida de cada um (CHRONOS).

Acho importante combinar... para poder se planejarem juntos, não é? Porque a partir do momento em que a gente vai se aposentar, é uma nova vida. Vamos viver uma nova vida! É uma página nova que se vira e outra que se abre, não é, do nosso livro da vida (HERA).

As pesquisas de Kim e Moen (1999, 2001) sobre aposentadoria e bem-estar subjetivo igualmente evidenciaram que há diferenças significativas de gênero na relação entre os casais e o bem-estar subjetivo posterior à aposentadoria, ou seja, os estudos mostraram que o casamento e as relações familiares desempenham um papel importante na previsão do bem-estar após a aposentadoria. Segundo eles, a qualidade conjugal – não apenas o *status* conjugal – está positivamente relacionada ao ajuste na aposentadoria, pois aumenta as oportunidades de companheirismo conjugal e intimidade. Por outro lado, não podemos esquecer que a aposentadoria, muitas vezes, pode significar mudanças na renda, saúde, residência, amigos e na divisão do trabalho doméstico – e tais mudanças são igualmente potenciais fontes de estresse conjugal.

Em um estudo longitudinal efetivado com trabalhadores e aposentados casados, com idades entre 50 e 74 anos, Kim e Moen (2001) concluíram que ter uma esposa que não trabalha foi relacionado positivamente com a satisfação conjugal dos maridos, mesmo se estes eram aposentados ou não. Os casos de menor satisfação conjugal foram relatados por mulheres que ainda estavam no mercado de trabalho, mas cujos maridos não estavam mais. Esses autores concluem que “casais com padrão de aposentadoria conjunta são importantes para o bem-estar subjetivo de homens e mulheres após a aposentadoria, com os homens que se aposentam experimentando moral mais elevado, mas também maior conflito conjugal, se suas esposas não se aposentam, ao mesmo tempo que o fazem” (Kim & Moen, 2001, p.85). Corroborando essa ideia, Whiting (1998, p.6) ressalta que, no intuito de “manter as relações tradicionais de gênero” e a “harmonia conjugal”, nenhuma das mulheres participantes dos 22 grupos focais de sua pesquisa feita na Austrália com homens e mulheres aposentados havia se aposentado depois de seu parceiro, pois “não era justo se aposentar antes do marido”, numa clara demonstração de que

“viam a sua própria aposentadoria como secundária à aposentadoria dos homens”. De igual modo, de acordo com Kim & Moen (2001), as esposas aposentadas experimentam tanto mais sintomas depressivos e maior conflito conjugal caso seus maridos permaneçam empregados.

2 - O que o seu cônjuge pensa sobre a sua aposentadoria?

As respostas a essa pergunta trouxeram resultados interessantes e, na nossa opinião, fortemente atrelados à questão das relações de gênero. Relembrando o perfil da nossa amostra, os entrevistados do sexo masculino encontram-se na faixa etária entre 58 e 63 anos, sendo cinco casados, um divorciado e um solteiro. As esposas de todos os cinco entrevistados casados não exercem atividade fora do lar. Entre as três mulheres entrevistadas, todas na faixa etária entre 53 e 58 anos, duas são casadas e uma é divorciada. Os cônjuges das duas entrevistadas casadas ainda exercem atividade laboral, conforme podemos conferir na quadro 8:

Quadro 8– Estado civil, número de filhos e situação ocupacional do cônjuge

NOME	ESTADO CIVIL	CÔNJUGE - SITUAÇÃO OCUPACIONAL	Nº DE FILHOS
Adônis	Divorciado	—	03
Afrodite	Divorciada	—	01
Apolo	Solteiro	—	—
Atena	Casada	Em atividade	03
Chronos	Casado	Não trabalha fora	01
Eros	Casado	Não trabalha fora	04
Hera	Casada	Em atividade	03
Hermes	Casado	Não trabalha fora	03
Poseidon	Casado	Não trabalha fora	03
Zeus	Casado	Não trabalha fora	03

Fonte: Dados da pesquisa (Elaborado pela autora)

O primeiro dado que nos chamou a atenção foi o fato de que, apesar de os entrevistados terem afirmado, em pergunta anterior, que defendiam que os casais se aposentassem juntos, o tema ‘aposentadoria’ apareceu como sendo pouco discutido com o cônjuge, principalmente quando este é do sexo feminino; dois entrevistados, inclusive, afirmaram que nunca conversaram abertamente sobre o assunto, ou que conversam pouco. É interessante observar que as esposas dos cinco participantes casados não trabalham fora:

Nunca conversei e ela nunca falou, nunca sugeriu. Eu acho que se ela tivesse sugerido, eu já teria... mas ela nunca sugeriu... ela nunca... ela se acostumou, não é, a me ver sempre trabalhando muito. Então ela nunca pensou em me ver aposentado (EROS).

Eu converso pouco nesse sentido. Embora ela saiba: de vez em quando eu digo: ‘Olha, vou me

aposentar, estou a fim de me aposentar!’ Às vezes a gente fala isso, assim... (CHRONOS).

Outro dado que interpretamos como relevante foi a afirmação, feita por dois entrevistados do sexo masculino, de que eles detêm o apoio incondicional de seu cônjuge, seja qual for a sua decisão em relação à aposentadoria. Novamente, cabe-nos ressaltar que as respectivas esposas desses entrevistados não exercem atividade fora do lar:

É... ela não me cobra: nem continuar trabalhando nem parar de trabalhar. Simplesmente, é... mantém-se fiel a um projeto de médio prazo que nós construímos juntos (ZEUS).

Eu sinto muita cumplicidade da parte dela, tanto para ir quanto para voltar, eu sinto essa cumplicidade dela me acompanhar, de sempre dizer “para onde você for, eu vou (POSEIDON).

Consideramos importante proceder a uma breve análise da condição dos cônjuges dos entrevistados casados, para compreender melhor suas posturas. São mulheres que fazem parte de uma geração¹⁰⁷ que casou cedo, que chegaram a trabalhar no início do casamento mas que abdicaram ou sofreram pressão da família ou do próprio marido para ficar em casa cuidando dos filhos; algumas precisaram se afastar do emprego enquanto os filhos eram pequenos, pensando em retornar posteriormente ao trabalho, fato que se tornou mais difícil com o passar do tempo, em função do avançar da idade e da falta de articulação com o mercado. Tidas como as principais responsáveis pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos, o “emprego” e a ocupação principal das mulheres dessa geração passou a ser cuidar do marido, da casa e dos filhos, numa clara evidência da predominância do modelo patriarcal nas relações de gênero. Aprisionadas em uma trajetória de vida historicamente vinculada a padrões machistas e sexistas de comportamento, as mulheres que hoje estão na faixa dos 60 e poucos anos, em sua grande maioria, além de não possuírem grau de instrução e de qualificação profissional para competir no mercado de trabalho, aceitam como natural o papel de coadjuvantes na vida de seus maridos.

Britto da Motta (1999, pp.209-210) explica como as expectativas sociais sobre as relações de gênero, fundamentadas em formas de dominação e subordinação, têm norteadas, diferentemente, as trajetórias dos homens e das mulheres de mais idade:

Para esta, a prescrição tradicional foi: domesticidade e maior repressão social e sexual, desestímulo ou dificuldade de acesso e permanência no mercado de trabalho, desigualdades de formação e de condições de trabalho em relação às dos homens, negação aparente de interesse e capacidade para a política e apropriação social do seu corpo expresso no controle familiar e na medicalização das funções reprodutivas.[...] Do mesmo modo que a

¹⁰⁷ Para Britto da Motta (2004, p.350), *geração* “designa um coletivo de indivíduos que vivem em determinada época ou tempo social, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma forma de experiência ou vivência.”

prescrição, ora cômoda, ora desconfortável, de uma fórmula de intensa e variada parceria sexual, afirmação de “masculinidade” como dominação da mulher e filhos, obrigação de ser o provedor único da família e expectativa de recebimento de ‘serviços’ domésticos das mulheres, foi o que vigorou – e em parte ainda persiste – para os homens dessa mesma geração.

Resumindo, esperava-se da mulher uma postura de “feminilidade” que, na realidade, significava obediência e conformismo. Esse padrão, atualmente, encontra-se em verdadeiro declínio, mas norteou a vida das mulheres que, hoje, são mais velhas (Britto da Motta, 1999).

Esse contexto social do qual fazem parte as esposas dos nossos entrevistados também foi analisado por Nascimento e Souza (2006, p.8), para quem “a mulher brasileira não teve, em muitos casos ao longo de sua vida, trabalho remunerado; noutros, essa mulher era trabalhadora doméstica ou fruto do mercado informal, deixando de ter garantida a sua aposentadoria.”

Para Kim e Moen (2001, p.85), “todo o processo de aposentadoria pode ser qualitativamente diferente para as mulheres do que para os homens, em parte por causa das diferenças na sua experiência na força de trabalho”. A respeito das mulheres que trabalham, o caráter descontínuo de suas trajetórias profissionais, quase sempre interrompidas por questões de ordem pessoal (gravidez, licença-maternidade ou períodos de afastamento para cuidar de algum familiar doente ou dedicar-se à criação dos filhos pequenos) contribui para que as mulheres concebam a aposentadoria como “um ganho” e uma oportunidade especial para que possam se dedicar, com mais tranquilidade, a essas atividades (Bernard *et al.*, 1996). Segundo esses autores (1996, p.90), “é possível que elas contemplem a última fase de sua carreira laboral de forma muito diferente que os homens.”

As mulheres tendem a apresentar atitudes mais negativas em relação à aposentadoria, a planejá-la menos e a ajustar-se a ela mais fracamente (Kim & Moen, 1999; Post *et al.*, 2013; Whiting, 1998). O fato de as mulheres não se prepararem e não planejarem sua aposentadoria também foi encontrado na investigação que Whiting (1998) fez na Austrália com 22 grupos focais formados por homens e mulheres aposentados na faixa etária dos 70 anos. A justificativa de Whiting (1998, p.2) para esse fato está relacionada à visão internalizada pelas mulheres de que a aposentadoria é um fenômeno masculino e, como tal, requer pouca atenção por parte delas. No entanto, para essa autora, esse comportamento feminino revela a segregação dos papéis de gênero tradicionais, em que “pensar e planejar a sua aposentadoria é reconhecer o fato de que elas contribuem para a economia da família, algo que desafia a autoridade tradicional do macho da casa”. Segundo Whiting (1998), o fato de achar que a sua aposentadoria não é importante o

suficiente para ser pensada ou planejada, ilustra o pensamento até mesmo de mulheres que haviam dedicado anos à construção de uma carreira.

Por outro lado, observamos haver mais diálogo com o cônjuge quando se trata das participantes mulheres em relação aos seus maridos; os depoimentos, igualmente, também refletem acordos e combinados:

É, ele diz assim: espere para se aposentar quando eu me aposentar, para a gente fazer as coisas junto. A ideia dele é essa, e também a minha (ATENA).

Ele apoia e está querendo que eu me aposente. Mas diz para a gente se aposentar os dois juntos: no dia em que você se aposentar eu me aposento também (HERA).

Percebemos uma diferença, comparativamente falando, entre os relatos dos homens e os das mulheres, estas muito mais voltadas para um pensamento de inclusão do cônjuge, de pensar enquanto casal, do que aqueles. Para Smith e Moen (2004, p.280), ter mais conhecimento sobre a conexão entre o processo de tomada de decisão sobre a aposentadoria e a satisfação subsequente à aposentadoria para os aposentados é uma importante contribuição para a pesquisa sobre aposentadoria, mas não é tudo: “Nossos resultados sublinham a necessidade de incluir as experiências dos cônjuges e dos casais se quisermos ter uma compreensão completa do processo de transição da aposentadoria – e da vida após a aposentadoria – de indivíduos casados.” Isso significa dizer que a investigação a respeito apenas de um cônjuge é incompleta e não pode ser considerada uma representação adequada para os dois, para o casal.

Alguns entrevistados casados relataram que o motivo que mais aflige o cônjuge é o medo das complicações que podem advir com a ociosidade no pós-carreira, principalmente em relação aos homens. Por outro lado, acreditam que, ao saberem que poderão desfrutar mais tempo com o marido, esse temor dá lugar a uma expectativa positiva. Esse fenômeno também foi citado apenas por entrevistados do sexo masculino a respeito de suas esposas:

Acho que ela se preocupa de eu ficar ocioso. Vamos supor: acho que ela considera que eu seja um pouco ativo, não é, e talvez tenha uma preocupação de eu ficar ocioso, parado, sem fazer nada... (CHRONOS).

Ah, sempre há uma expectativa! Isso pode provocar algum dano... acho que ela pensa... pode provocar alguma... Mas, se vamos poder passear, se você vai me dar atenção, se não vou ficar só, ah, então isso é ótimo! (POSEIDON).

Eu sempre trabalhei tanto, que se eu ficar em casa, ela vai até estranhar! (risos) Mas acho que ela vai gostar, porque eu vou lavar mais louça do que lavo hoje (risos). Ela vai gostar, porque a gente vai passar mais tempo juntos (EROS).

Smith e Moen (2004) investigaram os fatores relacionados à satisfação da aposentadoria entre aposentados e seus cônjuges individual e conjuntamente com 421 aposentados com idades entre 50 e 72 anos, nos Estados Unidos, e concluíram que há repercussões duplas entre os cônjuges, visto que um se aposenta e o outro sofre as influências de ter um cônjuge aposentado.

Essas repercussões no relacionamento entre os cônjuges após a aposentadoria é exatamente o tema da dissertação de mestrado de R. Machado (2001), intitulada de “Homem em casa vira Maria – Aposentadoria e relações conjugais”. A referida autora faz uma interessante associação entre os “signos da produtividade” proporcionados pelo trabalho (muitos compromissos agendados, preocupações, desenvoltura nos negócios etc.) e a divisão do poder doméstico. Assim, a aposentadoria e a consequente ausência desses signos “remeteriam o homem a uma profunda sensação de fracasso, pois é, através deles, que ele é reconhecido e aceito na sociedade” (R. Machado, 2001, p.38). Segundo ela, as mulheres casadas que ainda estão no mercado de trabalho estão usando seu *status* de profissionais assalariadas como um caminho para exercer maior poder de decisão na relação conjugal, junto a seus maridos aposentados.

A pesquisa de R. Machado (2001, p.80) ainda revelou que a inatividade dos homens trazida pela aposentadoria “inegavelmente provocou um aumento de tensões nos relacionamentos”. A respeito das queixas das participantes, a autora concluiu que o espaço doméstico é um espaço onde o homem não é responsabilizado, ou seja, não tem tarefas a cumprir e onde ele não transita com tanta desenvoltura, não existindo, dessa forma, uma posição valorizada para ele.

3 - O que a sua família (pais, filhos, irmãos) pensam sobre a possibilidade de você se aposentar?

Além da opinião do cônjuge, achamos importante estender essa pergunta a outros integrantes do núcleo familiar dos entrevistados, tais como pais, filhos e irmãos – afinal, com a aposentadoria, todas as vidas das pessoas mais próximas serão, de uma forma ou de outra, afetadas (Fericgla, 1992; Fonseca, 2011; Kim & Moen, 2001; R. Machado, 2001; Smith & Moen, 2004; Zanelli, Silva & Soares, 2010).

Entre as famílias dos dez entrevistados, quatro parentes argumentam que eles não devem se aposentar agora (mesmo já tendo adquirido direito legal para isso); dois são favoráveis, e entre os demais, as opiniões variam. Apenas Eros revelou que nunca tratou desse assunto em casa - nem com a esposa (como já dito anteriormente) tampouco com os filhos:

Não, eu nunca falei em toda a minha vida. Mas vou falar com meus filhos. Eu acho que eles concordam. Talvez a minha filha se preocupe: porque vai pensar que eu estou com um

problema no coração! (risos) (EROS).

Os argumentos utilizados pelos familiares para pressionar os entrevistados a não se aposentar, variam:

A família, de um modo mais geral, não aconselha. A minha mãe, a minha irmã, elas dizem: 'Não se aposente, não! Vai ficar fazendo o quê? Não está bom, você não tem condições? Então não se aposente! Não vale a pena ficar em casa, ficar ocioso (HERMES).

Bom, dentro de casa, disseram que pelo amor de Deus eu não me aposentasse, porque senão eu ia deixar todo mundo doido com mania de organização, com limpeza.... (risos). Meu pai, minha mãe e meus irmãos já sugeriram que eu me aposentasse e fosse trabalhar na iniciativa privada, botar uma escola! Mas, se eu me aposentar, vai ser para fazer alguma coisa dentro da própria instituição, fora, nem pensar! Já o meu sogro, diz: 'Não se aposente, não, norinha, não se aposente não, que é muito chato! (ATENA).

Meus filhos acham que está cedo. 'Pai, você vai se aposentar? Vai se aposentar com essa força toda, com essa garra toda?' (ADÔNIS).

Não por acaso, os motivos que as filhas de Hera utilizam para demovê-la da ideia da aposentadoria são os mesmos que preocupam a mãe: a preservação da autoimagem positiva que é dada pelo papel profissional:

Ah... as minhas filhas não querem que eu me aposente. Deus o livre dizer que a mãe é aposentada! Elas têm orgulho de dizer que a mãe está trabalhando, está estudando... Elas não querem a mãe em casa, só cuidando da casa (HERA).

Por outro lado, as famílias de Afrodite e Zeus gostariam de que eles se aposentassem:

Meus filhos já me dizem assim: pai, se aposente. Por que é que você continua trabalhando? Pai, você já tem o que precisa ter; você tem um lugar para morar; você tem carro para andar; você tem uma posição social relativamente consolidada; você tem uma aposentadoria digna; então pegue agora sua aposentadoria e vá viajar, vá passear, vá se divertir... essa é a linha (ZEUS).

A minha mãe e a minha irmã são muito caseiras, levam uma vida muito limitada, fechadas para o mundo; e elas sonham que eu me adapte também em ficar ali, com elas. Então eu acho que pensar em aposentadoria, para elas, seria pensar que eu ia ficar em casa. Só que eu não vou, não é! Eu não me vejo me aposentando e ficando somente em casa, não. É viajando, é andando... Mas acho que elas gostariam, pensando que eu vou ser companhia, não é? (AFRODITE).

4 - O que a sua família pensa sobre a sua aposentadoria, influencia na sua decisão?

Diversas pesquisas têm atestado a importância da família na transição para a aposentadoria e as mudanças que esse evento pode provocar nas relações familiares. França (2009b, p.24), em sua pesquisa transcultural sobre a influência dos preditores sociais nas atitudes de executivos brasileiros e neozelandeses em face da aposentadoria, constatou que os executivos,

em geral, sofrem a influência da opinião da família e dos amigos na hora de se aposentar. A maior influência vem do parceiro(a), seguida dos filhos, amigos e pais.

Com relação a essa questão, cinco entrevistados afirmaram que a opinião da família interferia na decisão de se aposentar, enquanto quatro disseram que a opinião da família não era determinante. E um dos participantes – Eros – novamente disse nunca haver comentado com a família sobre sua aposentadoria.

Tem peso, porque, na minha família, tem a experiência de quem é aposentado, tem a experiência de quem quer compartilhar comigo a aposentadoria, e tem aqueles familiares que dizem para eu me aposentar e ir para a iniciativa privada. Então eu levo em consideração, claro, todas essas opiniões (ATENA).

Interfere. Eu acho que interfere. Por exemplo: nesses momentos de frustração ou de decepção no trabalho, o que é normal, eu fico pensando: Lá em casa a família toda diz 'não se aposente!' Então eu acho que tem um peso significativo (HERMES).

Aqueles entrevistados para quem a opinião dos familiares não é determinante, justificaram de forma assertiva suas posturas:

Tem importância, mas não preponderante. Não determinaria, não, a minha posição. Embora que eu escuto, converso, levo em consideração, mas a posição final vai ser mais minha (CHRONOS).

Não... porque, como sempre, eu decido... Nem com a minha filha, que é a pessoa hoje com quem eu mais combino, nem com a minha filha é assim (AFRODITE).

As pesquisas de Moen, Kim e Hofmeister (2001) e Smith e Moen (2004), apontaram que a falta de sincronia nos tempos de aposentadoria dos casais pode causar declínios e algumas adversidades na qualidade do casamento para ambos os cônjuges. Segundo Moen, Kim e Hofmeister (2001), a situação em que o nível de conflito conjugal tende a ser mais alto refere-se aos casos em que os maridos estão aposentados, mas suas mulheres continuam trabalhando. Já a situação que apresenta melhor satisfação conjugal diz respeito aos casais cujos maridos e esposas continuam trabalhando na aposentadoria, especialmente no caso das mulheres trabalharem por apenas meio turno.

Já na investigação realizada por Smith e Moen (2004), embora 77% dos aposentados tenham relatado muita satisfação com a sua aposentadoria, apenas 67% dos seus cônjuges responderam que estão muito satisfeitos; e ainda menos casais (59%) relatam satisfação conjunta. Outro dado importante dessa amostra revela que, no geral, os maridos de esposas aposentadas são mais satisfeitos do que as esposas de maridos aposentados. Os relatórios dos aposentados e cônjuges individual e conjuntamente sobre a satisfação com a aposentadoria revelaram que isso

está relacionado a percepções da influência do cônjuge sobre a decisão da aposentadoria, com efeitos variados por gênero. Ou seja, uma aposentada do sexo feminino é mais de cinco vezes propensa a mencionar estar satisfeita com sua aposentadoria quando relatou que o marido não teve influência na sua decisão de se aposentar; por outro lado, maridos aposentados que perceberam as suas esposas como influentes em suas aposentadorias são mais propensos a relatar estarem satisfeitos com a saída do emprego. Os dados revelaram que os casais com maior probabilidade de relatar estarem satisfeitos com a aposentadoria, individual e conjuntamente, são esposas aposentadas e seus maridos em que as esposas relataram que estes não tiveram influência na sua decisão de se aposentar. “Esses resultados indicam que não só a influência do cônjuge sobre a decisão de aposentadoria afeta a satisfação em relação a uma posterior aposentadoria, mas que esta relação é moderada pelo gênero” (Smith & Moen, 2004, p.279).

A dinâmica familiar seguramente vai desempenhar algum tipo de influência na vida daquele que se aposenta, principalmente se a opção do recém-aposentado for por uma permanência maior em casa, sem a ocupação do tempo com outras atividades de trabalho, sejam estas remuneradas ou não. A nova forma de convívio familiar, mais próxima e mais intensa, estará diretamente relacionada à qualidade dos relacionamentos familiares e conjugal antes do evento da aposentadoria (Fericgla, 1992; França, 2009b; Moragas, 2001; Zanelli, 2012).

Finalmente, Zanelli (2012, p.335) pondera que o bem-estar mútuo do casal vai depender, primordialmente, do grau de satisfação que sentem na companhia um do outro, levando-se em consideração as vivências e a forma como os papéis de gênero foram experienciados por ambos ao longo do casamento, tais como: “atração e sexualidade; a administração familiar para prover a alimentação, saúde e recreação; o prazer e a apreciação mútua; as habilidades de comunicação; o companheirismo e a cooperação; os cuidados e o relacionamento com os filhos”.

5.6 Categoria de análise temática ‘D’ – Expectativas sobre o pós-carreira

5.6.1 Subcategoria 1 – O direito de se aposentar

A aproximação da aposentadoria configura um período de transição e de mudanças. Denominada por Atchley (1989) de “pré-aposentadoria” – fase que antecede a aposentadoria propriamente dita – é uma ocasião em que os indivíduos começam a planejar uma nova etapa na vida e decidir, em função dela, a melhor hora para se afastar do trabalho e o que fazer a partir de então. É uma fase que tem se mostrado fértil em planos e expectativas sobre o futuro, por aqueles que a estão vivenciando. Entretanto, a maioria das projeções que são feitas estão embasadas no

entendimento que o indivíduo tem do que ele virá a ganhar ou a perder, caso venha a se aposentar. Daí a necessidade de conhecermos quais são essas percepções.

1 - Se você se aposentasse hoje, o que ganharia?

Ao proceder à análise dos depoimentos, duas palavras sobressairam: *tempo* e *liberdade*. Ter mais tempo para a família foi o ganho mais citado, seguido de perto pelo tempo para o lazer (leituras, viagens) e a liberdade para fazer o que se tem vontade, independentemente de horários ou compromissos:

Eu ganharia um tempo a mais para estar com a família, para sair mais com eles – eu saio, mas tem um limite; porque eu penso em sair, mas aí tenho um trabalho para preparar, provas para corrigir, um planejamento para fazer... (EROS).

Eu ganharia... eu acho que eu iria correr menos. Fazer as coisas com mais calma. Poder escolher – inclusive presentes! – com mais calma, que hoje é tudo na carreira! Eu poderia fazer algumas coisas com mais cuidado (ATENA).

Eu sempre tive a intenção de viajar, mas o meu horário e a minha vida profissional nunca permitiram, pois as minhas férias nunca coincidiam com as férias do meu filho...Então, o que eu ganharia seria ficar mais com a minha família, poder ler mais e também poder passar assim uns três meses conhecendo um outro estado, por exemplo. E, enquanto servidor ativo, eu não posso fazer isso! (CHRONOS).

Conforme salientado, a liberdade de poder ir e vir, sem compromissos nem horários a cumprir, também foi citada por muitos como um grande ganho da aposentadoria:

Eu acho que ganharia essa liberdade, não é, eu acho que é muito bom você realmente ser livre e ir e vir na hora que você quiser e pronto! Não ter mais compromisso com horário...(AFRODITE).

Ganharia a liberdade. A liberdade. Aposentado, eu posso fazer uma viagem em qualquer época, posso passear com a minha esposa, posso sair, tirar um dia da semana para ir para uma praia qualquer, passar uns dez dias – não tem mais aquele negócio de horário. Eu saindo, eu não terei mais aquele compromisso de dar expediente. Meu compromisso será de ordem particular e familiar, além do cuidado que poderei ter comigo mesmo! (POSEIDON).

Ao contrário dos demais entrevistados, que apontaram o tempo com a família como o maior ganho da aposentadoria, para Apolo – que é solteiro e sem filhos -, nada se ganha ao se aposentar:

Não tem o que ganhar ao se aposentar. Se aposentar-se é ganhar porque se terá mais tempo para cuidar dos netos, isso para mim não é vantagem, para mim isso é perda, é perda de tempo. Quem botou os filhos no mundo que tome conta! (risos) Sou muito radical nesse sentido (APOLO).

À primeira vista, essa declaração de Apolo pode chocar um pouco, devido à rudeza com que se refere aos laços familiares. Entretanto, basta conhecer um pouco de sua história de vida,

contida nas Sínteses Biográficas (pp. 296 a 301) para entender por que ele é, prioritariamente, voltado para o mundo do trabalho.

2 - Se você se aposentasse hoje, o que perderia?

Confirmando o que dizem os autores, a perda do convívio com os colegas no ambiente de trabalho mostrou-se a maior preocupação para sete dos 10 entrevistados. Mesmo ao preconizarem que o afastamento acontecerá “naturalmente”, percebemos que os depoimentos deixam escapar uma nota de nostalgia...

Perderia talvez essa relação de amizade e de contato com as pessoas do dia-a-dia, dentro da instituição... No meu caso, que estou aqui desde menino, 45 anos de minha vida estão aqui dentro. É uma vida, não é? E... essa relação com as pessoas, o contato, a gente perderia, de uma forma ou de outra, porque você vai normalmente se afastando... (CHRONOS).

Acho que perderia... esses contatos com os amigos de trabalho e colegas, essa outra família que a gente tem, que é institucional, a gente perde! Perde os vínculos que adquiriu, esse lado afetivo. Eu sempre digo, a gente passa mais tempo na instituição do que em casa! Então a gente começa a criar laços... e a gente sabe que vai perder, sabe que já não vai mais ter aquele convívio semanal, já não vai mais encontrá-los (POSEIDON).

Uma coisa que eu ia perder? O relacionamento, não é? Você vir, conversar com as pessoas, estar com um e com outro, e tal, isso é muito bom pra gente (ATENA).

Além dos colegas, alguns citaram o afastamento dos alunos como sendo a perda mais significativa:

O que eu perderia é essa relação com os alunos. Eu perderia essa vida, perderia essa relação! Entendeu? Por exemplo: nós duas, quando a gente se aposentar, quando é que a gente vai se encontrar? Mas eu acho que a maior perda que eu vou ter são os meus alunos do ensino médio. Pronto, é o lado que me emociona são os meus alunos. Só de pensar... (choro) que eu não vou ter mais os meus menininhos.... (HERA).

Não sei lhe dizer o que eu perderia. Mas, com certeza, eu ia perder o convívio com os alunos, eu ia perder o convívio com os colegas, companheiros de profissão; obviamente, depois de uma semana ou de um mês eu ia sentir, não é, porque não iam ser só umas férias... Então, são sentimentos que o ser humano, com certeza, vai sentir. Tem que sentir (ADÔNIS).

Entretanto, apesar de reconhecerem que haverá perdas nas relações com colegas e alunos, nem todos os entrevistados acreditam que, necessariamente, haverá rompimento do vínculo com a instituição, já que eles continuariam pertencendo à escola ao se fazerem presentes ou a atuarem de outras formas:

Eu vou perder o vínculo com a instituição? Talvez, não. Eu posso me afastar, mas o vínculo, eu acho que não vou perder. Eu vou continuar tendo pessoas amigas, que mais tarde vão estar nesse mesmo processo e com quem eu vou ter contato, com quem eu vou me relacionar, que eu vou procurar saber notícias... vou receber os informativos, vou entrar na internet, vou olhar

o site, que hoje é mais fácil... (ADÔNIS).

Acredito que a perda das pessoas será gradual, então por isso eu entendo que vai ser também um regime gradual, vai ser suave, não vai ser abruptamente. Não vou mudar de cidade, não vou deixar de rever as pessoas, e não vou perder também o contato com a instituição (ZEUS).

A perda do vínculo vai acontecer, mas não vai ser um desvincular, assim, total. Vou me sentir como se eu tivesse...é... acabado um casamento. Só que eu vou continuar namorando com a escola. Talvez pra que: pra rever os amigos, pra tomar uma aguinha, tomar um cafezinho... pra pegar o pessoal que está terminando o curso e proporcionar uma visita, ajudar um, ajudar outro... Porque foi um casamento. Eu me casei com a escola. Eu me casei com a escola. Assim, fisicamente, a maior parte do meu tempo foi dentro da escola (ADÔNIS).

Eu não pensei nisso, não, porque, na verdade, eu não penso que seria perder o vínculo, eu me aposentar daqui – o vínculo formal. Eu ia perder a questão de ‘ser ativa’ do IFRN. Tanto é que quando eu penso em fazer qualquer coisa eu penso em fazer aqui! Então, realmente, eu nunca pensei: isso é perder vínculo! Eu pensei numa mudança de vínculo – que me daria, de repente, alguma possibilidade de escolher: não, eu vou ficar nesse grupo de pesquisa, vou ficar com as meninas aqui, me dê uma turma aí... (ATENA).

Encontramos, nos relatos acima, uma forma menos sofrida de encarar o afastamento do trabalho; eles não reconhecem a aposentadoria como “perda de vínculo”, mas como mudança de condição: algo que vai mudar a forma como vinha sendo feito, mas que vai continuar a acontecer. Não haverá corte. Concordamos com Guillemard (2002), M. F. Santos (1990), Atchley (1989) e França (2009b), quando dizem que o sujeito viverá a aposentadoria em função do seu modo de investimento no papel profissional e do seu acesso ou não aos lazeres e a outros benefícios e interesses além do trabalho. Ou seja, se o sujeito consegue encontrar sentido em outras atividades além do trabalho (viajar, dedicar-se mais a programas familiares, estudar etc) e se tem condições (de saúde, financeiras, emocionais) para efetivá-las, o desligamento do trabalho será mais gradual e mais sereno. Guillemard (2002, p.56) destaca que é exatamente na aposentadoria que acontece a reprodução de comportamentos aprendidos anteriormente, os quais estão subordinados, porém, a uma longa cadeia de determinismos sociais que faz com que a hierarquia cultural, social e econômica seja reforçada. Essa autora reconhece que “o momento da aposentadoria é então o momento da consagração das desigualdades sociais”, ficando mais evidentes os contrastes entre os mais pobres e os demais, nessa última fase da vida.

Entretanto, um dado interessante encontrado em nossa pesquisa foi que, apesar dos programas de orientação à aposentadoria no Brasil darem bastante destaque às perdas

financeiras¹⁰⁸ provenientes do afastamento do trabalho, esse aspecto só foi evidenciado por um entrevistado:

Prejuízo financeiro. Prejuízo que todo aposentado tem: deixa de ter correções, que o da ativa tem; deixa de receber algumas vantagens que o da ativa recebe; deixa de receber, hoje, o abono de permanência, que é significativo, recebendo de volta a contribuição previdenciária... Então, o aposentado começa perdendo 10% do salário e algumas outras vantagens que a gente tem, estando na ativa: como, por exemplo, alguma progressão que vier, que o inativo não pega mais, e outras vantagens legais. Então, tem o prejuízo financeiro (ZEUS).

Da mesma forma que, na pergunta sobre os ganhos da aposentadoria, houve um entrevistado que afirmou não haver nenhum ganho - também com relação às perdas apenas um único entrevistado afirmou que não se perde nada ao se aposentar:

Não tem nada que eu diga: vou perder isso. Nem cálculo de salário eu não sei, juro! Nunca me preocupei de saber o que é que eu vou perder financeiramente. Estou vivendo, mas não sei se será muito ou pouco. Pense que isso é uma coisa que não me interessa saber! (AFRODITE).

Numa direção diametralmente oposta à de Afrodite está a opinião de Apolo, para quem só se tem perdas, com a aposentadoria:

Acho que eu só perderia. Perderia conhecimento; perderia a oportunidade de conhecer mais gente; perderia a oportunidade de participar de um projeto; perderia a oportunidade de ir a um congresso; porque você fica em casa e se desliga, não sabe onde está havendo o congresso. Então você perderia muito! Deixa de estar antenado com os dias de hoje, com a agilidade, com as notícias. Só tem a perder! (APOLO).

A perda citada por Atena não deixa de ser interessante de observar: ela considera que os desafios de quem trabalha são muito mais interessantes do que as preocupações de alguém que se aposenta; por isso, ela diz preferir continuar na primeira situação:

Eu acho que eu ia perder os desafios de ultrapassar obstáculos que a gente tem no trabalho – e isso é bom. Ficando em casa, você vai se preocupar porque quebrou não sei o quê, porque está com barata ali... Quer dizer, são coisas assim muito fáceis de serem resolvidas! E aqui, no trabalho, os desafios que são sempre colocados pra gente, dá uma vontade da gente fazer, dá uma energia...! Então eu acho que perder essas preocupações não seria uma coisa... boa. Porque as preocupações de casa são muito pequenas. Porque é engraçado: você ter preocupações é ruim; mas você não ter também pode ser pior! (ATENA).

¹⁰⁸ Para um melhor entendimento do leitor, é importante esclarecermos a que perdas financeiras os entrevistados desta pesquisa estarão sujeitos, no momento em que derem entrada na aposentadoria. Conforme citado anteriormente, poderão se aposentar voluntariamente, por tempo de contribuição, com paridade e com integralidade o servidor público federal do IFRN da categoria docente que comprove os seguintes requisitos: a) Ter 55 anos de idade e 30 anos de contribuição, se homem; b) Ter 50 anos de idade e 25 anos de contribuição, se mulher. A aposentadoria concedida com Paridade significa que os aposentados receberão exatamente as mesmas parcelas remuneratórias dos ativos da mesma classe, nível e titulação, e terão rigorosamente os mesmos reajustes. Na aposentadoria com Integralidade significa que o servidor aposentado continuará a receber o mesmo valor de proventos que tinha quando estava na ativa, excluídas as parcelas típicas do período ativo, tais como: auxílio-alimentação, auxílio-transporte, adicional de um terço de férias, abono de permanência (se vinha recebendo) etc. Talvez o fato de se aposentarem com paridade e com integralidade – ou seja, o servidor na inatividade deixará de receber apenas as parcelas características de quem está em atividade, como já é esperado – justifique que apenas um dos entrevistados tenha se remetido às perdas financeiras da aposentadoria (Cartilha “A aposentadoria dos professores das IFES: ontem, hoje e amanhã” – PROIFES, 2013).

Os relatos de Apolo e de Atena evidenciam de forma nítida a grande relevância que destinam ao mundo do trabalho (espaço público) em detrimento do espaço doméstico e familiar. São pessoas cujo trabalho ocupa um lugar privilegiado na hierarquia pessoal, e cujos objetivos profissionais têm sido alcançados com sucesso na vida ativa. Atchley (1989), França *et al.* (2013) e Fonseca (2011, 2016) preveem maiores dificuldades de ajustamento no pós-carreira para pessoas com esse perfil, principalmente para aqueles que têm o trabalho como categoria central ou única da identidade (caso de Apolo).

Um outro fator que, a nosso ver, pode ter influência nas posturas de evitação a uma maior vivência do espaço doméstico reportada pela aposentadoria relaciona-se à epistemologia do verbo “aposentar-se” (“*pausare*”, em latim), o qual – conforme já abordamos aqui – significa parar, descansar, tomar aposento (Vasconcelos Filho, 2011). Essas definições, ao refletirem representações sociais que vinculam a aposentadoria ao descanso e ao recolhimento, podem contribuir para afastar aqueles pré-aposentados que temem ser identificados a estereótipos negativos de inutilidade ou de improdutividade.

3 - Há quantos meses/anos você adquiriu o direito de se aposentar, e por quais motivos solicitou o abono de permanência? Ou seja, o que faz você adiar sua aposentadoria e continuar trabalhando?

Conforme já explicitamos, a concessão do abono de permanência¹⁰⁹ é permitida àqueles servidores que, já tendo atingido os pré-requisitos legais necessários à aposentadoria voluntária, optam por continuar trabalhando. Trata-se, portanto, de um direito do servidor, constante na Constituição Federal. Esse foi também o motivo citado por metade dos entrevistados para justificar a solicitação desse benefício, mesmo quando não tinham a pretensão de se aposentar:

Eu pedi o abono porque é um direito; um direito que estava adquirido. Então, eu digo: bom, se é um direito, vou exercer o meu direito. E não saí porque simplesmente não tive vontade! (risos) Foi uma coisa assim: Eu vou pedir, porque eu vou ficar! Não tenho intenção de me aposentar agora (ATENA).

É um direito adquirido do servidor; então cabe a mim decidir ou não se eu vou usar esse direito. Eu requeri o abono porque eu gostaria de continuar trabalhando, eu não pretendia me aposentar. E o sentimento hoje é o mesmo, é o mesmo (CHRONOS).

¹⁰⁹ O abono de permanência é um benefício pecuniário concedido ao servidor que opte por permanecer em atividade após ter cumprido todos os requisitos para a aposentadoria voluntária (no caso dos professores do IFRN, quais sejam: 25 anos de contribuição e 50 de idade se mulher e 30 anos de contribuição e 55 anos de idade se homem). Assim, a Constituição Federal determina, através da Emenda Constitucional 41/2003b, que o servidor que atenda a esses pré-requisitos citados possa receber o valor da sua contribuição previdenciária mensal (que corresponde a 11%) na forma de abono pecuniário, até quando for formulado o pedido de aposentadoria voluntária ou compulsória. Trata-se de uma norma constitucional que busca incentivar a permanência dos servidores na ativa e promover uma economia ao poder público, que, dessa forma, posterga o pagamento simultâneo dos proventos do servidor aposentado e da remuneração de seu substituto. Ver mais detalhes em Portal do Servidor (*online*) – Abono de Permanência: <http://www.servidor.gov.br>.

Eu solicitei porque existe. Quem não se aposenta, tem direito a não pagar a contribuição do INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social). Por isso que eu solicitei. Mas, independente dele ou não, eu continuaria trabalhando (APOLO).

À exceção de Afrodite, todos os entrevistados afirmaram haver solicitado o abono de permanência porque pretendiam continuar trabalhando. Entretanto, à vontade de permanecer na instituição se somavam motivos de outra ordem; alguns ligados a expectativas de melhorias na carreira:

Eu solicitei o abono em função de algumas conquistas trabalhistas que nós estávamos esperando; e se eu me aposentasse, poderia perder esse direito; ou seja, havia a expectativa de mudança de legislação, de melhorias, antes de me aposentar... (ZEUS).

Eu não sei quando pedi o abono porque eu ainda tinha uma esperança de que poderia, sei lá, aparecer um programa de mestrado e doutorado junto e eu fazer os dois (ADÔNIS).

É que eu queria fazer o meu doutorado; eu não queria sair de cena sem realizar o meu doutorado! Era a minha meta, era o meu plano, o meu projeto de vida era o doutorado! (HERA).

A metade dos entrevistados – Afrodite, Chronos, Hera, Hermes e Adônis - declarou que um dos motivos pelo qual solicitou o abono de permanência foi o fator econômico. Entretanto, esse motivo nunca foi alegado de forma isolada, por esses participantes – à exceção de Afrodite que, conforme constatamos, em seus depoimentos anteriores, é a única entrevistada a expressar que já gostaria, realmente, de estar aposentada:

Eu quis o abono porque me disseram que entra um dinheiro a mais, então eu corri atrás. Eu pedi pelo fator econômico, porque eu não posso me aposentar ainda enquanto eu não terminar a minha tese de doutorado. Porque, às vezes, eu olho assim para trás e digo: Pôxa, eu ainda estou aqui?! Eu já queria ter saído! (AFRODITE).

Eu estou no abono de permanência não é pela parte financeira, não, mas também é! Porque ajuda um pouco mais, vamos dizer, o salário no final do mês. Eu requeri o abono porque com o abono eu vou usufruir de um direito que contribui um pouquinho mais para a minha manutenção em termos de família, com a parte financeira, não é? Mas não foi a parte financeira o motivo de eu solicitar o abono. O motivo foi porque... eu tinha condições de continuar, eu gostaria de continuar... (CHRONOS).

Para melhorar o salário, não é? Porque eu não estava querendo me aposentar, nunca quis. Eu disse: eu não quero me aposentar, eu quero só o abono! (HERMES).

Eu botei na balança: aposentadoria ou doutorado? Pesou mais o doutorado. O segundo motivo foi financeiro: porque eu estava com todos os filhos estudando fora. Eram quatro casas! Então, como fazer para dar conta? (HERA)

A justificativa de alguns corrobora o sentimento de autorrealização que a profissão traz, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

O financeiro não foi o único motivo de eu pedir o abono. Mas, sobretudo, pela consciência de que eu ainda podia contribuir mais com a instituição. Por entender que não era, realmente, o tempo de me aposentar! Tem a questão da auto realização, de dizer: estou continuando, estou dando aula, estou participando, e tal. Tem a questão da consciência de que essa troca com o pessoal mais jovem retarda o meu envelhecimento; tem a consciência de que os meus laços de décadas com esta instituição me levam a um desfazimento mais lento... Esse conjunto de fatores, todos eles convergem aí (ZEUS).

Quando cheguei à idade da aposentadoria, eu disse: não, não vou. Porque eu vou fazer o quê? Eu gosto de falar, de conversar com gente, de passar informações, de escutar... e o melhor lugar é aqui. Esse é um dos motivos pelos quais eu não me aposentei: porque eu gosto do que faço, eu não faço por obrigação, eu faço porque eu gosto do que estou fazendo (APOLO).

A literatura específica confirma que o fato de existir um forte apego social ao emprego e ao local de trabalho contribui para postergar a decisão de uma pessoa de se aposentar (Atchley, 1989; Fonseca, 2011; Zanelli, Silva & Soares, 2010). Algumas pesquisas indicam que essa é uma situação que contemplaria mais os homens, visto que eles relatam maior satisfação com o trabalho e demoram mais tempo para se aposentar (Bernard et. al., 1996; Estudos METRA, 1992; Estudos PRA, 1993; Fericgla, 1992; Post et al., 2013; Quick & Moen, 1998).

4 - Percebe alguma mudança na sua prática profissional ou na sua motivação para o trabalho, depois que adquiriu o direito de se aposentar?

Por unanimidade, todos os dez entrevistados afirmaram, com segurança, que nada em sua prática profissional havia mudado, após passarem a receber o abono de permanência:

Não. O fato de eu ter pedido o abono de permanência ou não, não alterou em nada, em nada, a minha maneira de ser e de agir dentro da instituição. Não deixei de fazer mais ou menos por causa do abono de permanência (CHRONOS).

Não, não, porque o processo de desmotivação já vem bem antes, com o ambiente de trabalho; não foi com o tempo, nem com a chegada do abono de permanência (AFRODITE).

Não, honestamente, nenhuma mudança, não. Enquanto professor, sala de aula, tentando cumprir com a minha responsabilidade... não (ZEUS).

Não, nenhuma. Não mudou nada, nada, nada. Não mudou nada. Não percebi nenhuma diminuição do entusiasmo... é algo que não interfere (HERMES).

Alguns afirmaram que continuam com a mesma motivação e, se houve mudança, foi para melhor:

Não, não mudou nada. O que eu fazia, passei talvez a fazer melhor, porque eu aprendi mais, não é? Estou motivado, como se eu tivesse entrado hoje no IFRN! Só falta ter cara de menino!" (risos) (EROS).

Eu acho que até melhorou, depois que eu concluí o doutorado. Porque quando eu concluí o

doutorado, parece, assim, que eu estou vivendo uma nova vida assim com os estudos, com as leituras que a gente faz; parece que a minha cabeça se abriu, sabe, eu... tem horas que eu me sinto toda jovem! (risos) (HERA).

Não, não mudou nada, nada! Porque eu gosto de ensinar! Mas eu noto que eu tenho cada vez mais vontade de aprender, de ir fazer um curso, de ir para um congresso... eu vivo pensando em me capacitar mais, se eu tivesse oportunidade de fazer alguma coisa nesse sentido, um desafio lá na frente, eu faria! (ADÔNIS).

Um aspecto interessante do abono de permanência abordado por dois participantes foi o fato de, legalmente, poderem solicitar a aposentadoria a qualquer momento, sem precisar mais esperar completar o tempo de serviço: isso dá a eles uma sensação de “segurança”:

Eu acho que dá uma segurança diante de algum abuso que você tenha no trabalho. Um abuso grande! Dá uma segurança! Porque eu já fiz o que eu tinha que fazer – em termos do que seria obrigatório pela legislação – fiz, sempre procurando fazer o melhor. Continuo nessa perspectiva, mas, no dia em que colocarem alguém lá na administração que venha pegar no meu pé, eu saio! Então dá segurança nesse sentido. Mas em termos de cumprimento de horário, de tarefa, está tudo igual. Na verdade, na maioria do tempo eu nem lembro que estou de abono permanência! (risos) (ATENA).

Mudou no sentido de que agora a gente trabalha com mais prazer, porque tem a opção de se aposentar, de não trabalhar. Então, se eu estou aqui é porque eu estou por prazer, porque eu gosto do que faço; antes de me aposentar, não, pois eu tinha que estar ali, no horário etc. Mas, depois do abono, eu acho que é muito mais agradável o trabalho, porque eu estou aqui no horário por prazer! Porque, se eu não tiver gostando de alguma coisa, eu peço minha aposentadoria, pois eu tenho direito. Mas eu acho que aumenta o prazer de trabalhar (APOLO).

As falas de Apolo e, principalmente, de Atena, nos remetem aos princípios do modelo do ciclo da carreira docente proposto por Ralph Fessler (1985), no qual ele enfatiza a importância dos fatores ambientais organizacionais nas tomadas de decisão dos servidores em relação ao trabalho. Ele cita como variáveis influentes: os regulamentos da escola, o estilo de gestão dos administradores, a atmosfera de confiança pública presente na comunidade em relação à escola, o clima organizacional, entre outros. Segundo Fessler (1985), esses aspectos, junto aos fatores pessoais, impactam positiva ou negativamente o ciclo da carreira docente. Nas palavras de Atena, ter o abono de permanência é uma garantia de que, diante de uma situação mais grave ou insustentável, o professor possa sair do emprego imediatamente, sem qualquer demora de cunho burocrático.

5.6.2 Subcategoria 2 – Planejamento para o pós-carreira

Essa subcategoria de perguntas procura abranger as expectativas que os entrevistados têm sobre a fase do pós-carreira, e como pretendem viver na condição de aposentados. Como poderemos verificar, sete vislumbram uma data para se aposentar: a data mais próxima referida foi

daqui a um ano, enquanto a mais distante será daqui a sete anos. Do grupo desses sete entrevistados, quatro deles disseram, textualmente, que não pretendem se aposentar pela regra da compulsória, ou seja, não esperarão completar a idade exigida pela lei. Dois preferem não planejar nada em relação à aposentadoria e, apenas, um referiu que pretende se aposentar pela regra da compulsória, ou seja, aos 70 anos.

1 - Tem algo definido ou planejado sobre sua decisão de se aposentar?

Quatro, entre dez entrevistados, asseveraram que não pretendem se aposentar pela compulsória, ou seja, não pretendem esperar completar 70 anos para se aposentar, e, assim, justificaram seus posicionamentos:

Penso em sair daqui a sete anos, que é quando eu completo 65 anos. Eu penso em parar antes dos 70, antes da compulsória me pegar. Mas só pensei. Porque uma das razões também pelas quais eu não saio logo é porque eu tenho um sonho, que é fazer a língua francesa reingressar na matriz curricular, e pegar os alunos da Universidade, e abrir concurso para que eles ensinem francês aqui (EROS).

No presente momento, eu penso em trabalhar, ainda, uns bons três, no máximo quatro anos. Mas nem pretendo sair de imediato, nem pretendo chegar à compulsória (ZEUS).

Eu realmente me sinto, hoje, mais do que nunca, direcionado na ideia de que a aposentadoria vai vir: na hora certa, no tempo certo. Pode ser daqui a dois meses, seis meses... Mas eu preciso esperar a conjuntura, o que vai me deixar mais à vontade para tomar um rumo. Mas eu não pretendo sair na compulsória. Só se eu não tiver alternativa (ADÔNIS).

A preocupação dos entrevistados em não se aposentar pela compulsória tem uma justificativa de cunho jurídico e, principalmente, financeiro, que tentaremos, de forma simplificada, explicar. Quando o servidor público completa 70 anos de idade, isso obriga a Administração Pública a promover o seu imediato afastamento do serviço ativo. No entanto, pelas regras atuais da aposentadoria compulsória implantadas em 20/02/2004 (data da publicação da Medida Provisória nº 167, que definiu os critérios do cálculo da aposentadoria pela média aritmética simples), a partir dessa data, o servidor se aposentará com proventos proporcionais ao tempo de contribuição; isso quer dizer que a proporcionalidade dos proventos levará em conta os anos de contribuição que o servidor conseguir implementar até o dia do seu aniversário de 70 anos de idade, ou seja, a proporcionalidade deverá ser aplicada sobre o resultado do cálculo da média aritmética simples – que, via de regra, por levar em conta o histórico contributivo do servidor, pode resultar em valor inferior à sua última e atual remuneração no cargo efetivo. Como decorre, naturalmente, de qualquer média, o resultado será inferior ao último salário recebido em atividade que é, em geral, o mais alto. É por essa razão que o Sindicato dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil

(Sindifisco) alerta os trabalhadores que estejam próximos dos 70 anos que evitem se aposentar compulsoriamente, porque, conforme explicado, este não receberá proventos iguais aos que eram pagos quando estava em atividade. Ademais, os proventos da aposentadoria também perdem qualquer vinculação com os rendimentos dos ativos, ou seja, perde-se a paridade entre ativos e inativos – o que significa dizer que todo e qualquer ganho que for obtido nas campanhas salariais deixou de ser repassado àqueles trabalhadores que tenham se aposentado após fevereiro de 2004 compulsoriamente (Previdência do Servidor, *online*; Sindifisco Nacional, *online*). Ao contrário, se ele se aposentar antes de completar o tempo da aposentadoria compulsória, receberá seu salário integralmente e com os benefícios da paridade de vencimentos com os servidores que estão na ativa. Os nossos entrevistados demonstraram ter conhecimento dessas regras.

Conforme destacamos anteriormente, enquanto nenhum dos entrevistados homens referiu a necessidade de combinar com suas esposas o momento em que deveria pedir a aposentadoria – das três mulheres entrevistadas, as duas casadas relataram estar planejando suas aposentadorias em conjunto com as de seus maridos, visando usufruir mais tempo com a família:

Agora eu já estou pensando numa possibilidade de aposentadoria. Mas não para agora. A data mais provável é que seja depois que meu marido se aposentar também, provavelmente daqui a três ou quatro anos. Porque o nosso planejamento de aposentadoria é conseguir viajar, viajar mais. Mas não tem nada marcado (ATENA).

Agora eu estou me preparando... é... psicologicamente, para me aposentar daqui a uns dois anos: porque o meu marido já está preparado para se aposentar, é o período em que ele quer se aposentar; as minhas filhas já estão concluindo os estudos... então eu quero agora passear com eles, quero viajar, quero visitar meus filhos... Eu me sinto jovem ainda, sabe! Não quero chegar aos 70 sem me aposentar, quero levar um outro tipo de vida (HERA).

Aqui, novamente os discursos de Hera e de Atena se harmonizam: são duas professoras, casadas, cujos maridos também ainda estão na ativa, realizadas naquilo que fazem, e que – quando vierem a se aposentar - não pretendem trabalhar em outro lugar que não seja no IFRN:

Eu não quero me aposentar e fazer outra coisa! Por que fazer outra coisa? Se você está satisfeito aqui no IFRN, como no meu caso, por que é que eu vou me aposentar e fazer outra coisa, ir para outra escola? Isso eu não quero, não, isso eu quero aqui, entendeu? (HERA).

O que eu tenho pensado é, se vier a me aposentar, ficar fazendo alguma atividade voluntária aqui, que eu gostasse e que não fosse em tempo integral. Ou seja: eu vou escolher alguma coisa pra continuar fazendo, e não a continuar a fazer tudo o que eu sou obrigada a fazer agora. Mas tem que ser aqui. Qualquer trabalho, eu não penso em fazer qualquer trabalho que não seja dentro do instituto (ATENA).

De igual modo, em meio às dúvidas e incertezas que as assaltam sobre a aposentadoria, um retorno ao lar igualmente não as seduz, também por motivos muito semelhantes:

Aposentar pra ficar em casa fazendo o quê? Pra ficar em casa arrumando casa? Eu tenho uma diarista que arruma a casa. Pra que eu vou ficar em casa, fazendo o quê? (HERA).

Eu ia ficar doida, se ficasse só dentro de casa! Limpando parede! (risos) arrancando mato! (risos) Eu ia endoiar todo mundo, porque eu não consigo me ver “agora eu vou sentar pra assistir televisão” – passar a tarde todinha assistindo televisão, assistindo um filme... Não me vejo fazendo isso - durante muito tempo, não é? Fazer só isso durante todos os dias da semana? Deus me livre! (ATENA).

Os depoimentos acima corroboram os achados da pesquisa de Post *et al.* (2013), França *et al.* (2013) e Fonseca (2016), que apontam que a alta centralidade do trabalho está associada a expectativas para se aposentar mais tarde. Como temos acompanhado, Atena e Hera são exemplos de mulheres que se dizem muito realizadas profissionalmente, que têm paixão pelo ensino, pelo ambiente da sala de aula; o mundo doméstico não as atrai. Dessa forma, considerando que os indivíduos têm mais dificuldade em se desligar dos papéis nos quais investiram mais fortemente, essas entrevistadas são mais relutantes em abandonar papéis centrais à sua identidade.

Assim, os relatos de Atena e de Hera – as duas das nossas três participantes mulheres que não pretendem se aposentar para ficar em casa – se desviam de pontos importantes de pesquisas anteriores, que revelam um maior envolvimento e dedicação das mulheres com o mundo doméstico, em detrimento do mundo laboral (Arber & Ginn, 1996; Estudos METRA, 1992; Estudos PRA, 1993; Fericgla, 1992; Fonseca, 2011). Conforme já dissemos, os estudos de Bernard *et al.* (1996) justificam que as solicitações e demandas domésticas e familiares que acompanham toda a vida das mulheres (gravidez, licença-maternidade ou períodos de afastamento para cuidar dos filhos pequenos ou de algum familiar doente) contribuem para que elas vejam a entrada na aposentadoria como um ganho, como um momento bem-vindo em suas vidas no sentido de poder se dedicar a outras atividades com mais serenidade.

Os resultados das principais investigações sobre o tema (Arber & Ginn, 1996; Bernard *et al.*, 1996; Fonseca, 2011; Itzin & Phillipson, 1995; Post *et al.*, 2013; Whiting, 1998; os estudos elaborados pela Metropolitan Authorities Recruitment Agency – METRA, no Reino Unido, 1992 e o estudo Pre-Retirement Association of Great Britain and Northern Ireland, 1993) também indicam que as mulheres esperam se aposentar mais cedo do que os homens. A justificativa principal apontada nesses estudos é que aqueles trabalhadores que são fortemente envolvidos com vários papéis (caso das mulheres, que precisam administrar a família, a casa e o papel de cuidadoras, concomitantemente com o trabalho) tendem a ver a aposentadoria de forma mais positiva e desejável do que aqueles investidos apenas em sua função de trabalho (caso mais específico dos

homens). Fatores ligados ao idadismo, ao sexismo e ao protagonismo masculino em relação às mulheres - tema já abordado nesta pesquisa -, no entanto, não apareceram como variáveis intervenientes na decisão das nossas entrevistadas de se afastar do trabalho mais cedo.

Dessa forma, podemos afirmar que os resultados citados foram confirmados, parcialmente, pela nossa pesquisa, conforme passaremos a elucidar. Com relação à nossa amostra, o cálculo foi feito em função da relação de proporcionalidade existente entre homens e mulheres do Instituto, onde, de um total de 1049 servidores¹¹⁰, 713 são homens e 336 são mulheres; destes, 55 recebem o abono de permanência, sendo 38 homens e 17 mulheres. Interpretando esses dados, isso significa que, entre aqueles professores que optaram por continuar trabalhando, mesmo já possuindo os pré-requisitos para se aposentar, a grande maioria é de homens. Nesse caso, e considerando a devida proporcionalidade entre homens (38) e mulheres (17) que recebem o abono de permanência, os resultados das pesquisas sobre a prevalência masculina no trabalho se confirmou. No entanto, se levarmos em consideração apenas a amostra pesquisada (10 entrevistados, sendo três mulheres e sete homens), das três mulheres, duas não pretendem se aposentar, exatamente por terem o trabalho como atividade central e fonte de realização em suas vidas – o que vai de encontro ao que dizem as pesquisas sobre gênero e aposentadoria.

No caso da terceira entrevistada do sexo feminino, Afrodite, ela pretende se aposentar, alegando falta de identificação e de envolvimento emocional com a instituição. Esse caso confirma os resultados apontados pela pesquisa de Zanelli, Silva e Soares (2010), Shacklock e Brunetto (2005) e Fonseca (2011), os quais indicam que os fatores intrínsecos (motivação para o trabalho, grau de satisfação no emprego e poder de decisão) podem influenciar um indivíduo a permanecer no local de trabalho, ou a se aposentar mais cedo.

Enquanto sete dos dez entrevistados revelaram ter alguma noção da data provável em que pretendem se afastar do trabalho, três deles preferem não planejar nada – incluindo Apolo, o único entrevistado que foi categórico em assegurar que só vai sair na compulsória, aos 70 anos de idade:

Não tenho nada previsto para a aposentadoria, até porque eu não vou ser aposentado. Eu não vou ser aposentado! Eu acho que vou sair na compulsória. Eu vou ser expulso do trabalho no serviço público, vou ser expulso, mas eu não vou ser aposentado, eu vou ser 'expulsado'! (risos) (APOLO).

¹¹⁰ De um total de 1.049 servidores docentes, 32% são mulheres e 68% são homens. Destes, apenas 5% das mulheres continuam trabalhando após terem adquirido o direito legal de se aposentarem em comparação com 26% dos homens (Diretoria de Administração de Pessoal/Coordenação de Cadastro e Benefícios do Campus Natal-Central, janeiro/2004).

Eu não penso, não penso mesmo, literalmente, na aposentadoria. Eu acho que vai ser no automático: no dia que der, deu, faço. Acho assim, cada coisa lá no seu dia, no seu momento. Quando chegar o dia eu vou e... se for bom, ótimo; se for ruim, eu invento outra coisa! Não fico criando nenhuma expectativa, nem positiva, nem negativa, não. Eu tento não me antecipar em quase tudo o que eu faço. Eu acho que se eu me aposentar eu vou ser feliz do mesmo jeito! (risos) (HERMES).

Eu não gosto muito do termo 'projeto de vida', não, eu acho que a vida a gente tem que estar vivendo no seu dia-a-dia, porque eu não tenho o poder de determinar o meu futuro. Se eu tomar a decisão de me aposentar... pode ser daqui a um mês, dois meses, um ano, dois anos, cinco anos... pra mim o tempo é uma coisa relativa, certo? Vai depender do meu estado de espírito e da minha motivação. Enquanto eu tiver motivação de fazer bem o que eu possa fazer, eu vou fazer! (CHRONOS).

2 - De que forma pretende viver quando estiver na condição de aposentado?

Conforme já citado em outros momentos desta pesquisa, a resposta a essa pergunta – que, teoricamente, relaciona-se com o término da atividade laboral, revelou a pretensão unânime dos entrevistados em não ficarem ociosos e de procurarem alguma coisa para se ocupar no pós-carreira. Os estudos de Kim e Feldman (2000) indicam que os trabalhadores mais velhos necessitam manter suas rotinas diárias estruturadas, pela participação nas atividades que por eles são mais valorizadas. Ou seja, para aqueles indivíduos que têm se envolvido profundamente no trabalho voluntário, *hobbies* ou atividades de lazer, isso significaria um aumento continuado nessas atividades após a aposentadoria; já os indivíduos que têm alta identificação com a carreira são propensos a buscar a continuidade por meio de alguma forma de envolvimento no trabalho, mais do que aqueles que, quando estavam na ativa, tinham pouco envolvimento com o seu papel profissional.

As respostas aqui variaram bastante, desde certezas arraigadas a antigos desejos ainda não realizados. Ler mais, poder se dedicar a uma agenda cultural, comprar uma granja (quinta), criar animais, fazer trabalho voluntário, cuidar do jardim e da casa, fazer atividades físicas, aprender a tocar violão, aprender a nadar, viajar, se dedicar mais à família e trabalhar foram algumas das atividades citadas. Todas, entretanto, enfatizando a busca pelo uso mais flexível do tempo:

Eu pretendo continuar nas atividades de pesquisa, preparação de material didático, que é uma coisa que eu adoro fazer também e, de repente, sala de aula também. Mas sem a rigidez de horário, não é? (ATENA).

Se eu me aposentar, eu não vou parar, de jeito nenhum, não dá! Eu não tenho, nos meus fumes mentais, eu não me vejo parado! Então eu vou fazer alguma coisa. Eu iria trabalhar na Universidade, elaborando material didático, trabalhos para seleção; ou dar aulas na Aliança Francesa ou na Escola Teológica... Mas eu não daria mais aula durante uma tarde inteira ou passaria todas as manhãs e tardes dando aula!... Eu pegaria apenas umas duas turmas. Não era nem por dinheiro, era mais para ter uma atividade (EROS).

Todos os entrevistados asseguraram que pretendem ter alguma ocupação no pós-carreira, mesmo que ela não seja, necessariamente, remunerada; entretanto, dois renegam textualmente a possibilidade de voltar a ter um emprego formal:

Vou procurar fazer uma atividade. O que vai ser, eu não sei, sinceramente, eu não sei. Uma coisa, para mim, que eu não gostaria de fazer: voltar a ter um emprego, trabalho formal, com tempo marcado, eu não gostaria. Acho que eu já... já bati ponto demais, já tive uma longa estrada nesse sentido. Eu gostaria de ter um certo grau de liberdade e flexibilização do uso do meu tempo. Porém, o que para mim está claro é que eu não pretendo partir para um emprego formal (CHRONOS).

Eu quero trabalhar, aprender corte e costura para bordar vestidos com pedrarias, trabalhar com a minha filha nessa área de moda, de roupas de festa. Mas não penso em entrar numa segunda carreira no mercado formal. De jeito nenhum! (HERA).

No depoimento de alguns – mesmo daqueles que afirmaram não ter a pretensão de retornar ao mercado formal, não ficou descartada a possibilidade de aceitarem alguma oferta de emprego em suas áreas de formação – frisando, reiteradamente, a importância de essa nova atividade não ocupar seu tempo integralmente:

Eu sou engenheiro, não é. Então se algum colega me chamar para ser o responsável técnico de uma empresa, só por meio período, sem um compromisso muito sério, eu vejo essa possibilidade, desde que não seja para eu ficar lá em horário integral. Quero uma coisa mais 'light' mesmo. Mas nada como ideia fixa, nem que eu vá procurar – se aparecer o convite (HERMES).

Tenho que me aprimorar em outras coisas mais, como nos meus conhecimentos do fazer de engenheiro, porque se surgir uma possibilidade em que eu possa me exercitar profissionalmente, para eu não ficar totalmente, é... desatualizado, então eu vou procurar ter um horário também para isso aí, entendeu? (POSEIDON).

Uma universidade, inclusive, já me chamou e eu disse: não, não quero, não! Se é para ficar, então eu fico no IFRN! Mas também posso aceitar, por exemplo, ir ministrar uma disciplina, para não ficar de fora de vez, entendeu? (HERA).

Apesar da grande maioria dos entrevistados haver demonstrado o desejo de ter uma ocupação de tempo mais flexível no seu pós-carreira, não deixa de chamar a atenção o fato de todos, em sua unanimidade, terem dito que pretendem ter uma ocupação após a aposentadoria, mesmo não sendo remunerada. Isso nos remete às reflexões de Domenico de Masi (2000) - comentadas anteriormente neste mesmo capítulo - sobre a conotação negativa atribuída ao ócio, mesmo que “criativo”, numa sociedade em que o trabalho ainda pode ser considerado um valor efetivamente relevante. Afinal de contas, quantas gerações não foram educadas segundo conhecidos provérbios que ensinam que “o ócio é o pai de todos os vícios”, ou “o trabalho enobrece o homem”? Após valores como esses serem internalizados, como sentir-se honrado e

digno, se não se desempenha mais o papel de trabalhador? Sem a condição que o sacramenta e que o legitima como o chefe da família?

Porém, mesmo entre aqueles que não descartaram a possibilidade de aceitar alguma oferta de emprego em suas áreas de formação – houve a exigência de que essa nova atividade não venha a ocupar seu tempo integralmente – algo semelhante ao *bridge employment* (emprego-ponte), um alargamento do *trabalho flexível*, ou trabalho em tempo parcial, a que se referem Ekerdt (2010) e Phillipson (2011) em que as pessoas possam trabalhar apenas por meio período, ou por um menor número de horas ou de dias, visando conciliar sua atividade com suas condições de saúde e com seus interesses pessoais, familiares e de lazer.

No entanto, para Phillipson (2011, p.93), essa desejada flexibilidade e maior tolerância em relação ao modelo burocrático de emprego que conhecemos na atualidade ainda “permanece no âmbito estreito e limitado a grupos específicos de trabalhadores e ocupações específicas”, constituindo-se, portanto, em uma realidade longínqua para uma maioria expressiva dos trabalhadores, a qual é composta por empregados a tempo integral.

Quatro participantes se ressentem da falta de tempo para cuidar de si, da aparência e da saúde. Esses registros apareceram nos depoimentos de todas as três mulheres entrevistadas, e apenas no depoimento de um participante do sexo masculino, entrevistado na pesquisa.

Ah, eu vou me cuidar mais, fazer uma atividade física, que eu hoje não tenho tempo de fazer... Eu não me cuido em nada! Não faço unha, eu não vou a uma manicure, eu não vou a uma ginástica, não vou a nada! E acho que vou ter tempo para essas coisas (AFRODITE).

Eu irei regularmente fazer exercício físico, porque vai dar tempo! (risos). Eu quero ter tempo para mim e tempo para fazer o que eu gosto. E o que eu gosto também inclui viajar e inclui trabalhar (ATENA).

Eu penso em continuar com os meus exercícios físicos diários e eu também quero aprender a nadar, que eu não sei! (HERA).

Eu vou cuidar muito da saúde, pois eu sinto falta de não ter tempo para cuidar do meu condicionamento físico (POSEIDON).

Curiosamente, apenas participantes do sexo masculino apontaram o cuidar mais da casa e da família como possibilidades de ocupação do tempo no pós-carreira:

Por exemplo, cuidar do jardim, cortar a grama, cuidar das plantas... é uma coisa que eu gosto e que deixei de fazer por falta de tempo; eu também gosto de cuidar dos meus cachorros, tenho papagaio... tudo isso é um entretenimento para mim. Então eu sempre vou procurar uma coisa ou outra para fazer. Sem me preocupar com a perspectiva de remuneração (CHRONOS).

Eu vou procurar dar mais atenção ao meu lar, à minha casa, vou procurar sistematizar meu tempo de forma que eu tenha mais tempo para o lazer, para a família... (POSEIDON).

O processo de reintegração do homem à casa, à família e ao mundo doméstico tem sido, de maneira geral, complexo e, muitas vezes, conflituoso, visto que implica uma reorganização nos papéis domésticos e na distribuição do poder entre o casal (Fericgla, 1992; Fonseca, 2011; R. Machado, 2001; Zanelli, 2012). Fericgla (1992, p.125) afirma que, com a aposentadoria do marido, mudam todas as relações familiares de forma substancial:

Com la jubilación, el marido se reintegra al marco familiar de forma total, y ello exige una nueva organización de la pareja, acostumbrada hasta este momento a um ritmo de vida que implicaba estar separados la mayor parte del tiempo. Esta reorganización matrimonial suele comportar graves problemas, porque es frecuente que la pareja este cansada de vivir como tal, y la atención este dirigida ya desde bastantes años atrás hacia los hijos, los estudios, la evolución laboral del marido o hacia otros focos de interés apartados de la pareja misma.

O êxito dessa reintegração dos homens aposentados ao lar dependerá de muitos fatores, com destaque para a vontade e o interesse das esposas nesse processo de inclusão e de ressocialização dos maridos ao mundo doméstico, incluindo aí a divisão de poderes e de autoridade, até então predominantemente femininas. No entanto, para aqueles maridos aposentados para quem a aposentadoria representou uma libertação das obrigações do trabalho será mais fácil a adaptação, e o grupo familiar passa a adquirir uma importância maior do que durante a época quando trabalhava (Fericgla, 1992; R. Machado, 2001; Zanelli, 2012; Zanelli, Silva & Soares, 2010).

O fato de poder viajar mais e sem preocupação com a data para voltar foi citado por metade dos entrevistados:

Quero viajar, viajar para lugares... não tem aqueles 'mil lugares que você tem que conhecer antes de morrer?' Eu quero ir a, pelo menos, 100! Eu quero ir a 100! Quero ir à África, à Europa, quero voltar aos Andes, Canadá, com certeza, quero visitar os países escandinavos... (ADÔNIS).

Quero equilibrar a balança com atividades que eu não tenho hoje: a liberdade de fazer um mês de viagem... é... a liberdade de ter um lazer um pouquinho mais extenso... de três, quatro dias, hoje eu não posso fazer isso (ZEUS).

Eu sempre tive um plano: no dia em que eu me aposentasse, eu iria sair conhecendo um pouco o Brasil, passar três meses num certo estado; e nunca fiz isso. Então, eu gostaria de passar certo tempo numa cidade, assim, não para morar: passava dois, três meses, conheceria um pouco e voltaria (CHRONOS).

Apenas poder desfrutar daquilo que o sociólogo Domenico de Masi (2010) cunhou de “ócio criativo” também apareceu em dois depoimentos:

Se eu me aposentar, ficar em casa, posso fazer alguma atividade... por exemplo, uma atividade colaborativa, ou mesmo o ócio criativo. Esse termo, 'ócio criativo', eu acho interessante, e através dele eu posso fazer muita coisa, como, por exemplo, voltar a jogar xadrez sozinho, nos sistemas computacionais que tem... Então, se eu me aposentar, não estou preocupado se eu vou arranjar um outro emprego ou não, certo? Eu acho que a gente pode também ser feliz e legal com o ócio criativo (CHRONOS).

Eu quero – se eu me aposentar mesmo – eu quero realmente ter um período bem ocioso mesmo para não fazer nada! (risos) (HERMES).

A respeito do ócio, entretanto, De Masi (2000, p.285), assim, explica:

Ociar não significa não pensar. Significa não pensar regras obrigatórias, não ser assediado pelo cronômetro, não obedecer aos percursos da racionalidade e todas aquelas coisas que Ford e Taylor tinham inventado para bitolar o trabalho executivo e torná-lo eficiente. O ócio criativo obedece a regras completamente diferentes. Mas é o alimento da ideação. É uma matéria-prima da qual o cérebro se serve. Do mesmo modo que a máquina usava matérias primas como o aço e o carvão, transformando-as em bens duráveis, o cérebro precisa de ócio para produzir ideias.

Parece que a definição de De Masi (2000) para o verbo “ociar” está mais próximo daquilo que os nossos entrevistados desejam para o seu pós-carreira: um tempo livre de compromissos, de horários e de amarras.

Dedicar-se a algum tipo de trabalho social, filantrópico ou voluntário¹¹¹ foi apontado por seis participantes, a exemplo dos depoimentos abaixo:

Ao me aposentar eu pretendo continuar com a minha atividade filantrópica, porém diminuindo um pouco o ritmo. Eu sou pastor de uma igreja, eu sou o presidente de um ministério que congrega 14 igrejas. É um trabalho social que já é desenvolvido junto com a minha esposa. Então, nós vamos juntos continuar trabalhando nisso aí (ZEUS).

Eu tenho um compromisso comigo mesmo e com a memória da minha avó: vou criar uma Fundação, e vou canalizar para fazer assistência a idosos, pessoas que não têm plano de saúde. Então eu queria fazer isso, assim, para resgatar o que a minha avó fazia quando viva, sem ter recurso nenhum. Eu posso nem viver tanto para ter isso aí consolidado: mas eu posso plantar a semente, para as pessoas continuarem. E eu vou morrer feliz porque fiz a minha parte, e incentivei para que as pessoas continuem fazendo (ADÔNIS).

¹¹¹ No Brasil, o serviço voluntário é regido pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, a qual o considera como “a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.” Entre os idosos – mais particularmente entre os aposentados - o voluntariado é uma prática comum e em crescente expansão. Entretanto, no Brasil, ainda há escassez de pesquisas a respeito desse tema (Souza & Lautert, 2008). Sabemos que tanto a Organização das Nações Unidas (ONU) quanto a Organização Mundial de Saúde (OMS) consideram a participação dos idosos na sociedade, através da realização do trabalho voluntário, como uma das formas de atuação social importante para a manutenção do bem-estar e da qualidade de vida na velhice, tornando-se, desse modo, uma alternativa para a promoção da saúde da população dessa faixa etária.

Para Apolo – o participante que não deseja e não planeja, de forma alguma, se aposentar – falar sobre a sua vida de aposentado é “uma pergunta difícil” e “uma viagem a um futuro muito longe”, o qual ele não consegue, tampouco quer vislumbrar:

Para mim a aposentadoria é uma viagem ao futuro, que vai demorar a chegar. Não sei, também não quero planejar isso. Deixa acontecer... naturalmente. Mas não está previsto isso porque eu não penso, eu não penso! E não é vantagem para um servidor público, como eu, se aposentar e pegar outro emprego, ter outro vínculo empregatício, porque o que você vai ganhar, o imposto de renda leva todo. Você vai pagar para trabalhar! Então eu não sei como vai ser quando eu alcançar a idade da compulsória! Não quero nem pensar! (APOLO).

Como podemos verificar, os depoimentos do participante Apolo são os de maior resistência à aposentadoria; como ele mesmo diz, evita até pensar no assunto, numa clara expressão de fuga de algo inexorável e que acontecerá um dia na vida de todo trabalhador. Essa postura de inconformismo desse participante nos remete aos estudos de França (1999, 2009b) e Canizares (2009), os quais relatam serem comuns os casos de depressão e de doenças psicossomáticas adquiridas durante e após o processo de desligamento do trabalho. Para França (2009b), esses casos são mais frequentes entre aqueles que se identificam muito com o trabalho e que não construíram planos para a fase do pós-carreira.

Não ficar ocioso é uma preocupação para oito dos dez entrevistados, tendo sido já reiterada em diversos depoimentos citados anteriormente. Existe um medo em reproduzir o estereótipo do aposentado enquanto pessoa desocupada e improdutiva:

Eu só tenho uma preocupação quanto à aposentadoria, uma só: é não cair na rotina de aposentado. Tipo: não ter mais hora para acordar... não me sentir mais... comprometido com algumas responsabilidades sociais; não permitir que o físico passe a se acomodar em função desse novo status de aposentado. Essas preocupações são muito mais do campo psicológico, mas é a minha única preocupação: de não deixar que o meu status de aposentado me leve a um ócio indesejado (ZEUS).

Eu digo: não, eu não vou ficar ocioso! Se eu quiser eu posso começar de 7 horas da manhã até às 10 horas da noite e eu vou ter o que fazer! (POSEIDON).

Porque eu vou ter que me ocupar em alguma coisa! Você acha que eu vou ficar parado?! Eu sou lá de ir para a beira da praia e ficar lá... Então eu vou fazer qualquer coisa, dentro da minha área, porque eu gosto! Eu quero, quero continuar ativo. Então, de repente, a aposentadoria pode ser a estagnação para muitos e talvez o caminho da cova para uns, mas, com certeza, para mim não vai ser, porque eu vou tentar fazer ao máximo com que a minha atividade futura tenha progresso e possa, inclusive, ajudar o Instituto! Porque eu posso fazer muita coisa! Porque eu gosto desta instituição! E porque o meu coração está aqui! (ADÔNIS).

Esse medo de ser rotulado de “inativo” ou “inútil” está bastante associado à crença generalizada de que aposentadoria é sinônimo de eterno ócio, do “não fazer nada”, de “deixar a

vida correr”. Só que, aproveitar o tempo livre do trabalho da forma como lhe aprouver – inclusive ficando ocioso por opção – é visto de forma negativa pela sociedade, correlacionado com o sentimento de inutilidade (Carlos *et al.*, 1999; França *et al.*, 2013). Com muita lucidez, Zanelli, Silva e Soares (2010, p.30) analisam essa questão:

Revela-se, então, toda positividade que é colocada no ato de trabalhar, mais ou menos intensa conforme o contexto cultural, classe social ou religião a que se filia a pessoa. Constitui pressuposto cultural profundo e que inibe a aprendizagem transformadora nas organizações da sociedade ocidental, ‘a ideia de que a folga é inaceitável’.

Ou seja, existe uma expectativa social de que o “correto” é as pessoas estarem sempre ocupadas. É como se o direito ao ócio sancionado pela aposentadoria não fosse apropriado – e esta é uma ideia que parece já ser internalizada pelas pessoas quando elas ainda estão no mercado de trabalho. Os depoimentos dos nossos entrevistados confirmam essa representação social negativa dos aposentados na medida em que eles “justificam”, de forma veemente, que não pretendem ficar ociosos. Segundo a ótica capitalista, isso faz sentido: se vivemos em uma sociedade cuja meta principal é produzir para acumular bens, como pensar o ócio na aposentadoria como algo desejável e natural? Inclusive, de acordo com essa visão, o trabalho voluntário é pouco reconhecido socialmente, uma vez que não gera lucro. Com base nessa perspectiva, a categoria dos aposentados é vista de forma incômoda, como um fardo a carregar pelos que trabalham e produzem a riqueza do país.

Concluída, portanto, a apresentação, o tratamento e a análise dos dados, passamos ao último capítulo, o das Considerações Finais.

Considerações finais

*“Desejo que você, sendo jovem, não amadureça depressa demais;
e que sendo maduro, não insista em rejuvenescer;
e que sendo velho não se dedique ao desespero.
Porque cada idade tem o seu prazer e a sua dor e
é preciso deixar que eles escorram por entre nós.”*
(Jockymann, “Os Votos”, 1978)

Quais as razões para um grupo de pessoas continuar trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal de se aposentar? O que faz com que elas adiem a cerimônia do adeus? Foi isso o que a presente investigação procurou compreender, a partir da análise das representações sociais e das vivências de um grupo de professores do IFRN a respeito do processo de aposentadoria.

Consideramos que este estudo vem agregar conhecimentos a um tema importante, emergente e atual – a aposentadoria docente, sob um viés relevante: a forma como um grupo de professores do IFRN pensa e sente o afastamento do trabalho, considerando que ainda são escassos os estudos na literatura específica brasileira que priorizam a olhar do sujeito sobre o evento ao qual está enredado - no caso em questão, poucas investigações têm como objeto de estudo explorar a opinião dos professores a respeito da fase final da carreira (Rolls & Plauborg, 2009; Uchôa, Firmo & Lima-Costa, 2002).

Buscando responder a essa questão central de nossa investigação, nos baseamos no aporte da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), traduzida por formas de compartilhar conhecimentos e práticas sociais, construídas a partir da historicidade, origem sociocultural e histórias de vida dos entrevistados. Temos consciência de que analisar o processo de entrada na aposentadoria sob esse referencial teórico, em articulação com os pressupostos dos modelos do ciclo de vida docente, foi um caminho pertinente e adequado, uma vez que nos ofereceu as bases para compreender determinadas escolhas, eventualidades e transformações ocorridas ao longo da carreira dos participantes.

Assim, a partir da coleta dos dados qualitativos, elaboramos um *corpus* de análise, composto por quatro categorias temáticas e nove subcategorias, cujas principais conclusões passaremos a relatar.

A categoria temática “A”, intitulada de “Memórias de Vida”, abrangeu duas subcategorias: “Lembranças da infância e da adolescência” e “Trajetória acadêmica e socioprofissional”, estudadas por meio de Sínteses Biográficas (pp. 296 a 338) de cada um dos dez sujeitos da

pesquisa. Os relatos dos participantes nos permitiram mergulhar na subjetividade dos sujeitos e contribuíram para desvendar quais influências históricas, sociais e familiares os encaminharam para a carreira docente e que aspectos contribuíram para a formação de suas representações sociais a respeito do trabalho, da aposentadoria e do envelhecimento.

Verificamos algumas particularidades comuns ao grupo estudado: boa parte vem de famílias numerosas, possui origem humilde, teve uma infância marcada pela pobreza e pela renúncia, o que, na maioria das vezes, os obrigou a começar a trabalhar cedo para ajudar no sustento da casa e dos próprios estudos. Os pais e os avós, mesmo em grande parte tendo baixa instrução, não mediram esforços para dar educação e estudo aos filhos ou netos; deles os nossos entrevistados receberam uma educação disciplinar rígida, aliada a uma formação moral sólida e a um lastro de hombridade que cultivava o compromisso com o trabalho e com o estudo como o caminho digno a ser seguido.

Isso nos remete a algumas considerações, tecidas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2015, pp.42-43), alertando-nos a necessidade de não julgarmos a influência dos fatores sociais de diferenciação como mero “determinismo mecânico”: segundo esses autores, os sujeitos das classes menos favorecidas – “os quais têm maiores chances de se deixar esmagar pela força do destino social, eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la”. Ou seja, a capacidade de resiliência e superação surge, muitas vezes, dos maiores desafios e do extraordinário poder do estímulo e do apoio familiar nos percursos escolares dos estudantes.

No caso dos nossos participantes, consideramos que a transmissão familiar de um *ethos* que sempre associou o trabalho a valores como hombridade, retidão e caráter foi decisivo para a formação de representações sociais extremamente positivas a respeito do trabalho por parte dos entrevistados. Tais representações, por sua vez, contribuíram para que o papel profissional ocupe um lugar central na identidade dos entrevistados.

Nesse contexto de socialização, a maioria dos entrevistados interpreta que, não obstante as dificuldades financeiras vividas, teve uma infância feliz, caracterizada pelo bom relacionamento com pais e irmãos. Afirmam, ainda, que sempre gostaram de estudar e que, atualmente, são realizados profissionalmente.

A categoria de análise temática “B” versou sobre “As Representações Sociais sobre Trabalho e Carreira Docente”, tendo a subcategoria 1 abordado os “Significados sobre Trabalho e Carreira Docente”:

Os resultados da nossa investigação confirmaram que o trabalho continua sendo elemento central na vida de expressiva maioria dos nossos entrevistados, o que nos remete aos achados de Roesler (2012), Bressan *et al.* (2012), além da pesquisa transcultural de França (2009b), sobre o destaque concedido ao papel de trabalhador por uma sociedade como a brasileira, pautada por valores essencialmente utilitaristas.

No caso da presente investigação, a maioria dos participantes considera que o trabalho faz parte de sua identidade e que significa muito para si. O sentido que mais sobressaiu foi a *autorrealização*, aliada a sentimentos de orgulho e de recompensa, retratados através do êxito profissional de seus alunos. Constatamos existir, para a grande maioria dos entrevistados, uma intensa e gratificante relação com o trabalho, o que demonstra a importância e a centralidade deste em suas vidas.

Igualmente proporcional ao grau de realização com o trabalho é a indignação e revolta dos participantes com as precárias condições de trabalho e com os baixos salários de professor no Brasil – à exceção dos Institutos Federais -, o que leva a totalidade dos entrevistados a conceber a profissão como desvalorizada e desprestigiada pelos Governos e pela sociedade. Apesar de estar associada a uma aura positiva de ética e de alteridade no discurso das autoridades e da sociedade em geral, vemos que, na prática, ser professor no Brasil é uma profissão desvalorizada e que carece, urgentemente, de políticas de governo que possibilitem o resgate do reconhecimento social, da dignidade e da autoestima do professor. O ato de lecionar não pode mais constar em discursos retrógrados que o associam a um ato missionário: ensinar não é missão, tampouco vocação. Trata-se de uma profissão no seu sentido sociológico, a qual “apoia-se num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (Sarmiento, 1994, p.38).

Portanto, indagados acerca do sentido de ser professor do IFRN, sentimentos como o de *realização, agradecimento, gostar do que faz, poder contribuir com a sociedade e orgulho por fazerem parte da instituição* foram ventilados pelos participantes, mostrando o quanto pertencer aos quadros do IFRN está intrinsecamente ligado às suas identidades. A quase totalidade dos entrevistados, mais, precisamente, os seis participantes que são ex-alunos do IFRN, declaram um

amor incondicional pelo Instituto, o que, segundo eles, é um dos motivos para ainda permanecerem trabalhando.

Os participantes deixaram claro, em seus depoimentos, que ser professor do Instituto é um papel do qual eles não pretendem se desfazer, mesmo ao se aposentar. Isso condiz com o pensamento de Stano (2001), segundo o qual a identidade do professor não se perde com a saída do trabalho; ao contrário, ela permanece no tempo do pós-carreira, uma vez que o aposentado mantém o vínculo com a própria identidade construída no exercício profissional, carregando consigo a sua professoralidade e o seu *habitus* docente nas novas atividades do seu fazer cotidiano.

A subcategoria 2 da categoria temática “B” está relacionada à “Identificação com a profissão docente”. As histórias de vida dos participantes revelaram que ser professor não era a primeira opção profissional da maioria dos entrevistados, porém a totalidade deles se iniciou no magistério ainda como universitários, com a finalidade de garantir a sobrevivência e pagar os estudos, enquanto se estabilizavam profissionalmente. Ao final, a docência terminou adentrando na vida dessas pessoas que passaram a gostar, em diferentes graus, de lecionar.

Assim, consideramos pertinente indagar: o que leva essas e tantas outras pessoas de classes menos favorecidas a abrir mão de seus sonhos? A procurar a realização nas suas “segundas opções” profissionais? Bourdieu e Passeron (2015) nos asseguram que é a nossa origem social enquanto estudantes – mais do que gênero, idade ou afiliação religiosa – a responsável por nossas escolhas profissionais. Isso justifica o fato de os nossos entrevistados, ao se iniciarem na carreira docente, terem ido em busca das “realidades possíveis”.

Outra questão dessa Subcategoria procurou averiguar se a passagem do tempo exerce alguma mudança na prática profissional ou na motivação do professor. Em resposta a essa pergunta, nos valem da caracterização feita a respeito do percurso profissional, com base na análise dos modelos do ciclo de vida docente, centrado nas variáveis Idade, Dimensões Preocupacionais e, notadamente, Tempo de Carreira, sobressaindo os seguintes resultados:

Indagados sobre se o passar do tempo exerce alguma mudança na prática profissional ou na motivação do professor, os entrevistados, em sua maioria, concordam que “o homem é refém do tempo” e isso interfere na atividade docente, principalmente, em relação ao vigor físico e à energia das fases anteriores; outros entrevistados relataram, entretanto, que o tempo pode interferir de maneira positiva, trazendo experiência e amadurecimento emocional e intelectual, principalmente no tocante às mudanças na *práxis* em sala de aula e a uma maior flexibilidade no

relacionamento com os alunos. Ao problematizar esse tema, Tardif e Raymond (2000, p.210) afirmam que o passar do tempo é um fator importante na construção dos saberes (conhecimentos, competências, habilidades) que fundamentam o trabalho docente, “na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”.

Ao situarmos nossa investigação na perspectiva do conceito de carreira, reafirmamos a importância do estudo dos modelos dos ciclos de vida como forma de caracterizar o percurso profissional docente, tendo nossa investigação confirmado que o modelo de Gonçalves (1990) abrangeu, de forma mais apropriada, a nossa amostra, em função da seguinte análise:

No modelo de Gonçalves (1990), o autor atribui a possibilidade de a fase final da carreira ser vivida por meio de duas vertentes: “Renovação do Interesse” ou “Desencanto”. E toda a nossa amostra – com exceção da participante Afrodite, conforme analisamos neste trabalho – está incluída na vertente “Renovação do Interesse”. Trata-se, portanto, de um modelo que defende a possibilidade de se vivenciar o último estágio da vida profissional com ânimo e encorajamento, ou seja, condizente com os resultados da nossa pesquisa. Já o modelo de Huberman (1989) mostrou-se impreciso para a nossa investigação, uma vez que só cogita a possibilidade de a fase final da carreira ser vivida de uma única forma: por meio da fase do “Desinvestimento” (sereno ou amargo). Concluindo, os nossos resultados apontaram que nove, entre os dez entrevistados, estão vivenciando a fase final de suas carreiras com interesse, motivação e ambição profissional, enquadrando-se na fase denominada “Renovação do Interesse”, condizente com o modelo de Gonçalves (1990).

Concluimos que, ao utilizarmos a perspectiva multidimensional das representações sociais, tendo por base o estudo da carreira docente por meio dos modelos do ciclo de vida profissional, estamos a fazer uma articulação entre o professor enquanto ser único e singular em seus aspectos subjetivos e a relação com o contexto sociohistórico e cultural em que está inserido, ao longo do tempo. E isso é determinante, para compreendermos determinadas escolhas e decisões que são tomadas pelo indivíduo, bem como aquelas que ele deixou pelo caminho. No entanto, apesar de reconhecermos que as propostas dos ciclos de vida profissional apresentam tendências e disposições gerais para a carreira docente, avaliamos que são as histórias de vida, permeadas pelas representações sociais construídas no contexto sócio histórico, que conseguem explicar a singularidade da relação única do sujeito com o seu trabalho.

Passaremos, agora, a apresentar as conclusões obtidas em relação à **categoria de análise temática “C”**, que procurou identificar as **“Representações Sociais sobre Aposentadoria e Envelhecimento”**, através de três subcategorias. Na primeira delas, destinada a conhecer os **“Significados sobre Aposentadoria e Envelhecimento”**, verificamos que, nas representações sociais sobre “o que é ser velho”, as falas da maioria não relacionam o “ser velho” com a idade, mas com imagens subjetivas que traduzem atitudes, estados de ânimo e posturas negativas diante da vida. Entretanto, queremos registrar aqui uma dissonância: ao mesmo tempo em que os entrevistados não relacionaram o “ser velho” à degenerescência e à debilidade física, mas a posturas negativas diante da vida, por outro lado ficou evidente, para eles, a associação entre ser velho e ser aposentado. Para a ampla maioria, aposentar-se tem, de alguma maneira, relação com o envelhecer; muitos deixam claro que o *status* da pessoa muda, sofre um rebaixamento logo após a aposentadoria, independentemente da condição ou do prestígio social que a pessoa possua antes de se aposentar. Quando os entrevistados utilizam, de forma indiscriminada, os termos “aposentado”, “velho” ou “idoso” como se eles tivessem a mesma conotação, estão a fazer uma associação visivelmente falsa, pois, em se tratando da realidade brasileira, com várias regras e formas de aposentadoria existentes no Brasil – conforme demonstrado nessa tese -, encontramos pessoas aposentadas que não são velhas (segundo o critério da idade), assim como pessoas velhas que não estão aposentadas.

Ao interpretarmos as respostas dos participantes, ficou demonstrado que essa forma de pensar dos entrevistados sofre a influência dos estigmas sociais negativos impostos pela cultura (Goffman, 1988) e por um conjunto de legislações que reforçam o preconceito contra os idosos e interferem nas posturas que eles mesmo internalizam e que passam a adotar diante da vida. Asseguramos que essas crenças disseminadas, tornadas representações sociais, são nocivas e perigosas, pois norteiam e influenciam as relações intergeracionais e as políticas públicas, contribuindo para reforçar o *idadismo* (discriminação com base na idade) e tornar real essas predições.

Com relação à aposentadoria compulsória, a ampla maioria dos entrevistados se posicionou veementemente contra, por acreditar que a mesma deveria ser conduzida de outra forma, sempre levando em conta as condições e o desejo de cada trabalhador e, principalmente, preparando-o previamente para a saída do emprego. Concordamos com o posicionamento dos nossos entrevistados a respeito deste tema, pois, como sabemos, a forma como ocorre o desligamento do trabalho – se de forma voluntária ou obrigatória, compulsória – se constitui, segundo a literatura

especializada (Both, 2004; França, 2009a; Fonseca, 2011, 2016; Shibata, 2006; Shultz & Wang, 2011; Stucchi, 2003), em um poderoso indicador do ajustamento do indivíduo no seu pós-carreira, uma vez que, dependendo das circunstâncias em que ocorra, a passagem à aposentadoria pode acontecer com serenidade ou gerar muita ansiedade, amargura e frustração.

A subcategoria 2 da categoria temática “C” trata da “Vivência da Pré-aposentadoria”. Apenas uma minoria dos participantes alegou se sentir “preparada” para a aposentadoria. Entretanto, a maioria disse que, mesmo raramente, às vezes pensa em se aposentar quando se vê envolvida em conflitos com colegas ou frustrada com algumas políticas educacionais adotadas pelo país ou pela gestão do Instituto. Os discursos dos participantes vão ao encontro de vários estudos que revelam que a cultura e o clima organizacionais podem influenciar as expectativas dos trabalhadores sobre a aposentadoria e a decisão de se aposentar (Day, 2006a; França & Stepansky, 2005; Kim & Feldman, 2000; Macedo, 2014; Shultz & Wang, 2011).

A respeito da necessidade de se preparar para a aposentadoria – prática enfatizada por diversos autores (Cruz, 2011; França & Soares, 2009; Moragas, 2001; Rabelo-Pereira & Guedes, 2012; Zanelli, Silva & Soares, 2010) e recomendada pelas políticas públicas brasileiras destinadas aos idosos (Estatuto do Idoso e Política Nacional do Idoso), a quase totalidade dos entrevistados considera importante que as pessoas se preparem, imputando ser responsabilidade social da instituição acompanhar e orientar os servidores nesta etapa de transição da carreira profissional para a vida de aposentado. De igual modo, defendemos a importância do oferecimento de atividades de educação não-formal aos servidores, exatamente por considerarmos que a transição à aposentadoria constitui-se numa fase complexa e delicada e que o rompimento com o trabalho pode provocar sentimentos de exclusão e de perda de fontes importantes de valorização e de identidade para os trabalhadores. Ao mesmo tempo, o acesso à educação traz empoderamento a uma categoria social que necessita ter acesso aos bens simbólicos, direitos civis e a vivenciar, por fim, sua cidadania de forma plena.

A terceira e última subcategoria da categoria de análise temática “C” diz respeito à “Aposentadoria, Gênero e Família”. Observamos que, apesar dos entrevistados terem defendido que os casais devem se aposentar em datas próximas, “o que traria benefícios a ambos”, o tema “aposentadoria” apareceu como sendo pouco ou nunca discutido com o cônjuge, principalmente quando esse é do sexo feminino e não trabalha fora de casa – caso de metade dos sujeitos casados da nossa amostra -, revelando-se aí uma clara segregação dos papéis de gênero tradicionais, tema

que foi mais amplamente discutido no capítulo III. Ainda com relação à aposentadoria *versus* gênero, nossa pesquisa permitiu concluir que há mais diálogo com o cônjuge quando se trata das participantes mulheres em relação aos seus maridos, com estas tendo um pensamento mais voltado para a inclusão do cônjuge nos seus planos futuros, ou seja, de pensar a aposentadoria enquanto fenômeno que envolve o casal. Indagados sobre se o que a família pensa sobre a sua aposentadoria influencia na sua decisão, as respostas foram divididas; no entanto, a maioria afirmou que, apesar de ouvirem e ponderarem as opiniões, a decisão final caberia a si próprio(a).

Concluímos as análises da subcategoria 3 reconhecendo que os participantes do sexo masculino – em relação às mulheres - tratam a aposentadoria por meio de uma postura mais individualista, inexistindo a percepção de que a aposentadoria é um fenômeno que traz modificações em toda a dinâmica familiar. Igualmente, admitimos que não podemos identificar os fatores que interferem na decisão sobre a aposentadoria utilizando os mesmos indicadores para homens e mulheres, simplesmente comparando as diferenças entre os sexos: é preciso levar em consideração os interesses e as diferenças nas experiências de vida e de trabalho de cada pessoa.

A última categoria temática por nós elaborada é a “D” e trata das **“Expectativas sobre o Pós-Carreira”**, estudadas através das subcategorias **“O direito de se aposentar”** e **“Planejamento para o Pós-Carreira”**. Indagados sobre o que ganhariam se viessem a se aposentar hoje, os ganhos que mais se sobressaíram foram: tempo e liberdade. Ter mais tempo para a família foi o ganho mais citado, seguido de perto pelo tempo para o lazer (leituras, viagens) e a liberdade para fazer o que se tem vontade, de ir e vir independentemente de horários ou compromissos. As maiores perdas foram referentes à privação do convívio com os colegas no ambiente de trabalho e o afastamento dos alunos. Apesar de reconhecerem que haverá perdas nas relações com colegas e alunos, a maioria dos entrevistados acredita que, não necessariamente, haverá rompimento definitivo do vínculo com a instituição, uma vez que eles pretendem continuar pertencendo à escola, se fazendo presentes ou atuando de outras formas. E apesar dos programas de orientação à aposentadoria darem bastante destaque às perdas financeiras provenientes do afastamento do trabalho, esse aspecto só foi salientado por um entrevistado. Conforme já explicado no capítulo da Análise dos Dados, a justificativa para essa postura reside no fato de que as regras nas quais se enquadram os nossos entrevistados preveem aposentadoria com paridade em relação aos que estão na ativa e recebimento integral dos vencimentos – ou seja, eles se aposentarão praticamente sem perdas financeiras.

A última subcategoria da categoria temática “D” diz respeito ao “Planejamento para o pós-carreira”, a qual procurou averiguar como os entrevistados pretendem viver na condição de aposentados. Quais são seus planos? Suas expectativas? Têm algo definido ou planejado sobre sua decisão de se aposentar? De que forma pretendem viver quando estiverem na condição de aposentados(as)?

Foi observada uma pretensão unânime dos entrevistados em não ficarem ociosos e de procurarem alguma coisa para se ocupar no pós-carreira, tais como: se dedicar a uma agenda cultural, comprar uma granja (quinta), criar animais, se dedicar a um trabalho voluntário, cuidar do jardim e da casa, fazer atividades físicas, cuidar da saúde, aprender a tocar violão, viajar mais, aprender a nadar, se dedicar mais à família, além de trabalhar. Todos asseguram que pretendem ter alguma ocupação no pós-carreira, mesmo que esta não seja, necessariamente, remunerada - contanto que essas novas atividades não ocupem seu tempo integralmente, de forma que possam conciliar sua ocupação com suas condições de saúde e com seus interesses pessoais, familiares e de lazer. Sentimos, no decorrer dos depoimentos fornecidos em vários momentos pelos entrevistados, que não se permitir ficar ocioso pode estar estreitamente relacionado ao medo de reproduzir em si mesmo o estereótipo do aposentado enquanto pessoa inútil, desocupada e improdutiva, que, conforme atestado neste estudo, permeiam as representações sociais de grande parte do grupo pesquisado.

Dando continuidade às nossas considerações finais, como vimos nessa investigação, o prolongamento da vida profissional tem sido uma das bandeiras de luta dos organismos internacionais e, principalmente, da União Europeia, que defende, de forma pragmática, o estímulo à continuidade dos idosos no mercado de trabalho, o chamado “envelhecimento produtivo”. A esse respeito, defendemos, igualmente a Veloso e Rocha (2016), Phillipson (2011) e a Cabral *et al.* (2013,) que o envelhecimento ativo não pode fundamentar-se unicamente em lógicas financeiras ou economicistas e ser usado como argumento para garantir a sustentabilidade do sistema de seguridade social. Concordamos com os inúmeros benefícios trazidos pelo envelhecimento ativo já citados ao longo dessa pesquisa, no entanto, advogamos que o envelhecimento ativo deve considerar, de forma prioritária, as condições sociais e de saúde de cada pessoa, suas histórias de vida e, principalmente, o desejo do sujeito idoso de querer ou não permanecer no mercado de trabalho – e isso deve ser respeitado. Discordamos, portanto, que aumentar a idade da entrada na aposentadoria seja a solução desejável: ao contrário, podemos estar incorrendo no grave erro de impor ao grupo das pessoas mais velhas que continuem a trabalhar mesmo que padeçam de

problemas de saúde, ou que trabalhem em ambientes hostis, onde sofrem preconceitos e constrangimentos por conta do *edadismo* e, o mais grave, atuando de maneira forçada, contra a sua vontade. Ao contrário, o envelhecimento ativo deve privilegiar às pessoas mais velhas o seu pleno direito a políticas de educação, saúde, participação e segurança.

A despeito desse nosso posicionamento, os resultados verificados nesse estudo caminham em outra direção, ou seja, os nossos participantes, mesmo já tendo alcançado o direito legal de parar de trabalhar, no entanto, preferem continuar a fazê-lo. **Dessa forma, dando prosseguimento às respostas à questão central dessa pesquisa** - O que motiva um grupo de professores a continuar trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal de se aposentar? - **Defendemos a tese** de que o grupo estudado prefere continuar em atividade em função dos seguintes aspectos aqui constatados:

- 1) As vivências sociais dos participantes, desde a infância, foram marcadas pela transmissão familiar de um capital cultural que sempre associou o trabalho a valores como dignidade, retidão e caráter, o que contribuiu para que suas representações sociais a respeito do trabalho e da carreira profissional sejam extremamente positivas, influenciando, dessa maneira, na sua disposição de continuar em atividade. Os resultados aqui encontrados corroboraram a literatura pertinente, no entendimento de que os sentidos e significados que os indivíduos atribuem ao trabalho repercutem diretamente na sua decisão ou não de se aposentar (Bressan *et al.*, 2012; Guillemard, 2002; Moreira, 2011; Post *et al.*, 2013).
- 2) A grande maioria dos entrevistados têm fortemente internalizado o trabalho como valor precioso para se ascender socialmente de forma honrada, o que, concomitantemente, faz com que nove entre dez participantes percebam o não-trabalho como uma situação indigna, indesejada e desprestigiada socialmente; por conseguinte, uma situação a ser evitada.
- 3) Apesar das representações sociais dos participantes sobre a aposentadoria e o envelhecimento serem, de modo geral, positivas, ficou evidente, entre o grupo pesquisado, uma associação negativa entre ser aposentado e ser velho – trata-se de uma percepção que justifica o temor declarado que sentem de, ao se aposentarem, serem rotulados de inativos e serem excluídos socialmente, pois, segundo alegam, as pessoas aposentadas são vinculadas a estereótipos

impregnados de conteúdos pejorativos e depreciativos. O medo da perda do reconhecimento de toda uma trajetória profissional vivida na instituição pode ser traduzido na expressão de Zanelli, Silva e Soares (2010, p.31): “Se você não mais trabalha, deixa de ser e de ter importância. Ou seja, se sou o que faço, se não faço mais, quem eu sou?”

- 4) Todos os participantes declararam que solicitaram o abono de permanência porque, na verdade, pretendiam continuar trabalhando: seja por terem expectativas de melhorias na carreira, esperança de fazerem um curso de doutoramento, acharem que ainda podem contribuir a favor da instituição ou se sentirem realizados com o que fazem – com exceção de Afrodite, que não se aposentou ainda porque está concluindo um curso de doutoramento. O subsídio financeiro que o abono representa foi citado como importante, mas não determinante para interferir em alguma decisão a respeito da aposentadoria. São resultados que respaldam o que já diz a literatura específica: que um forte apego social ao emprego e ao local de trabalho contribuem para retardar a decisão de uma pessoa de se aposentar (Atchley, 1989; Fonseca, 2016; França, *et al.* 2013; Post *et al.*, 2013; Zanelli, Silva & Soares, 2010).
- 5) Ao relacionarmos aposentadoria e gênero, resultados de pesquisas anteriores apontam que as mulheres se aposentam mais cedo do que os homens, por uma série de fatores já elencados ao longo deste estudo, dentre eles o maior envolvimento com as solicitações domésticas e familiares, em detrimento do mundo laboral (Bernard *et al.*, 1996; Fonseca, 2011; Post *et al.*, 2013). Os resultados obtidos em nossa investigação, entretanto, se destacam dessa estimativa, uma vez que duas das três mulheres entrevistadas optaram por adiar a entrada na aposentadoria. Analisando seus relatos, podemos inferir que esta decisão pode estar relacionada com o fato de as mesmas não vivenciarem, nas suas práticas profissionais, as desigualdades baseadas no gênero, tais como: o protagonismo masculino nos cargos e chefias e a dominação masculina no trabalho, que inclui posturas discriminatórias e preconceituosas de gênero (sexismo) e, principalmente de idade (*ageism*), que terminam por incentivar e pressionar a saída daquelas trabalhadoras mais idosas. Outros fatores também concorrem para esse adiamento: as entrevistadas não estão envolvidas em

demandas domésticas ou familiares a ocuparem seu tempo e, o principal: possuem um forte apego ao trabalho e ao papel profissional, o que é considerado forte indicador para retardar a decisão de uma pessoa de se aposentar. Já a situação da terceira entrevistada – que, ao contrário das demais, deseja se aposentar, se coaduna de forma exemplar com o pensamento de Tardif e Raymond (2000), de que os fatos ocorridos ao longo da socialização primária e da socialização escolar do(a) professor(a) marcam profundamente as posturas e relações que este(a) adotará futuramente em seu ofício. A título de maior esclarecimento, a história de vida de Afrodite é marcada por uma socialização primária e secundária conturbadas no aspecto pessoal, aliada a uma série de insucessos ao longo de toda a carreira profissional, conforme pode ser verificado em sua Síntese Biográfica.

- 6) Todos os participantes relatam estar realizados com o trabalho que executam e sentir orgulho de pertencer ao Instituto, pelo fato de agregarem respeitabilidade ao contribuir com o desenvolvimento de pessoas e com a cidadania de um modo geral, o que é proporcionado pelo relacionamento diário que mantêm com os alunos. Esta intensa e gratificante relação com o trabalho revela a centralidade deste em suas vidas, além de demonstrar o quanto pertencer aos quadros do IFRN está intrinsecamente ligado às suas identidades pessoais – um papel valorizado socialmente, e do qual não querem se desfazer. É importante pontuar aqui o que já foi confirmado por vários autores (Atchley, 1989; França *et al.*, 2013; Fonseca, 2016; Roesler, 2012): que a dificuldade em se afastar do trabalho é proporcional à centralidade do papel profissional na vida do sujeito e à valorização dada ao *status* conferido pela identidade institucional. Portanto, quanto maior o apego, mais difícil poderá ser a hora do desligamento do mundo do trabalho.

Finalizando, consideramos que nenhum estudo deve ter a pretensão de considerar-se completo, e o nosso não é exceção. Temos consciência de algumas singularidades presentes nessa investigação, as quais passamos a relatar:

- a) O grupo dos entrevistados é constituído por docentes que ensinam nos três níveis acadêmicos oferecidos pelo Instituto: integrado (ensino médio), graduação (cursos superiores) e cursos de pós-graduação. Na lista de docentes que

recebiam o abono de permanência à época da realização das entrevistas – pré-requisito básico para compor a nossa amostra – não foi possível selecionar os professores que ensinam em um mesmo nível acadêmico, uma vez que, no IFRN - assim como em toda a rede dos Institutos Federais - a possibilidade de mudança de níveis a cada semestre letivo é uma situação normatizada, acontecendo periodicamente em função da demanda das turmas. Esta peculiaridade do Instituto constitui-se, no nosso entendimento, em um aspecto limitador da pesquisa no que tange às possibilidades de comparação com outras categorias docentes.

- b) Uma restrição dessa pesquisa refere-se ao fato de não termos incluído, no grupo estudado, entrevistas com os cônjuges e filhos dos entrevistados. Apesar de, em nosso questionário, termos englobado perguntas sobre o que o participante sabia a respeito da opinião do cônjuge e dos filhos sobre o seu processo de aposentadoria, deixamos de envolver os cônjuges e familiares dos participantes diretamente na pesquisa, por questões de ordem operacional. No entanto, defendemos ser importante incluir as experiências e opiniões dos cônjuges, se quisermos ter uma compreensão mais completa do processo de transição à aposentadoria, em função da interface constatada entre aposentadoria e gênero.

Tendo em vista os argumentos mencionados, deixamos aqui registradas estas propostas, em nível de sugestão, para o enriquecimento e aprofundamento de futuros trabalhos acerca da temática da aposentadoria docente.

Consideramos ser importante registrar que, ao longo dessa investigação, constatamos que o significado social da aposentadoria tem sofrido profunda alteração, em função da *revolução da longevidade*. O fato de as pessoas estarem a viver mais tempo tem modificado o conhecido e previsível ciclo de vida ternário, caracterizado, agora nesta fase da pós-modernidade, pela descronologização do curso de vida, com o conceito de carreira e o tempo do trabalho cada vez mais descontínuos e fragmentados. Assim, com o fim do ciclo de vida ternário (formação – produção – descanso), a aposentadoria chega, mas a velhice – na acepção da idade tardia e dos problemas de saúde – só principia, muitas vezes, dez ou quinze anos mais tarde, deixando de ser, portanto, um modelo de referência. Afirmamos, portanto, que os conceitos de envelhecimento e de aposentadoria não correspondem mais às formas como são vividos na realidade atual, e requerem ser reavaliados.

Concluimos, igualmente, pela improcedência de generalizarmos os indicadores demográficos – a exemplo do limite de idade para a aposentadoria - os quais apresentam a velhice como sendo uma categoria social homogênea, intimamente ligada ao ingresso na aposentadoria e delimitada por critérios como a idade e o tempo de atividade laboral. O entusiasmo e o interesse pelo trabalho nas etapas próximas à aposentadoria demonstrados pelos participantes desta pesquisa –, além do aumento da expectativa de vida sem incapacidades graças aos avanços da medicina e de estilos de vida saudáveis trazidos pela informação - obrigam as políticas públicas e de gestão a rever essas representações sociais anacrônicas, que desprezam as inúmeras diferenças individuais, culturais e variações sócio econômicas da população idosa. Quando consideramos a multiplicidade das várias formas de envelhecer, comungamos com Santerre (1995, p.79) quando indaga: “Como podemos qualificar a aposentadoria de entrada na velhice quando não sabemos mais de qual velhice se fala?” Dessa forma, concordamos com A. Fernandes (2001) que a idade da aposentadoria e a idade da velhice não são mais coincidentes; o marco da velhice, portanto, passou a ser a dependência, a qual tem se transformado, nos últimos anos, no maior desafio das sociedades contemporâneas.

Ao refletirmos sobre os contributos deste trabalho para a Sociologia da Educação, avaliamos que trazemos à luz um fenômeno social ainda pouco aclarado nos estudos que envolvem os processos educativos: a vivência da fase final da carreira docente. Talvez o preconceito em relação ao envelhecimento, ou a associação que ainda é feita, em grande medida, entre aposentadoria e velhice, tenha afastado os pesquisadores de adentrar temas tão instigantes e atuais: porém, a revolução da longevidade nos obriga a lançar um olhar sociológico sobre o evento normativo mais importante da vida adulta: o desligamento do trabalho. Consideramos, portanto, que, ao focar nas razões que levam um grupo de professores a continuar a trabalhar, quando já podiam estar aposentados, estamos a promover conhecimentos essenciais àqueles que pensam as práticas educativas, mais especificamente no que diz respeito à fase final da carreira docente - notoriamente negligenciada pela academia, conforme confirmado nesta pesquisa.

Cumpre-nos registrar, ainda, que, a nossa investigação, ao abranger, exclusivamente, a categoria docente e sua relação com a aposentadoria – isto é, sem estabelecer articulações com quaisquer outras categorias ou condições profissionais - constitui-se em estudo singular no âmbito da produção científica norte-rio-grandense.

Em levantamento efetuado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes¹¹², referente à produção científica do estado do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2016, e utilizando as palavras-chave, “aposentadoria docente”, “pré-aposentadoria docente”, “abono de permanência de professores” e “professores aposentados”, encontramos apenas três investigações que abordam a relação entre aposentadoria e docência: a de Varela (2013), a de Macedo (2014) e a de Amaral (2016). A primeira, compara o significado do trabalho e da aposentadoria entre docentes que estão na ativa e aqueles que estão aposentados; a segunda, estabelece combinações entre professores e servidores técnico-administrativos de uma universidade federal; e a terceira, desenvolve estudos comparativos entre docentes pré-aposentados de duas universidades públicas, uma no meio urbano, outra no meio rural do nordeste brasileiro.

No caso da presente investigação, ao circunscrevermos nosso estudo à categoria docente em fase de pré-aposentadoria, sem estabelecermos quaisquer outros tipos de combinação, obtivemos, desse modo, informações exclusivas e pertinentes unicamente a essa categoria profissional, afastando a interveniência de qualquer outra variável nos resultados encontrados - o que constitui um contributo diferenciado à pesquisa nessa temática, na área da Sociologia da Educação.

Finalmente, ao fazer uma interface entre aposentadoria e envelhecimento, consideramos que a presente investigação igualmente subsidia práticas de gestão e políticas públicas direcionadas às populações que estejam vivenciando a transição para a aposentadoria, notadamente na definição de políticas para a carreira docente. Temos o entendimento, no entanto, de que as trilhas abertas por este estudo servirão para pavimentar outras estradas, muito mais largas; que os vestígios aqui apontados irão cruzar veredas que alcançarão novos caminhos em busca de um conhecimento que nunca estará acabado, posto que em tempo algum está pronto - pois sempre achar-se-á sujeito a acréscimos, alterações, aperfeiçoamentos e inovações.

¹¹² A Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, é uma fundação do Ministério da Educação (MEC), responsável pela expansão e consolidação do sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), a qual reúne o conjunto de teses e dissertações defendidas junto à programas de pós-graduação em todos os estados da Federação.

Referências

- Abric, J.-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C. (Orgs). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, pp. 27-38.
- Abric, J.-C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, pp. 155-171.
- Adams, G. A., & Beehr, T. A. (1998). Turnover and retirement: A comparison of their similarities and differences. *Personnel Psychology*, 51, pp.643–665.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educ.Soc.*, Campinas, v.33, n.119, pp.471-484, abr.-jun.
- Afonso, A. J. (2014a). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba: São Paulo, v.19, n.2, pp.487-507, jul.
- Afonso, A. J. (2014b). Trabalho docente em tempos de crise(s). In Machado, J. e Matias Alves, J. (Orgs.), *Escola para todos – Igualdade, diversidade e autonomia*. Porto: Universidade Católica Editora, pp.43-55.
- Afonso, A. J., Silva, I. G., Coutinho, J., & Machado, E. R. (2007). Democracia, neoliberalismo e políticas públicas no velho e no novo mundo: desafios para o século XXI. *Políticas Públicas*, São Luís, v.11, n.2, pp.11-26, jul./dez.
- Alarcão, I.(Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de suspensão*. Porto: Editora LDA.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, n° 5, novembro. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Retirado de http://ui.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationdetails&pesquisa=8&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20
- Amaral, L. B.C. (2016). *Representações sociais do trabalho docente e da aposentadoria para professores de duas universidades federais*. Dissertação de mestrado. Natal, RN. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Antunes, R. (2011). *Adeus ao trabalho? – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. 15ª ed., São Paulo: Cortez.
- Apple, M. W. (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *Cad.Pesq.*, São Paulo (60), pp.3-14, fev.
- Araújo, H. C. (2010). Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego. In Ferreira, V. (Org.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e Emprego. Cap.6, pp.217-245.
- Arber, S., & Ginn, J. (1996). Opciones y limitaciones de las mujeres casadas ante la jubilación. In Arber, S. e Ginn, J. *Relación entre género y envejecimiento. Enfoque sociológico*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1ª ed., pp.105-126.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara.
- Ashforth, B. E. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity based perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Atchley, R. C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29, pp.183-190.

- Atkinson, P., & Delamont, S. (1985). Socialisation into teaching: the research which lost its way. *British Journal of Sociology of Education*, vol.6, 3^a ed. Taylor e Francis, pp.307-322.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1985). Understanding Teachers: Concepts and Contexts. In Ball, S. J. e Goodson, I. F. (Eds.), *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphia: The Falmer Press, 3^a ed., pp. 1-26.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics between Growth and Decline. *Developmental Psychology*, Vol. 23 (5), pp.611-696.
- Barbosa, T., & Traesel, E.S. (2013). Pré-aposentadoria: um desafio a ser enfrentado. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.38, pp.215-234, jan/junh.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bauer, M. W., & Aarts, B. (2002). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In Bauer, M.W. e Gaskell, G. (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp.39-63). (Pedrinho A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2014). *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beauvoir, S. (1982). *A cerimônia do adeus*. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beauvoir, S. (1990a). *A Velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beauvoir, S. (1990b). *O segundo sexo*, v.2. *A experiência vivida*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Becker, H. (1970). The career of the Chicago schoolmaster. *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine.
- Bello, I. M. (2002). *Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Beltrão, K., Paes Leme, F., Mendonça, J. L., & Sugahara, S. (2004). *Análise da estrutura da previdência privada brasileira: evolução do aparato legal*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Texto para discussão, 1043, set., pp.1-23.
- Bendassoli, P. F. (2007). *Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.
- Bendassoli, P. F. (2012). Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.17, n.1, pp.37-46, jan./mar.
- Bernard, M., Itzin, C., Phillipson, C., & Skucha, J. (1996). Trabajo y jubilación marcados por el género. Enfoque sociológico. In Arber, S. e Ginn, J. (Orgs.), *Relación entre género y envejecimiento*. 1^a ed. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Bernhoeft, R. (2009). Origens e perspectivas do pós-carreira no Brasil. *P@artes* (São Paulo). V.00, p.eletrônica, julho de 2009. Retirado de: <http://www.partes.com.br>
- Berquó, E. (1999). Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In Neri, A. L. e Debert, G. G. (Orgs.), *Velhice e Sociedade* (pp.11-40). Campinas: Papius.

- Bezerra, L. F. C. (2006). As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do curso técnico. In Pegado, É. A. C. (Org.), 2006, pp.15-30. *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. Natal: Editora do CEFET-RN.
- Bitencourt, B., Gallon, S., Batista, M. K., & Piccinini, Valmíria C. (2011). Para além do tempo de emprego: o sentido do trabalho no processo de aposentadoria. *Revista de Ciências da Administração*, v.13, n.31, pp.30-57, set/dez.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora (Trabalho publicado em 1969).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bom Meihy, J. C. S. (2006). Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. *Revista de História*, 155 (2ª), pp.191-203.
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2004). O mundo do trabalho. In Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. e Bastos, A. V. B. (Orgs). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges, M. C. M. (2003). O idoso e as políticas públicas e sociais no Brasil. In Von Simson, O. R. M., Neri, A. L. e Cachioni, M. (Orgs.). *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Both, T. L. (2004). *Jubilamento: o interdito de uma vida de trabalho e suas repercussões na velhice*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, RS. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bourdieu, P.(1989). *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner, 2ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2007a). *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2007b). *A Distinção – crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre, RS: Zouk.
- Bourdieu, P. (2014). *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2015). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Vale e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Bragança, A. B. S. (2004). *Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da Unicamp*. Dissertação de mestrado em Gerontologia. Campinas, SP. Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Unicamp.
- Brandão, A. M. (2014). *Uma introdução à abordagem sociológica das identidades*. Coleção: Debater o Social, 28. Famicão: Edições Húmus Ltda.
- Brasil (online). Portal da Secretaria de Educação do Distrito Federal. “Alterações Constitucionais das Regras de Aposentadoria”. Retirado de: <http://www.se.df.gov.br/recursos-humanosnormas/362-alteracoesconstitucionais.html>

- Brasil. (1888). Previdência Social. Decreto nº 9.912-A, de 26 de março de 1888. Regulamenta o direito à aposentadoria dos empregados dos Correios. Retirado de:
<http://www.previdencia.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/historico/periodo-de-1888-1933>
- Brasil. (1909). Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Retirado de:
www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decretp_7566_1909.pdf
- Brasil. (1923). Decreto-lei nº 4.682/1923. Promulga a Lei Eloy Chaves. Retirado de:
<http://www.010.dataprev.gov.br>
- Brasil. (1924). Lei nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924. Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1924, e faz a primeira referência à aposentadoria por tempo de serviço no Brasil. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1901-1929/L4793.htm
- Brasil. (1931). Decreto nº 20.465, de 01 de outubro de 1931, dispõe sobre a reforma da legislação das Caixas de Aposentadorias e Pensões. Retirado de:
<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/CC/textual/decreto-n-20-465-de-01-10-1931>
- Brasil. (1937). Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Retirado de: <http://www2.camara.leg.br>
- Brasil. (1942). Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Retirado de:
<http://www2camara.leg.br>.
- Brasil. (1943). Decreto-lei nº 5.452/1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG. Retirado de:
<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/381980.pdf>
- Brasil. (1952). Lei nº 1.711/1952. Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União. Retirado de:
<http://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1711-28-outubro-1952-367357-norma.pl.html>
- Brasil. (1959a). Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre uma nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Retirado de:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm
- Brasil. (1959b). Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Retirado de: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1959-10-16;47038>
- Brasil. (1960). Lei nº 3.807/1960. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS) e institui a Aposentadoria Especial. Retirado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- Brasil. (1965). Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Retirado de: <http://www2.camara.leg.br>
- Brasil. (1967). Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Retirado de: <http://www2.camara.leg.br>

- Brasil. (1974). Lei nº 6.179/1974. Dispõe sobre o salário-maternidade e o amparo previdenciário a maiores de 70 anos e inválidos. Promulgada em 11 de dezembro de 1974. Ministério da Previdência Social. Retirado de: <http://www.previdencia.gov.br/a-previdencia-historico/1974-1992>
- Brasil. (1977). Lei nº 6.435/1977. Regulariza o regime de Previdência Complementar no Brasil. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6435.htm
- Brasil. (1981). Emenda Constitucional nº 18/1981. Estabelece critérios para a aposentadoria do professor e dá outras providências. Retirado de: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103914/emenda-constitucional-18-81>
- Brasil. (1988). Constituição Federal de 1988. *Online*. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990a). Lei nº 7.998/1990. Regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e o Fundo de Amparo ao Trabalhador. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7998.htm
- Brasil. (1990b) Lei nº 8.029/1990. Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal e cria o Instituto Nacional de Seguridade Social/INSS. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8029cons.htm
- Brasil. (1990c). Lei nº 8.112/1990. Regime Jurídico Único. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112const.htm
- Brasil. (1991). Lei nº 8.313/1991. Dispõe sobre os planos de benefícios pecuniários da previdência social. Promulgada em 24 de julho de 1991. Retirado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> e <http://www3.dataprev.ghov.br>
- Brasil. (1993). Lei nº 8.742/1993. Lei Orgânica de Assistência Social. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm
- Brasil. (1994). Lei nº 8.842/1994. Política Nacional do Idoso. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm
- Brasil. (1996) Decreto nº 1948/1996. Regulamenta a Lei nº 8.842/1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1948.htm
- Brasil. (1997). Decreto Federal nº 2406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94, que trata dos Centros de Educação Tecnológica. Retirado de: http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf
- Brasil. (1998a). Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm. Brasil
- Brasil. (1998b). Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. Estabelece limites para as aposentadorias integrais e institui critérios para a aposentadoria do professor. Retirado de: <http://www.se.df.gov.br/recursoshumanosnormas/362alteracoesconstitucionais.html>
- Brasil. (1999). Portaria Ministerial nº 1.395, de 10 de dezembro de 1999. Política Nacional de Saúde do Idoso. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento. Retirado de: www.ufrgs.br/3idade/?page_id=117
- Brasil. (2003a). Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Retirado de: <http://www.secom.planalto.gov.br>

- Brasil. (2003b). Emenda Constitucional nº 41/2003. Institui o Abono de permanência e dá outras providências. Retirado de:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm
- Brasil. (2004). Medida Provisória nº 167, de 20 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre mudança nas regras de cálculo dos proventos de aposentadoria dos servidores da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Retirado de:
<http://www.sislex.previdencia.gov.br/paginas/45/2004/167.htm>
- Brasil. (2008a). Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Retirado de:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/l11738.htm
- Brasil. (2008b). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Retirado de:
<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf>
- Brasil. (2010). Portal do Ministério da Educação. “Diplomas dos Tecnólogos vale para concurso e pós-graduação”. Data da publicação: 22 de julho de 2010. Retirado de:
<http://www.portal.mec.gov.br/ultimas-noticias-209-564834057/15698-diploma-dos-tecnologos-vale-para-concurso-e-pos-graduacao>
- Brasil. (2013a). Previdência Social. Publicação (*online*) do Ministério da Previdência Social. Ano III, nº5, jan-abril. Editorial, p.7. Retirado de: <http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office>
- Brasil. (2013b). Portal da Previdência Social. Boletim Estatístico da Previdência Social – Ano 2013. Data da publicação: 01 de maio de 2013. Retirado de: <http://www.previdencia.gov.br/dados-abertos-boletins-estatisticos-da-previdencia-social/>
- Brasil. (2014a). Portal da Previdência Social. “PNAD 3: Cobertura previdenciária entre idosos é de 81,9% no Brasil.” Data da publicação: 07 de novembro de 2014. Retirado de:
<http://www.previdencia.gov.br/2014/11/pnad-3-cobertura-previdenciaria-entre-idosos-e-de-819-no-brasil>
- Brasil. (2014b). Portal da Previdência Social. “RGPS: Previdência Social alcança a marca de 32 milhões de benefícios”. Data da publicação: 17 de novembro de 2014. Retirado de:
<http://www.previdencia.gov.br/noticias/rgps-previdencia-social-alcanca-marca-de-32-milhoes-de-beneficios/>
- Brasil. (2014c). Portal da Previdência Social. “Informe: Número de contribuintes da Previdência cresce 74,8% em dez anos.” Data da publicação: 05/12/2014. Retirado de:
<http://www.previdencia.gov.br/2014/12/informe-numero-de-contribuintes-da-previdencia-cresce-748-em-dez-anos>
- Brasil. (2014d). Boletim Estatístico da Previdência Social, 2014. Retirado de:
<http://www.previdencia.gov.br>
- Brasil. (2015a). Lei Complementar nº152, de 03 de dezembro de 2015. Prevê a aposentadoria compulsória no serviço público aos 75 anos. Retirado de:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp152.htm
- Brasil. (2015b). Portaria Interministerial MPS/MF nº 13, de 09 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o reajuste dos benefícios pagos pelo Instituto Nacional do Seguro Social - INSS e dos demais

- valores constantes do Regulamento da Previdência Social - RPS. Retirado do site Normas Legais, <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Portaria-interm-mps-mf-13-2015.htm>
- Brasil. (2015c). Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. "Idade da força de trabalho no serviço público preocupa Governo." Data da publicação: 16-04-2015. Retirado de: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/relacoes-de-trabalho/noticias/idade-da-forca-de-trabalho-no-servico-publico>
- Brasil. (2017a). Portal da Previdência Social. "Contribuição: Prazo para o recolhimento do INSS de janeiro de contribuintes individuais e facultativos vence quarta-feira (15)". Data da publicação: 13 de fevereiro de 2017. Retirado de: <http://www.previdencia.gov.br/noticias/categoria/inss>.
- Brasil. (2017b). Portal da Previdência Social. Boletim Estatístico de janeiro/2016. Data da publicação: 29 de maio de 2017. Retirado de: <http://www.previdencia.gov.br/dados-abertos/boletins-estatisticos-da-previdencia-social>
- Brasil. (online). Portal do Servidor. Governo Federal. "Abono de Permanência". Data da publicação: 19 de junho de 2017. Retirado de: <https://www.servidor.gov.br/servicos/faq/ouvidoria-do-servidor-abono-de-permanencia>
- Bressan, M. A. L.C., Mafra, S. C.T., França, L.H.P., Melo, M. S. S., & Loreto, M. D. S. (2012). Trabalho versus aposentadoria: desvendando sentidos e significados. *Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica*. Viçosa, v.23, n.1, pp.226-250.
- Britto da Motta, A. (1999). As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu (13)*, pp.191-221.
- Britto da Motta, A. (2004). Gênero, idades e gerações. *Caderno CRH*, Salvador, v.17, n.42, pp.349-355, Set./Dez.
- Britto da Motta, A. (2006). Visão antropológica do envelhecimento. In Viana de Freitas, *et al.*, *Tratado de geriatria e gerontologia*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp. 78-82.
- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1982). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. 3ª ed. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Buarque, C. (2001). *Admirável mundo atual: dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado*. São Paulo: Geração Editorial.
- Bueno, B. O. (2002). *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, pp.11-30, jan/jun.
- Bueno, B. O., Chamlian, H. C., Sousa, C. P., & Catani, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, pp.385-410, maio/ago.2006.
- Burnay, R. M. P. P. (2011). *A passagem à reforma: um estudo exploratório sobre mulheres profissionalizadas na sociedade portuguesa*. Dissertação de mestrado em Saúde e Envelhecimento. Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova de Lisboa.
- Butt, R. (1986). *Individual and Collective Interpretations of Teachers' Biographies*. Lethbridge: University of Lethbridge.
- Cabral, M. V. (2014). Envelhecimento Ativo: Pragmática, Ideologia e Biopolítica. In *XVI Diálogos sobre Educação: "Adultos idosos em Portugal: A educação e outros contextos de educação"*. Braga/PT: Universidade do Minho.

- Cabral, M. V. Ferreira, P.M., Silva, P. A., Jerônimo, P. G., & Marques, T. (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal. usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cachioni, M. (1999). Universidades da Terceira Idade: das origens à experiência brasileira. In Neri, A. L. e Debert, G. G. (Orgs.), *Velhice e Sociedade* – Campinas/SP: Papirus, Coleção Vivacidade.
- Cachioni, M. (2012). Universidades Abertas à Terceira Idade como contexto de convivência e aprendizagem: implicações para o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15(7), pp.23-32.
- Camarano, A. A. (2003). Mulher idosa: suporte familiar ou agente de mudança? *Estudos Avançados*, vol.17, n.49, São Paulo, set/dez. p.453:
- Camarano, A. A., & Pasinato, M. T. (2004). O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In Camarano, A. A. (Org.), *Os novos idosos brasileiros: Muito além dos 60?* Cap. 8, pp. 253-292. Rio de Janeiro: IPEA/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Camelo, G. L. P., & Moura, D. H. (2006). Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. In: PEGADO, Érika A. da C. (Org.), 2006:77-100. *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. Natal: Editora do CEFET-RN.
- Campos, A. M. (1990). Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português. *Revista de Administração Pública – RAP*, fev./abr.
- Campos, L. F. L. (2000). *Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia*. Campinas: Alínea.
- Campos, M.R. (2007). Profissão docente: Novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In *O desafio da profissionalização docente no Brasil e América Latina*. Brasília: COUSED, UNESCO, pp.15-20.
- Canizares, J. C. L. (2009). *Fatores de risco à senilidade na transição à aposentadoria*. Tese de Doutorado em Medicina. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
- Cardoso, S., Santos, M. H., Baptista, Maria I., & Clemente, S.. (2012). Estado e políticas sociais sobre a velhice em Portugal (1990-2008). *Análise Social*, nº 204, Lisboa, jul.2012. 606-630. Retirado de:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000325732012000300005&lng=pt&tlng=pt.
- Carlos, S. A., Jacques, M. G. C., Larratêa, S. V., & Heredia, O. C. (1999). Identidade, aposentadoria e terceira idade. *Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento*, Porto Alegre, v.1, pp.77-89.
- Carstensen, L. L. (1995). Motivação para contato social ao longo do curso de vida: uma teoria da seletividade socioemocional. In Neri, A. L. (Org.), *Psicologia do Envelhecimento*, Campinas/SP: Papirus Editora, pp. 111-144.
- Casara, M. B. (2007) Entre a velhice e a aposentadoria: relações pertinentes. In: Agustín Requejo Osório e Fernando Cabral Pinto (Orgs.), *As pessoas idosas – contexto social e intervenção educativa*, pp.253-268. Lisboa: Instituto Piaget.
- Castro, F. F. (2012). *A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz*. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, vol.48, n.1, pp.52-60, jan/abr 2012.
- Catani, D. (Org.) (2002). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.

- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- Comissão Europeia (2010). Europa 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Retirado de: http://www.ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm
- Comissão Europeia (2012). A contribuição da União Europeia para um envelhecimento ativo e solidariedade entre as gerações. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. DOI: 102767168665. Retirado de: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=8710&langId=pt>
- Commission d'Étude des Problèmes de la Vieillesse (1962). *Politique de la Vieillesse. Rapport de la Commission d'Étude des Problèmes de la Vieillesse. Haut Comité Consultatif de la Population et de la Famille*. La Documentation Française.
- Constantino, E. P., Eloy, C. B., Quadrini, E. T., & Macedo, L. M. (2007). O método histórico-dialético: contribuições da teoria das representações sociais e da psicologia sociohistórica. In Constantino, E. P. (Org.), *Percursos da psicologia qualitativa em psicologia* (pp.39-60). São Paulo: Arte & Ciência.
- Cooper, M. (1982). *The study of professionalism in teaching*. New York: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Educational Research Association).
- Cordeiro Alves, F. (2001). A dimensão preocupacional dos professores. *Série Estudos*, nº 57. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Cruz, M. A. G. (2011). *Adiando a aposentadoria: um estudo sobre os fatores que levam servidores federais a adiar a aposentadoria em uma instituição de pesquisa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, Taubaté, SP. Retirado de: <http://mtcm19.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/mtcm19/2011/05.02.13.44/doc/publicacao.pdf>.
- Cruz, R. L. P., & Leite, G. P. J. (2005). A terceira idade e a cidadania com dignidade: reflexões sobre o Estatuto do Idoso. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, vol.4, n.1, jan./dez. Retirado de: http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=260.
- Cumming, E., & Henry, W. E. (1961). *Growing Old. The processo of disengagement*. New York: Basic Books Publishing Co.
- Dantas, A. C. C., & Costa, N. M. L. (Orgs.). (2012). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base*. Natal: IFRN Ed., 326 p.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006a). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Final report for the VITAE Project*. England: DFES/Department for Education and Skills. Crown Copyright, Research Report, nº 743. ISBN 1844787281.
- Day, C., Kington, A., Sobart, G., & Sammons, P. (2006b). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, vol.32, n.4, pp.601-616.
- De Masi, D. (2000). *O ócio criativo*. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Mazi. Rio de Janeiro: Sextante.
- De Masi, D. (2010). *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. Tradução de Yadyr A. Figueiredo, 10ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio.

- Debert, G. G. (1999). Velhice e curso de vida pós-moderno. *Revista USP*, São Paulo, n° 42, pp.70-83, jun./ago.
- Debert, G. G. (2003). A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In Barros, M. M. L. (Org.), *Velhice ou Terceira Idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, pp.49-67.
- Debert, G. G. (2004). *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp.
- Debert, G. G. (2010). A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. In *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n.34, pp.49-70, jul./dez. Retirado de: <http://www.scielo.org.br>
- Demartini, Z. B. F. (1992). Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In Lang, A. (Org.), *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: Cadernos CERU.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Diário de Notícias/DN (2012, *online*). “Portugal é dos países mais envelhecidos”. Retirado de: <http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?conter>
- Diário de Notícias/DN (2013, *online*). “Portugal é o 6º país mais envelhecido do mundo”. Retirado de: <http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?conter>
- Dias, I.(2015). *Sociologia da família e do gênero*. Lisboa: PACTOR – Edições de ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Domincé, P. (2010). *A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos*. Cap.7. In: António Nóvoa e Matthias Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, pp.143-153.
- Dubar, C. (1997). *A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp.43-52.
- Durkheim, É. (1970). Representações individuais e representações coletivas. In Durkheim, É. *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.
- Durkheim, É. (1989). *A divisão do trabalho social*. Vol. I, Lisboa: Presença.
- Eco, U. (2014). *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 25ª ed., Coleção Estudos.
- Ekerdt, D. J. (2010). Frontiers of research on work and retirement. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 65B(1), pp.69-80.
- Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, pp.41-61.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Org.), *La investigación de la enseñanza*, Vol. II, (pp.195-301). Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1998). *O ciclo de vida completo*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese, do original em inglês editado em 1997 por Joan M. Erikson. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. e Pacheco, J. A. (Orgs.). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora, Lda.
- Estrela, M. T. (Org.) (1997) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Eurostat 2012 edition (*online*). Estatísticas europeias. Comissão Europeia. Retirado de: <http://www.ec.europa.eu/eurostat>
- Eurostat 2013 edition (*online*). Estatísticas europeias. Comissão Europeia. Retirado de: <http://www.ec.europa.eu/eurostat>
- Exame. “Brasil é 58º em ranking de qualidade de vida para idosos”. Retirado de: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil>
- Fericgla, J. M. (1992). *Envejecer – Uma antropologia de la ancianidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Fernandes, A. A. (2001). Velhice, solidariedades familiares e política social: itinerário de pesquisa em torno do aumento da esperança de vida. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (36), 39-52. Retirado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087365292001000200003&lng=pt&tlng=pt
- Fernandes, F. C. M. (2015). *Racionalidades e ambiguidades da organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Ferrarioti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. *Cap.1*. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal/RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, pp.31-57.
- Ferreira, M. M., & Amado, J. (Orgs.) (2000). *Usos e abusos da história oral*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas.
- Ferreira, P. M., Jerónimo, P., Cabral, M. V., & Silva, P. D. (2011). Representações da reforma e envelhecimento ativo. In *Conferência internacional sobre envelhecimento*. Fundação D. Pedro IV. Lisboa, 14 de outubro de 2011. Livro de Actas, pp.139-149.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In Burke, P.J. e Heideman, R.G. (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 193). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Field, K. (1979). *Teacher development: A study of the stages in the development of teachers*. Brookline: Teacher Center Brookline.
- Finger, M. (2010). *As implicações socioepistemológicas do método biográfico. Cap.5*. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal/RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, pp.119-128.
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: Jodelet, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2001. pp. 173-186.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor Projetos e Edições Ltda.

- Folha de São Paulo. (*online*). "Aposentado continua na ativa por mais quatro anos, aponta estudo". Edição *online* do dia 02/11/2016. Retirado de: <http://www.folha.com/no1828253>
- Folle, A., & Nascimento, J.V. (2008). Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, v.19, pp.605-618.
- Fonseca, A. M. (2004). *Uma abordagem psicológica da passagem à reforma – desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Tese de Doutorado em Ciências Biomédicas. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar – Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- Fonseca, A. M. (2011). *Reforma e Reformados*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fonseca, A. M. (2016). Há vida além da reforma? In Fernandes A. A., Albuquerque, P. C. e Fonseca, A. M. (Orgs.), *A (re)forma das reformas – uma análise sociológica, econômica e psicológica da reforma e do sistema de pensões*. Coimbra: Almedina, pp.91-155.
- Fonseca, A. M., & Paúl, C. (2004). Saúde percebida e passagem à reforma. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (1), pp.17-29.
- Fontoura, D. . S., Doll, J., & Oliveira, S. N. (2015). O desafio de aposentar-se no mundo contemporâneo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.40, n.1, pp.53-79, jan/mar.
- França, L. H. P. (1999). Preparação para a aposentadoria: desafios a enfrentar. In: Renato Peixoto Veras (Org.), *Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ, UnATI, pp.11-34.
- França, L. H. P. (2002). *Repensando a aposentadoria com qualidade – um manual para facilitadores em programas de educação para a aposentadoria* [Livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Universidade Aberta da Terceira Idade/UNATI/UERJ.
- França, L. H. P. (2009a). Aposentadoria ativa: o papel das Organizações, Empreendedorismo, Trabalho e Qualidade de Vida na Terceira Idade. In Veras, R. P. e Júnior, C. B. (Orgs.), *Comissariado França-Brasil-2009*, São Paulo: Universidade aberta da Terceira Idade de Rennes-França e da Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI-UERJ).
- França, L. H. P. (2009b). Influências sociais nas atitudes dos Top executivos em face da aposentadoria: um estudo transcultural. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 13, n. 1, art. 2, pp. 17-35, jan.mar.
- Franca, L. H. P., & Soares, D. H. P. (2009). Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n. 4, dez, pp.738-751. Retirado de: <http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- França, L. H. P., & Stepansky, D. V. (2005). Educação permanente para trabalhadores idosos – o retorno à rede social. *Boletim Técnico do Senac*, v. 31, n. 2, p. 47-63. Retirado de: <http://www.senac.br/BTS/312/boltec312e.htm>.
- França, L. H. P., & Vaughan, G. (2008). Ganhos e perdas: atitudes dos executivos e brasileiros e neozelandeses frente à aposentadoria. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.13, n.2, pp.207-216, abr/jun.
- França, L. H. P., Menezes, G. S., Bendassoli, P. F., & Macedo, L. S. S. (2013). Aposentar-se ou continuar trabalhando? O que influencia esta decisão? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(3), pp.548-563.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia do oprimido*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2001). *Política e Educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da nossa época, vol. 23.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental perspective. *American Educational Research Journal*, 6, pp.207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In *Teacher Education [Kevin Ryan, ed.]*. Yearbook NSSE, Chicago: University of Chicago Press, pp.25-52.
- Gaulier, X. (1999). *Les temps de la vie – Emploi et Retraite*. Paris: Éditions Esprit.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. De Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ.
- Gergen, K. K. (1980). The emerging crisis of life-span developmental theory. In *Life-span development and behavior* (Vol.3, pp.31-63). New York: Academic Press.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker, 5ª ed., São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Giddens, A. (1998). *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia*. Rio de Janeiro: Record.
- Giddens, A. (1999). *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia*. Rio de Janeiro: Record.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92.
- Ginn, J., & Arber, S. (1996). Mera conexión. Relaciones de género y envejecimiento. In Arber, S. e Ginn, J. *Relación entre género y envejecimiento – enfoque sociológico*. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, pp.17-34.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Global Age Watch Index 2014 – Insight report. Retirado de: <http://www.helpage.org/global-agewatch/reports/global-agewatch-index-2014-insight-report-summary-and-methodology/pdf>
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Goffman, E. (1989). *A representação do Eu na vida quotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Goldani, A. M. (1999). Mulheres e envelhecimento: desafios para novos contratos intergeracionais e de gênero. In Camarano, A. A. (Org.), *Muito além dos 60 – os novos idosos brasileiros*. Cap.3, pp.75-113. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA.

- Goldstein, L. L. (1999). A produção científica brasileira na área de Gerontologia (1975-1999), *Geron: Revista Eletrônica de Gerontologia* 1(1). Retirado de: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/revgeron/llg.htm>.
- Gonçalves, J. A. M. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. A. M. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*, 2ª ed. Porto: Porto Editora, pp.141-169.
- Gonçalves, J. A. M. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciencia da Educação*, 08, pp.23-36.
- Gonçalves, M. G. M. (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In Abrantes, A. A., Silva, N. R. e Martins, S. T. F. *Método histórico-social na psicologia social* (pp.86-104), Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. L. (2009). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ.
- Goodson, I. F. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*, 2ª ed. Porto: Porto Editora, pp.63-78.
- Gorz, A. (1982). *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense.
- Guareschi, P. (2000). Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, pp.33-46.
- Guedes, S. S. (2010). *Pensando a aposentadoria: um estudo de caso em uma instituição federal de ensino*. Dissertação de Mestrado em Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Potiguar.
- Guerra, A. C. L.C., & Caldas, C. P. (2010). Dificuldades e recompensas no processo de envelhecimento: a percepção do sujeito idoso". *Ciências & Saúde Coletiva*, 15(6), pp. 2931-2940.
- Guillemard, A-M. (1972). *La retraite, une mort sociale. Sociologie des conduites em situation de retraite*. Paris: EPHE et Mouton.
- Guillemard, A-M. (1977). L'appel à l'activité envers les retraités - réhabilitation ou discipline imposée: *Collections de gérontologie canadienne 1*, textes choisis, pp. 71-87.
- Guillemard, A-M. (1980). *La vieillesse et l'État*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF. Retirado de: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48076607/f34>.
- Guillemard, A-M. (1995). Le cycle de vie en mutation: la place du travail en question: individualisation ou normalisation? In Dubet, F. e Wiewiorka, M. (Orgs.), *Penser le sujet*. Autour d'Alain Touraine. Paris: Fayard.
- Guillemard, A-M. (2002). De la retraite mort sociale à la retraite solidaire. La retraite, une mort sociale revisitée trente ans après. *Gérontologie et Société*, n.102, pp.53-66. Retirado de: <http://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe12002-3-page53htm>. DOI 10.3917/g.s.102.0053.

- Guillemard, A-M. (2004). *Intégrer la perspective du cycle de vie dans l'analyse de la protection sociale*. Papier préparé pour la session 2 du RTf6 – 1er Congrès de l'Association Française de Sociologie.
- Habermas, J. (1992). *The theory of communicative action: the critique of functionalist reason*. Londres: Polity Press, v.II.
- Haguette, T. M. F. (2010). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 12^a ed., Petrópolis: Vozes.
- Hamon, H., & Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. F. (1992). Introduction. In A. Hargreaves e M. F. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19.
- Havighurst, R. J., & Albrecht, R. (1953). *Older people*. New York: MacKay.
- Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1989b). On teachers'careeers: once over lightl, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, n° especial sobre "Research on Teachers'Professional Lives" (vol.13, n° 4), pp. 347-362.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*, 2^a ed. Porto: Porto Editora, pp.31-62.
- Huberman, M., & Floden, R. (1989). Teachers'professional lives: the state of the art. *International Journal of Educational Research*, n° especial sobre "Research on Teachers'Professional Lives" (vol.13, n° 4), pp. 455-466.
- Huberman, M., & Schapira, A. L. (1984). *Cycle de vie et enseignement*. In Abraham, ed., *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF, pp.36-43.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (1997). Perspectives on the Teaching Career. In Bruce J. B., Good, T. L. e Goodson, I. F. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol.I, Chapter 2, pp.11-77. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hypolito, Á. M. (1991). Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n°.4, p.3-21.
- IBGE (2011). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sinopse do Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro, 2011. Retirado de: <http://www.biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=249230&view=detalhes>
- IBGE (2012). Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2012. Retirado de: <http://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>.
- IBGE (2013a). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2013. Retirado de: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>
- IBGE (2013b). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Projeção da População por Sexo e Idade para o Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Retirado de: <http://www.ibge.gov.br>

- IBGE (2013c). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde – 2013: Acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violência. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro. Retirado de: <http://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94074.pdf>
- IEPREV (2011). Instituto de Estudos Previdenciários. Portal Conteúdo. “A aposentadoria compulsória do servidor público deve ser estendida para 75 anos?” Data de publicação: 16 de setembro de 2011. Retirado de: <http://www.ieprev.com.br/conteudo/id25611/t/a-aposentadoria-compulsoria-do-servidor-publico-deve-ser-estendida-para-75-anos>
- INE.PT. (2015). Instituto Nacional de Estatísticas de Portugal. *Tábuas de Mortalidade para Portugal*. Retirado de: http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parountboni
- Itzin, C., & Phillipson, C. (1995). Gendered ageism – a double jeopardy for women in organizations. Chapter 5. In: *Gender, Culture and Organizational Change – Putting theory into practice*. 1ª ed. Edited by Catherine Itzin and Janet Newman. EUA: Routledge.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment. A social-psychological analysis*. London: Cambridge University Press.
- Jesus, C. F. (2011). *Aposentadoria compulsória e seus reflexos na vida dos trabalhadores: a experiência do Serviço Social da UFSC nesse processo*. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Jockymann, S. (1978). *Folha da Tarde*. Porto Alegre.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed UERJ, pp.1-21.
- Josso, M-C. (2010). Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. *Cap.2*. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal/RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, pp.59-79.
- Kim, J. E., & Moen, P. (2001). Is retirement good or bad for subjective well-being? *Current directions in Psychological Science*, vol.10, number 3, June. Published by Blackwell Publishers Inc.
- Kim, J. E., & Moen, P.(1999). Work-retirement transitions and psychological well-being in late-midlife (Bronfenbrenner Life Course Center, Working Paper n° 99-100). Ithaca, New York: Cornell University.
- Kim, S., & Feldman, D. (2000). Working in retirement: The antecedents of bridge employment and its consequences for quality of life in retirement. *Academy of Management Journal*, 43(6), pp.1195-1210.
- Kimmel, D. C. (1990). *Adulthood and aging: na interdisciplinary developmental view*. New York: Wiley & Sons.
- Kohli, M., & Meyer, J.W. (1986). Social structure and social construction of life stages. *Human Development*, v.29, n.3, pp.145-180. Retirado de: <http://www.karger.com/Article/Purchase/273038>
- La Bruyère, J. (1820). *Oeuvres de La Bruyère*. Paris, Chez A. Belin, Imprimeur-Libraire.
- La Fontaine, J.(1989). *Fábulas de La Fontaine*. Trad. de Milton Amado e Eugenia Amado.Grandes obras da cultura universal, V.1. Belo Horizonte: Itatiaia.

- Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martins. Porto Alegre: Artmed, 344 páginas.
- Lahire, B. (2005). Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n° 49, pp.11-42.
- Lane, S. T. M. (1993). Usos e abusos do conceito de representação social. In: Mary Jane Spink (Org.) - *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, pp. 59-72.
- Lang, A. B. S. G. (2000). Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. São Paulo: *Cadernos CERU*.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed.
- Legrand, M. (2001). *La retraite: une révolution silencieuse*. Éditions Érès.
- Leme, M. A. V. S. (1993). O impacto da teoria das representações sociais. In Spink, M. J. (Org.) - *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, pp. 46-57.
- Lenoir, R. (1979). L'invention du "troisième âge". In *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 26-27, mars-avril. Classes d'âge et classes sociales. pp. 57-82. Retirado de: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_03355322_1979_num_26_1_2630
- Lenoir, R. (1996). Objet sociologique et problème social. In Champagne, P., Lenoir, R., Merllié, D. e Pinto, L. – *Initiation à la pratique sociologique*. Paris: Dunod, 2ª edição, chapitre 2, pp.51-100.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Tradução: Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levinson, D. J. (1979). *The seasons of a man's life*. EUA: Ballantine Books.
- Lightfoot, S. (1985). The lives of teachers. In *Handbook of Teaching and Policy*. L. Shulman e G. Sykes, eds. New York: Longmans.
- Lima, M. A. (2001). A gestão da experiência de envelhecer em um Programa para a Terceira Idade: a UnATI/UERJ. In: Renato Peixoto Veras (Org.), *Velhice numa perspectiva de futuro saudável*. Rio de Janeiro: UERJ/UnATI, pp.33-98.
- Locatelli, P. A. P. C. (2012). *As representações sociais sobre a velhice e os reflexos nos processos de gestão de pessoas de uma instituição de longa permanência de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência?* Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. (2003). Dependência, contratos sociais e qualidade de vida na velhice. In: Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, Anita Liberalesso Neri e Meire Cachioni (orgs.), *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas/SP: Editora Alínea, pp.129-140.
- Lopes, A. (2007). A Identidade dos professores portugueses do 1º CEB: entre o passado e o futuro. In Leite, C. e Lopes, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições Asa, pp. 173-192.

- Loureiro, H. M. A. M. (2011). *Cuidar na 'entrada na reforma': uma intervenção conducente à promoção da saúde de indivíduos e de famílias*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro, Seção Autônoma de Ciências da Saúde.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In Estrela, M. T. (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp.117-159.
- Louro, G. L. (1992). Uma leitura da História da Educação na perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*, nº 6.
- Louro, G. L. (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, 20(2): pp.101-132, jul/dez.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.25, n.89, pp.1159-1180, Set./Dez.
- Macedo, L. S. S. (2014). *Adiamento da aposentadoria e o significado do trabalho para servidores de uma universidade federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Machado, A. (online). *Poema "Caminante no hay camino"*. Retirado de: <http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>
- Machado, R. M. X. (2001). *Homem em casa vira Maria – Aposentadoria e relações conjugais: um estudo de caso em Florianópolis*. Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Maehr, M. L., & Kleiber, D. A. (1981). The graving of achievement, vol.36 (7), jul 1981, pp.787-793.
- Mafra, S. C. T., Silva, E. P., Fonseca, E. S., Freitas, N. C., & Almeida, A. V. (2013). O envelhecimento nas diferentes regiões do Brasil: uma discussão a partir do censo demográfico de 2010. *Anais do VI Workshop de Análise Ergonômica do Trabalho / III Encontro Mineiro de Estudos em Ergonomia*. Universidade Federal de Viçosa/MG, julho de 2013. Retirado de <http://www.ded.ufv.br/workshop/docs/anais/2013>
- Magnabosco-Martins, C. R., Vizeu-Camargo, B., & Biasus, F. (2009). Representações sociais do idoso e da velhice de diferentes faixas etárias. *Univ.Psychol*. Bogotá, Colômbia, v.8, n.3, pp.831-847.
- Martins, C. R. M. (2002). *O envelhecer segundo adolescentes, adultos e idosos usuários do SESC Maringá: um estudo de Representações Sociais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Marx, K. (1983a). *O Capital*. São Paulo, Abril Cultural, v.1. Livro Primeiro, tomo 1, p.149-150.
- Marx, K. (1983b). Manuscritos Econômicos-Filosóficos. In Fernandes, F. (Org.), *Marx/Engels, História*. São Paulo: Ática.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *Manifesto Comunista*, São Paulo: Cortez.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. 3ª ed., New York: Harper & Row.
- Mauritti, R. (2004). Padrões de vida na velhice. *Análise Social*, v. XXXIX, nº 171, pp.339-369.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, M. (1973). *Coming of age in Samoa*. New York: American Museum of Natural History.
- Medeiros, A. L. (2011). *A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: IFRN. 156 p.
- Meireles, E. C. (2006). Da Escola de Aprendizizes Artífices ao CEFET: uma análise econômica. In: Pegado, Érika A. da C (Org.), 2006:53-75. *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. Natal: Editora CEFET-RN.
- Menezes, G. S., & França, L. H. P. (2012). Preditores da decisão da aposentadoria por servidores públicos federais. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 12(3), pp.49-62.
- METRA (1992). Estudos da Metropolitan Authorities Recruitment Agency. Reino Unido.
- Mills, C. W. (1982). *A Imaginação Sociológica*. Tradução de Waltensir Dutra – 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Moen, P., Kim, J. E., & Hofmeister, H. (2001). Couples' work/retirement transitions, gender and marital quality. *Social Psychology Quarterly*, 64(1), pp.55-71.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. António Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. 2ª ed. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, pp.111-140.
- Moragas, R. M. (2001). *La jubilación – una oportunidad vital*. Barcelona: Herder.
- Moreira, J. O. (2011). Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice: estudo de caso com professores universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol.16, n.4, out/dez. Retirado de: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400005&script=sci_arttext.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v.19, n.73, pp.793-812, out/dez.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. 1ª ed., Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (2001). Os sentidos do trabalho. Tradução de A. Soares. *Revista de Administração de Empresas*, v.41, n.3, pp.8-19, jul./set.
- Morin, E. (2011). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In Forgas, J. P., *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, pp.211-250.
- Moscovici, S. (2000). Prefácio. *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª ed., pp. 7-16.

- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moura, D. H. (2014). *Trabalho e formação docente na educação profissional*. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica, vol. III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.
- MOW - Meaning of Work International Research Team. (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.
- Muniz, J.A. (1996). PPA: Programa de preparação para o amanhã. *Estudos de Psicologia*, v.2, n.1, pp.198-204.
- Nascimento, A. J., & Souza, M. R. (2006). As mulheres idosas e o mercado de trabalho. / *Seminário Nacional de Trabalho e Gênero*, Goiânia, fevereiro de 2006, pp.1-11.
- Neri, A. L. (2001a). Velhice e qualidade de vida na mulher. In Neri, A. L. (Org.), *Desenvolvimento e Envelhecimento* (pp.161-200). Campinas: Papirus.
- Neri, A. L. (2001b). *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Neri, A. L., Cachioni, M., & Von Simson, O. R. M. (Orgs.) (2003). *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas,SP: Editora Alínea.
- Neto, A. M. S. (2010). *Da vida laboral à reforma: expectativas de ocupação*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Departamento de Ciências da Educação e do Patrimônio. Porto, Portugal.
- Neugarten, B., & Datan, N. (1973). Sociological perspectives on the life cycle. In *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization* (P. Baltes e K. Schaie, eds.) New York: Academic Press, pp.492-608.
- Newman, K. (1979). *Middle-aged experienced teachers' perceptions of their career development*: San Francisco: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Educational Research Association).
- Nias, J. (1985). Reference Groups in Primary Teaching: Talking, Listening and Identity. In Ball, J. S. e Goodson, I. F. (Eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press, pp.105-119.
- Nogueira, C. M. M. (2013). A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. *36ª Reunião Nacional da ANPed*, 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.13-33.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, pp.11-30.
- Nóvoa, A. (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. Cap.8. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, pp.155-187.
- Nunes, N. (2012). Recensão: Registos do Ator Plural. Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa. In Lopes, J. T. (Org.), *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 73, pp. 173-176.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Maintaining Prosperity in the Ageing Society*. 1998. Retirado de: www.oecd.org/dataoecd/21/10/2430300.pdf .

- Offe, C. (1989). Trabalho: a categoria sociológica chave? In Offe, C. (Ed.), *Capitalismo desorganizado*, São Paulo: Brasiliense, pp.167-198.
- Oliveira, A. A. S. (2002). *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.
- Oliveira, F., & Beltrão, K. I. (1999). O idoso e a Previdência Social. In: Camarano, Ana Amélia (Org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60*, pp.307-318. Rio de Janeiro: Ipea.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1982). Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, 1982 (*online*). Retirado de: <http://www.ufrgs.br/e-psico/publicas/humanizacao>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1991). Princípios das Nações Unidas para as Pessoas Idosas. (*online*). Resolução nº 46/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16/12/1991. Retirado de: http://www.direitoshumanos.gddc.pt/3_15/IIIIPAG3_15_1.htm
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1992). Proclamação do Envelhecimento (*online*). University of Minnesota. Human Rights Library. Retirado de: <http://www.1.umn.edu/humanrts/resolutions/47/5GA1992.html>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2002). II Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, 2002. Tradução de Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Retirado de: http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2011). Relatório sobre a situação da população mundial/2011. Nova York, UNFPA. Retirado de: <http://www.unfpa.org>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2012). “Em dez anos, mundo terá mais de 1 bilhão de idosos, diz ONU”. Data da publicação: 1º de outubro de 2012. Retirado de: <http://www.g1.globo.com/mundo/noticia/2012/10/em-dez-anos-mundo-tera-mais-de-1bilhao-de-idosos-diz-onu.html>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2014). A feminização do envelhecimento populacional no Brasil. Retirado de: <http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/index/php>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2016). UNRIC – Centro Regional de Informação das Nações Unidas. “Relatório das Nações Unidas estima que população mundial alcance os 9,6 milhões em 2050”. Data da publicação: 13-06-2016. Retirado de: <http://www.unric.org/pt/actualidade/31160>.
- Organização das Nações Unidas (ONU). ONUBR – Nações Unidas no Brasil (*online*). “A ONU e as pessoas idosas”. Retirado de: <http://www.nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/>
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2002). “Envelhecimento Ativo: uma política de saúde”. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005, 60 p. Retirado de: http://www.bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf
- Ortiz, R. (Org.) (1983). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Coletânea Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática.
- Osório, A. R.(2007). Os idosos na sociedade atual. In Osório, A. R. e Pinto, F. C. (Orgs.), *As pessoas idosas – contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, pp.11-46.

- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, J. Á e Pacheco, J. A. (Orgs), 2006: 13-28. *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Papi, S. O. G., & Martins, P. L. O. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, pp.39-56, dez.
- Pasinato, M. T. M. (2001). *Reforma do sistema previdenciário brasileiro: a previdência complementar e o papel do Estado*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública / Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Passeggi, M. C., Souza, E. C., & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr.2011, pp.369-386.
- Patriota, L. M. (2007). Teoria das representações sociais: contribuições para a apreensão da realidade. *Serviço Social em Revista*, v.10, n.1 – jul/dez/2007. Retirado de: <http://www.ssrevista.uel.br>
- Paúl, C. (2010). Envelhecimento Ativo. In Actas da Conferência Internacional sobre Envelhecimento. *Livro de Atas da Faculdade de Ciências Médicas – Universidade Nova de Lisboa*. Fundação Dom Pedro IV. CISE, Lisboa. Retirado de: <http://www.cise2010.org>
- Pecora, A. R., Dos Anjos, P. M., & Paredes, E. C. (2010). O envelhecimento como processo social. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdUFMT, v.19, n.39, pp.55-73, jan/abril.
- Peixoto, C. (2003). Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In Barros, M. M. L.(Org.), *Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, pp.69-84.
- Peralva, A. (2007). O jovem como modelo cultural. In Fávero, O., Spósito, M. P., Carrano, P. e Novaes, R. R. (Orgs.), *Juventude e Contemporaneidade – Coleção Educação para Todos*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, pp.13-27.
- Pereira de Queiroz, M. I. (1998). Relatos orais: do indizível ao dizível. In Von Simon, O. M. (Org.). *Experimentos com História de Vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice.
- Pereira, A. M. V. B., Schneider, R. H., & Schwanke, C. H. A. (2009). Geriatria, uma especialidade centenária. *Scientia Médica*, Porto Alegre, v.19, n.4, p.154-161, out/dez.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, F. (1976). *Ficções do Interlúdio 2-3*. Lisboa: Ed. Nova Aguilar, p.146.
- Peterson, W. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. In *Contemporary Research on Teacher Effectiveness* [B. Biddle e W. Elena, eds.] New York: Holt, Rinehart.
- Phillips, S. (1982). Career exploration in adulthood. *Journal of Vocational Behavior*. 20, 129-140.
- Phillipson, C. (2011). *Work and retirement on ageing society. Conferência Internacional sobre Envelhecimento. Livro de Comunicações. Conference Proceedings*. Fundação D. Pedro IV, Faculdade de Ciências Médicas – Universidade de Lisboa. Publicação anual. Edições Fundação D. Pedro IV – CISE, Lisboa, pp. 89-97.

- Pinho, J. A. G., & Sacramento, A. R. S. (2009). Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública – RAP*, Rio de Janeiro, 43(6):1343-1368, nov./dez.
- Piso Salarial (2017). “Tabela de salários dos professores 2017 – Reajuste e piso salarial nacional por estado”. Data da publicação: 12 de junho de 2017. Retirado de: <http://www.pisosalarial.com.br/salarios/piso-salarial-professores/>
- Polettini, A. F. F. (1998). Mudança e desenvolvimento do professor: o caso de Sara. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9, pp. 88-98, set./dez, São Paulo.
- Popoaski, E. P. (2011). Organização escolar: o *ethos* escolar na formação docente. *Anais do III Simpósio sobre Formação de Professores*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, 28 a 31 de março de 2011, pp.1-12.
- Pordata (*online*). Base de Dados Portugal Contemporâneo (2015). “Esperança de vida à nascença: total e por sexo”. Retirado de: <http://www.pordata.pt/portugal/ambiente+de>
- Portal Brasil (2012). “Autarquias integram a administração pública indireta” Data da publicação: 28 de abril de 2012. Retirado de: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04autarquias>
- Portal Brasil (2014a). “População brasileira ultrapassa 202 milhões de pessoas.” Data da publicação: 28 de agosto de 2014. Retirado de: <http://www.brasil.gov.br/governo/2014/08/populacao>
- Portal Brasil (2014b). “Brasil é reconhecido por políticas públicas em favor dos idosos.” Data da publicação: 09 de janeiro de 2014. Retirado de: <http://www.brasil.gov.br/saude/2014/01/brasil>
- Portal IFRN (*online*). “IFRN presta homenagem a servidores aposentados no primeiro semestre do ano”. Retirado de: <https://www.portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias>
- Portal IFRN (*online*). Gestão de Pessoas. Benefícios e adicionais. Retirado de: <https://www.portal.ifrn.edu.br/servidores/beneficios>
- Portal IFRN (*online*). Retirado de: <http://www.portal.ifrn.edu.br>
- Porto, M. S. G. (2009). Brasília, uma cidade como as outras? Representações sociais e práticas de violência. *Sociedade e Estado*, Brasília, v.24, n.3, pp.797-826, set/dez.
- Portugal. (2015). Decreto-lei nº 254-B, de 31 de dezembro de 2015. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/Pt. Repõe as regras de atualização do valor das pensões do regime geral da Segurança Social e do regime de proteção social convergente e fixa o valor de referência do Complemento Solidário para Idosos. Retirado de: <http://www.lexpoint.pt/conteudos/1080/65674/legislacao/decreto-lei-no-254-b2015-diarioda-republica-no-2552015-1o-suplemento-serie-i-de-3112215>
- Post, C., Schneer, J. A., Reitman, F., & Ogilvie, D. (2013). Pathways to retirement: A career stage analysis of retirement age expectations. *Human Relations*, jan.2013, 66(1), DOI: 10.1177/0018726712465657. Retirado de: <http://hum.sagepub.com/content/66/1/87> - pp.87-112
- PRA (1993). Estudos da Pre-retirement Association of Great Britain and Northern Ireland (Associação dos pré-aposentados da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte).
- Previdência do Servidor (*online*). “A aposentadoria compulsória do servidor público: entenda as consequências jurídicas e financeiras para quem se aposenta por esta regra”, artigo de Alex

- Sertão, s/d (sem data). Retirado de:
http://www.previdenciadoservidor.com.br/view_artigo.php?cod=30
- Prick, L. G. M. (1986). *Career development and satisfaction among secondary school teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Proifes (2013). A aposentadoria dos professores das IFES: ontem, hoje e amanhã. Cartilha (online) elaborada pela Proifes – Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior. Retirado de: <http://wwwapub.or.br/wp-content/uploads/2016/08/Cartilha-sobre-Previdencia.pdf>.
- Proifes/Federação de Sindicatos de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (2016) “Confira as Tabelas Salariais do Acordo vigente”. Data da publicação: 10 de agosto de 2016. Retirado de: <http://www.proifes.org.br/noticias-proifes-confira-as-tabelas-salariais-do-acordo-vigente/>
- Proust, M.(1927). *Time regained*. Nalanda Digital Library, National Institute of Technology Calicut: Kerala, India. Retirado de: <http://www.nalanda.nitc.ac.in>
- Quick, H. E., & Moen, P. (1998). Gender, employment, and retirement quality: A life course approach to the differential experiences of men and women. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(1), 44-64.
- Quinn, J. F. (1999). *Padrões de aposentadoria e empregos-ponte (bridge-employed) na década de 1990*. EBRI Breve Issue. Feb; (206): 1-22.
- Rabelo-Pereira, T. (2005). *Histórias de vida de mulheres idosas: um estudo sobre o bem-estar subjetivo na velhice*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Natal/RN.
- Rabelo-Pereira, T., & Guedes, S. S. (2012). A experiência de implantação do Programa de Preparação para o Pós-Carreira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *Holos*, ano 28, vol.4, p.158-177.
- Riley, M., Johnson, M., & Foner, A. (Eds.) (1972). *Aging and Society*, (vol.3). New York: Russel Sage Foundation.
- Rocha, M. C. J. (2007). *Educação, gênero e poder – Uma análise política, sociológica e organizacional*. Monografias em educação. Centro de investigação em Educação. FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia. Universidade do Minho, Braga/Portugal.
- Rodrigues, M. L. (2012). *Profissões. Lições e ensaios*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, M., Ayabe, N. H., Lunardelli, M. C., & Canêo, L. C. (2005). A preparação para a aposentadoria: o papel do psicólogo frente a essa questão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.6, n.1, pp.53-62, jun.
- Rodriguez Cabrero, G. (1997). *Participación social de las personas mayores*. Ministerio de Trabajo y Assuntos Sociales. Madrid, pp.19-27.
- Roesler, V. R. (2012). *Posso me aposentar de verdade. E agora? Contradições e ambivalências vividas por bancários no processo de aposentadoria*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, SC.
- Roesler, V., & Soares, D. H. P. (2010). O que é aposentadoria? Morte social, culpa e constrangimento ou dever cumprido, prazer e liberdade? Comunicação apresentada na /

- Jornada Internacional de práticas clínicas no campo social*, Maringá. ANAIS da Editora da Universidade de Maringá, 1. Retirado de:
http://www.ppi.uem.br/camposocial/eventos/i_jornada/049.pdf
- Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' career trajectories: an examination of research. In: *Teachers' career trajectories and work lives. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, 3. Springer Science Business Media BV, pp.09-28.
- Romanini, D. P., Xavier, A. A. P., & Kovaleski, J. L. (2005). Aposentadoria: período de transformações e preparação. *Revista Gestão Industrial*, 1(3), 93-102.
- Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & da Silva, A. P. S. (2004). Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., da Silva, K. S. e Carvalho, A. M. A. (Orgs.), *Rede de Significações – e o estudo do desenvolvimento humano* (pp.23-33). Porto Alegre: Artmed.
- Rudio, F. V. (1986). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 11ª ed.
- Ruhm, C. J. (1990). Career jobs, bridge employment, and retirement. In Doeringer, P. (Ed.), *Bridges to retirement* (pp. 92-110). Ithaca, NY: ILR Press.
- Ryff, C., & Baltes, P. (1976). Value transition and adult development of women. *Developmental Psychology*, 12, pp.567-568.
- Sá, C. P. (1993). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In Jane, M. S. - *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, pp. 19-45.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Sá, M. A. Á. S. (2010). Política social, cuidados e cuidadores de idosos: aproximações à realidade do Vale do Paraíba Paulista. In Pimenta, C.A.M. e Alves, C.P. (Orgs.), *Políticas públicas & desenvolvimento regional [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2010, 211 p. ISBN 978-85-7879-016-5.
- Santerre, R. (1995). L'“in-signifiante” anthropologique de la retraite comme marqueur de la vieillesse. In: *Entre travail, retraite e vieillesse – Le grand écart*. Textes réunis par Anne-Marie Guillemard, Jacques Légaré, Pierre Ansart. Paris: Éditions L'Harmattan., pp.73-83.
- Santos, B. S. (1992). *O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português*. Coimbra: Editora Centro de Estudos Sociais, julho/1992, n.32. Retirado de:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10939>.
- Santos, M. C. P. (1998). *Ciclos de vida profissional de professores. Racionalidades e práticas curriculares*. Dissertação de mestrado em Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga/Portugal.
- Santos, M. F. S. (1990). *Identidade e Aposentadoria*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Saviani, D. (2005). *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed., Campinas: Autores Associados.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v.15, n.2, jul/dez.
- Setton, M. G. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, maio/jun/jul/ago., pp.60-70.
- Shacklock, K., & Brunetto, Y. (2005). Employee's perception of the factors affecting their decision to retire. *International Journal of Organisational Behaviour*, 10(5):740-756.
- Shibata, L. H. (2006). *Em busca de um novo caminho. O pós-carreira como oportunidades de realizações de potencialidades*. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Shultz, K. S., & Wang, M. (2011). Psychological perspectives on the changing nature of retirement. *American Psychologist*, Advance online publication. DOI:10.1037/a0022411, pp.1-10.
- Sikes, P. J. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In Ball, S. J. e Goodson, I. F. (Eds.), *Teachers' Lives and Careers, Issues in Education and Training Series: 3*.UK: The Falmer Press, pp.27-60.
- Silva, L. R. F. (2008). Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *História, Ciência, Saúde*. Manguinhos, RJ, v.15, nº 1, pp.155-168, jan-mar.
- Silva, L, Pinheiro, T., & Sakurai, E. (2007). Reestruturação produtiva, impactos na saúde e sofrimento mental: o caso de um banco estatal em Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(12), pp.2949-2958.
- Simões, J. A. (2004). Provedores e militantes: imagens de homens aposentados na família e na vida pública. In Peixoto, C. E. (Org.). *Família e envelhecimento*. Rio de Janeiro, Editora FGV, pp. 25-56.
- Sindifisco Nacional – Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil. Retirado de: <http://www.sindifisconacional.org.br>.
- Siqueira, M. E. C.(2001). Teorias sociológicas do envelhecimento. In Neri, A. L. (Org.), *Desenvolvimento e Envelhecimento*, Campinas: Papirus.
- Smith, A. (1984). *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações* (C.J.M do Carmo e E.L. Nogueira, Tradutores). Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril.
- Smith, D. B., & Moen, P. (2004). Retirement satisfaction for retirees and their spouses. Do gender and the retirement decision-making process matter? *Journal of Family Issues*, vol.25, n.2, march, pp.262-285.
- Soares, D.H., Costa, A. Rosa, A., & Oliveira, M. L. (2007). Aposenta-ção: programa de preparação para aposentadoria. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, v.13, pp.123-134.
- Souza, E. C. (2006). *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*. Revista Educação em Questão. Natal, v.25, n.11, pp.22-39, jan./abr.
- Souza, E. R., Minayo, M. C. S., Ximenes, L. F., & Deslandes, S. F. (2002). O idoso sob o olhar do outro. In Minayo, M. C. S. e Coimbra Jr., C. E. A. (Orgs.). *Antropologia, saúde e envelhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, pp.191-209.
- Souza, L. M., & Lautert, L. (2008). Trabalho voluntário: uma alternativa para a promoção da saúde de idosos. *Rev.Esc.Enferm.USP*, 42(2):371-376.

- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stangerlin, J. S. R. *Autarquia como ente da Administração Pública*. Retirado de: Sistema Educacional Online, <https://www.jurisway.org.br>
- Stano, R. C. M. (2001). *Identidade do professor no envelhecimento*. São Paulo: Cortez.
- Stepansky, D. (2012). Trabalho, aposentadoria e cidadania: o real e o imaginário. In França, L. e Stepansky, D. (Orgs.), *Propostas multidisciplinares para o bem-estar na aposentadoria*. Rio de Janeiro: QUARTET: FAPERJ.
- Stucchi, D. (2003). O curso da vida no contexto da lógica empresarial: juventude, maturidade e produtividade na definição da pré-aposentadoria. In Barros, M. M. L. (Org.), *Velhice ou Terceira Idade – Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política* (pp.35-46), Rio de Janeiro: Editora FGV, 3ª ed.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown. *American Psychologist*, vol.40 (4), abr., pp.405-414.
- Szinovacz, M. (1991). Women and reirement. In Hess, B. e Markson, E. (Eds.), *Growing Old in America*. Nueva York: Transaction Publishers.
- Taam, R. (2012). A UNATI na RENAD: a inclusão das Universidades Abertas à Terceira Idade na Rede Nacional de Atenção ao Direito do Idoso. *Cadernos de Pesquisa Pensamentos Educacionais*, Universidade de Tuiuti.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e a aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v.21, n.73, Campinas, dez.2000, pp.209-244.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4.
- Taylor, P. (2002). *New Policies for Older Workers*, Bristol/York: The Policy Press/Joseph Rowntree Foundation.
- Torres, L., & Palhares, J. A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.83, pp.99-120.
- Uchôa, E., Firmo, J. O. A., & Lima-Costa, M. F. F. (2002). Envelhecimento e saúde: Experiência e construção cultural. In *Antropologia, Saúde e Envelhecimento* (Minayo, M. C. S. & Coimbra Jr., C. E. A. (Orgs.)), pp. 25-35, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Ussueli, C. (2012). A Universidade Aberta à Terceira Idade no cenário educacional brasileiro. *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*, apresentado ao curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.
- Varela, M. G. A. (2013). *Significado do trabalho e aposentadoria: um estudo entre os docentes de uma instituição federal de ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade Potiguar, Programa de Pós-graduação em Administração/PPGA. Natal/RN.

- Vasconcelos Filho, O. A. (2007). Aposentadoria espontânea: uma nova leitura de seus efeitos no contrato de emprego. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 12, n. 1351, 14 mar. Retirado de: <https://jus.com.br/artigos/9599>
- Veloso, E. M. C. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Dissertação de doutoramento em Educação, na área de conhecimento de Sociologia da Educação, apresentada à Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Veloso, E. M. C. (2007). As Universidades da Terceira Idade em Portugal: um contributo para a análise da sua emergência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-3, pp.263-284.
- Veloso, E. M. C. (2009). Terceira Idade: uma construção social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, vol.17, nº 1-2, pp.9-21.
- Veloso, E. M. C. (2011). *Vidas depois da reforma – políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. 1ª ed., Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Veloso, E. M. C., & Rocha, M. C. J. (2016). Políticas públicas, pessoas idosas, educação e envelhecimento: o caso de Portugal num contexto global. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*. Marília, v.2, n.1, pp.3-37, jan./jun.2016. ISSN:2447-780X.
- Veras, R. P. (1999). O Brasil envelhecido e o preconceito social. In Veras, R. P. (Org.), *Terceira Idade – alternativas para uma sociedade em transição* (pp.35-50). Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ, UNATI.
- Veras, R., & Caldas, C. (2004). Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da Terceira Idade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(2), pp.423-432.
- Viriot-Durandal, J.-P. (2001). Empowerment et vieillissement ou l'âge et le pouvoir em question. In Legrand, M. (Direction), *La retraite: une révolution silencieuse*. Éditions Érès, pp.325-341.
- Weber, M. (1964). *Basic Concepts in Sociology by Max Weber*. New York: The Citadel Press.
- Weber, M. (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Coleção Teoria e Conhecimento. Tradução Mário R. Monteiro. Porto: Rés Editora.
- Weber, M. (2001). A objetividade do conhecimento na ciência social e na ciência política. In Weber, M. *Metodologia das Ciências Sociais*. Parte 1. Tradução de Augustin Wernet. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001. P.107-154.
- Weber, M. (2009). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi. 2ª ed. rev. São Paulo: Cengage Learning.
- Wheaton, F., & Crimmis, E.M. (2012). *The demography of aging and retirement*. In Wang, M. (Ed.). *The Oxford Handbook of Retirement* (pp.22-41). New York: Oxford University Press.
- Whiting, K. (1998). Caminhos divergentes: as experiências das mulheres no processo de aposentadoria. AIFS – Australian Institute Studies of Family (Instituto Australiano de Estudos da Família). *Conferência internacional*. Melbourne, 25-27 novembro.
- WHO. (2002). A Policy Framework . A contribution of the World Health Organization to the second United Nations World Assembly on Aging. Retirado de: http://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/pdf

- Witczak, M. V. (2005). *Envelhecer ao aposentar-se? Discutindo a aposentadoria masculina, o envelhecer e o subjetivar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Witczak, M. V. (2009). *Através dos olhos, das mãos e da boca: a resignificação da vida após a aposentadoria por invalidez permanente*. Tese de Doutorado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.
- Xavier, B. F. (2015). *Adultos idosos no Brasil e Envelhecimento Ativo – um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Especialidade de Política Educativa. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal.
- Zanelli, J. (2012). Processos psicossociais, bem-estar e estresse na aposentadoria. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 12(3), set-dez, pp.329-340.
- Zanelli, J. C., Silva, N., & Soares, D. H. P. (2010). *Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário sociodemográfico

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação

- Informações a serem preenchidas pela pesquisadora:

Sujeito (nome fictício): _____

Entrevista n°: _____

Data: ___/___/___ Horário: Início: _____ Término: _____

Local: _____

- Informações a serem preenchidas pelo participante:

Local de nascimento: _____ Data de Nascimento: _____

Sexo: _____. Estado civil: _____

Tem filhos? Sim () Não () Se sim, quantos? _____

Tem netos? Sim () Não () Se sim, quantos? _____

Reside com: _____

É o(a) único(a) provedor(a) do lar? _____

Acha que o que ganha como professor é o ideal para manter suas despesas pessoais e/ou familiares? Justifique. _____

Escolaridade: Graduação(ões) que possui: _____

Possui formação complementar à Graduação? Sim () Não ()

Qual(is)? _____

Anos de exercício na carreira docente: _____

Tempo de carreira no IFRN: _____

Possui (ou já possuiu) algum cargo de chefia? Se sim, qual(is)? _____

Atualmente, trabalha apenas como professor ou exerce outras funções administrativas na Instituição? Se sim, qual(is)?

Apêndice 2 –Grelha de análise temática

Categorias Temáticas	Subcategorias ou Indicadores
A = Memórias de Vida	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lembranças da infância e da adolescência 2. Trajetória acadêmica e profissional
B = Representações Sociais sobre Trabalho e Carreira Docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Significados sobre Trabalho e Carreira Docente 2. Identificação com a profissão docente
C = Representações Sociais sobre Aposentadoria e Envelhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Significados sobre Aposentadoria e Envelhecimento 2. Vivência da Pré-Aposentadoria 3. Aposentadoria, Gênero e Família
D = Expectativas sobre o Pós-Carreira	<ol style="list-style-type: none"> 1. O direito de se aposentar 2. Planejamento para o Pós-Carreira

Apêndice 3 – Guião da entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade: Sociologia da Educação

CATEGORIA DE ANÁLISE TEMÁTICA “A” – MEMÓRIAS DE VIDA

Subcategoria 1: Lembranças da infância e adolescência

Questões:

- 1) Como você viveu sua infância? Relate alguns fatos da sua infância que foram significativos para você.
- 2) Fale da sua vida familiar (relacionamento com pais, irmãos, etc.).

Subcategoria 2: Trajetória acadêmica e socioprofissional

Questões:

- 1) Fale sobre você enquanto estudante; como era você enquanto aluno?
- 2) Você se recorda das escolas onde estudou?
- 3) Com relação aos (às) professores(as) que teve, houve algum(a) que tenha lhe marcado mais fortemente, ou que tenha sido uma referência para você?
- 4) Descreva sua trajetória acadêmica.
- 5) Você desejava, realmente, ser professor?
- 6) Recebeu alguma influência para fazer essa opção? Se sim, por parte de quem?
- 7) Com que idade começou a trabalhar e em que contexto isso aconteceu?
- 8) Como ocorreu seu ingresso na instituição?
- 9) Que momentos da sua carreira na instituição foram mais significativos para você?
- 10) Fale sobre outras experiências profissionais que você teve.

CATEGORIA DE ANÁLISE TEMÁTICA “B” – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE TRABALHO E CARREIRA DOCENTE

Subcategoria 1: Significados sobre Trabalho e Carreira Docente

Questões:

- 1) O que o Trabalho significa para você?
- 2) Como vê a profissão de professor no Brasil?

3) Qual o sentido de ser professor do IFRN para você?

Subcategoria 2: Identificação com a profissão docente

Questões:

- 1) Se não fosse professor, que profissão escolheria?
- 2) Acha que o passar do tempo exerce alguma mudança na prática profissional ou na motivação do professor? E no seu caso específico?

CATEGORIA DE ANÁLISE TEMÁTICA “C” – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE APOSENTADORIA E ENVELHECIMENTO

Subcategoria 1: Significados sobre Aposentadoria e Envelhecimento

Questões:

- 1) Que imagens você associa à palavra “aposentadoria”? Ou seja, qual o significado da aposentadoria para você?
- 2) O que é ser aposentado, para você?
- 3) Como os aposentados são vistos (e tratados) pela sociedade brasileira?
- 4) Qual sua opinião sobre a aposentadoria compulsória?
- 5) Quando você considera que alguém deve parar de trabalhar?
- 6) O que é ser velho, para você?
- 7) Aposentar-se tem alguma relação com envelhecer?

Subcategoria 2: Vivência da Pré-Aposentadoria

Questões:

- 1) Nesta fase atual da sua carreira, existem momentos em que você pensa em se Aposentar? Se sim, em que situações isso acontece?
- 2) O que sente quando pensa que, um dia, vai perder o vínculo com o seu trabalho Atual?
- 3) Você se sente preparado para a aposentadoria?
- 4) Considera importante a pessoa se preparar para a aposentadoria?
- 5) A instituição deve fazer algo para auxiliar o servidor na transição para a aposentadoria?

Subcategoria 3: Aposentadoria, Gênero e Família

Questões:

- 1) Acha que o casal deve programar suas aposentadorias junto ou não

necessariamente?

- 2) O que o seu cônjuge pensa sobre a sua aposentadoria?
- 3) O que a sua família (pais, filhos, irmãos) pensa sobre a possibilidade de você se aposentar?
- 4) O que a sua família pensa sobre a sua aposentadoria, influencia na sua decisão?

CATEGORIA DE ANÁLISE TEMÁTICA “D” – EXPECTATIVAS SOBRE O PÓS-CARREIRA

Subcategoria 1: O direito de se aposentar

Questões:

- 1) Se você se aposentasse hoje, o que ganharia?
- 2) Se você se aposentasse hoje, o que perderia?
- 3) Há quantos meses ou anos você adquiriu o direito de se aposentar, e por quais motivos solicitou o abono de permanência? Ou seja, que fatores fazem você adiar sua aposentadoria e continuar trabalhando?
- 4) Percebe alguma mudança na sua prática profissional ou na sua motivação para o trabalho, depois que adquiriu o direito de se aposentar?

Subcategoria 2: Planejamento para o Pós-Carreira

Questões:

- 1) Tem algo definido ou planejado sobre sua decisão de se aposentar?
- 2) De que forma pretende viver quando estiver na condição de aposentado?

Apêndice 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

Doutoranda: Thelma Maria Franco Rabelo Araújo Pereira

Especialidade: Sociologia da Educação

Orientadora: Doutora Esmeraldina Maria da Costa Veloso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Obrigada pela sua participação como voluntário(a) nesta pesquisa. O objetivo é verificar como os professores que já adquiriram o direito legal de se aposentar vivenciam a transição à aposentadoria. Com isto pretende-se, através da descrição de suas histórias de vida e trajetórias acadêmicas e socioprofissionais, compreender as vivências percebidas por esses sujeitos durante o processo de transição à aposentadoria, além de analisar o que motiva esses professores a continuarem trabalhando, mesmo já tendo conquistado o direito legal de se aposentarem.

A pesquisa será realizada da seguinte forma: Utilizarei a metodologia qualitativa, e as informações serão coletadas através de entrevistas individuais realizadas pela pesquisadora, em sala reservada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), de acordo com a sua disponibilidade de dia e horário. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora, para garantirem a fidedignidade dos relatos dos participantes. As entrevistas não trarão custos, riscos ou desconfortos aos entrevistados.

Desta forma, nos procedimentos metodológicos a serem adotados, me comprometo a obedecer aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos, quais sejam:

- ✓ As informações obtidas de cada entrevistado são confidenciais, mantendo-se total sigilo quanto à identidade dos participantes;
- ✓ É garantida sua liberdade de adesão voluntária ao estudo, bem como o direito de desistência de participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo que você tenha assinado este termo de consentimento;
- ✓ A publicação destas informações será utilizada apenas com propósitos científicos, garantindo-se o sigilo e preservação da identidade e da privacidade dos participantes.

Isto posto, solicito sua participação neste estudo, em caráter de colaboração, me disponibilizando a prestar todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, em qualquer fase do andamento desta pesquisa.

Thelma M^a Franco Rabelo Araújo Pereira
Telefones: (84) 98741-1092; 99970-5002
E-mail: thelma.rabelo@ifrn.edu.br

Apêndice 5 – Autorização do participante

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoranda: Thelma Maria Franco Rabelo Araújo Pereira

Especialidade: Sociologia da Educação

Orientadora: Doutora Esmeraldina Maria da Costa Veloso

AUTORIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____,
professor(a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
identidade nº _____, diante do que me foi explicado, aceito participar, de livre e espontânea
vontade, da pesquisa da doutoranda em Sociologia da Educação, Thelma Maria Franco Rabelo
Araújo Pereira, intitulada “**ADIANDO A CERIMÔNIA DO ADEUS: um estudo com professores do IFRN
sobre as representações sociais da aposentadoria e as vivências que antecedem o desligamento do
trabalho**”, desenvolvida no Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do
Minho-Portugal, em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Norte-IFRN. Autorizo, ainda, a publicação do conteúdo da entrevista concedida, para fins
acadêmico-científicos, conforme o compromisso estabelecido pela pesquisadora no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, o qual me foi entregue, devidamente assinado, pela
pesquisadora.

Local: _____ Data: _____ _____ _____
