

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

CARLA ROSEANE DE SALES CAMARGO

**OS PROFESSORES APOSENTADOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
PARANÁ, DO MUNICÍPIO DE SENGÉS – PR: ANALOGIAS ENTRE
APOSENTADORIA, TRABALHO E ENVELHECIMENTO**

**PONTA GROSSA
2023**

CARLA ROSEANE DE SALES CAMARGO

**OS PROFESSORES APOSENTADOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
PARANÁ, DO MUNICÍPIO DE SENGÉS – PR: ANALOGIAS ENTRE
APOSENTADORIA, TRABALHO E ENVELHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PPGE/UEPG, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como parte do requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira

**PONTA GROSSA
2023**

C172 Camargo, Carla Roseane de Sales
Os professores aposentados da rede estadual do Paraná, do município de Sengés-PR: analogias entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento / Carla Roseane de Sales Camargo. Ponta Grossa, 2023.
83 f.
Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.
1. Aposentadoria. 2. Trabalho. 3. Velhice. 4. Envelhecimento. 5. Professores.
I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III.T.

CDD: 370.71



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

CARLA ROSEANE DE SALES CAMARGO

OS PROFESSORES APOSENTADOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, DO MUNICÍPIO DE SENGÉS -PR: ANALOGIAS ENTRE APOSENTADORIA, TRABALHO E ENVELHECIMENTO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG (Presidente)

Profª Dra. Sílvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG

Profª Dra. Ana Luiza Ruschel - UEPG

ProfDr. José Alberto Yumi - UNSE - AR

Profª Dra. Marisa Schneckenberg - UNICENTRO

Profª Dra. Ana Claudia Wanderbroock - UTP- Suplente Externo

Profª Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG - Suplente Interna.



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia da Silva Oliveira, Professor(a)**, em 06/08/2023, às 23:53, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Ruschel Nunes, Professor(a)**, em 08/08/2023, às 10:16, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Christina Madrid Finck, Professor(a)**, em 08/08/2023, às 15:38, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador 1535891 e o código CRC 71154AFE.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu grande exemplo, a professora **Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira**, pelo incentivo e todo apoio prestado na condução deste trabalho. Tenho muito respeito e admiração pela forma como partilha seu conhecimento e sabedoria. Agradeço por toda paciência, confiança, carinho e por me tranquilizar em diversas ocasiões, sempre me aconselhando e incentivando a seguir em frente, transmitindo segurança em todos os momentos. Professora Rita, você é minha inspiração como mulher, mãe, avó, professora e pesquisadora.

Aos meus queridos pais, Antonio e Roseli, pelo apoio, carinho e compreensão.

Ao meu esposo, Aroldo, pelo companheirismo, por incentivar-me a estudar e perseguir sempre os meus sonhos.

Em especial, aos professores que compõem a presente Banca Examinadora desta Tese: Prof. Dr. José Alberto Yuni (USE/AR), à Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid (UEPG), Prof.^a Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG) e à Prof.^a Dra. Ana Claudia Wanderbroock (UTP), pelas importantes presenças e contribuições.

As professoras aposentadas, entrevistadas, que com muita espontaneidade e disposição em colaborar se tornaram sujeitos desta pesquisa, narrando suas histórias de vida, alegrias, conquistas e desafios frente à condição de professoras aposentadas, as quais se tornaram a “matéria-prima” deste trabalho. Ao final deste processo, espero que esta investigação retribua os ensinamentos que a mim transmitiram.

RESUMO

CAMARGO, C. R. de S. **Os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR: analogias entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento.** Orientadora: Rita de Cássia da Silva Oliveira. Ponta Grossa, 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

Esta tese foi desenvolvida a partir da seguinte questão norteadora: Quais as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR? O objetivo geral da pesquisa foi analisar as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR. O argumento desta tese é comprovar, a partir da produção e análise dos dados, que a aposentadoria não está relacionada ao início da velhice. Assim, a tese que defendemos é de que a aposentadoria não representa o marco inicial da velhice, pois é possível a criação de novos projetos de vida após a ruptura com o mundo do trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia de trabalho utilizou-se dos procedimentos metodológicos da história oral, da entrevista semiestruturada (coleta de cinco depoimentos orais) e da observação participante, bem como uma revisão bibliográfica sobre os aspectos históricos da profissão docente. Dessa forma, realizou-se uma análise das relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR, buscando conhecer aspectos da complexidade da profissão docente no Brasil; identificar o significado da aposentadoria, do trabalho e do envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do município de Sengés-PR, verificando as implicações da aposentadoria para esses sujeitos na construção de novos projetos de vida. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi estruturada e organizada tendo como referencial teórico-metodológico da História Oral Goldenberg (2002) e Queiroz (1991), utilizando como referencial teórico Oliveira (2011; 2012), Santos (1990) e Dartora (2009) nas reflexões sobre a aposentadoria e sua relação com o trabalho e a velhice; Debert (1999) e Siqueira (2001) nas reflexões sobre o processo de envelhecimento; Gatti (2010) e Silva e Catani (2011) na compreensão da complexidade da profissão docente no Brasil porque não existe apenas uma, mas sim, diferentes culturas docentes no Brasil. Dentre os principais resultados da tese, destaca-se que as participantes dessa pesquisa fazem parte de um grupo peculiar no conjunto dos professores brasileiros que atuam na educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e mesmo dentro da realidade da rede estadual de educação do estado do Paraná, na qual se aposentaram. O ingresso dessas ocorreu por indicação política, uma vez que, na época em que ingressaram (década de 1960) ainda não havia a exigência de concursos públicos, bem como haviam poucos professores com graduação. A profissão docente, independentemente, da faixa etária ou do momento histórico em que se atue ou tenha atuado, é permeada por diversos dilemas, assim, as professoras participantes vivenciaram diferentes fases da carreira do professor desde a entrada na carreira até a fase de desinvestimento. O estudo evidenciou que as participantes possuem uma concepção positiva acerca da aposentadoria e do trabalho vivenciando a como um momento de realização, de liberdade conquistada após diversos anos dedicados a atividades profissionais, nesse caso, ao magistério. Observou-se ainda que existe uma relação intrínseca entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento, uma vez que o trabalho foi situado como central na sua vida e por meio deste conquistaram o benefício da aposentadoria, a qual é vista como um mérito, um período de liberdade o qual lhes permitiu construir novos projetos de vida. Por fim, espera-se que esse trabalho além de incentivar novas pesquisas sobre a aposentadoria e velhice no Brasil, contribua para a ampliação do conhecimento na área da História da Educação Brasileira.

Palavras-chave: Aposentadoria. Trabalho. Velhice. Envelhecimento. Professores.

ABSTRACT

CAMARGO, C. R. de S. **Retired teachers from the state education network of Paraná, in the municipality of Sengés-PR: analogies between retirement, work and aging.** Advisor: Rita de Cássia da Silva Oliveira. Ponta Grossa, 2023. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

This thesis was developed based on the following guiding question: What are the relationships between retirement, work and aging for retired teachers from the state education network of Paraná, in the municipality of Sengés-PR? The general objective of the research was to analyze the relationships between retirement, work and aging for retired teachers from the state education network of Paraná, in the municipality of Sengés-PR. The argument of this thesis is to prove, based on the production and analysis of data, that retirement is not related to the onset of old age. Thus, the thesis we defend is that retirement does not represent the initial milestone of old age, as it is possible to create new life projects after breaking away from the world of work. This is a qualitative research, whose work methodology used the methodological procedures of oral history, semi-structured interviews (collection of five oral statements) and participant observation, as well as a bibliographical review on the historical aspects of the teaching profession. In this way, an analysis of the relationships between retirement, work and aging was carried out for retired teachers from the state education network of Paraná, in the municipality of Sengés-PR, seeking to understand aspects of the complexity of the teaching profession in Brazil; identify the meaning of retirement, work and aging for retired teachers from the state education network in the city of Sengés-PR, verifying the implications of retirement for these subjects in the construction of new life projects. To achieve these objectives, the research was structured and organized using Oral History as a theoretical-methodological framework Goldenberg (2002) and Queiroz (1991), using Oliveira (2011; 2012), Santos (1990) and Dartora (2009) as a theoretical framework. in reflections on retirement and its relationship with work and old age; Debert (1999) and Siqueira (2001) in their reflections on the aging process; Gatti (2010) and Silva and Catani (2011) in understanding the complexity of the teaching profession in Brazil because there is not just one, but different teaching cultures in Brazil. Among the main results of the thesis, it is highlighted that the participants in this research are part of a peculiar group within the set of Brazilian teachers who work in basic education (final years of elementary and secondary education) and even within the reality of the state network of education in the state of Paraná, from which they retired. Their entry was due to political recommendation, since at the time they joined (1960s) there was still no requirement for public examinations, as well as there were few teachers with degrees. The teaching profession, regardless of the age group or the historical moment in which one works or has worked, is permeated by several dilemmas, thus, the participating teachers experienced different phases of the teacher's career, from entering the career to the disinvestment phase. The study showed that the participants have a positive conception of retirement and work, experiencing it as a moment of fulfillment, of freedom achieved after several years dedicated to professional activities, in this case, teaching. It was also observed that there is an intrinsic relationship between retirement, work and aging, since work was situated as central in their lives and through this they gained the benefit of retirement, which is seen as a merit, a period of freedom which allowed them to build new life projects. Finally, it is expected that this work, in addition to encouraging new research on retirement and old age in Brazil, will contribute to expanding knowledge in the area of the History of Brazilian Education.

Keywords: Retirement. Work. Old age. Aging. Teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - A PROFISSÃO DOCENTE E SEUS DILEMAS	13
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	15
1.3 A PROFISSÃO DOCENTE NA PROVÍNCIA DO PARANÁ.....	19
1.4 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	26
1.5 DILEMAS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	29
CAPÍTULO 2 - AS RELAÇÕES ENTRE APOSENTADORIA, TRABALHO E ENVELHECIMENTO	34
2.1 OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DA APOSENTADORIA.....	34
2.2 FATORES QUE INFLUENCIAM NA APOSENTADORIA.....	36
2.3 CONCEPÇÕES SOBRE VELHICE E ENVELHECIMENTO.....	39
2.4 TEORIAS SOCIOLOGICAS SOBRE A VELHICE E O ENVELHECIMENTO.....	42
2.5 TRABALHO: EXPLICITANDO CONCEITOS E POSIÇÕES.....	46
2.6 A PREVIDÊNCIA SOCIAL E A APOSENTADORIA DOCENTE NO BRASIL.....	51
CAPÍTULO 3 - APOSENTADORIA: TRANSIÇÃO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE NOVOS PROJETOS DE VIDA	56
3.1 HISTÓRIA ORAL: CAMINHO METODOLÓGICO.....	56
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	59
3.3 A ESCOLHA DA PROFISSÃO E O INGRESSO NA CARREIRA.....	60
3.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CARREIRA.....	61
3.5 SENTIDO E SIGNIFICADO DO TRABALHO.....	66
3.6 A APOSENTADORIA E NOVOS PROJETOS DE VIDA.....	67
3.7 SENTIMENTOS EM RELAÇÃO A VELHICE E AO ENVELHECIMENTO.....	70

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	81
APÊNDICE B- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS.....	82

INTRODUÇÃO

O estudo das relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, de Sengés-PR, assim como a análise das implicações desta situação de aposentados na construção de novos projetos de vida ¹, configura-se como objeto de estudo desta tese.

Uma das motivações para a escolha deste objeto de pesquisa está relacionada a minha vivência como pedagoga na rede estadual de educação do Paraná e de conviver com professores que estão na pré-aposentadoria e outros que já se aposentaram, mas que no entanto, continuo mantendo contato pessoal.

Outra motivação para a realização deste estudo, de relevância acadêmica e social, vincula-se à minha participação desde 2014, no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG) e registrado no CNPq desde 2003.

Dentre os diversos eixos de estudo contemplados no GEJAI, a temática sobre a aposentadoria de professores vem despertando o meu interesse pessoal e acadêmico há alguns anos.

Dessa forma, além da motivação vinculada à minha participação no GEJAI, destaco também a pesquisa realizada no Curso de Especialização em Gerontologia-UEPG (2018) com professores residentes em Jaguariaíva-PR que retornaram à docência após a aposentadoria. Neste estudo, observou-se que a falta de preparação e ocupação do tempo livre dos professores após a aposentadoria, bem como o desengajamento causado pela perda da convivência com os colegas no âmbito profissional, foram os motivos que os influenciaram a retornar à docência após a aposentadoria.

No entanto, considerando minha vivência pessoal e profissional como professora e pedagoga, atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio na rede estadual de educação do Paraná, foi possível constatar que poucos professores retornam a docência após a aposentadoria. Esse fato me instigou a investigar neste estudo, quais as possíveis relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados e se é possível que construam novos sentidos para a vida fora do mundo do trabalho. Num levantamento

¹ Novos projetos de Vida- a expressão “novos projetos de vida” utilizada ao longo do texto indica a forma como as participantes da pesquisa passaram a preencher o seu tempo livre após a aposentadoria, isso não significa que as suas experiências e toda a bagagem adquirida ao longo de sua vida laboral foram abandonadas e/ou esquecidas, mas sim, a ruptura ou ajustes realizados após a aposentadoria que as distanciaram ou não do espaço laboral.

realizado com o intuito de elaborar o estado de conhecimento acerca do objeto desta investigação, a partir das bases do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Scientific Electronic Library Online (SciELO), Redalyc, Educ@ e Google Scholar, foram encontrados 4.518 trabalhos com o descritor: “aposentadoria” (teses, artigos e dissertações) que discorrem sobre a temática aposentadoria entre os anos de 1990 e 2019 no Brasil, em diferentes Instituições.

Com o intuito de refinar os resultados, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a) pesquisa por meio do Banco de Teses e Dissertações dos Programas Brasileiros de Pós-Graduação *stricto sensu* reconhecidos pela Capes; seleção de produções a partir dos descritores: “aposentadoria”, “professores” b) leitura do resumo e da introdução das produções encontradas; c) mapeamento dos estudos que apresentam como temática a aposentadoria de professores e sua relação com o trabalho e a velhice; d) exclusão de trabalhos com abordagens diferentes da temática pretendida nessa pesquisa; e) exclusão de trabalhos que analisam os significados da aposentadoria para outros sujeitos como: policiais, trabalhadores autônomos, enfermeiras, bancários, servidores técnicos administrativo, entre outros, visto que o foco dessa pesquisa é a aposentadoria de professores.

Após esse novo refinamento, foram selecionadas 09 dissertações e 08 teses defendidas/publicadas entre os anos de 1990 e 2019 no Brasil, em diferentes Instituições. Não foram selecionados artigos, visto que em sua maioria resulta das dissertações e teses selecionadas, totalizando 19 pesquisas selecionadas, considerando que estas são as que mais se aproximam do objeto de estudo dessa pesquisa.

Com esse levantamento, observou-se que as questões relacionadas a aposentadoria de professores têm recebido pouca atenção dos pesquisadores da área da educação, se comparada a outras áreas de conhecimento como a Psicologia, a Gerontologia entre outras.

Também constatou-se o seguinte: a) que existe um número relativamente baixo de produções sobre a relação entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento de professores; b) as poucas produções acadêmicas sobre o tema centram-se nas áreas da Psicologia e da Gerontologia; c) o maior número de produções acadêmicas encontradas foram realizadas nas regiões Norte e Sudeste do Brasil; d) a maioria dos estudos encontrados discorrem sobre as implicações advindas da pré-aposentadoria e da pós- aposentadoria de docentes universitários.

A presente pesquisa se diferencia das demais, especificamente sobre os sujeitos e o locus do estudo, pois tem como objeto as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do

município de Sengés-PR.

Dessa forma, o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: **“Quais as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR?”**.

A vivência da aposentadoria é uma experiência com significados diferentes para as pessoas, conforme as determinações culturais, a história de vida de cada uma e seus potenciais criativos (SILVA, 2017, p. 91). Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR.

Nessa perspectiva, busca-se responder as seguintes questões norteadoras desse estudo: Qual a complexidade da profissão docente no Brasil? Qual o significado da aposentadoria, do trabalho e do envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do município de Sengés-PR na construção de novos projetos de vida? Quais as experiências dos professores aposentados da rede estadual de educação do município de Sengés-PR? É possível construir outros sentidos para a vida fora do mundo do trabalho?

Diante da problemática da pesquisa e das questões norteadoras apresentadas, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer aspectos da complexidade da profissão docente no Brasil;
- Identificar o significado da aposentadoria, do trabalho e do envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do município de Sengés-PR;
- Verificar as implicações da aposentadoria- a partir do relato de suas experiências- para os professores da rede estadual de educação do município de Sengés na construção de novos projetos de vida;

A presente tese considera o pressuposto de que a aposentadoria não está relacionada ao início da velhice. Assim, a tese que defendemos é de que a aposentadoria não representa o marco inicial da velhice, portanto é possível criar novos projetos de vida após a ruptura com o mundo do trabalho.

Esta pesquisa faz-se necessária no cenário atual, uma vez que o aumento da população idosa nas últimas décadas tem despertado o interesse pelo estudo do envelhecimento. Essa tendência de envelhecimento da população é um fenômeno mundial, o qual vem alterando a estrutura demográfica global, especialmente nos países desenvolvidos e em desenvolvimento (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 47).

Segundo o IBGE (2021), o Brasil possui 31,2 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, representando cerca de 14.7% da população. O Estado do Paraná possui 1.937.699 pessoas,

correspondendo a 11, 85% da população estadual. Estima-se que em 2025 sejam 12,71% da população, sendo a maior parte do sexo feminino, indicando que de cada 10 paranaenses, 3 serão pessoas idosas.

O aumento da população idosa no Brasil está diretamente relacionado ao aumento da expectativa de vida, uma vez que o índice de mortalidade vem caindo nas últimas décadas devido a inúmeros fatores, como por exemplo, a implementação de ações políticas, sociais e de saúde, bem como pelos avanços tecnológicos (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

O envelhecimento é um processo complexo e multifatorial, pois abrange diferentes aspectos como os cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Apesar de inexistirem marcadores do seu início e do seu fim, a aposentadoria é vista como o marco inicial da velhice, sendo assim, vista como algo negativo pela sociedade atual, sendo permeada por preconceitos e estigmas, os quais comumente contemplam a aposentaria como marco final da vida produtiva do trabalhador (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Nesse sentido, para compreender o objeto de estudo desta tese, as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR, alguns autores se constituirão em interlocutores privilegiados para a análise e interpretação dos dados obtidos, sendo: Oliveira, R.C.S. (2011; 2012), Santos (1990) e Dartora (2009) nas reflexões sobre a aposentadoria e sua relação com o trabalho e a velhice; Debert (1999) e Siqueira (2001) nas reflexões sobre o processo de envelhecimento; Gatti (2010) e Silva e Catani (2011) na compreensão da complexidade da profissão docente no Brasil porque não existe apenas uma, mas sim, diferentes culturas docentes no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia de trabalho utilizará os procedimentos metodológicos da história oral, da entrevista semiestruturada e da observação participante.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz digital para posterior transcrição das informações coletadas, conforme um roteiro de questões norteadoras dividido em três partes. Na primeira parte, as questões tiveram por finalidade identificar o perfil dos professores aposentados e suas condições familiares. Na segunda parte, a intenção foi coletar dados sobre a trajetória na educação dos professores aposentados, buscando identificar as possíveis relações desses sujeitos com a aposentadoria, o trabalho e o envelhecimento. Na terceira parte, as questões versaram sobre como os professores estruturaram sua vida após a aposentadoria e as implicações desta situação na construção de novos projetos de vida.

Foram entrevistados, em amostragem por conveniência, professoras com mais de dez

anos de aposentadoria, da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR. Os dados foram coletados entre os meses de agosto de 2021 e novembro de 2022.

A discussão dos dados levantados no campo de pesquisa realizado por meio das entrevistas com os professores idosos aposentados foram confrontados com o enquadramento teórico apresentado nessa pesquisa. A partir dessa análise, buscamos identificar as possíveis relações desses sujeitos com a aposentadoria, o trabalho e o envelhecimento, bem como de que forma estruturaram sua vida após a aposentadoria e as implicações desta situação na construção de novos projetos de vida.

Esta tese está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo “ A profissão docente e seus dilemas” discorre sobre o processo histórico da formação docente em nosso país, bem como os dilemas vivenciados pelos professores em diferentes momentos da sua carreira profissional.

O segundo capítulo “As Relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento” traz os diferentes significados da aposentadoria, trabalho e envelhecimento com o intuito de identificar o significado desses para os professores aposentados, sujeitos dessa pesquisa.

O terceiro capítulo discorre sobre o percurso metodológico, a metodologia da História oral, seus instrumentos e processos da coleta de dados oral, bem como apresenta a análise e a discussão dos dados.

Nas considerações finais se discute os resultados da pesquisa, apontando as limitações e as sugestões de novas possibilidades de pesquisas na área.

CAPÍTULO 1: A PROFISSÃO DOCENTE E SEUS DILEMAS

1.1 SER PROFESSOR

Neste capítulo apresentam-se algumas questões que envolvem à docência. Dessa forma, apontam-se alguns aspectos essenciais para a construção de uma educação pública democrática no Brasil, país em que atuaram os professores aposentados, sujeitos dessa pesquisa. Discorre-se também acerca do processo histórico da formação docente em nosso país, bem como sobre os dilemas vivenciados pelos professores em diferentes momentos da sua carreira profissional.

Na sequência aborda-se sobre os ciclos da carreira profissional vivenciados por professores em sala de aula, uma vez que estes auxiliaram na análise da fase da aposentadoria desses sujeitos, componente do objeto de estudo dessa pesquisa.

Assim, inicia-se refletindo acerca da seguinte questão: o que é ser professor?

Ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Frente a velocidade com que as informações se deslocam, são superadas e substituídas por outras mais atuais, mediante um mundo em constante transformação, o papel do professor também muda, senão na tarefa essencial de educar, mas sim na forma de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2011, p. 23).

Escolher a profissão de professor não é escolher um ofício qualquer [...], pois esse precisa “lutar contra a exclusão social, ser animador de grupos, organizar o trabalho e a aprendizagem dele e dos alunos; sua profissão tem relação com as estruturas sociais, com a comunidade, etc” (GADOTTI, 2011, p. 30-31).

Nas últimas décadas, houve uma expansão nas oportunidades de acesso à escola pública, no entanto, cabe ressaltar que essa, é resultado de um movimento por uma educação pública que teve início a partir do século XVI, o qual teve seu ápice de discussão e interesse pelo Estado na Europa, com a influência do iluminismo, que inaugura a expansão do progresso social, político, econômico e principalmente científico (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2009, p. 226).

Esse movimento se alastra principalmente nos países em que predomina a religião dos protestantes, pois onde predomina a religião católica essa ideia não é bem-vinda, com primazia das escolas de diversas ordens religiosas, governada pela Igreja (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2009).

Os professores enquanto grupo social e por conta das próprias funções que exercem, ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unificam as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins (TARDIF, 2010).

O ingresso na docência já experimentou uma diversidade de modalidades, muitas passando ao largo da exigência de uma formação específica para o ofício: indicações, heranças de pais professores ou de professores que fizeram de alguns de seus alunos herdeiros da cadeira, entre outras. Finalmente, exigência de titulação, acrescida de concurso (LOPES, 2011, p. 59).

Apesar de terem existido diferentes formas de ingresso na docência, sob os docentes recaíram e recaem muitas esperanças de redenção da população, bem como muitas críticas pela frustração dessas esperanças (LOPES, 2011).

Silva e Catani (2011), pesquisadoras da história da profissão docente no Brasil, explicitam que a profissão docente, tal como é concebida, é definida no contexto das atividades; especificamente escolares e que são facilmente reconhecíveis, quando descrevem-se experiências de professores atuando individualmente em uma turma de alunos e ensinando conteúdos de diversas disciplinas, no caso das séries iniciais do ensino fundamental, ou dos conteúdos de disciplinas específicas, em se tratando das séries finais do ensino fundamental e/ou do ensino médio.

A expansão da escola de massas cria diferentes modelos de profissionalização, delineando as formas como o magistério tem sido vivido e pensado, tanto no sentido social e político quanto no que se refere às questões relativas ao estatuto, prestígio e imagem social dos professores (SILVA; CATANI, 2011, p. 198).

As referidas autoras afirmam ainda que existem diferentes culturas docentes, por conta de vários aspectos, como por exemplo, o fato dos professores atuarem em diferentes níveis, ensinarem disciplinas específicas ou diversas, pela possibilidade de terem contratos variados de trabalho, receberem salários de acordo com a carga horária ou instituição em que atuam, entre outros. No entanto, independente de diferenças internas à própria profissão, os professores respondem por questões semelhantes, como a do estatuto do conhecimento que mobilizam para ensinar.

O estatuto do conhecimento exige do docente a mobilização de diversos saberes pedagógicos que como explicita Tardif (2010, p. 54) é um “saber plural, um saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Para Tardif (2010), os saberes são elementos constitutivos da prática docente e provêm

de fontes diversas: formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.

Sendo assim, no próximo tópico discorre-se sobre aspectos históricos da formação docente no Brasil e no Paraná, contexto de atuação dos sujeitos dessa pesquisa.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Apesar da necessidade da formação docente ter sido preconizada por Comenius no século XVII, foi apenas após a Revolução Francesa no século XIX que esta questão exigiu uma resposta institucional relacionada ao problema da instrução popular, impulsionando assim, o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009).

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi instalada em Paris, em 1795 e, a partir desse momento, já se passou a utilizar a diferenciação entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal ou Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a preocupação com a formação de professores surge de forma explícita após a independência quando se reflete acerca da instrução escolar. A partir disto, Saviani (2009) divide a história da formação de professores no Brasil em seis períodos: 1) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); 4) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); 6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996- 2006).

O primeiro período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras promulgada em 1827, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias e estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

Com a publicação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias, as quais adotaram o mesmo procedimento utilizado nos países europeus: a criação de Escolas Normais. Assim, a primeira escola normal do país foi instalada em Niterói pela Província do Rio de Janeiro em 1835. Posteriormente, ainda no século XIX,

surgem as da Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência inconstantes, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

As referidas Escolas Normais ao invés de priorizarem o preparo didático- pedagógico dos professores, privilegiaram apenas o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos às crianças nas escolas de primeiras letras.

O segundo período (Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais) teve como marco inicial a reforma paulista em 1890 da Escola Normal. Essa trouxe duas inovações: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, resultando na criação da escola-modelo anexa à Escola Normal.

Cabe ressaltar ainda que a respectiva reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2009, p. 145).

O terceiro período, a Organização dos Institutos de Educação, foi marcado pelas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Apesar de o padrão da Escola Normal ter se fixado com a Reforma paulista, após a primeira década republicana, o impulso reformador esfriou, não trazendo avanços muito significativos dessa, uma vez que a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, marca do antigo padrão dominante continuava imperando nas Escolas Normais.

Os Institutos de Educação implantados no ideário da escola nova no Distrito Federal (1932) e em São Paulo (1933) deram início a uma nova fase. Com o intuito de erradicar os problemas já explicitados das Escolas Normais, na reforma instituída pelo decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira propôs a transformação da Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação; introdução ao ensino, contemplando três aspectos: 1) princípios e técnicas; 2) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; 3) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

Como suporte a essa última - a prática de ensino- a escola de professores possuía uma estrutura de apoio que contemplava: jardim de infância, escola primária e escola secundária,

que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; instituto de pesquisas educacionais; biblioteca central de educação; bibliotecas escolares; filмотeca; museus escolares; radiodifusão.

Dessa forma, Saviani (2009, p. 146) explicita que “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”.

O quarto período (Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais) foi marcado pela elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário.

O paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, espalhados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição se tornou referência para as demais escolas de nível superior do país, as quais adotaram o mesmo modelo contido no decreto 1.190/1939 que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Nesse esquema, os primeiros três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas, os conteúdos cognitivos, pois formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; já o segundo (um ano) era destinado para a formação didática com o intuito de formar os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.

No entanto, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais cabiam fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 146).

O quinto período - substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) - expressa a mudança nos ensinamentos primário e médio decorrentes da Lei nº 5.692/1971 após o golpe militar de 1964. A partir dessa mudança, esses respectivos níveis de ensino passaram a ser denominados respectivamente, de primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Ainda sobre as mudanças instituídas nesse momento pela Lei nº 5.692/1971, Saviani explicita que:

No lugar das Escolas Normais foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o

exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC- CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional paratodo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Já para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n° 5.692/1971 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Além da formação de professores para habilitação específica de Magistério, ao curso de Pedagogia coube também a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

No entanto, a partir de 1980, houve um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SAVIANI, 2009, p. 148). Sendo assim, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental) foi estabelecida pela maioria das instituições como atribuição dos cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Já em relação ao sexto período, Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), Saviani (2009) explicita que mesmo após o fim do regime militar, o problema da formação docente no Brasil não foi resolvido, pois apesar da nova Lei de Diretrizes e Bases- LDB n° 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, ter proposto mudanças como por exemplo, a introdução dos institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de pedagogia, esta política educacional mostrou-se ineficaz, pelo fato de que os institutos superiores de educação surgiram como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

O referido autor salienta ainda que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um processo descontínuo, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, porém, não encontrou, até

hoje, um encaminhamento satisfatório.

No decorrer dos seis períodos analisados, Saviani (2009) afirma que é nítida a precariedade das políticas formativas, visto que as sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos desafios enfrentados pela educação escolar brasileira.

Pode-se perceber que a formação docente no Brasil, especialmente, a formação nas Escolas Normais apresenta algumas singularidades. Assim, adiante será abordada como ocorreu a implementação e formação dos professores nas Escolas Normais paranaenses.

1.3 A PROFISSÃO DOCENTE NA PROVÍNCIA DO PARANÁ

Em 1834, após a publicação do Ato Adicional, a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias, as quais adotaram o mesmo procedimento utilizado nos países europeus: a criação de Escolas Normais.

O Império brasileiro e a província do Paraná passavam por constantes mudanças no decorrer do século XIX, as quais além de influenciarem a vida de seus moradores, também incitaram o governo na busca pelo desejado progresso por meio da educação do povo (PEDRÃO, 2020).

O Paraná foi a última província criada no Império, em 1853, desmembrando-se da Província de São Paulo, da qual era, até então, 5ª Comarca. No entanto, cabe ressaltar que mesmo enquanto o território, hoje denominado como paranaense, era uma Comarca da província de São Paulo, ele era regulamentado pelas leis paulistas e já havia instrução restrita e professores no território (PEDRÃO, 2020).

Se no início do século XIX existiam apenas duas escolas para meninos na província do Paraná: uma em Paranaguá e outra em Curitiba. Após o seu desmembramento da Província de São Paulo em 1853, o Paraná passou a contar com vinte escolas masculinas e oito femininas, criadas após a Lei de 1827 (OLIVEIRA, 1982).

Conforme a Lei de 1827, a criação dessas escolas acataria o critério demográfico, expresso nas categorias de cidade, vila e povoado, exigindo para a criação de uma escola em cidade, o mínimo de 12 alunos e para criação de outra, no mesmo local, de 60 alunos ou 40 alunas (OLIVEIRA, 1982).

Mesmo que não houvesse professor para assumir as aulas, muitas escolas foram criadas após insistentes apelos da comunidade, cumprindo-se assim, apenas a formalidade exigida pela Lei de 1827, pois a falta de professores, escola, materiais escolares e prédios

próprios constituíam-se em grandes entraves para o desenvolvimento do ensino (OLIVEIRA, 1982).

Dessa forma, possuindo uma economia pouco desenvolvida, baseada no beneficiamento da erva mate e no comércio de gado, com uma população dispersa em vasto território, o Paraná vivenciou, o mesmo processo de institucionalização da escola primária posto em movimento nas demais províncias do Império há pelo menos duas décadas, desde o Ato Adicional de 1834 (ANJOS, 2017).

A instrução pública na província do Paraná surgiu como uma forma de proporcionar uma civilização ao povo [...] civilizar a população estava relacionada, neste contexto, a organizar a sociedade e transmitir uma moralidade (PEDRÃO, 2020, p.51).

Mediante a necessidade de instruir a população, surgiu a difícil tarefa de transmitir conhecimentos e comportamentos para formar um cidadão para a nova província, evidenciando assim, nesse momento, a importância da profissão docente.

No Paraná oitocentista, essa profissão ganhou uma dupla função: além de ensinar as primeiras letras, deveria também formar o cidadão, civilizando-os. A instrução foi colocada como responsabilidade e oportunidade do governo para organizar a sociedade, conforme seus interesses políticos (PEDRÃO, 2020).

Atrelada a força de promover uma civilidade à população estava o princípio da moralidade. Ter uma boa conduta e conseguir provar a sua moralidade, era um dos objetivos da instrução pública na província do Paraná e também uma exigência para assumir a profissão docente no período (PEDRÃO, 2020).

Para assumir o cargo, o professor precisava atender requisitos e exigências, tais como, comprovar sua moralidade. Todavia, a remuneração salarial desse profissional não era a mais desejada, o que causava um desinteresse pelo exercício da profissão. Exigia-se assim, que o professor tivesse uma moral elogiada e estabelecida como um bom exemplo para a sociedade, em contrapartida, seus proventos eram baixos, evidenciando o pífio investimento financeiro na carreira docente (PEDRÃO, 2020).

Ainda sobre as provas de moralidade do professor, estas se constituíam em uma etapa para a admissão em um concurso. “O atestado de moralidade poderia ser assinado por um padre, juiz ou uma outra autoridade do local onde a pessoa morava, desde que assegurasse que a pessoa tinha uma boa conduta diante da sociedade em que vivia” (PEDRÃO, 2020, p.58).

Com a Proclamação da República, a educação teve sua parcela de investimento, à medida que o Estado se organizava economicamente. Com autonomia estadual para legislar sobre o ensino mantida na constituição republicana, o Paraná criou novos regulamentos com o

intuito de modernizar a educação (OLIVEIRA, 1989).

Os regulamentos de 1892, 1895 e 1901 ressaltavam a obrigatoriedade do ensino, no sentido de manter a matrícula compulsória às crianças na faixa de escolaridade. Em 1912, a Lei nº 1.236 igualava para os dois sexos os limites de idade de sete a quatorze anos para matrícula em escolas primárias. Em relação a algumas iniciativas tomadas pelas autoridades acerca da melhoria do ensino, Oliveira, M.C.M (1989) explicita que:

Alteravam-se os horários de funcionamento das aulas para dois turnos, um de manhã e outro de tarde, para atender a demanda escolar, bem como, incentivava-se o ingresso na Escola Normal, acenando com vencimentos mais vantajosos, com o objetivo de compor o quadro do magistério com maior número possível de professores formados e, assim, melhorar a qualidade do aprendizado nas escolas (OLIVEIRA, M.C.M, 1989, p. 51).

No entanto, apesar de todos os esforços empreendidos pelas autoridades nesse período, muitas crianças permaneciam sem instrução, pois no Estado do Paraná, a instabilidade administrativa dos primeiros anos de República, dificultou a efetivação de medidas mais concretas em relação ao ensino, ficando mais no plano das legislações do que no das realizações (OLIVEIRA, M.C.M, 1989).

Os entraves na área educacional não foram solucionados nas diversas legislações dos primeiros anos, permanecendo as mesmas dificuldades do período político anterior. A retomada da normalidade administrativa, após a Revolução Federalista, auxiliou no enfrentamento de muitas dificuldades e no atendimento às crescentes necessidades educacionais (OLIVEIRA, M.C.M, 2001, p.146).

Com o intuito de solucionar os principais problemas relacionados a educação entre os quais; a formação de professores, a construção de prédios escolares, o fornecimento de equipamentos escolares e a evasão escolar; o governo deu início a expansão da rede escolar, criando escolas primárias e secundárias, providas de professores.

No início do período republicano, o Paraná contava com 199 estabelecimentos de ensino primário, 180 escolas públicas e 19 particulares. O nível secundário contava com o Ginásio Paranaense, a Escola Normal e o Curso Mercantil, embora os dois últimos profissionalizantes, não permitissem a continuidade de estudos no ensino superior. Havia também a Escola de Artes e Indústria, visando à formação artística e técnica, que não se enquadrava no ensino secundário. O quadro de escolas completava-se com as particulares de níveis primário e secundário (OLIVEIRA, M.C.M, 2001, p. 147).

Dessa forma, tanto a expansão da rede de escolas de ensino primário como de ensino

secundário no Paraná ocorreu gradativamente, mediante a constante luta contra a falta de professores, recursos e baixa frequência.

Em relação a profissão docente, cabe ressaltar que desde o período imperial, no território da província do Paraná (antes de 1853), já existiam processos educativos e, com isso, professores, devendo-se lembrar que a instrução pública já ocorria no período da Comarca.

No entanto, com o desmembramento da província de São Paulo, a província do Paraná criou novas leis para regulamentar a instrução pública, bem como a Lei nº 17 de 14 de setembro de 1854 que estabeleceu alguns requisitos para a contratação de professores por diversas formas tais como: por concursos, exames e nomeações.

No período imperial, os editais de concurso eram abertos pelo presidente da província. Esses informavam a vaga de destino, o sexo do (a) candidato (a), juntamente com a cidade ou vila, ainda tinha dados sobre o local e o prazo para a entrega dos documentos exigidos.

Os exames de habilitação eram uma etapa para a efetivação de um professor em um concurso, quando ele assumiria uma cadeira, como professor efetivo. Quando um professor era apenas contratado ou nomeado, ele não precisava passar pelos exames. Quanto aos exames aplicados para professores, era nomeada uma comissão encarregada pela avaliação dos candidatos.

Já as nomeações para assumir uma cadeira de ensino de forma temporária eram realizadas pelo inspetor geral da instrução pública. Esses eram chamados de professores adjuntos e substitutos, pois o tempo de exercício poderia ou não ser previamente estabelecido dependendo da situação geradora da demanda, como por exemplo, para substituir professores efetivos em licenças de saúde ou até que se abrisse um novo concurso para o preenchimento efetivo da cadeira.

Na província paranaense, no período entre 1853 e 1870, não havia uma formação específica para o exercício do magistério, a sua Escola Normal foi fundada em 1870. Na ausência de titulação, os concursos e os exames eram mecanismos definidores para atuar na instrução pública (PEDRÃO, 2020, p.80).

Quanto às funções atribuídas aos professores no período oitocentista, Pedrão (2020) explicita que para o governo provincial paranaense, o professor além de ensinar as primeiras letras, deveria também civilizar o povo. E dentre os quesitos necessários para assumir uma cadeira, destacava-se a moralidade e a comprovação desta, ser uma pessoa respeitável e com bons antecedentes.

Acerca das diferentes representações que caracterizam a profissão docente, Silva e Catani (2011) realizaram uma importante pesquisa sobre essa temática. No texto “Cultura

Profissional dos Professores: construções da excelência docente (Brasil, 1870-1970)” as autoras analisam a partir de alguns manuais pedagógicos escritos para alunas da Escola Normal, as várias representações de excelência docente construídas no Brasil, entre as décadas de 1870 e 1970.

Dentre as obras analisadas pelas autoras destaca-se a Pedagogia e metodologia (PASSALAUQA, 1887), a Introdução ao estudo da Escola Nova (LOURENÇO FILHO, 1930) e a Prática de Ensino (SANTOS, 1948).

Para Silva e Catani (2011, p. 200), “a história dos manuais pedagógicos não nos conduz a pensar na produção de um único, mas sim de múltiplos paradigmas a partir dos quais as representações acerca do magistério foram construídas”.

Sendo assim, ao examinarem os referidos manuais pedagógicos, as autoras estabeleceram quatro paradigmas, por meio dos quais analisam a figura do professor, dos saberes ensinados e do aluno no período em questão (1870-1970).

O primeiro período compreende as construções da excelência docente e o privilégio à figura do professor. Nesse, foram examinadas as obras “Compêndio de pedagogia (1874,1881)” de Antônio Marciano da Silva Pontes e “Pedagogia e Metodologia (1887)” de Camilo Passaquala. A primeira segundo as autoras:

[...] foi escrita para ser utilizada pelos alunos de Pontes na Escola Normal de Niterói, a partir do programa de 1869, marcado pela preocupação em descrever aos normalistas não apenas os conteúdos da escola primária, relativos à leitura, gramática, escrita e doutrina cristã, aritmética, história sagrada, antiga, média e moderna. O livro também explicou como o professor deveria ensinar esses conteúdos (SILVA; CATANI, 2011, p. 202).

Já na segunda, Passaquala destacou o trabalho do professor e a sua capacidade de cooperar para o engrandecimento de um indivíduo, de uma família, de um povo (SILVA; CATANI, 2011, p. 203).

Apesar de utilizarem abordagens diferentes, as duas obras analisadas privilegiam a figura do professor. As autoras explicitam que a de Pontes (1874, 1881) ressaltava a importância de o professor dominar os conteúdos e os seus modos de transmissão. A organização interna do livro expressava nitidamente o desejo de formar as boas qualidades do professor, em suas dimensões intelectuais, físicas e morais. Estas últimas sendo as mais destacadas para o exercício do magistério, incluindo as 12 virtudes: a gravidade, a discrição, a prudência, a bondade, a paciência, a firmeza, a modéstia, a polidez, o amor do retiro e do estudo,

a exatidão e o zelo, a piedade e os bons costumes e a vigilância (SILVA; CATANI, 2011, p. 203).

De acordo com o livro de Passaquala (1887), o professor teve papel nuclear na dinâmica da escola, pois deveria conhecer o aluno para “modificar os ímpetos maus da criança, assim como dirigir, conservar e firmar sempre mais as boas manifestações” (SILVA; CATANI, 2011, p. 203).

Foi a partir do papel do educador apreendido nesses dois manuais brasileiros que se estudaram os métodos de ensino e as possibilidades de conformar o aluno à dinâmica escolar. Essa ênfase estava relacionada à história da escola e da profissão docente no Brasil desde o século XVIII, período em que as instituições de ensino eram organizadas em função do professor, suas possibilidades e decisões (SILVA; CATANI, 2011, p. 203).

O segundo paradigma compreende as construções da excelência docente e o privilégio à representação da escola (1890-1910). Nas obras editadas: a primeira parte das lições de Pedagogia (MAGALHÃES, 1900); o Compêndio de pedagogia (VELOZO, 1907) e as Lições de pedagogia colecionadas por um “amigo da instrução”(AMIGO DA INSTRUÇÃO, 1907), as autoras explicitam que a figura do professor continuou sendo muito valorizada para definir a organização do ensino, porém, as mudanças perceptíveis nessa fase dos manuais pedagógicos, operaram no sentido de combinar à imagem do professor uma ideia mais clara da escola graduada (SILVA; CATANI, 2011, p. 203).

Ainda segundo as autoras, nesse período, a ideia de vocação esteve muito nítida nas páginas dos livros, atrelando à docência ao sacerdócio e a um dom divino, o qual possibilitava ao professor conhecer os estudantes e suas necessidades. A excelência docente definia-se como uma forma de afirmar o sucesso da instituição, que, nesse momento começava a se desenvolver e consolidar em importantes capitais do país, como em São Paulo e Rio de Janeiro.

Nesses manuais, a importância do professor não se restringia apenas às atividades de sala de aula, mas também algumas funções burocráticas como a responsabilidade pela matrícula dos alunos, a escrituração, a correspondência escolar e o controle das passagens dos alunos entre as classes ascendentes da escola. Essas atribuições podem ser explicadas pelo fato de que nesse período ainda não existiam outros profissionais responsáveis pelo trabalho administrativo na escola (SILVA; CATANI, 2020).

Em relação aos métodos de ensino para o ensino primário, as respectivas obras já mencionadas, destacaram uma diversidade, desde o método educativo, racional, prático, progressivo, sintético, analítico, intensivo, socrático até o indutivo e o dedutivo.

O terceiro período compreende as construções da excelência docente e o privilégio à

figura do aluno (1910-1940). Neste período, os manuais referenciados nos saberes relativos à infância, deixaram de destacar tanto as questões relacionadas aos professores e à organização da escola, centrando-se na figura do aluno.

Fundamentados em trabalhos de psicólogos, sociólogos, médicos, biólogos, higienistas, filósofos e outros especialistas da sociedade e da infância, os textos da Escola Normal valorizavam as características do aluno, visto que os objetivos escolares visavam à educação integral das crianças, de suas atitudes, disposições e comportamentos (SILVA; CATANI, 2020).

Ainda nesse período (Silva; Catani, 2020, p. 210) afirmam que “houve esforços relativos às mudanças de procedimentos de ensino, marcando as diferenças entre uma escola chamada de antiga ou tradicional e outra diferente, nova”. Acerca dessas mudanças, as autoras explicitam que:

Com a renovação do ensino, as aulas deveriam ser organizadas de outra forma, atentando para o interesse do aluno, explicando o que teria valor e utilidade para sua vida[...] as referências usadas pelos manuais que trataram da Escola Nova marcaram as especificidades da infância com relação ao mundo adulto, cuidando da educação integral da criança (SILVA; CATANI, 2020, p. 212).

Assim, a intensidade da circulação de saberes foi a característica mais marcante na terceira fase da história dos manuais pedagógicos. No entanto, a figura do professor, ressaltada nos manuais do século XIX e nos anos iniciais do século seguinte, foi quase eliminada nessa terceira fase, uma vez que, a ênfase recaiu sobre a infância e o aluno e a formação de seu caráter (SILVA; CATANI, 2020).

O quarto período da história dos manuais pedagógicos compreende os anos de 1940 e 1970, privilegiando a explicação de como planejar as aulas, ordenar os conteúdos, utilizar técnicas de ensino ou avaliar o rendimento dos alunos. Silva e Catani (2020), explicam que essa mudança de ênfase ocorreu pelo fato de que:

Depois dos anos 1940 e 1950, aproximadamente, o escolanovismo deixou de ser um tema privilegiado nos manuais brasileiros e portugueses e os escritos caracterizaram-se por argumentos mais sintéticos, prescritivos, desenvolvidos em parágrafos mais curtos e usando frases de fácil entendimento (SILVA; CATANI, 2020, p. 216).

Os manuais utilizados na formação de professores primários dirigiram-se a um público maior, trazendo um conteúdo mais acessível, por meio de protocolos de leitura dirigidos a

leitores com pouca habilidade, iniciantes na área pedagógica. Os textos reduziram o trabalho dos docentes à aplicação de regras formuladas por teóricos e não pelos professores primários (NÓVOA, 1991).

Se no período anterior, os manuais privilegiaram os fins sociais e morais da educação, essa dimensão transformou-se no sentido de enfatizar os meios e métodos para se alcançar a aprendizagem dos alunos. Com isso, os manuais contribuíram na formação de um modelo de professor-funcionários do Estado, a quem coube a função de seguir planos de lição planejadas e limitadas a sua utilização apenas nas salas de aula.

Sendo assim, a análise dos conteúdos transmitidos pelos manuais pedagógicos, realizada por Silva e Catani (2020) auxilia na percepção das diferentes representações de professor, alunos e escola construídas ao longo de um século, as quais fundamentaram e ainda fundamentam as concepções de excelência pedagógica.

Os saberes dos professores são temporais, uma vez que são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ou seja, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão incluídas as dimensões identitárias e de socialização profissional, além de fases e mudanças (TARDIF, 2010, p. 70).

A socialização pode ser entendida como um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida, o qual traz rupturas e continuidades. Assim, tanto do ponto de vista profissional quanto da carreira, saber como viver numa escola é tão importante como saber ensinar na sala de aula.

Como visto, os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Dessa forma, no próximo tópico discorre-se sobre o ciclo da carreira profissional dos professores, com o intuito de analisar adiante as fases vivenciadas pelos sujeitos dessa pesquisa.

1.4 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Apesar de existirem diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, optou-se nesta pesquisa por uma perspectiva clássica, a da “carreira”, utilizada por Huberman (2013) em suas pesquisas sobre este assunto.

Huberman (2013) explicita que o desenvolvimento de uma carreira deve ser entendido como um processo e não como uma série de acontecimentos, uma vez que, para alguns indivíduos este processo pode conter uma certa linearidade, no entanto, para outros, existem patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Dessa

forma, o autor ressalta que as sequências vividas por um indivíduo dentro de uma profissão nem sempre ocorrerão pela mesma ordem, nem que todos as vivenciarão.

Ao pesquisar sobre o estudo da carreira de professores que viveram em situações de sala de aula, Huberman (2013) buscou delimitar e analisar as fases perceptíveis da carreira do professor, classificando-as em sete fases: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; o pôr-se em questão; a serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e a fase do desinvestimento.

A primeira fase, chamada por Huberman (2013, p. 38) de “a entrada na carreira” pode ser entendida como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, pois explicita o que se chama comumente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o sondar constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais adquiridos na formação inicial e as realidades adversas do cotidiano em sala de aula, a fragmentação do trabalho, a inconstância nas relações ora excessivamente íntimas e ora distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, dificuldades com a gestão da sala de aula, com o material didático inadequado e/ou insuficiente, etc.

Entretanto, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a alegria por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua própria sala de aula, seus alunos) e por se sentir pertencente a um corpo profissional. Sendo assim, Huberman (2013) explicita ainda que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta podem ser vividos em paralelo ou separadamente, neste caso, apenas um destes componentes se sobressaem como dominante.

Na literatura consagrada sobre carreira de professores, esta primeira fase apresenta o tema global da “exploração”, a qual pode ser vivenciada de forma fácil ou problemática, visto que é limitada por normas impostas pela instituição: os indivíduos têm oportunidade de explorar poucas turmas além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucas funções para além da de responsável pelas suas turmas (HUBERMAN, 2013, p. 39).

A segunda fase é conhecida como a da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”. Esta consiste numa escolha subjetiva (comprometimento definitivo) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). A estabilização na docência significa pertencer um corpo profissional e ter uma certa independência. Nesta fase, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, especialmente, perante as autoridades. Assim, este estágio precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente, em que as pessoas se preocupam menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos. Sentem-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, assim, a consolidação pedagógica, é sentida como algo positivo para aqueles que a vivenciam.

A terceira fase pode ser compreendida como o estágio da experimentação e da diversificação, pois nesta as pessoas experimentam uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a limitar qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a estabelecer uma certa rigidez pedagógica (HUBERMAN, 2013, p. 41).

Dessa forma, pode-se dizer que após estabilizarem-se, as pessoas sentem-se preparadas e em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema.

Os professores nesta fase, seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas, demonstrando assim, sua ambição pessoal: a busca por mais autoridade, responsabilidade e prestígio, por meio do acesso aos cargos administrativos. Huberman (2013, p. 42) afirma que “a busca de novos desafios nessa fase, responderia a um receio emergente de cair na rotina [...] e perder o entusiasmo pela profissão”.

A quarta fase intitulada por Huberman (2013) de “pôr-se em questão” pode ser entendida também como o “ meio da carreira”. Para o referido autor, este estágio apresenta origens e características difíceis de serem apreendidas, uma vez que, a fase anterior: a da diversificação propicia o aparecimento de um grande número de casos/perfil tipo de pessoas.

Dessa forma, as experiências, as inovações vivenciadas na fase anterior “a da diversificação” pode gerar para algumas pessoas a sensação de monotonia da vida cotidiana em sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Já para outras, o desencanto, resultante dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise”.

Apesar de inexistirem marcos oficiais precisos, esta fase se situa globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de ensino, correspondendo ao período da vida em que as pessoas examinam o que fizeram da sua vida, mediante os objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a possibilidade de continuar o mesmo percurso como a de se aventurar na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso (HUBERMAN, 2013).

Huberman (2013) explicita ainda que não existe nenhuma indicação na literatura empírica que prove que a maioria dos professores passarão por uma fase assim, uma vez que, existem vários determinantes sociais, tais como: as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar, os quais podem contribuir para o “questionamento a meio da carreira”, bem como este não é sentido da mesma forma por homens

e mulheres. A quinta fase é conhecida como a fase da serenidade e distanciamento afetivo. Nesta, os professores de aproximadamente 45-55 anos evocam uma grande serenidade em situação de sala de aula, demonstrando menos sensibilidade e vulnerabilidade à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, de colegas ou dos alunos.

Ainda nesse estágio, ocorre a redução dos níveis de ambição e de investimento na carreira, enquanto que a sensação de confiança, de serenidade, tolerância e espontaneidade em situação de sala de aula aumentam. Ocorre também um distanciamento afetivo face aos alunos, o qual pode originar-se da pertença a gerações diferentes, tornando assim, mais difícil o diálogo entre professores mais velhos e os seus jovens alunos.

O conservantismo e lamentações corresponde a sexta fase do ciclo de vida profissional dos professores. Esta compreende a faixa etária de 50-60 anos, período em que um número considerável de professores queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, etc), da atitude negativa com o ensino, da política educacional (confusa, sem clareza nas orientações, etc) dos seus colegas mais jovens (menos comprometidos, menos sérios, etc).

Huberman (2013) afirma que nesse estágio existe uma relação entre a idade e o conservantismo, fazendo um paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida e os que se referem especificamente aos professores, uma vez que, observa-se nos professores, a partir dos 50 anos uma evolução progressiva, na tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, maior resistência às inovações, bem como uma nostalgia do passado. O desinvestimento compreende o final da carreira profissional, período em que as pessoas se libertam progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. Nesse período, os professores se desinvestem progressivamente, passam o testemunho aos jovens e preparam a retirada, passam a vislumbrar a aposentadoria.

Cabe ressaltar que a profissão docente, independentemente, da faixa etária ou do momento histórico em que se atue ou tenha atuado, é permeada por diversos dilemas. Estes podem ocorrer nas diferentes fases da carreira do professor, desde o início da carreira até a fase de desinvestimento dessa. A seguir apresenta-se alguns dilemas vivenciados pelos professores ao longo da carreira.

1.5 DILEMAS DA PROFISSÃO DOCENTE

O professor independente da sua faixa etária ou do ciclo de carreira em que esteja enfrenta diversos desafios em sua profissão. Assim, a análise de alguns manuais didáticos realizada por Silva e Catani (2020) indicam as diferentes representações de professor, alunos e escola construídas ao longo de um século (1870 a 1970). Já Esteve (1995) ao analisar as mudanças na educação ocorridas em países europeus entre as décadas de 1970 a 1990 auxilia na compreensão de alguns desafios da profissão docente também enfrentados no Brasil.

Segundo Esteve (1995, p. 95) “as mudanças sociais enfrentadas pelos professores nesse período transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação”. Para ele, as transformações sociais, políticas e econômicas foram tão acentuadas que impactaram também a área educacional, causando um acentuado desgaste na imagem social do ensino e dos professores.

O ponto de partida para essas mudanças ocorreu no processo de passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, o qual resultou num aumento quantitativo de professores e alunos, mas gerou também o surgimento de novos problemas qualitativos.

Dessa forma, o referido autor aponta 12 elementos que resumem as mudanças na área da educação: 1) o aumento das exigências em relação ao professor; 2) a inibição educativa de outros agentes de socialização; 3) o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; 4) a ruptura do consenso social sobre a educação; 5) aumento das contradições no exercício da docência; 6) mudança de expectativa em relação ao sistema educativo; 7) modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; 8) menor valorização social do professor; 9) mudança dos conteúdos curriculares; 10) escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; 11) mudanças nas relações professor-aluno; 12) fragmentação do trabalho do professor.

O primeiro refere-se ao aumento das exigências feitas ao professor, as quais exigem-lhe mais responsabilidades. Nesse momento, não basta apenas saber lecionar a disciplina, é necessário que o professor atue como um facilitador da aprendizagem, pedagogo, eficaz, organizador do trabalho de grupo, bem como cuidador do equilíbrio psicológico e afetivo do aluno, da integração social e da educação sexual.

Apesar da exigência de novas atribuições, a formação do professor primário e secundário continuam fundamentadas em modelos normativos antigos, não os prepara para assumir demandas específicas que exijam conhecimentos mais elementares de disciplinas

diferentes das cursadas na sua formação inicial (ESTEVE, 1995).

O segundo elemento refere-se à inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização - como por exemplo, a família - atribuindo também à escola, a responsabilidade de transmitir um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente eram responsabilidade da família.

O terceiro compreende os meios de comunicação de massas, obrigando o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos, integrando novos meios de comunicação que facilitem a aprendizagem e a orientação do trabalho do aluno.

A ruptura do consenso social sobre a educação é decorrente de uma sociedade pluralista, em que grupos sociais diversos, com potentes meios de comunicação, defendem modelos de educação contrários, priorizando valores diferentes, obrigando assim, escolas e professores a modificarem os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino. Tais modificações, muitas vezes, são necessárias para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, configurando-se numa diversificação essencial das funções docentes (ESTEVE, 1995).

O aumento das contradições no exercício da docência são resultado das inúmeras exigências contraditórias derivadas de diferentes modelos educativos. Essas fazem com que o professor fique sujeito a críticas, tanto no plano dos valores quanto no domínio metodológico, independentemente do modelo que escolher (ESTEVE, 1995, p. 103).

A mudança de expectativas em relação ao sistema educativo decorre da nova configuração do sistema de ensino educativo que passou de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, mais flexível e integrador, no entanto, incapaz de garantir, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno, reduzindo assim, a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo.

Acerca da modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, Esteve (1995) explicita que

O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até os pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social (ESTEVE, 1995, p. 104).

A falta de clareza em relação ao papel da escola após a massificação do ensino, fez com que a sociedade deixasse de apoiar os professores, bem como deixasse de acreditar na educação como promissora de um futuro melhor, transformando os professores em “vilões”

responsáveis pelo fracasso escolar.

A menor valorização do professor também é resultado das transformações sociais. Se há poucos anos, o professor do ensino primário e do ensino secundário gozavam de um elevado status social e cultural, o mesmo não ocorre atualmente, uma vez que, para muitos pais, o fato de alguém ser professor está relacionado à incapacidade de “ter um emprego melhor”, uma atividade onde se ganhe mais dinheiro (ESTEVE, 1995, p. 105).

A desvalorização salarial e a desvalorização social da profissão docente cresceram juntas. Se na década de 1970, os professores do ensino primário e do ensino secundário eram respeitados e socialmente considerados, atualmente, segundo Esteve (1995, p. 105) “é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada”. A internalização dessa mentalidade, fez com que muitos professores abandonassem a docência, e buscassem uma promoção social em outras áreas ou atividades profissionais exteriores à sala de aula (ESTEVE, 1995).

A mudança dos conteúdos curriculares decorrentes do avanço das ciências e a transformação das exigências sociais causa receios, insegurança e desconfiança em muitos professores, pois exige que estes selecionem novos conteúdos ou abandonem alguns tradicionalmente transmitidos pelas instituições escolares.

Em relação à mudança dos conteúdos curriculares, Esteve (1995) afirma que o sistema de formação permanente dos professores deve garantir uma compreensão adequada dos objetivos e das reformas curriculares com o intuito de dirimir a desinformação e a insegurança dos professores frente as mudanças delineadas.

O décimo elemento apresentado e discutido por Esteve (1995) refere-se a escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho observadas a partir da massificação do ensino e do aumento das responsabilidades dos professores, as quais não foram acompanhadas por uma efetiva melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho vivenciadas na docência.

A falta de material didático necessário e de recursos para adquiri-lo é um dos dilemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Sobre essa deficiência, Esteve (1995, p. 107) afirma que

Daqui resultam algumas atitudes céticas dos professores perante as novas reformas. Muitos estão acostumados a não ter mais do que giz à sua disposição e a utilizar o tempo livre para desempenhar diversas atividades suplementares. Estão conscientes dos novos esforços que lhes vão exigir as reformas projetadas e perguntam-se se conseguirão as verbas necessárias para melhorar a qualidade do ensino. Muitos professores duvidam da capacidade dos Ministérios da Educação para garantir as

verbas necessárias à melhoria da qualidade, dos recursos e das condições de trabalho no ensino.

A inexistência de recursos necessários para o desenvolvimento da renovação metodológica exigida pela sociedade e autoridades educativas causam desgaste psicológico nos professores, pois o desejo de mudança não é acompanhado por condições exequíveis.

As mudanças nas relações professor-aluno constituem-se como um grande desafio enfrentado pelos professores. Ao longo das últimas décadas, essa relação tem sido marcada por diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores. As relações conflituosas aumentaram nas escolas, e muitos professores não souberam como resolvê-las de forma mais justa e participativa.

O último dilema apontado por Esteve (1995) expõe a fragmentação do trabalho do professor causada pela crescente demanda de funções, pois além de lecionar, muitos professores precisam desempenhar tarefas administrativas, destinar um tempo para planejar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, atender os pais, participar de reuniões e seminários, entre outras.

O aumento de responsabilidades dos professores tem gerado uma sobrecarga de trabalho, o qual além de ser realizado de forma fragmentada causa lhes também um enorme esgotamento.

Os elementos apresentados e discutidos por Esteve (1995) ajudará a analisar os dilemas enfrentados pelos professores hoje aposentados (sujeitos dessa pesquisa), enquanto atuavam na docência.

Relembrando que esta pesquisa tem por objetivo analisar as possíveis relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento nas narrativas de professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR, bem como identificar as implicações da situação de aposentados na construção de novos projetos de vida, o próximo capítulo apresenta algumas relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento.

CAPÍTULO 2: AS RELAÇÕES ENTRE APOSENTADORIA, TRABALHO E ENVELHECIMENTO

No Brasil, comumente, a aposentadoria é atrelada ao envelhecimento, como se essa fosse um marcador temporal da velhice. Apesar de existir múltiplos significados para o termo aposentadoria, é necessário apreender que esta faz parte da seguridade social de vários países, inclusive no Brasil.

Assim, neste capítulo discorre-se sobre os diferentes significados da aposentadoria, trabalho e envelhecimento com o intuito de identificar o significado desses para os professores aposentados, sujeitos dessa pesquisa.

2.1 OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DA APOSENTADORIA

A aposentadoria é um termo que possui múltiplos significados, decorrentes de fatores individuais, sociais e culturais, portanto, ela significa, no mínimo, um momento de mudança concreta e real na vida dos sujeitos. A interrupção de um certo ritmo da vida que durou quase quarenta anos (SANTOS, 1990, p.11).

Ainda para a respectiva autora, a aposentadoria, no quadro de uma análise essencialmente sociológica, representa uma ruptura com o mundo do trabalho, ocasionando uma série de modificações tanto no sistema de relações sociais quanto no sistema de papéis e status.

Num levantamento realizado no portal de teses e dissertações da CAPES, com o intuito de elaborar o estado do conhecimento acerca dessa temática, constatou-se que, existe uma vasta produção sobre a aposentadoria, com diferentes focos, desde à relação entre a aposentadoria e sintomas depressivos (PACHECO, 2002; RAFFA, 2006; CHAVES, 2018); o retorno ao trabalho após a aposentadoria (MEIRA, 2012; GUERSON, 2015; LIMA, 2017); os diferentes tipos de aposentadoria (SILVA, 2001; CALONGE, 2008); aposentadoria e tempo livre (PIRES, 2000; LIMA, 2010; BUOSANTI, 2007); a fase da pré-aposentadoria (COUTINHO, 2000; PRADO, 2020); programas de preparação para a aposentadoria (DONADELLI, 2016; GARCIA, 2020); a relação entre a aposentadoria e a satisfação de vida (BOEHS, 2017; SANTOS, 2017); a relação entre aposentadoria e lazer (CALEGARI, 1997; AZEVEDO, 2005); entre outras. No entanto, esses trabalhos foram excluídos pelo fato de apresentarem abordagens diferentes da pretendida nessa pesquisa.

Com o intuito de refinar os resultados, foram adotados os seguintes procedimentos

metodológicos: a) pesquisa por meio do Banco de Teses e Dissertações dos Programas Brasileiros de Pós-Graduação *stricto sensu* reconhecidos pela Capes; b) seleção de produções a partir das palavras-chave: aposentadoria, professores e envelhecimento; c) leitura do resumo e da introdução das produções encontradas; d) mapeamento dos estudos que possuíam como temática a aposentadoria de professores e sua relação com o trabalho e o envelhecimento; e) exclusão de trabalhos com abordagens diferentes sobre a temática pretendida nessa pesquisa; f) exclusão de trabalhos que analisa os significados da aposentadoria para outros sujeitos como: policiais, trabalhadores autônomos, enfermeiras, bancários, servidores técnicos administrativo, entre outros, visto que o foco dessa pesquisa é a aposentadoria de professores.

Após esse novo refinamento, foram selecionadas 12 dissertações e sete teses defendidas entre os anos de 1990 e 2019 no Brasil, em diferentes Instituições. Não foram selecionados artigos, visto que a maioria desses eram resultados das dissertações e teses selecionadas, totalizando 19 pesquisas selecionadas, pelo fato de que estas são as que mais se aproximam do objeto dessa pesquisa.

A partir dos critérios estabelecidos, verificou-se que das 19 pesquisas selecionadas, 16 focam em questões relacionadas ao significado da pré-aposentadoria ou aos motivos que influenciaram os professores manterem-se ativos no mercado de trabalho seja na docência ou no exercício de outras atividades profissionais, todavia, em todos esses trabalhos, os sujeitos da pesquisa são professores universitários.

Dessa forma, observou-se ainda nesses trabalhos que a aposentadoria de professores universitários tem sido objeto de reflexão e pesquisa em diversas áreas como a Psicologia (OLIVEIRA, 1990; LANA, 2013; BARROS, 2016; SILVA, 2016, AMARAL, 2016; LIMA, 2017; OLIVEIRA, 2018); a Administração (NÓBREGA, 2017); a Sociologia (CÉZAR, 2018); Letras e Linguística (LIMA, 2014); Envelhecimento Humano (SEVERO, 2012); e a educação (DEPS, 1994; SILVA, 2017; CABRAL, 2019).

Diferenciando-se das demais pesquisas, investigou-se os professores aposentados da educação básica que atuaram nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e suas possíveis relações entre a aposentadoria, trabalho e envelhecimento.

Sendo assim, os trabalhos que mais se aproximam desse objeto de investigação são os da área da educação defendidos por Amoroso (2008), Meira (2012) e Iório (2016). Esses três pesquisadores investigaram os motivos que levaram os professores da educação básica a permanecerem no magistério desde o seu ingresso até a sua aposentadoria, bem como os fatores que influenciaram os professores a retornarem à docência após a aposentadoria.

Dessa forma, o resultado apresentado nas pesquisas selecionadas no estado de

conhecimento auxiliarão a dialogar com os dados levantados a partir das entrevistas e com o enquadramento teórico discutido nesta pesquisa no capítulo três.

2.2 FATORES QUE INFLUENCIAM NA APOSENTADORIA

Observou-se nos estudos acerca da aposentadoria, a existência de duas imagens contraditórias. De um lado, a imagem da aposentadoria-reposo, a aposentadoria-feliz, a liberação do trabalho, e por outro lado, a aposentadoria-vazio, a aposentadoria- solidão. Essas duas formas de viver a aposentadoria estão interligadas a diversos fatores como: o nível educacional, o posto de trabalho, ao modo de viver o trabalho, o tempo livre pós-aposentadoria, entre outros (SANTOS, 1990; MORAGAS, 2009).

Sendo assim, não se pode desconsiderar que o momento da aposentadoria é influenciado por fatores pessoais, econômicos e sociais (MORAGAS, 1997), portanto, para algumas pessoas ela pode ter uma conotação negativa ou positiva, dependendo dos fatores que mais influenciam e/ou influenciaram as pessoas nesse momento de transição.

Moragas (2009) explicita que esses fatores podem ser classificados em três grupos: individual, material e social. No primeiro, os fatores individuais apesar de se inter-relacionarem, são separados em físicos e psíquicos. O físico refere-se ao bem- estar do corpo, o qual influencia na atitude do sujeito diante da aposentadoria, tanto por excesso, como por falta de saúde física, ou seja, o sujeito que se encontra com boa saúde física pode desejar aposentar- se para poder desfrutar a vida que lhe resta. Já o que não se encontra com boa saúde física, se sentirá incapaz de desempenhar seu trabalho, esperando assim, sentir-se melhor ao deixá-lo.

Os fatores individuais psíquicos referem-se as faculdades não materiais que fundamentam a personalidade do indivíduo, como por exemplo, a inteligência, a memória, a motivação, o ritmo de vida, interesses e atrações que formam a individualidade de cada sujeito. As reações individuais frente à aposentadoria são imprevisíveis, devido ao caráter único do acontecimento em conjunto com a experiência de vida.

O “dinheiro” representa o fator material na fórmula popular. O próprio substantivo “aposentadoria” tem sido empregado como sinônimo da pensão com que o aposentado satisfará suas necessidades vitais. Na história do trabalho, as pensões tem sido um dos principais objetivos dos trabalhadores na busca da segurança econômica futura(MORAGAS, 2009, p. 24).

No entanto, muitas vezes, ante ao custo de vida, a economia e a desvalorização de seu benefício, o aposentado tem retornado ao mercado de trabalho com o intuito de manter o seu

padrão de vida anterior a essa fase.

Os fatores sociais são constituídos nas relações sociais com a família nuclear, o grupo de trabalho, o grupo de amigos e as relações externas. A aposentadoria exige um novo esquema de relação com esses grupos, o qual pode ser mantido de forma igual, ou mais ou menos satisfatório que o anterior. Essas relações se modificarão em virtude do tempo gasto no trabalho e do tempo livre proveniente da aposentadoria (MORAGAS, 2009).

Já os status positivo ou negativo da velhice podem ser apreendidos por meio de algumas características, conforme apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 1- CARACTERÍSTICAS DO “STATUS” DA VELHICE

ÁREAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
BIOLÓGICA	imunizado desenvolvido maduro (Mulher) liberada, reprodução	Fraco doente limitado (Mulher) perda da capacidade de reprodução
PSÍQUICA	Equilíbrio Estável Experimentado Serenos	lento inseguro desmemoriado Confuso
SOCIAL	Liberado do trabalho obrigatório disponibilidade de tempo Menor número de responsabilidades	Perda do poder de trabalho Limitação de contatos sociais Menor influência e menor poder social
ECONÔMICA	Previdência/Pensão vitalícia Assistência sanitária gratuita Serviços gratuitos em espécie	Revisão de pensões insuficientes Maior necessidade de assistência sanitária Impostos crescentes Perda do poder aquisitivo

Fonte: MORAGAS(1997, p. 93).

Dessa forma, na sociedade contemporânea, o status da velhice não é constituído por um número reduzido de características, como no passado, mas por um complexo de variáveis que integram o valor social de cada pessoa na sociedade.

No século XIX com Bismarck (1880), foram fixados os limites clássicos das idades de aposentadoria aos 65 anos, com a justificativa de que a maioria de seus requerentes não superariam tal idade. Inicialmente, ele criou o seguro-doença, logo depois, em 1884, o seguro contra acidente do trabalho, e, em 1889, o seguro invalidez e a velhice. O custeio das prestações, por seu turno, eram mantidas por meio das contribuições dos empregados, empregadores e do

Estado (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

O sucesso do plano de seguro social de Bismarck espalhou-se pelos demais países da Europa, protegendo principalmente os trabalhadores, sem se descuidar no entanto, da proteção fornecida pelos mecanismos de assistência social aos demais atores sociais (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Todavia, com o aumento da porcentagem de aposentados sobre o total da população economicamente ativa na contemporaneidade, uma série de modificações foram realizadas nos sistemas previdenciários de alguns países, inclusive no sistema previdenciário brasileiro, o qual em 2020, alterou as regras da aposentaria por idade, estabelecendo novo tempo mínimo de contribuição e novas regras de transição para quem já era segurado, entre outras mudanças.

É inegável que a aposentadoria modifica uma forma de viver calcada no trabalho produtivo, que mantém a pessoa em uma rotina de vida saudável, ocupando seu tempo e exigindo sua colaboração individual. O diferencial desse momento reside na alteração das exigências funcionais e temporais, assim, caso o indivíduo não possua outro esquema, novos objetivos de vida e um uso adequado do tempo frente a esta situação, podem-se produzir diversas reações na pessoa (MORAGAS, 2009).

Essa nova fase requer um novo planejamento da experiência de vida quanto a utilização do tempo livre, às experiências físicas, à dedicação intelectual e ao significado social da pessoa. Isso tudo exige do indivíduo um imenso desafio para a personalidade individual, semelhante a preparação da pessoa para passar por mudanças importantes em sua vida, como por exemplo, o ingresso à escolarização obrigatória, a orientação profissional na adolescência, ou até mesmo o preparo para um posto de trabalho, ao assumir o primeiro emprego (MORAGAS, 2009).

Moragas (2009) explicita também que o estudo empírico das personalidades dos aposentados auxiliou os pesquisadores a formularem cinco “tipos de aposentados”: o maduro, o passivo, o defensivo-ativo, o irado e o autoagressivo. O aposentado maduro reflete o aposentado bem integrado, aquele que se adapta facilmente às novas experiências. O aposentado passivo remete à imagem “do homem na cadeira de balanço”, feliz por enfim, poder descansar.

O aposentado defensivo ativo remete ao indivíduo que organiza inúmeras atividades com o intuito de evitar a ansiedade na inatividade, resumida na frase: “se paro, morro”. O quarto tipo, o aposentado irado, reflete a imagem do mal-ajustado à aposentadoria, pois sempre critica os demais e os culpabiliza por suas frustrações. Já o autoagressivo é aquele indivíduo mal ajustado, que odeia a si mesmo e culpabiliza a si próprio por seus fracassos e frustrações.

Os tipos de personalidade acima descritos, auxiliará na análise da imagem que os sujeitos dessa pesquisa tem de si próprios e da sua atual condição de aposentados.

Segundo Moragas (1997, p.145), “[...] para a maior parte da população ativa, a aposentadoria define legal e convencionalmente a entrada na velhice”. Dessa forma, na próxima seção serão apresentados e discutidos os principais conceitos acerca da velhice e do processo de envelhecimento.

2.3 CONCEPÇÕES SOBRE VELHICE E ENVELHECIMENTO

O envelhecimento é um processo natural, o qual não pode ser visto como algo homogêneo entre todos os indivíduos, ou apenas sob a perspectiva biológica.

Segundo Oliveira, R.C.S. (2002), o envelhecimento contempla diversos aspectos como o social, o cronológico, o cultural, o psicológico, entre outros, bem como é influenciado por diversos fatores como os fenômenos históricos, econômicos, culturais e sociais.

Envelhecer é um processo inerente ao ser humano, ocorre diariamente, pois cada dia a mais que se vive, registra-se como um dia a mais de experiência, como também um dia a mais no processo de envelhecimento de cada indivíduo (OLIVEIRA, *et al.*, 2011).

O processo de envelhecimento deve ser encarado como algo natural e não como uma doença terminal, uma vez que se tornar velho não significa tornar-se inútil, apesar deste ainda ser um estereótipo de velhice, culturalmente aceito no Brasil (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p.11).

Ainda sobre o processo de envelhecimento, Fortes e Neri (2012) afirmam que

O envelhecimento, assim como todo o curso da vida, está sujeito a muitos eventos, refletindo desde mudanças na estrutura social, até mudanças particulares a cada indivíduo. Eventos que atingem a sociedade de forma geral, como a reforma do sistema previdenciário, podem atingir os idosos de uma determinada coorte, colocando-os diante de um novo e comum desafio: uma possível mudança no padrão de vida, ou no tempo de preparação para a aposentadoria (FORTES; NERI, 2012, p.67).

Dessa forma, pode-se dizer que o envelhecimento é um processo natural que ocorre ao longo da vida, e que este difere de velhice, por conta de que esta é a etapa da vida que no Brasil define pessoas com 60 anos ou mais de idade – Estatuto do Idoso – Lei 10.741/2003, substituída pelo Estatuto da Pessoa Idosa – Lei 14.423/2022.

Entretanto, não existe um consenso na construção do conceito de velhice. Oliveira, R.C.S. (2011, p. 13) explicita que “a velhice é uma invenção social emergente da dinâmica

demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e culturas preponderantes”.

Dessa forma, a idade em que um sujeito é considerado idoso é variável devido a vários fatores como: o contexto cultural, social e o histórico em que o mesmo está inserido, por exemplo, no oriente, o idoso representa sabedoria e conhecimento, embora já se começa a mudar essa concepção, porém, no ocidente, o idoso é associado à imagem de ultrapassado (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p.13).

Nas sociedades modernas, a partir da segunda metade do século XIX, a velhice é tratada como uma etapa da vida caracterizada pela decadência física e ausência de papéis sociais. O avanço da idade como um processo contínuo de perdas e de dependência- que daria uma identidade de condições aos idosos- é responsável por um conjunto de imagens negativas associadas à velhice, mas foi também um elemento fundamental para a legitimação de direitos sociais, como a universalização da aposentadoria (DEBERT, 1999, p. 14).

Já a tendência contemporânea procura rever os estereótipos associados ao envelhecimento. Nesta, a ideia de um processo de perdas tem sido substituído pela apreensão de que os estágios mais avançados da vida são momentos oportunos para novas conquistas, permeadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal. Sendo assim, as experiências vividas e os saberes acumulados são vistos como ganhos, os quais além de propiciar oportunidades de realizar projetos abandonados em outras etapas da vida também favorecem relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos (DEBERT, 1999, p.14).

No Brasil, nas últimas décadas, multiplicaram-se os programas voltados para os idosos, como as “universidades abertas para a terceira idade”, os “grupos de convivência de idosos”, entre outros, os quais tem procurado abrir novos espaços para este segmento, dando-lhes maior visibilidade (DEBERT, 1999).

Contudo, conscientizar os idosos sobre a importância e o reconhecimento de seus direitos é imprescindível. Para que isto seja possível, Oliveira, R.C.S. (2011) ressalta que a educação exerce um papel fundamental nesse processo, pois além de educá-los por meio de uma ação pedagógica politizada, que tenha em seus princípios a formação de um indivíduo crítico, faz-se necessário também, educar a própria população acerca do processo de envelhecimento e velhice, para que os direitos da pessoa idosa sejam efetivamente respeitados.

Sobre a importância da educação para a terceira idade, Oliveira, R.C.S. explicita que

[...] Todo indivíduo está envolto num processo educativo, seja onde for e em qual circunstância se encontrar, evidenciando que a educação permanente encontra-se não apenas na educação formal, mas também nos mais diversos espaços da educação não

formal. Assim, torna-se imprescindível conscientizar-se da importância de todas as possibilidades de ensino e aprendizagem, como também da realidade apresentada (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 34).

Assim, a educação exerce papel prioritário e significativo no panorama atual do idoso. E também exercerá forte influência no panorama futuro, o qual poderá ser alterado, reformulando conceitos e conhecimentos que permeiam o envelhecimento por meio da educação das crianças e dos adolescentes. A cultura brasileira busca disseminar aos jovens como profissionalizarem-se e ganhar dinheiro, mas é ineficiente no ensino de como viver a vida (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

Dessa forma, a velhice não pode ser vista como uma experiência homogênea, pois não é o avanço da idade que marca as etapas mais significativas da vida, a velhice é, antes um processo contínuo de reconstrução.

Ao envelhecer, parece haver uma tendência por parte da pessoa a ver-se negativamente no quadro de sua própria imagem. Na situação do envelhecimento, as pessoas tendem a modificar a sua autoimagem tornando-se cada vez menos positivas. O julgamento que a pessoa faz de si mesmo, a aceitação do seu próprio corpo e consciência do seu envelhecimento são prioritários para a velhice equilibrada ou não (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 91-92).

O idoso é detentor de uma experiência única, de uma história que deve ser passada e ouvida com atenção pelos mais jovens. A memória, nesses contextos, é um bem valioso que deve ser preservado pela nação e por cada indivíduo (DEBERT, 1999, p.149).

Como o envelhecimento é uma experiência heterogênea, a qual pode ocorrer de formas diferentes para indivíduos e coortes que vivem em contextos históricos e sociais distintos. Essa diferenciação depende da influência de circunstâncias histórico- culturais, de fatores intelectuais, de personalidade e da incidência de patologias durante o envelhecimento (NERI, 2001, p. 30).

Existem diferentes padrões de envelhecimento, como por exemplo, envelhecimento normal, ótimo e patológico, assim são amplas as categorias orientadoras para a pesquisa e a intervenção. Normalidade significa a ocorrência de alterações típicas e inevitáveis do envelhecimento. Doenças, disfuncionalidade e descontinuidade do desenvolvimento são típicas inevitáveis do envelhecimento.

Mundialmente, o envelhecimento é reconhecido como um processo complexo e multifatorial, o qual pode ser compreendido por meio da relação entre os diferentes aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Dessa forma, o processo de envelhecimento humano é explicado por diversas teorias, entre as quais, as biológicas, as psicológicas, as

sociológicas e as epidemiológicas. É inegável a contribuição dessas para a apreensão das diferentes concepções sobre velhice e envelhecimento que permeiam o Brasil e o mundo.

Na busca de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se por melhor explicitar as teorias sociológicas, pois segundo Siqueira (2001, p. 73), elas “representam uma contribuição poderosa ao processo de construção social da velhice em todo o mundo”.

Na seção seguinte apresentam-se e discutem-se as principais teorias sociológicas sobre a velhice e o envelhecimento advindas da área da gerontologia social. Tais modelos serviram de base para a análise dos significados da velhice e envelhecimento observadas nas narrativas dos sujeitos entrevistados.

2.4 TEORIAS SOCIOLOGICAS SOBRE A VELHICE E O ENVELHECIMENTO

O envelhecimento além de uma experiência individual, é uma experiência social. Dentro dessa perspectiva, sociólogos buscam explicar porque ocorre uma série de condutas nesta faixa etária e de que forma ela ocorrem (OLIVEIRA, *et al*, 2011, p. 21).

Assim, as teorias sociológicas sobre a velhice e o envelhecimento surgem em 1960, com o intuito de tentar explicar as características e necessidades dessa faixa etária. Apesar das mesmas tomarem por base o contexto norte-americano, elas podem ser utilizadas em diversos contextos e localidades brasileiras, contribuindo assim, na análise das características e dimensões do processo de envelhecimento em nosso país. A seguir discorre-se sobre as principais características e limitações dessas respectivas teorias.

A teoria da atividade proposta por Cavan, Burgess, Havighurst, Goldhamer e Albrecht (1953) influenciou amplamente os movimentos sociais de idosos, orientando a proposição do lazer e da educação não-formal como meios propulsores de seu bem-estar.

Essa teoria defende que para a manutenção de um autoconceito positivo da velhice, é necessário que o idoso substitua os papéis sociais perdidos com o processo de envelhecimento por novos, que lhes proporcionem bem-estar e satisfação com a vida (SIQUEIRA, 2001, p. 48).

A pessoa que envelhece em boas condições é aquela que permanece ativa e consegue resistir ao desengajamento social, assim, a hipótese formulada por Weiss (PASSUTH; BENGSTON, 1988) defende que um alto número de interações sociais pode substituir as perdas de papéis sociais resultante da aposentadoria e da viuvez (SIQUEIRA, 2001, p. 2001).

Dessa forma, a idade não pode ser considerada como algo negativo, mas sim, deve ser vista como sinônimo de experiência e sabedoria acumulada ao longo dos anos que os idosos podem transmitir aos jovens (OLIVEIRA, R.C.S., 2002, p. 41).

As principais limitações apontadas em relação a essa teoria são: desconsiderar que a pobreza, a exclusão social e o declínio físico e mental impedem muitas vezes o idoso de escolher e exercer novos papéis sociais, bem como ignora as diversas circunstâncias e ambientes de vida dos idosos.

A teoria da continuidade busca explicar como pessoas de meia-idade e idosos tentam manter as estruturas internas e externas preexistentes, aplicando estratégias já conhecidas.

Siqueira (2001, p. 78) citando Kart(1997) explicita que a continuidade interna e a externa são alguns aspectos dessa teoria. A primeira engloba a memória e tem como requisito a preexistência de uma estrutura de ideias, temperamento, afeto, experiências, preferências e habilidades. Já a externa é mantida por pressões e atrações incluindo a continuidade cognitiva como essencial na manutenção de competência e auto-estima, podendo ser motivada por necessidades humanas básicas como alimentação e interação com outras pessoas.

Dessa forma, o idoso pode ser motivado a manter continuidade externa pela expectativa de outras pessoas, pelo desejo de apoio social ou pela necessidade de encarar com saúde física e mental as mudanças nos papéis sociais, como por exemplo, a aposentadoria ou a viuvez.

Como limitações dessa teoria, são destacados o seu determinismo ao afirmar que traços da personalidade ou estilos de vida adotados anteriormente, afetam o indivíduo em todos os estágios posteriores até a velhice, assim as pessoas estariam programadas para envelhecer de forma particular, sem opções.

Cabe ressaltar ainda que de acordo com essa teoria, os idosos com desvantagens (baixo nível educacional, baixa renda, poucas relações sociais, alta mobilidade geográfica) em estágios anteriores da vida, não estariam aptos a desenvolverem as condições para a continuidade e enfrentariam o envelhecimento de forma negativa (SIQUEIRA, 2001).

A teoria do colapso de competência, proposta por Kuypers e Bengston em 1973, busca entender a competência social do idoso e as consequências negativas que podem acompanhar as crises que ocorrem com frequência na idade avançada, as quais podem ser desenvolvidas a partir da perda do companheiro(a), perda da saúde, entre outras.

A teoria da troca desenvolvida em 1975, tem como premissa que os indivíduos engajam-se em interações que são recompensadoras e afastam-se daquelas que são nocivas, que buscam sempre potencializar o lucro em suas relações. Dessa forma, a ênfase na perspectiva econômica e racional, ignorando que muitas interações possuem motivações não racionais, como amor e amizade é uma das críticas a essa teoria (SIQUEIRA, 2001).

A teoria do construcionismo social tem como principais conceitos as questões de

significado social, as realidades sociais, as atitudes ante a idade e o envelhecimento e os eventos de vida. Tem como premissa estudar como as realidades sociais do envelhecimento mudam com o tempo, refletindo as diferentes situações de vida e papéis sociais que advém com a maturidade, apreendendo os processos individuais de envelhecimento como processos influenciados por definições sociais e pela estrutura social.

No entanto, foram apontadas algumas críticas a essa teoria, tais como o fato de que a mesma ao minimizar a atenção à estrutura social, estaria relegando a um segundo plano as questões de poder.

A teoria do desengajamento elaborada por Cumming e Henry em 1961, baseada em pesquisa realizada com 275 residentes de Kansas City, com idades entre 50 e 90 anos foi a primeira tentativa de explicar o processo de envelhecimento e as mudanças nas relações entre o indivíduo e a sociedade.

Nesta teoria, o desengajamento é apontado como pré-requisito funcional para a estabilidade social, defendendo que todo sistema social deve promover o desengajamento de seus idosos com o intuito de manter o equilíbrio na sociedade.

Para Oliveira, R.C.S. (2002, p.39) o fenômeno de desvinculação engloba um componente de caráter psicológico que é interno a cada indivíduo e outro de caráter sociológico baseado na influência do meio social sobre a pessoa.

Esta teoria também não ficou isenta de críticas, como por exemplo, que a mesma foi desenvolvida para desencorajar intervenções que auxiliariam o idoso a se integrar em uma sociedade tecnológica de rápidas mudanças (SIQUEIRA, 2001, p. 88).

A teoria da modernização tem como argumento central que o status dos idosos está diretamente relacionado ao nível de industrialização da sociedade, assim, a tecnologia científica, a urbanização, a alfabetização, educação intensiva e a tecnologia da saúde são quatro aspectos que interferem diretamente nas condições das pessoas idosas em uma sociedade em processo de modernização.

A essa teoria foram apontadas as seguintes críticas: que o processo de industrialização ou modernização não pode ser visto como um processo linear, pois ele ocorre em diferentes estágios e durações, e traz transformações. Na atualidade, esta teoria é rejeitada com o argumento de que é necessário incorporar variáveis como gênero, etnia, raça, período histórico e localização geográfica ao estudo do processo de envelhecimento (SIQUEIRA, 2001).

A teoria da subcultura do envelhecimento afirma que, na sociedade norte-americana, os idosos estão desenvolvendo uma cultura própria, resultante de suas crenças e de seus interesses comuns, da exclusão de interações com outros grupos etários e do crescimento de

interação dos idosos entre si como resultado de política pública segregacionista (por exemplo, a aposentadoria). Acrescenta ainda, que a subcultura contribui para aumentar o conceito negativo do idoso, mas que, por outro lado, pode estimular uma consciência de grupo com potencial para ação social e política na busca dos direitos dessa categoria (SIQUEIRA, 2001, p. 93).

A teoria da estratificação por idade examina o movimento de sucessivas coortes através do tempo, ou seu fluxo. Cada coorte é única por ter suas próprias características, e cada uma experimenta particulares eventos históricos, que afetam as atitudes e os comportamentos de seus componentes, destacando assim, que o lugar ocupado em uma estrutura de classe e em uma estrutura por idade abrange influência, oportunidade, poder social e recompensas.

Apesar de representar um avanço na gerontologia social ao mostrar que existem variações significativas entre pessoas idosas dependendo de sua coorte etária, sugerindo a necessidade de maior ênfase na análise de fatores históricos e sociais do envelhecimento, esta teoria foi criticada por ignorar as dimensões subjetivas da idade ao utilizar o conceito de coorte, o qual destaca a questão da idade cronológica para compreender o processo de envelhecimento (SIQUEIRA, 2001, p.96).

A perspectiva do curso de vida defende que o envelhecimento é considerado um processo social, psicológico e biológico, incorporando uma visão dinâmica que possibilita focalizar o curso de vida na sua totalidade, salientando as trajetórias de vida em sua heterogeneidade. As críticas atribuídas a essa teoria ressaltam que os dados levantados pelos estudos realizados dessa perspectiva não são capazes de testar os efeitos das variáveis idade, período e coorte sobre o comportamento de indivíduos e grupos ao longo do tempo (SIQUEIRA, 2001).

As teorias e perspectivas feministas do envelhecimento surgiram na gerontologia social na década de 1970, refletindo sua tendência à fundamentação na sociologia e nas demais ciências sociais. Elas destacam que o gênero deveria ser o principal enfoque nas tentativas de compreensão do envelhecimento e do idoso, uma vez que esse é um princípio organizador para a vida social durante todo o curso da vida.

Essas teorias buscam ainda integrar os níveis micro e macrosocial de análise ao evidenciar as relações de poder que influenciam o processo de envelhecimento. No entanto, algumas fragilidades também são apontadas nessas teorias, como por exemplo, a depreciação da questão de masculinidade e envelhecimento ao focarem apenas a feminização do envelhecimento.

A teoria político-econômica do envelhecimento tem sua origem no marxismo, na

teoria do conflito de Simmel e na teoria crítica, sendo uma reação ao estruturalismo funcional. Ela destaca a interação de forças econômicas e políticas que determinam como serão destinados os recursos sociais e como elas influenciam o status dos idosos e o tratamento que lhes é dispensado, bem como as restrições econômicas e políticas que moldam a experiência do envelhecimento, resultando em perda de poder, autonomia e influência.

As principais críticas à teoria político-econômica do envelhecimento ressaltam que esta ao evidenciar a estrutura social desconsidera ambientes particulares, que permitem um conjunto específico de significados para as experiências vivenciadas pelos idosos, vendo-os como passivos e sem controle das suas próprias vidas frente ao determinismo das estruturas sociais.

No entanto, o seu alto grau de abstração é apontado como uma das principais falhas dessa teoria, visto que se baseia nas tradições filosóficas europeias, dificultando o emprego de suas proposições por pesquisadores que utilizam paradigmas positivistas.

Conhecer as teorias sociológicas do envelhecimento auxiliará nessa pesquisa, uma vez que os professores, hoje aposentados, já vivenciaram diversas situações e fases descritas nas mesmas.

Apesar de Debert (1999, p.80) afirmar que a complexidade de formas que a experiência de envelhecimento assume nas sociedades ocidentais dissolve, ainda, a associação entre a velhice e o fim do trabalho, faz-se necessário discutir a relação entre velhice, aposentadoria e trabalho, uma vez que comumente a aposentadoria é vista como um marco social que caracteriza o início da velhice e o fim do trabalho.

A seguir discorre-se sobre os diferentes significados do trabalho conferidos ao longo da história da humanidade.

2.5 TRABALHO: EXPLICITANDO CONCEITOS E POSIÇÕES

As transformações mundiais no processo produtivo iniciadas no final do século XX, reflexo das modificações nos modelos de organização e produção industrial, ocasionaram inúmeras mudanças sociais, políticas e econômicas nas sociedades. Essas foram impulsionadas pelo avanço tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica, as quais invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital (ANTUNES, 1997).

A experiência japonesa a partir do toyotismo fez com que novos processos de trabalho emergissem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca de

produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ANTUNES, 1997, p. 16).

Ao contrário do fordismo que se constituía pela produção em massa, por meio da linha de montagem e de produtos mais homogêneos, através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista, a produção sob o toyotismo é variada e diversificada com o intuito de atender diretamente as necessidades do mercado consumidor.

Assim, para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e qualidade, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que possibilite a uma equipe de operários maior agilidade na adaptação do maquinário e dos instrumentos para que novos produtos sejam elaborados (ANTUNES, 1997).

As novas formas de organização do trabalho advindas do toyotismo expandiram-se mundialmente tanto em países da Europa Ocidental quanto no continente americano. Antunes (1997) explicita que apesar da lógica deste modelo ser mais consensual, envolvente, participativa e mais manipulatória, suas singularidades não suprimem o estranhamento do ser social que trabalha, uma vez que os trabalhadores não participam da tomada de decisões referentes ao que e como será produzindo, permanecendo o resultado do processo de trabalho corporificado no produto alheio e estranho ao produtor.

As transformações no processo produtivo ao sintonizarem-se com a lógica neoliberal trouxeram inúmeras consequências negativas aos trabalhadores, como por exemplo, o desemprego estrutural que atinge o mundo em escala global; o aumento do subproletariado, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, que marca as sociedades capitalistas avançadas; a incorporação do trabalho feminino e a exclusão dos mais jovens e dos mais velhos, estimulando assim, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (ANTUNES, 1997).

Além das consequências negativas explicitadas acima, os novos processos de trabalho causaram também desdobramentos agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho, substituindo e eliminando direitos e conquistas históricas dos trabalhadores do mundo da produção.

Em relação aos direitos dos trabalhadores, os novos processos de trabalho criaram e/ou alteraram os direitos sociais dos trabalhadores tanto em países capitalistas avançados como a França, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Alemanha quanto na América Latina, e em especial na previdência social brasileira, objeto de estudo nessa pesquisa.

Os seguros sociais, ou previdência social - fazem parte das políticas sociais - consistem numa política geral de direitos sociais em função do pagamento de contribuições. O princípio

dos seguros sociais é uma garantia adquirida pelo indivíduo, em casos específicos de perda do salário ou da capacidade de trabalho (doença, desemprego, velhice, acidente, invalidez).

A intervenção do Estado se manifesta visivelmente por meio da regulamentação e pela obrigatoriedade dos serviços sociais. No entanto, cabe ressaltar que os seguros sociais apresentam aspectos gerais e estruturais do desenvolvimento do capitalismo, bem como aspectos particulares de cada conjuntura específica de cada país, nos quais devem ser considerados tanto a situação econômica quanto a política e a ideológica (FALEIROS, 1980).

Em nível geral, as políticas sociais e, especialmente, a previdência social, constituem uma política de mão-de-obra, e por esta razão, se situam no centro da contradição capital/trabalho (FALEIROS, 1980, p. 79).

Ao rever a literatura acerca da evolução da previdência social no mundo, faz-se necessário situá-la em suas três grandes fases: a) do nascimento da previdência social- com o plano de previdência aos acidentes do trabalho instituídos por Otto Von Bismarck na Alemanha em 1883, até o término da I Grande Guerra Mundial; b) do Tratado de Versalhes até o término da II Guerra Mundial, em 1945; e, c) o terceiro período que se estende até o presente momento (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Como já fora mencionado acima, o surgimento da previdência social é atribuído ao Chanceler Otto Von Bismarck na Alemanha em 1883. No entanto, cabe ressaltar que existiram outras normas de natureza previdenciária as quais precederam a instituída por Bismarck, tais como a chamada lei das minas de 1842 na Inglaterra e algumas leis austríacas, porém, nenhuma destas tiveram a amplitude da alcançada pelo estadista alemão.

Inicialmente, Bismarck instituiu o seguro-doença, logo depois, em 1884, o seguro contra acidente do trabalho, e, em 1889, o seguro invalidez e a velhice. Os custeios das prestações, por seu turno, eram mantidos por meio das contribuições dos empregados, empregadores e do Estado (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

O sucesso do plano de seguro social de Bismarck espalhou-se pelos demais países da Europa, protegendo principalmente os trabalhadores, sem se descuidar, no entanto, da proteção fornecida pelos mecanismos de assistência social aos demais atores sociais (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Pereira Júnior (2005) explicita ainda que a noção de seguro social não fora inspirada no desejo de garantir aos indivíduos a proteção contra os riscos comuns da vida. Assim, devido a inexistência de uma formulação teórica e dos motivos que lhe originaram, o seguro social foi considerado como um mero método destinado a atender a estrutura econômica vigente, por conta das instabilidades que está sujeita a grande massa trabalhadora, totalmente desprovida de

recursos. Dessa forma, percebe-se que a origem do seguro social está vinculada às concepções do seguro de direito privado (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

A segunda fase da previdência social- Do tratado de Versalhes até o término da II Guerra Mundial- caracterizou-se pelo gradual aperfeiçoamento dos sistemas previdenciários das nações europeias, bem como pelo rompimento dos seguros sociais das fronteiras do velho mundo, cuja influência atingiu todos os demais continentes, inclusive à América Latina (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Com o acordo firmado pelo Tratado de Versalhes em 1919, as atenções voltaram-se para os problemas sociais, sobretudo os referentes à proteção do trabalho. Assim, cria-se a Organização Internacional do Trabalho (OIT) - organismo especializado da Organização das Nações Unidas (ONU) que atua em todos os países - que tem como objetivo fixar princípios programáticos ou regras imperativas de determinada área do conhecimento humano, incluindo o direito do trabalho e Previdência social (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Nesse período também surge nos Estados Unidos, em 1935, o Social Security Act, como uma das medidas do New Deal, do governo Roosevelt, onde se utilizou pela primeira vez a expressão seguridade social. Esta lei teve como finalidade reduzir os problemas sociais suscitados pela crise de 1929 (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Dessa forma, a seguridade social passou a ser apreendida como um conjunto de medidas que deveriam incluir, no mínimo, os seguros sociais e a assistência social, os quais deveriam ser organizados e coordenados publicamente, com o intuito de atender o desenvolvimento de toda a população, e não apenas dos trabalhadores, haveria o compromisso do Estado democrático com um nível de vida digno aos seus cidadãos (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Ainda nesse período, na Inglaterra também foram elaborados pelo economista inglês William Beveridge, dois relatórios sobre a seguridade social deste país, um no ano de 1942 e outro em 1944 denominados, respectivamente, Seguro Social e Serviços Conexos e Pleno Emprego em uma Sociedade Livre, os quais contribuíram significativamente na evolução dos sistemas de proteção social vigentes no mundo. Ambos partiram do pressuposto de que se deveria garantir a proteção ao povo, não limitando sua cobertura apenas aos trabalhadores cuja prestações estavam subordinadas a rigorosos critérios de concessão (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Já a terceira fase da evolução mundial da previdência social- do fim da Segunda Guerra Mundial até os dias atuais: a influência do Plano Beveridge- compreende o estágio final dessa, em que todos os cidadãos deverão ser assistidos em suas necessidades por serviços estatais,

independentemente da profissão exercida ou condição social, bastando apenas que sejam vítimas de uma necessidade social (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surgiram vários instrumentos legais voltados para a consagração e efetivação dos direitos sociais, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969) entre outras. Estas impulsionaram a reformulação das políticas sociais, visto que toda a Europa estava mergulhada na penúria econômica após a devastação causada pelo conflito armado (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

Assim, após a Segunda Guerra Mundial surge a formação dos Estados do Bem-Estar Social, ao menos até o início da década de 1970, mobilizando grande parte das estruturas dos Estados para uma frente intervencionista, adaptando-se às novas exigências políticas e sociais, nas quais os direitos sociais ganharam destaque (PEREIRA JÚNIOR, 2005, p. 16).

Houve nesse período, grande aplicação de gastos públicos nas áreas sociais com a ampliação das prestações. Dessa forma, é no século XX que os direitos sociais avançam significativamente, deixando de ser meras aspirações e reivindicações da classe trabalhadora e dos menos favorecidos para tornarem-se efetivamente direitos consolidados e palpáveis, inclusive, com eficácia normativa nas Constituições dos Estados.

Em alguns países capitalistas avançados como a França, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Alemanha, os regimes de aposentadoria surgiram nas grandes empresas e em caixas patronais - inspirados nas associações mútuas e voluntárias - em benefício dos setores mais combativos do movimento operário. Inicialmente, para estas empresas, esses seguros tinham como objetivo estimular a estabilidade da mão-de-obra e a paz industrial, mantendo-se concomitantemente, um controle direto sobre a força de trabalho (FALEIROS, 1980).

As transformações industriais exigiam que a mão-de-obra se habilitasse às novas exigências de produção, aos horários, à divisão do trabalho para o aumento dos lucros. Os dirigentes de empresa deviam elaborar uma política de produção atrelada a uma política de pessoal, a qual consistia na substituição de trabalhadores idosos, lealdade de mão-de-obra, redução das folgas, promoção da imagem da empresa (FALEIROS, 1980, p. 85).

As caixas patronais eram utilizadas como chamariz para atrair os trabalhadores e prendê-los, depois de contratados, uma vez que, para se ter direito às prestações, exigiam-se vários anos de trabalho e uma boa conduta, a juízo dos patrões (FALEIROS, 1980).

Nos Estados Unidos, as primeiras caixas patronais de aposentadoria foram organizadas pelas grandes companhias de aço (United Steel 1901) e das estradas de ferro. Na França, a grande empresa tinha necessidade de estabilidade da mão-de-obra. Em 1882, 98% dos mineiros

e, em 1898, 70% dos ferroviários, participavam de uma caixa. Em 1895, o Estado estabeleceu um novo controle formal dessas caixas, vinculadas às grandes empresas (FALEIROS, 1980, p. 86).

No Canadá, os fundos privados se desenvolveram antes que o Estado interviesse. A presença deste ocorria somente para regulamentar as caixas de poupança voluntárias e as mútuas, e justificada pela ideologia liberal do livre contrato. Enquanto isso, a classe patronal aumentava e mantinha seu controle sobre a mão-de-obra por meio de rigorosas exigências na seleção da clientela e na entrega de prestações (FALEIROS, 1980).

Na Alemanha, em 1883, Bismarck inaugurou o regime de pensões para os idosos, com o intuito de enfraquecer o movimento socialista e conquistar as simpatias da classe operária (FALEIROS, 1980).

Na Inglaterra, foi com uma nova força política no poder que, em 1908 se organizaram aposentadorias e pensões pelas iniciativas dos liberais Lioyd George e Winston Churchill. No entanto, para que um trabalhador tivesse direito à pensão deveria atender as seguintes exigências: fazer parte de um trabalho industrial, ser assíduo e ao mesmo tempo ter sua poupança pessoal. O controle da mão-de-obra se fazia por meio da intervenção estatal, que substituía nesse ramo, as empresas privadas.

Sendo assim, a Previdência Social, historicamente, iniciou sua evolução num regime privado e facultativo característico das associações mutualistas, passando depois, como explicitado nos países acima apresentados, a ofertar ao mesmo tempo, diferentes sistemas de seguro social: voluntários, facultativos, privados e obrigatórios, em que já transparece a intervenção do Estado. O que variava, eram as prestações, as quotas e as condições de admissão (FALEIROS, 1980).

2.6 A PREVIDÊNCIA SOCIAL E A APOSENTADORIA DOCENTE NO BRASIL

A previdência social é um dos tripés da seguridade social. As ideias iniciais acerca da seguridade e previdência apareceram, de forma rudimentar no quadro institucional brasileiro, no inciso 31 do art. 179 da Constituição de 1824 sob o conceito de “socorros públicos” e de acordo com a perspectiva de matéria securitária e como deveres do Estado. Posteriormente, surge no artigo 75 da Constituição de 1891 (CASTRO, 2020).

No entanto, segundo a legislação Brasil Previdência (BRASILPREV), a previdência social, oficialmente, nasceu a partir do Decreto-Lei nº 4.682 publicado em 24 de janeiro de 1923, tornando-se conhecida como Lei Eloy Chaves. O texto defendido pelo então deputado

federal Eloy Chaves propunha a proteção dos trabalhadores ferroviários, mas desde que estes comprovassem no mínimo seis meses de serviços contínuos na mesma empresa, sendo uma grande evolução para a época (CASTRO, 2020).

Outra conquista importante se deu por meio da elaboração da Constituição Federal de 1988, pois em seu art.201 ressalta que:

[...] a previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei. I - Cobertura dos eventos de doença, invalidez, morte e idade avançada; II - Proteção à maternidade, especialmente à gestante; III - Proteção ao trabalhador em situação de desemprego involuntário; IV - Salário-família e auxílio reclusão para os dependentes dos segurados de baixa renda; V - Pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes, observado o disposto no § 2º (BRASIL, 1988, p.118).

Assim, percebe-se que a seguridade social no Brasil está calcada no tripé: previdência social, assistência à saúde e assistência social. Em seguida, será analisada a aposentadoria docente no Brasil.

Como visto, a aposentadoria no Brasil é regulamentada pela Constituição Federal de 1988 e, especificamente quanto ao direito do professor, a carta magna discorre em seu art.40, inc.III, “b”, arts. 201 e 202, III, e inc. V do art.206:

Art.40. O servidor será aposentado:

I-...

II- ...;

III-voluntariamente:

...

aos trinta anos de efetivo exercício em funções de magistério, se professor, e vinte e cinco, se professora, com proventos integrais;

Art.201. Os planos de previdência social, mediante contribuições, atenderão, nos termos da lei, a:

I- Cobertura dos eventos de doença, invalidez, morte, incluídos os resultantes de acidentes do trabalho, velhice e reclusão;

Art.202. É assegurada a aposentadoria, nos termos da lei, calculando-se o benefício sobre a média dos trinta e seis últimos salários de contribuição, corrigidos monetariamente mês a mês, e comprovada regularidade dos reajustes dos salários de contribuição de modo a preservar seus valores reais e obedecidas as seguintes condições:

III- Após trinta anos, ao professor, e. Após vinte e cinco anos à professora, por efetivo exercício de função de magistério.

Art.206-(...)

V- valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

A aposentadoria docente é um direito constitucional, bem como o exercício no magistério é reconhecido como atividade especial. Dessa forma, o tempo de contribuição, tanto para o professor servidor público inscrito no regime de previdência próprio quanto para o regime geral de previdência, é o mesmo: 25 anos para a mulher e 30 anos para o homem, sendo sempre, de efetivo exercício no ensino fundamental ou no ensino médio.

O Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) tem como objetivo amparar os servidores públicos da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, Fundações e Autarquias, de forma individualizada, observando as normas da Constituição Federal (arts. 40, 37 e 149) e Estadual e a Lei Orgânica de cada município, bem como do respectivo Estatuto Social dos Servidores Públicos de cada ente público instituidor, todos observando o que dispõe a Lei 9.717, de 27/11/1998 (DARTORA, 2009, p. 114).

No Estado do Paraná foi criado em 30/12/1998 por meio da Lei 12.398/1998, a Paraná Previdência, a qual caracteriza-se como uma instituição, sem fins lucrativos, ente de cooperação governamental, no cumprimento, pelo Estado do Paraná, de suas obrigações de Seguridade Funcional, compreendendo os programas de Seguridade Funcional, dos quais são beneficiários os agentes públicos estaduais, seus dependentes e pensionistas.

A Paraná Previdência foi criada para garantir o pagamento das aposentadorias e pensões dos servidores públicos, através da criação de fundos de previdência e de um sistema contributivo capaz de gerar equilíbrio financeiro e atuarial. Seu principal mérito é garantir, não só o imediato ajuste fiscal, mas o equilíbrio perene das contas públicas pela aplicação de cálculo atuarial, assegurando a rentabilidade do ente previdenciário.

Como o presente trabalho busca conhecer a realidade da aposentadoria do docente no Estado do Paraná, é relevante que se declare que na Educação Básica, a Constituição do Estado do Paraná prevê que, da mesma forma, na contagem de tempo de serviço para a aposentadoria especial de professores sujeitos ao regime estatutário, observar-se-ão as regras do artigo 35 da Emenda Constitucional nº 45 de 04/12/2019 da Constituição do Estado do Paraná, a qual explicita que o servidor será aposentado:

Art. 35. (...)

§ 1º O servidor vinculado ao regime próprio de previdência social, será aposentado:

I- Por incapacidade ou invalidez permanente para o trabalho, no cargo em que estiver investido, quando insuscetível de readaptação, hipótese em que será obrigatória a realização de avaliações periódicas para verificação da continuidade das condições que ensejaram a concessão da aposentadoria, na forma da lei;

II- Compulsoriamente, na forma do inciso II, § 1º do art. 40 da Constituição Federal, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição;

III- Voluntariamente, observados, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) 62 (sessenta e dois) anos de idade, se mulher, e aos 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se homem, e

b) 25 (vinte e cinco) anos de tempo de contribuição, desde que cumprido o tempo mínimo de 10 (dez) anos de efetivo exercício no serviço público e 05 (cinco) anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria.

§ 2º Os proventos de aposentadoria não poderão ser inferiores ao valor mínimo a que se refere o § 2º do art. 201 da Constituição Federal ou superiores ao limite máximo estabelecido para o Regime Geral de Previdência Social, observado o disposto nos §§ 16 a 18 deste artigo (EMENDA CONSTITUCIONAL, 2019, p. 1, grifo nosso).

A Emenda Constitucional nº 45 de 04/12/2019 da Constituição do Estado do Paraná em seu artigo 4, parágrafo 4º especifica ainda sobre a aposentadoria de professores:

Art. 4.º Assegurado o direito de opção pela regra disposta no artigo 5º, o servidor estadual que tenha ingressado no serviço público em cargo efetivo, até a data de entrada em vigor desta Emenda Constitucional, poderá aposentar-se voluntariamente pela regra do somatório da idade e do tempo de contribuição, quando preencherem, cumulativamente, os seguintes requisitos:

(...)

§ 4º Para o titular do cargo de professor que comprovar exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio, os requisitos de idade e de tempo de contribuição de que tratam os incisos I e II do caput serão:

I - 51 (cinquenta e um) anos de idade, se mulher, e 56 (cinquenta e seis) anos de idade, se homem;

II - 25 (vinte e cinco) anos de contribuição, se mulher, e 30 (trinta) anos de contribuição, se homem; e

III - 52 (cinquenta e dois) anos de idade, se mulher, e 57 (cinquenta e sete) anos de idade, se homem, a partir de 1º de janeiro de 2022.

§ 5º O somatório da idade e do tempo de contribuição de que trata o inciso V do caput para os servidores a que se refere o § 4º, incluídas as frações, será equivalente a:

I - 81 (oitenta e um) pontos, se mulher, e 91 (noventa e um), se homem; e

II - A partir de 1º de janeiro de 2020, será aplicado o acréscimo de 1 (um) ponto, até atingir o limite de 92 (noventa e dois) pontos, se mulher, e de 100 (cem) pontos, se homem.

Observa-se que a regulamentação da aposentadoria dos professores do Paraná está em consonância com a última reforma da Previdência Social no Brasil realizada em 2019. Apesar dessa pesquisa não ter como foco a análise e impactos das últimas reformas da previdência social para os professores, cabe ressaltar que segundo Silva (2016, p. 10) a lógica das reformas é de aumentar o tempo de contribuição e aumentar a arrecadação para a Seguridade Social que é apresentada pelo governo como deficitária, apesar de vários estudos divulgados por pesquisadores já terem demonstrado que a previdência social é superavitária.

Silva (2016, p. 11) afirma ainda que as regulamentações da seguridade social transcorreram sob hegemonia das políticas neoliberais que passaram a impor regressões

econômicas e sociais para os direitos que tinham sido conquistados pela pressão popular na Constituinte de 1988.

No entanto, apesar dos avanços e retrocessos, é evidente que a Previdência Social representa atualmente um dos mais significativos sistemas de cobertura social, o qual deve ser visto como uma conquista obtida após muitas lutas sociais.

Neste capítulo foram apresentados os diferentes significados da aposentadoria, do trabalho, da velhice e envelhecimento, bem como alguns aspectos da aposentadoria docente no Brasil. Estes conceitos à luz dos procedimentos da metodologia da história oral foram essenciais nesta pesquisa.

Assim, no próximo capítulo serão descritos o percurso metodológico desenvolvido nessa, a abordagem adotada, os sujeitos que participaram desse processo, bem como a coleta e a análise das entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 3: APOSENTADORIA: TRANSIÇÃO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE NOVOS PROJETOS DE VIDA

A metodologia de uma pesquisa refere-se ao processo de reflexão sobre o caminho ou caminhos seguidos pelo pesquisador em seu trabalho, nas diversas fases da proposição da pesquisa e de sua realização; ao invés de estar orientada por normas ou por valores ideais, estaria orientada pela própria práxis, pela ação do pesquisador sobre a realidade. Sendo assim, a metodologia consiste no conjunto de instrumentos utilizados para resolver um problema, para esclarecer uma questão, para chegar a uma descoberta (QUEIROZ, 1991).

Este capítulo, portanto, descreverá o percurso metodológico desenvolvido neste estudo, com o intuito de responder a questão: “Quais as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR? ”. É possível construir outros sentidos para a vida fora do mundo do trabalho, após a aposentadoria?

A partir desse questionamento, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR .

Conhecer aspectos da complexidade da profissão docente no Brasil; Identificar o significado da aposentadoria, do trabalho e do envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do município de Sengés-PR e Verificar as implicações da aposentadoria- a partir do relato de suas experiências- para os professores da rede estadual de educação do município de Sengés na construção de novos projetos de vida foram os objetivos estabelecidos nessa pesquisa.

Relembrar os objetivos é um fator essencial para que possamos analisar e entender melhor o caminho percorrido nesta pesquisa. No próximo tópico, apresentaremos o delineamento metodológico, como ocorreu a coleta de dados e a análise dos dados.

3.1 HISTÓRIA ORAL: CAMINHO METODOLÓGICO

Para aprofundar a pesquisa sobre as possíveis relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR, fizemos uso de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Marconi; Lakatos (2005, p. 269) “fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos”.

Já Goldenberg (2002, p.19) explicita que “em geral, os métodos qualitativos concebem um paradigma compreensivo de ciência social, um conhecimento que visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas”.

Dessa forma, a autora ressalta que na pesquisa qualitativa “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc” (GOLDENBERG, 2002, p. 14).

Sendo assim, optou-se nessa pesquisa pela metodologia da História oral. Acerca desta Queiroz (1991) explicita que

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade[...] a história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas destes também recolhe tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo[...]. Na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história real, seja ela mítica (QUEIROZ, 1991, p. 5).

Assim, a metodologia da história oral consiste numa metodologia de pesquisa que procura ouvir e registrar as vozes das pessoas comuns. Portanto, nesta pesquisa estudou-se a experiência de um grupo de professores aposentados da rede estadual do Paraná, residentes na cidade de Sengés-PR, analisando as possíveis relações entre aposentadoria e envelhecimento para esse grupo de professores.

Dessa forma, nessa investigação, convidamos cinco depoentes para a entrevista, pois na metodologia da história oral, a entrevista constitui-se como uma fonte essencial a ser interpretada e analisada pelo pesquisador. Esse trabalho segundo Alberti (2010, p.170) “exige responsabilidade e rigor por parte de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um retrato do passado”. Acerca da importância da entrevista, Queiroz (1991) explicita que

A entrevista supõe uma conversação continuada entre informantes e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre o que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho [...] esta pode seguir um roteiro, previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro, porém, na verdade, se desenrolando conforme uma sistematização de assuntos que o pesquisador como que decorou (QUEIROZ, 1991, p. 6).

Sendo assim, para a coleta dos relatos orais, selecionou-se a entrevista de história de vida, pelo fato de que esta contempla, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, uma vez

que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados, vindo ao encontro dos objetivos dessa pesquisa. Segundo Queiroz (1991)

A história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 1991, p. 6).

A história de vida como qualquer outra técnica de coleta de relatos orais exige uma série de cuidados por parte do pesquisador, tais como: pré- agendamento da entrevista, observação atenta em relação ao tempo de duração da entrevista, respeito e sutileza para não interferir no relato do depoente, entre outras.

Para a realização das entrevistas utilizou-se um roteiro semiestruturado (Apêndice B) contendo os dados pessoais das participantes, questões acerca da aposentadoria e do trabalho vivenciado pelas participantes, bem como a relação dessas com a aposentadoria, o envelhecimento e a construção de novos projetos de vida.

Na entrevista, foi esclarecido com detalhes o objetivo da pesquisa que é analisar as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR. Foi também comunicado que a entrevista seria gravada em áudio para posterior transcrição e análise conforme os objetivos do trabalho.

Cabe ressaltar ainda que a metodologia da História Oral contempla diversos procedimentos desde a gravação da entrevista, a transcrição, a textualização, a transcrição até a interpretação e análise das narrativas. Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as professoras autorizaram a sua participação voluntária na pesquisa, assegurando-lhes o direito de retirarem o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização, foi lhes também assegurada privacidade quanto aos dados confidenciais obtidos na investigação.

Após a transcrição das entrevistas, uma fase essencial é a da transcrição. Acerca dessa, Meihy declara que:

[...] é a fase final do trabalho dos discursos. Teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. [...] tem como fim trazer ao leitor a aura do momento da gravação. O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita esta condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postiça. Com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo prenhe

de sugestões. Neste procedimento uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes (MEIHY,1991, pp. 30-31).

O processo de transcrição pode ser entendido como uma forma de construção narrativa que permite a produção de um texto que tem como objetivo levar a público histórias de vida que abordam discussões contemporâneas e, que em muitos casos não são contempladas pela história oficial (EVANGELISTA, 2011).

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Dessa forma, como já fora abordado anteriormente, foram entrevistadas cinco professoras² aposentadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Identificação dos sujeitos entrevistados

SUJEITOS	IDADE	ESTADO CIVIL	SEXO	DISCIPLINA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE APOSENTADORIA
P1	77	solteira	F	Didática Metodologia	30 anos	29 anos
P2	85	solteira	F	Geografia	37 anos	31 anos
P3	77	viúva	F	Língua Portuguesa	25 anos	28 anos
P4	77	viúva	F	Língua Portuguesa	37 anos	21 anos
P5	82	viúva	F	Língua Portuguesa	31 anos	28 anos

FONTE: a autora, 2022.

Conforme apresentados no quadro acima, as respectivas depoentes foram chamadas ao longo da pesquisa de Professora (P) e foram numeradas de 1 a 5, com o intuito de preservar o anonimato das participantes.

A história de P1 e P2- Filhas de imigrantes russos, as irmãs P1 e P2 relatam que os pais vieram para o Brasil em 1926 por conta da guerra e do frio. Já instalados no Brasil, o pai (avós e tios) juntamente com outros imigrantes começou a trabalhar em fazendas de café no norte pioneiro paranaense, porém, quando o ciclo do café entra em crise e começa a faltar emprego, seu pai passa a trabalhar na construção da estrada de ferro.

² A seleção das participantes da pesquisa, todas do sexo feminino, foi ao encontro dos dados do IBGE (2021) apresentados nessa pesquisa na p. 11-12.

No entanto, este emprego também não foi duradouro devido à falta de pagamentos e a falta de alimentos na época. Assim, as depoentes relatam que o seu pai ao tomar conhecimento que na região de Sengés- PR havia bastante oferta de emprego por conta das grandes lavouras de algodão decide mudar-se e nesta constitui sua família. P1 e P2 relatam que viveram sua infância num sítio, localizado na zona rural de Sengés-PR.

Em 1946, os pais de P1 e P2 decidem mudar-se para a cidade para que as filhas pudessem dar continuidade aos estudos. Mesmo com dificuldades para aprenderem a Língua Portuguesa, as depoentes relataram que os pais sempre as incentivaram a continuar os estudos. A história de P3- Nascida em Sengés-PR, filha mais velha de uma família de quatro irmãos. O pai era inspetor de alunos e a mãe auxiliar de serviços gerais numa escola. Seu primeiro emprego foi num banco, após casar-se recebeu o convite do prefeito na época para lecionar no Ouro Verde (bairro localizado na Zona rural de Sengés-PR).

A história de P4- Nascida em Sengés- PR, P4 viveu sua infância num sítio localizado na Serraria Velha (bairro localizado na zona rural de Sengés-PR). Entrou na escola aos 8 anos, pois a única escola do bairro ficava longe da sua casa. Para chegar até a escola, a depoente nos relatou que era necessário atravessar um pasto grande cheio de animais, por conta disso seus pais a matricularam na escola apenas aos oito anos. Para dar continuidade aos estudos, P4 foi morar com a avó na cidade. Mas quando a avó faleceu, os pais decidiram vender o sítio e vieram morar na cidade para que os demais filhos também pudessem continuar os seus estudos.

A história de P5- Na infância, P5 morou num sítio localizado na zona rural de Sengés. Após alguns anos, seus pais decidem mudar-se para Apucarana-PR. Nesta ela faz o Curso Normal e após concluí-lo retorna para Sengés, onde começa a lecionar na rede estadual de educação.

3.3 A ESCOLHA DA PROFISSÃO E O INGRESSO NA CARREIRA

A vida profissional das entrevistadas desenvolveu-se de forma semelhante, a maioria ingressou na docência por meio de indicação política, começaram a trabalhar em escolas localizadas na zona rural e com as séries iniciais do ensino fundamental.

“Quando terminei o magistério, o prefeito da época me convidou para substituir uma professora que estava indo embora da cidade. Eu aceitei e fui trabalhar na Escola Municipal Fábio Rego. Os alunos era todos filhos de ferroviários”. (P1)

“Depois que me casei, o prefeito me perguntou se eu queria dar aulas no Ouro Verde. Comecei a dar aulas para uma 3ª e 4ª série (anos iniciais do ensino fundamental) [...]. A escola era estadual, mas era o prefeito quem escolhia os professores”. (P3)

“Comecei a trabalhar na Escola Municipal Bom Retiro depois que o prefeito falou comigo, ele sabia que eu estava interessada. Eu não era formada ainda. Estava cursando a Escola Normal”. (P2)

“Eu tinha um tio que era deputado. Eu tinha acabado de concluir o magistério e ele me perguntou se eu queria dar aulas. Eu respondi que sim e depois de uma semana ele voltou e disse que só tinha vaga em Sengés-PR. Eu aceitei, fui nomeada e vim morar em Sengés[...]. Nessa época era só com a indicação de políticos que a gente pegava aulas”. (P5)

Quanto a escolha da profissão as entrevistadas apontaram duas razões que motivaram a escolha: vocação e oportunidades surgidas:

“ Eu acredito que já nasci com essa intenção. Estava no primário e já era professora das minhas coleguinhas”. (P4)

“Trabalhava num banco, mas quando me casei o prefeito me perguntou se eu queria dar aulas no Ouro Verde. Eu pedi demissão do banco e fui dar aulas. Fui ganhando 380, era muito dinheiro! (A depoente disse não lembrar que moeda era na época) ” (P3)

Todas as entrevistadas ingressaram bem jovens na docência, pouco antes ou logo após concluírem o Curso Normal (Magistério). Elas atribuíram isso ao fato de que na época existiam poucos professores com graduação e que a contratação era feita por indicação política, sem a necessidade de concursos públicos de provas e títulos.

3.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CARREIRA

No entanto, as entrevistadas relataram ter enfrentado muitas dificuldades no início da carreira:

“ Eu pegava o trem as seis horas da manhã e retornava as 14:30. No início, eu era professora, merendeira, enfermeira, servente de limpeza e tudo mais que precisasse. Levava uma hora e meia de viagem de trem de casa até a escola. Em tempos de chuva tinha que raspar o barro do sapato e as crianças me ajudavam a limpar a sala. Só tinha casa de ferroviários ao redor”. (P1)

“ Quando comecei a trabalhar na escola no bairro Tucunduva eu ia de trem e voltava com um ônibus que passava pelo bairro apenas em dias alternados. Depois passei a ir a cavalo.

Foi nessa época que uma professora que era cunhada do então prefeito ficou com pena de mim e me ajudou a vir para a cidade. Me trouxe para prestar serviços na secretaria de uma escola estadual”. (P4)

Os relatos acima corroboram com os estudos de Huberman (2013) acerca das fases da carreira, pois denotam o período de descobertas/sobrevivência enfrentadas pelas depoentes no início da carreira.

Outros pontos em comum também foram encontrados nas narrativas das depoentes, tais como: todas desempenharam outras funções do magistério, além do exercício da docência, bem como foram detentoras de dois cargos de professora com carga horária de 20 (vinte) horas semanais. Em relação ao exercício de outras funções no magistério, declararam que:

“Fui diretora do Colégio Estadual Costa e Silva por treze anos. Eu dava aulas apenas meio período. A escolha do diretor era realizada por meio de indicação política. Como meu marido era irmão do prefeito naquela época, ele conversou com o então secretário estadual da educação em Curitiba-PR e falou que eu tinha bastante experiência para assumir a direção desse colégio”. (P5)

“Fui diretora do ginásio por um ano. Naquele tempo, o diretor era nomeado pelo prefeito. Mas quando mudou a política fui parar no olho da rua e outra professora foi designada no meu lugar”. (P1)

“Me perguntaram se eu queria ser diretora, pois tinha sido construída uma nova escola perto do hospital, a qual precisaria de uma diretora e secretária. Eu topei a parada! Estava há uns seis meses na direção e recebi uma ordem que era para todos os diretores fazerem um curso

em Curitiba-PR. Fiz o curso, fiquei nove meses longe de casa. Mas quando voltei para Sengés- PR para reassumir a direção, já tinha outra no meu lugar. Então voltei a ser secretária”. (P2)

“Atuei como diretora auxiliar no Colégio Estadual Amélia Salmon por um ano”. (P3)

“Fui Diretora no Colégio Estadual Erasmo Braga por seis anos e diretora do Colégio Estadual Costa e Silva por nove anos. No início, fui nomeada por indicação política. Depois, quando mudou a forma de escolha de diretores, fui a primeira diretora eleita por voto. Fiquei muito feliz”. (P4).

Quando indagadas acerca da função do magistério em que encontraram maiores dificuldades, as depoentes foram unânimes ao responder que foi na direção das escolas. A dificuldade em liderar e manter a equipe de trabalho motivada, bem como a falta de recursos materiais e humanos foram as principais dificuldades apontadas pelas mesmas no exercício dessa função.

Já em relação as duas matrículas (dois padrões) como professoras, todas ingressaram no primeiro padrão por indicação política, no entanto, para ingressarem no segundo padrão, quatro professoras realizaram concurso público. Para alcançarem a fase de estabilização na carreira, as professoras também relataram as seguintes dificuldades no início da carreira:

“ Quando comecei a trabalhar no ginásio (5ª a 8ª série) eu pegava as aulas que tinham, o resto que sobrava. Eu lecionei Educação Física, Educação Moral, Português, História. Cheguei a fazer um curso de Educação Física por trinta dias em Curitiba com o intuito de me preparar melhor, pois sabia que era o que sobrava”. (P1)

“ Comecei a trabalhar no ginásio assumindo aulas extraordinárias. Por conta dos anos em que trabalhei com as aulas extraordinárias, ganhei o segundo padrão. No início, eu assumia duas a três aulas e ficava com o resto que sobrava. Eu nunca escolhi a série que queria”. (P2)

“ No início eu ficava com as sobras de aulas de Língua Portuguesa e também dei aulas de História porque não sobrava muitas aulas de Português”. (P4)

Huberman (2013) ressalta que as sequências vividas por um indivíduo dentro de uma profissão nem sempre ocorrerão pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada

profissão as vivam todas. No entanto, pode-se perceber que as participantes dessa pesquisa passaram por várias fases da carreira descritas pelo referido autor.

A fase da diversificação, em que as pessoas experimentam uma série de experiências pessoais, é observada em diversos momentos da entrevista:

“Eu entrava na sala de aula e me sentia muito bem, me sentia realizada! Eu chegava na sala, falava, explicava, adorava fazer teatros com os alunos. Sentia como se os alunos fizessem parte da minha família”. (P2)

“Eu gostava muito de lecionar, trabalhar com redações: após a correção de todas, escolhia uma e entregava uma cópia para cada aluno. Depois escrevia a redação escolhida no quadro de giz e juntamente com os alunos fazíamos a reescrita da mesma. Eu gostava de comentar na sala de aula.” (P4)

“Eu guardava jornais que meu marido assinava e levava para os alunos lerem, incentivava bastante a leitura. Mesmo depois que me aposentei, alguns alunos passavam em casa e me pediam jornal”. (P5)

Os relatos acima revelam a motivação e o prazer das depoentes em lecionar. Acerca da motivação em ser professor, Gadotti (2011) explicita que escolher a profissão de professor não é escolher um ofício qualquer [...], pois esse precisa lutar contra a exclusão social, ser animador de grupos, organizar o trabalho e a aprendizagem dele e dos alunos; sua profissão tem relação com as estruturas sociais, com a comunidade, etc (GADOTTI, 2011, p.30-31).

Já com o passar dos anos trabalhados, observa-se também a fase de distanciamento afetivo e a do conservantismo:

“Nos meus primeiros anos de trabalho, trabalhei com gosto, eu sentia que estava produzindo, os alunos participavam. Tinha pequenas situações de indisciplina, normal. Agora quando eu estava trabalhando na escola normal eu comecei a sentir a carga pesada, os alunos queriam só o diploma, não demonstravam interesse. Eu precisava chamar a atenção e alguns me respondiam mal. Eu comecei a notar uma diferença na disciplina e no respeito que os alunos tinham pelo professor”. (P1)

“Nos últimos anos em que trabalhei, tinha alunos que não me questionavam. Com o tempo senti diferença na falta de interesse e no comportamento dos alunos” (P4)

“No começo eu gostava de lecionar, mas depois com a indisciplina e a falta de interesse dos alunos, eu contava os dias para me aposentar”. (P2)

As dificuldades encontradas no final da carreira fizeram com que P2 contasse os meses para a aposentadoria:

“No final da carreira, a gente já não aguentava mais os alunos, eu só pensava em me aposentar. Quando saiu a aposentadoria eu nem acreditei! ”. (P2)

Dessa forma, em relação a segunda parte do roteiro da pesquisa, referente à concepção das participantes em relação a aposentadoria, ao trabalho, a velhice e seus projetos de vida após a aposentadoria, pode-se observar que o pedido da aposentadoria para esse grupo de professoras ocorreu por tempo de serviço, bem como possuem uma conotação positiva acerca dessa fase, a qual é vista como um mérito, uma missão cumprida e uma conquista pessoal, conforme os relatos a seguir:

“Aposentadoria para mim significa ter uma vida tranquila, porque o meu corpo já não me permite fazer o que eu fazia antes. Representa um bem-estar, principalmente financeiro porque é isso o que temos, a gente sofreu tanto, mas tem alguma coisa”. (P2)

“Eu vejo a aposentadoria como um período que dá para a gente descansar e quem pode e gosta pode aproveitar a vida passeando, fazendo qualquer coisa que deixe alegre, contente”. (P5)

Em relação ao planejamento da aposentadoria, as cinco participantes declararam não terem se planejado para a mesma. Dessa forma, três professoras retornaram ao magistério, duas atuando nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e uma retornou exercendo a função de tutora e coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu a distância, ofertados por uma faculdade privada.

A falta de planejamento para a aposentadoria, contribuiu significativamente para que essas três professoras retornassem ao magistério. E dentre os principais motivos apontados pelas mesmas destaca-se: o medo da inatividade, o medo da solidão e a necessidade financeira.

“Eu não sentia vontade de me aposentar. Então depois que me aposentei do segundo padrão fiz um novo concurso. Assumi um terceiro padrão por sete anos, e só pedi exoneração

deste porque comecei a notar falhas na memória. Eu cheguei a explicar um conteúdo trocado no primeiro ano do ensino médio”. (P4)

“Eu me aposentei muito jovem, eu ainda tinha ânimo para dar aula por isso que eu continuei. Eu também tinha duas filhas fazendo faculdade em outras cidades e tinha que ajudá-las. Então eu voltei a lecionar por mais três anos na rede estadual e depois me convidaram para atuar como tutora de cursos a distância. Eu aceitei! E fiquei trabalhando por mais vinte e seis anos com cursos a distância. Só parei por conta da pandemia da Covid-19”. (P5)

“Eu tinha medo de me aposentar e me sentir vazia, não me preparei para a aposentadoria, por mim, trabalharia mais uns cinco anos. Então, quando me aposentei do segundo padrão, continuei trabalhando por quase três anos com aulas extraordinárias até parar definitivamente”. (P2)

Ainda sobre o retorno ao magistério, P3 nos relatou que também sentiu o desejo de voltar a lecionar após o falecimento do seu marido, no entanto, amigos e familiares convenceram-na a desistir, alegando que ela deveria dar espaço para os professores mais jovens.

Em relação a declaração acima feita pela depoente P4, cabe ressaltar que após se aposentar por tempo de serviço do segundo padrão, ela fez um novo concurso público e assumiu um terceiro padrão e somente deste pediu exoneração por problemas de saúde.

3.5 SENTIDO E SIGNIFICADO DO TRABALHO

A experiência vivida no trabalho continua viva na memória dessas professoras aposentadas. E por meio de seus depoimentos pode-se perceber que o trabalho possui um aspecto positivo para as mesmas, pois situam-no como central na vida.

“O trabalho para mim foi tudo! Por meio dele consegui tudo o que tenho hoje, sustentei a minha família [...] meu marido não tinha estudos, para ele as coisas eram mais difíceis”. (P3)

“O trabalho foi a coisa mais importante da minha vida eu fazia o que gostava e com muito amor, sempre com muito respeito com os alunos. Apesar de não existirem muitas opções na cidade, o magistério foi a minha opção”. (P4)

“O trabalho é uma necessidade do ser humano, ele precisa se ocupar com alguma coisa [...] os anos trabalhados me proporcionaram a aposentadoria que é um bem-estar, principalmente financeiro, com o qual me sustento hoje”. (P2)

3.6 A APOSENTADORIA E NOVOS PROJETOS DE VIDA

A centralidade do trabalho na vida dessas professoras, hoje aposentadas, revela a explícita relação entre aposentadoria, trabalho e velhice. Quando indagadas acerca de como passaram a preencher o tempo livre logo após a aposentadoria, as depoentes relataram que:

“Sempre valorizei muito a família. Então quando me aposentei comprei um sítio e construí uma casa nele, pensando em proporcionar uma melhor qualidade de vida para o meu pai que já estava cansado de trabalhar no comércio. Ele tinha um armazém e estava cansado das exigências, das cobranças da coleta de rendas e das multas. Como o nosso sítio era próximo a cidade, pensamos em morar no sítio e alugar a casa da cidade, mas isso acabou não acontecendo porque a minha irmã tinha medo de morar no sítio”. (P1)

“Me aposentei por tempo de serviço, no entanto, tive que pedir ajuda para um deputado para que o processo da minha aposentadoria saísse mais rápido, pois o meu marido estava doente e precisava muito dos meus cuidados. Eu passei a ficar mais em casa, pois durante dez anos eu fazia diariamente a diálise no meu marido. Tive que fazer um curso para aprender a ajudá-lo com o processo de diálise”. (P3)

“Quando saiu a minha aposentadoria eu me senti como uma ave livre voando. Comprei revistas de crochê e tricô, mas foi só ilusão porque peguei muito pouco nelas. Desde criança eu queria aprender a tocar piano, violão. Então quando me aposentei, vi que poderia realizar esse sonho. Me inscrevi num curso de piano, fiz várias aulas com uma professora de Itararé- SP (cidade vizinha), porém, o violão está guardado até hoje”. (P2)

“Após a aposentadoria passei a não fazer nada! (Risos da depoente). Passei a me dedicar mais a minha família, ao tricô e ao crochê. Nessa época eu já estava com alguns problemas de saúde preocupantes”. (P4)

“Logo que me aposentei passei a cuidar mais da minha família, pois teve um período em que

trabalhei manhã, tarde e noite em escolas, foi muito cansativo. Logo após a aposentadoria continuei desenvolvendo apenas alguns trabalhos na igreja, auxiliando na Pastoral do Batismo e como catequista”. (P5)

Os relatos acima revelam que a percepção desse grupo de professoras acerca da aposentadoria se assemelha à classe aposentadoria-liberdade descrita por Santos (1990). Para esta autora, a vivência da aposentadoria-liberdade é vivida como um momento de realização, de liberdade conquistada após diversos anos dedicados a atividades profissionais, nesse caso, ao magistério.

As mudanças ocorridas por conta da aposentadoria são percebidas como positivas para esse grupo de professoras, pois o cumprimento de horários e prazos deixa de ser obrigatório no dia a dia das mesmas, bem como a possibilidade de realizar seus sonhos passa a ter outra conotação, por conta do tempo livre.

“Depois que me aposentei, passei a dormir até a hora que queria, bem como levantar a hora que queria. Passei a ficar mais tranquila e a vontade em casa. Lidei com plantas, verduras, flores, samambaias até a coluna me permitir” (P2).

“Depois da aposentadoria, eu ia quase todos os dias no sítio com o meu pai. Também passei a alimentar alguns animais que viviam na rua, sempre gostei muito de animais”. (P1)

Como as cinco professoras participantes dessa pesquisa estão aposentadas há mais de vinte anos, pode-se considerar que elas vivem a maturidade da aposentadoria, ou seja, muitos sonhos que elas tinham no início da aposentadoria foram realizados e outros não, bem como os anos de aposentadoria lhes trouxeram novos projetos de vida.

“No início da aposentadoria comprei revistas de crochê e tricô, mas foi só ilusão, porque peguei muito pouco nelas. Também queria viajar mais, no entanto, isso acontecia apenas nos finais de ano porque sempre tive muita dor de cabeça e enjoos durante viagens. Hoje gosto muito de ficar em casa, durmo até a hora que quero, me alimento bem, gosto de lidar com as flores, cuido dos meus gatos e faço pilates três vezes por semana”. (P2)

“Após a aposentadoria passei a dedicar mais tempo ao cuidado com os animais de rua. Cheguei a comprar um terreno com o intuito de criar uma associação de proteção aos animais,

no entanto, desisti quando descobri que era muito burocrático. Então continuo fazendo a minha parte, todos os dias percorro o centro e alguns bairros da cidade para alimentar vários animais abandonados. Faço isso uma vez por dia, sei que muitos me criticam[...] Já fui multada pela prefeitura por alimentar algumas aves. Já tentei parar, mas isso faz parte de mim, não consigo ver um animal com fome” (P1)

“Depois que meu marido faleceu, passei a ajudar mais na minha igreja. O pastor me encarregou de criar uma escola dominical. Eu passei a atuar como uma coordenadora, recebia um material para estudos, fazia a leitura e depois repassava para outros professores. Também passei a coordenar um grupo de oração composto por quase trinta pessoas. Uma noite por semana, eu orava na casa de uma família. Só parei no período da pandemia do Covid-19” (P3).

Os relatos acima revelam que a aposentadoria não representa um fim, um declínio ou uma morte social para as mesmas, pois ao longo dos anos elas reinventaram e buscaram novos objetivos para sua vida. Paulatinamente, o papel profissional representado por mais de vinte e cinco anos atrelado ao magistério foi sendo substituído por novas experiências, as quais contribuíram no seu enriquecimento pessoal.

A convivência com os alunos e com os colegas foram apontados como os principais fatores que as fazem sentir saudade do tempo vivido na escola, no entanto, observamos que a aposentadoria não impediu a socialização das mesmas.

“Após a aposentadoria, continuei tendo contato com os amigos. Sempre tive vários grupos de amigos: amigos para passear na praça, amigos de baile, outros de teatro[...]. Em cada momento da vida eu tinha um grupo de amigos. Participei por um tempo de um grupo da Terceira Idade, mas logo abandonei porque não me identificava com as atividades que eles ofertavam” (P2).

“Depois que me aposentei passei a ver menos colegas da escola, mas na igreja tenho muitos amigos e converso com bastante pessoas” (P3)

“Fui catequista por quinze anos após a aposentadoria [...] após me aposentar da rede estadual, atuei como coordenadora de cursos a distância por mais vinte e seis anos, conheci muita gente. Hoje estou um pouco isolada por conta dos problemas de saúde, já não tenho mais aquela disposição” (P5).

“Eu sempre fui mais quieta, tinha poucos amigos e gostava de sair menos que a minha irmã. [...] Eu tinha bastante colegas na escola, mas depois que me aposentei passei a me dedicar mais ao meu pai, ao sítio e aos animais abandonados” (P1)

O relato feito pelas professoras P2, P3 e P5 revelam que mesmo após a aposentadoria, elas mantiveram atividades informais com os amigos e essas contribuíram para uma maior satisfação de vida.

Já ao serem analisados os relatos feito pela professora P1 não se pode dizer que ela se desengajou, ou que não sente satisfação, pois, o fator personalidade deve ser levado em consideração, uma vez que ela relata ter poucos amigos desde a infância, evidenciando assim, uma possível característica da sua personalidade.

3.7 SENTIMENTOS EM RELAÇÃO A VELHICE E AO ENVELHECIMENTO

O envelhecimento é um processo natural que ocorre ao longo da vida, e este difere de velhice, por conta de que esta é a etapa da vida que no Brasil define pessoas com 60 anos ou mais de idade – Estatuto do Idoso – Lei 10.741/2003, substituída pelo Estatuto da Pessoa Idosa – Lei 14.423/2022. No entanto, para as participantes dessa pesquisa envelhecimento e velhice são entendidos como sinônimos.

No relato de P5 *“Fui catequista por quinze anos após a aposentadoria [...] após me aposentar da rede estadual, atuei como coordenadora de cursos a distância por mais vinte e seis anos, conheci muita gente. **Hoje estou um pouco isolada por conta dos problemas de saúde, já não tenho mais aquela disposição**”* percebe-se que esta possui uma visão negativa acerca da velhice, pois a associa ao declínio físico e mental. A mesma concepção de velhice pode ser observada no relato das outras quatro professoras.

“A medida em que ficamos velhos, o reumatismo, as dores nas articulações começam a incomodar. Agora a cada dia que passa estamos mais perto do fim! [...] as dores na coluna já não me permitem viajar, nem lidar todos os dias no meu jardim” (P2)

“Pedi exoneração do terceiro padrão quando comecei a notar algumas falhas na memória. Nessa época eu também já estava com alguns problemas de saúde preocupantes[...] hoje faço hemodiálise três vezes por semana no município de Castro-PR. Canso muito com as viagens” (P4).

“Não vejo a velhice com alegria, vejo como um final em que você vai definhando[...] Faz alguns anos que faço tratamento contra um câncer de mama, já fiz cirurgia, mas mesmo assim, continuo em tratamento” (P1)

“Sempre tive uma saúde boa, mas agora tive que contratar uma pessoa para me ajudar porque faz um mês que fiz uma cirurgia no pé e ainda sinto muita tontura. Com a idade começam a aparecer alguns problemas de saúde” (P3).

Segundo Moragas (1997, p.145), “[...] para a maior parte da população ativa, a aposentadoria define legal e convencionalmente a entrada na velhice”. No entanto, percebe-se que para as professoras participantes dessa pesquisa, a aposentadoria não representou o marco inicial na velhice, uma vez que, a maioria delas se aposentou jovem, na faixa dos quarenta e poucos anos. Assim, seus relatos nos mostram que a concepção de velhice das mesmas está associada a perda da saúde, às limitações físicas e mentais.

Observa-se ainda que nenhuma das participantes dessa pesquisa se preparou para a aposentadoria. E esta é essencial, pois como afirma Moragas (2009) a preparação efetiva para a aposentadoria auxilia na prevenção ou redução dos efeitos das doenças na velhice, uma vez que, se houver melhora na qualidade de vida do aposentado, este fica menos doente.

Oliveira, R.C.S. (2002) explicita também que o envelhecimento contempla diversos aspectos como o social, o cronológico, o cultural, o psicológico, entre outros, bem como é influenciado por diversos fatores como os fenômenos históricos, econômicos, culturais e sociais. Isso pode ser observado por meio dos relatos das diferentes experiências vividas por esses sujeitos após a aposentadoria (maior participação nas tarefas realizadas na igreja, o cuidado com os animais, o gosto por atividades relacionadas a natureza, maior dedicação a família, entre outras).

O envolvimento com as atividades acima descritas revela que as participantes dessa pesquisa apresentam um envelhecimento bem-sucedido, apesar de que na concepção das mesmas, a velhice seja vista como sinônimo de doenças. Assim, o envelhecimento bem-sucedido, pode ser explicitado a partir de duas teorias que se contrapõem: a teoria da atividade e a teoria do desengajamento. A primeira parte do pressuposto de que o envelhecimento bem-sucedido significaria a manutenção, pelo maior tempo possível, das atividades iniciadas na meia-idade, e estas, caso necessário, poderiam ser substituídas. Já para a segunda, o sucesso consiste no afastamento das atividades sociais de forma natural, ou seja, por um impulso pessoal

(DOLL *et al*, 2007).

Características das teorias da atividade e do desengajamento podem ser observadas na narrativa das cinco professoras, como por exemplo, a professora P5. Esta relatou que se aposentou aos quarenta e poucos anos e, posteriormente, retornou ao trabalho desenvolvendo atividades na área educacional, não mais como professora presencial, mas como coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu ofertados na modalidade a distância. Já o seu desengajamento ocorreu de forma natural, quando ela mesma percebeu que por conta da pandemia de Covid-19 teria que suspender suas atividades.

Ainda sobre a concepção de velhice das entrevistadas, Moragas (2009, p.42) afirma que é “preciso combater a ideia de que velhice e doença são sinônimos, pois isso não é correto”. O autor esclarece que grande parte da população de idade avançada apresenta limitações na mobilidade, na visão ou na audição, porém, isso não significa que sejam doentes.

Faz-se necessário o reconhecimento de que a limitação não é doença, e sim uma condição de vida que exige uma infraestrutura de serviços adicionais, se comparada ao resto da população, mas que não supõe nenhuma incapacidade para exercer as funções vitais normais (MORAGAS, 2009, p.42).

Dessa forma, por meio dos relatos das depoentes, observa-se que as cinco professoras continuam exercendo suas funções normais vitais e atualmente, duas professoras- P2 e P5- realizam atividade reabilitativa (Pilates) três vezes por semana.

Portanto, pode-se observar que existe uma intrínseca/forte relação entre aposentadoria e velhice, pois a falta de preparação para a primeira influenciará significativamente na forma como a segunda será vivenciada pelos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “A experiência de professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, residentes em Sengés-PR”, apresentada neste estudo, teve por objetivo analisar as possíveis relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento entre um grupo de professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, residentes em Sengés.

Com base na realidade atual, em que as estatísticas revelam o aumento da população idosa no Brasil relacionado ao aumento da expectativa de vida, pode-se dizer que a aposentadoria é uma temática essencial, a qual precisa ser discutida em várias áreas, inclusive na educação.

“Conhecer os aspectos da complexidade da profissão docente no Brasil” foi o primeiro objetivo desenvolvido nesta tese.

Gadotti (2011, p. 30-31) afirma que escolher a profissão de professor não é escolher um ofício qualquer [...], pois esse precisa lutar contra a exclusão social, ser animador de grupos, organizar o trabalho e a aprendizagem dele e dos alunos; sua profissão tem relação com as estruturas sociais, com a comunidade, etc.

As professoras aqui pesquisadas participam de um grupo peculiar no conjunto dos professores brasileiros que atuam na educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e mesmo dentro da realidade da rede estadual de educação do estado do Paraná, na qual se aposentaram. O ingresso dessas ocorreu por indicação política, uma vez que, na época em que ingressaram (década de 1960) ainda não havia a exigência de concursos públicos, bem como haviam poucos professores com graduação.

As cinco professoras entrevistadas solicitaram sua aposentadoria por tempo de serviço, na faixa dos quarenta e poucos anos. Diante disso, duas retornaram ao magistério, pois a falta de planejamento desta nova fase, bem como o medo do vazio, motivou o retorno das mesmas por mais alguns anos em sala de aula.

A profissão docente, independentemente, da faixa etária ou do momento histórico em que se atue ou tenha atuado, é permeada por diversos dilemas. Estes podem ocorrer nas diferentes fases da carreira do professor, desde o início da carreira até a fase de desinvestimento dessa.

Esta pesquisa identificou que as professoras participantes vivenciaram diferentes fases da carreira do professor descritas por Huberman (2013) em seu estudo sobre a carreira de professores.

A primeira fase “a entrada na carreira” pode ser observada a partir do relato das

mesmas acerca dos desafios enfrentados no início da carreira dentre eles: a dificuldade em assumir aulas por conta de diversos fatores como a falta de formação/graduação exigida para o cargo e de estabilidade no trabalho, fazendo com que as mesmas assumissem apenas as aulas que sobravam após a distribuição realizada com os servidores públicos efetivos.

A segunda “de estabilização” refere-se a fase em que as pessoas experimentam uma série de experiências pessoais. Esta foi observada em diversos momentos da entrevista, como por exemplo, no relato das atividades diferenciadas realizadas em sala de aula (teatros, leitura de jornais, etc), as quais revelaram a motivação e o prazer das depoentes em lecionar.

As fases de distanciamento afetivo e a do conservantismo também ficaram evidentes em seus relatos. As lamentações referentes a indisciplina e o desinteresse dos alunos foram apontados como os principais motivos que as fizeram desejar a aposentadoria. Uma nostalgia do passado é observada nas falas recorrentes acerca da evolução dos alunos ao longo dos anos (eram mais disciplinados e mais motivados que atualmente, etc).

Pode-se observar que cada fase da carreira apresenta características diferentes, as quais resultam das mudanças vivenciadas pelos professores na área da educação ao longo dos anos. Esteve (1995) ressalta que a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo decorre da nova configuração do sistema de ensino educativo que passou de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, mais flexível e integrador, no entanto, incapaz de garantir, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno, reduzindo assim, a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo.

“Identificar o significado da aposentadoria, do trabalho e do envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do município de Sengés” foi outro objetivo que ajudou na busca de resposta ao problema central desta investigação. O estudo evidenciou que as participantes possuem uma concepção positiva acerca da aposentadoria e do trabalho. A primeira foi descrita como um mérito conquistado, uma vitória alcançada. A percepção que esse grupo de professoras tem sobre a aposentadoria se assemelha à classe aposentadoria-liberdade descrita por Santos (1990). Para esta, a vivência da aposentadoria-liberdade é vivida como um momento de realização, de liberdade conquistada após diversos anos dedicados a atividades profissionais, nesse caso, ao magistério.

O trabalho também possui um aspecto positivo para as mesmas, pois situam-no como central na vida, por conta de que o mesmo além de garantir a sobrevivência das mesmas e de seus familiares, também lhes proporcionou a conquista do benefício da aposentadoria, o qual permite-lhes viver dignamente.

Já a velhice e o envelhecimento são entendidos como sinônimos pelas participantes da

pesquisa, apresentando uma conotação negativa para as mesmas. O status negativo da velhice resulta de algumas características observadas no relato das depoentes como por exemplo, a associação da velhice apenas com aspectos biológicos relacionados ao declínio físico e mental. Isso pode ser atribuído ao fato de que atualmente, as cinco apresentam algumas limitações na mobilidade (dores no joelho, coluna, nas articulações), porém, estas não as impede de executar suas atividades do cotidiano.

Faz-se necessário ressaltar que o envelhecimento é um processo natural que ocorre ao longo da vida, e que este difere de velhice, por conta de que esta é a etapa da vida que no Brasil define pessoas com 60 anos ou mais de idade – Estatuto do Idoso – Lei 10.741/2003, substituída pelo Estatuto da Pessoa Idosa – Lei 14.423/2022.

Sendo assim, conhecer o processo de envelhecimento é fundamental para que esse ocorra de maneira saudável. Oliveira, R.C.S. (2011) ressalta que a educação exerce um papel fundamental nesse processo, pois é necessário educar a própria população acerca do processo de envelhecimento e velhice, para que estes além de conhecerem os diversos aspectos que contemplam o processo de envelhecimento (o aspecto social, o cronológico, o cultural, o psicológico, entre outros), também possam conhecer os direitos da pessoa idosa, garantindo assim, que estes sejam efetivamente respeitados.

Um terceiro e último objetivo do estudo, aqui retomado, buscou “Verificar as implicações da aposentadoria- a partir do relato de suas experiências- para os professores da rede estadual de educação do município de Sengés na construção de novos projetos de vida”. Os resultados do estudo mostraram que após a aposentadoria as participantes construíram novos projetos de vida.

Como as cinco professoras participantes dessa pesquisa estão aposentadas há mais de vinte anos, pode-se dizer que elas vivem a maturidade da aposentadoria, ou seja, muitos sonhos que elas tinham no início da aposentadoria foram realizados e outros não, no entanto, ficou explícito que a aposentadoria lhes proporcionou a construção de novos projetos de vida, desde os relacionados ao maior convívio familiar, a liberdade relacionada ao não cumprimento de horários e deveres até aqueles projetos que ficaram adormecidos durante os anos dedicados ao magistério como por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical, etc.

Oliveira *et al* (2012) explicita que a aposentadoria é vista como o marco inicial da velhice, sendo assim, vista como algo negativo pela sociedade atual, sendo permeada por preconceitos e estigmas, os quais comumente contemplam a aposentaria como marco final da vida produtiva do trabalhador.

No entanto, os resultados obtidos neste estudo permite confirmar a tese desta pesquisa

“que a aposentadoria não representa o marco inicial da velhice, portanto é possível criar novos projetos de vida após a ruptura com o mundo do trabalho”, uma vez que a análise da narrativa das participantes mostrou o contrário: que a maioria delas se aposentou jovem, na faixa dos quarenta e poucos anos, portanto, a aposentadoria proporcionou-lhes a construção de novos projetos de vida, os quais lhes trouxeram mais bem estar e satisfação com a vida.

Tal percepção permite ainda responder o problema dessa pesquisa “Quais as relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento para os professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, do município de Sengés-PR?”

Observa-se que existe uma relação intrínseca entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento, uma vez que o trabalho foi situado como central na sua vida e por meio deste conquistaram o benefício da aposentadoria, a qual é vista como um mérito, um período de liberdade o qual lhes permitiu construir novos projetos de vida.

E apesar das participantes possuírem uma visão negativa da velhice, a análise das suas narrativas revelou que as mesmas apresentam um envelhecimento bem-sucedido, o qual pode ser explicitado a partir de duas teorias que se contrapõem: a teoria da atividade e a teoria do desengajamento. A primeira parte do pressuposto de que o envelhecimento bem-sucedido significaria a manutenção, pelo maior tempo possível, das atividades iniciadas na meia-idade, e estas, caso necessário, poderiam ser substituídas. Já para a segunda, o sucesso consiste no afastamento das atividades sociais de forma natural, ou seja, por um impulso pessoal (DOLL et al, 2007).

Cabe destacar que nenhuma das participantes dessa pesquisa se preparou para a aposentadoria. E esta é essencial, pois a preparação efetiva para a aposentadoria auxilia na prevenção ou redução dos efeitos das doenças na velhice, uma vez que, se houver melhora na qualidade de vida do aposentado, este fica menos doente.

Falar desse tema foi desafiador, visto que ainda são escassas as pesquisas relacionadas a aposentadoria de professores da educação básica que atuaram em instituições públicas. Nesse percurso também foram vivenciadas algumas dificuldades como por exemplo, encontrar pessoas predispostas a participar da pesquisa. Talvez, esta dificuldade se deva por conta da conotação negativa que a aposentadoria ainda carrega numa sociedade capitalista, sendo vista como um período de inatividade e improdutividade.

Dessa forma, desmistificar estereótipos negativos associados a aposentadoria e ao envelhecimento são imprescindíveis e a educação tem um papel fundamental nesse processo, fazendo efetivar o disposto no art. 22 do Estatuto do Idoso Lei nº 13.423/2022 “*Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo*

de envelhecimento, ao respeito e à valorização da pessoa idosa, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria”. No entanto, faz-se necessário destacar que o trabalho com o tema envelhecimento humano nas escolas não pode se restringir apenas ao dia nacional do idoso (comemorado no dia primeiro de outubro), mas sim deve ser contínuo e interdisciplinar.

Os dados dessa pesquisa não podem ser generalizados, entretanto, discuti-los é essencial, pois a experiência desse grupo particular de professoras aposentadas, pode auxiliar futuras pesquisas acerca do fenômeno da aposentadoria, como por exemplo, se as redes públicas de educação valorizam os profissionais da educação em condição de aposentadoria; se as redes públicas de educação realizam algum trabalho de preparação para a aposentadoria; como a implementação e a obrigatoriedade do uso de plataformas digitais (em que aspectos quantitativos se sobrepõem aos qualitativos) após a pandemia da Covid-19 tem impactado na decisão de professores da rede estadual do Paraná desejarem a aposentadoria, passando a contar os dias para poder solicitar a mesma, entre outras.

Portanto, espera-se que esse trabalho além de incentivar novas pesquisas sobre a aposentadoria e velhice no Brasil, contribua para a ampliação do conhecimento na área da História da Educação Brasileira.

REFERÊNCIAS

- AMOROSO, S. R. B. **Motivações e expectativas de docentes face à aposentadoria:** elementos para uma política de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.
- ANJOS, J. J. T. Um balanço da produção recente sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná (2000-2015). **Revista Práxis Educativa**, vol. 12, núm. 3, pp. 749-771, 2017.
- ARAÚJO, J. **O entrecruzamento de sentidos de docência, aposentadoria e velhice nos discursos de professores universitários aposentados.** Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2014.
- BRAGANÇA, A. B. de S. **Aposentadoria:** a experiência de professores aposentados do instituto de biologia da UNICAMP. Dissertação (Mestrado em Gerontologia)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CABRAL, M. da R. C. **A permanência de docentes de universidade pública no trabalho após o direito à aposentadoria:** um estudo no Brasil e em Portugal. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2019.
- CHAVES, M. E. de C. **Gênero, aposentadoria e sintomas depressivos:** um estudo com participantes do ELSA-Brasil. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- DEBERT, G. G. A. **Reinvenção da Velhice.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.
- DEPS, V. L. **A transição à aposentadoria, na percepção de professores recém- aposentados da universidade Federal do Espírito Santo.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1994.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente.** Lisboa: Escher, 1995.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- IÓRIO, A. C. F. **Aposentadorias Docentes:** A permanência no magistério como um Projeto de Vida Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.
- LANA, M. L. M. **Aposentadoria e trabalho docente:** momento de despedidas ou de reencontros com o trabalho? Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

LIMA, A.K.G.M. **“Eu senti que faltava alguma coisa”**: Uma análise do retorno à atividade para professores universitários. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

LIMA, J. T. de S. **O entrecruzamento de sentidos de docência, aposentadoria e velhice nos discursos de professores universitários aposentados**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

MACEDO, L. S. S. **Adiamento da aposentadoria e o significado do trabalho para servidores de uma Universidade Federal**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MEIRA, V. R. A. **Professores aposentados**: quais os motivos para o seu retorno a docência? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2012.

MORAGAS, R. M. **Gerontologia social**: envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo: Paulinas, 1997.

MORAGAS, R.M. **Aposentadoria**: uma oportunidade de vida. São Paulo: Paulinas, 2009.

NERI, A. L.(Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento**. 4 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção**: além da produção em larga escala. Tradução de. Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, M. C. M. **O ensino primário na Província do Paraná**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.

OLIVEIRA, M. C. M. de. Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Educar**, Curitiba, n. 18 , p. 143-156. 2001. Editora da UFPR.

OLIVEIRA, R. C. S. **Velhice**: teorias, conceitos e preconceitos. A terceira idade, São Paulo, v.12, n. 25, p. 37-52, ago. 2002.

OLIVEIRA, R. C. S; SCORTEGAGNA, P. A; OLIVEIRA, F. S. **O envelhecimento e a velhice**: teorias, demografia e política. Curitiba: CRV, 2011.

OLIVEIRA, R. C. da S; OLIVEIRA, F. S; SCORTEGAGNA, P. A. **Universidade Aberta para a Terceira Idade**: A Extensão como meio de inserção do idoso no contexto universitário. 1. Ed. UEPG/UATI- Assis: 2012.

PACHECO, J. L. **Educação, trabalho e envelhecimento: estudo das histórias de vida de trabalhadores assalariados focalizando as relações com a escola, com o trabalho e com os possíveis sintomas depressivos após a aposentadoria**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PARANÁ. Constituição Estadual (1989). **Emenda Constitucional nº 45** de 4 de dezembro de 2019. Altera os artigos 35 e 129 da Constituição do Estado do Paraná, para dispor sobre a previdência social e dá outras providências. Curitiba, , 2019.

PEDRÃO, F. C. de S. **A profissão Docente na Província do Paraná divulgada no jornal dezoito de Dezembro (1854-1870)**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RAFFA, L. O. **Síndromes depressivas e aposentadoria: a consequência da tomada do sujeito como representação mercadológica no limite da educação**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RODRIGUES, I.C.F.S. **Professoras Aposentadas em Território Rural/Ribeirinho: Identidades e Práticas Socioculturais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, M.F.S. **Identidade e aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, V. O. **Aposentadoria: o trabalho e o sentido de sua continuidade para o professor do ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

SEVERO, C. De M. **Significação da aposentadoria e suas repercussões na velhice: enfrentamento das crises normais da vida adulta de professores universitários**.2012. 54f. Dissertação (Mestrado em Envelhecimento Humano) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

SILVA, R. B. da. **Fatores que influenciam na tomada de decisão frente à aposentadoria por parte de professores de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016.

SIQUEIRA, M.E.C. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: NERI, A. L.(Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**. 4 ed. Campinas: Papirus Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

VARELA, M. G. A. **Significado do Trabalho e a Aposentadoria: um Estudo entre os Docentes de uma Instituição Federal de Ensino**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Potiguar, Natal, 2013.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

Convidamos o Sr(Sr^a) _____ para participar da pesquisa “**A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES APOSENTADOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, RESIDENTES EM SENGÉS-PR**” _____ sob a responsabilidade da doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa: Carla Roseane de Sales Camargo, portadora do RG 8.623.074-7 SSP/PR, a qual pretende analisar as possíveis relações entre aposentadoria, trabalho e envelhecimento entre um grupo de professores aposentados da rede estadual de educação do Paraná, residentes em Sengés-PR. Sua participação é voluntária e se dará por meio de depoimentos/entrevista oral, a qual será gravada pela pesquisadora.

O Senhor/a Sr^a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e, posteriormente poderão ser publicados em revistas científicas.

Para qualquer outra informação o Senhor/a Sr^a poderá entrar em contato com a pesquisadora Carla Roseane de Sales Camargo, na Rua do Carmo, nº 339- Jaguariaíva-PR ou pelo telefone (43)99932-1387.

Eu, _____ portadora do RG _____ fui informada e entendi o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Por isso, eu concordo em participar do projeto. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

 Assinatura do(a) Participante

 Assinatura da Pesquisadora

Sengés, _____, de _____ de 2022.

APÊNDICE B- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS

Idade:

Tempo de Serviço:

Tempo de Aposentadoria:

Situação conjugal:

Formação/Escolaridade:

- 1) Como foi a escolha da docência? E como foi o seu ingresso na carreira?
- 2) Exerceu outras funções no magistério?
- 3) O que o trabalho significou para você?
- 4) Quais foram as maiores dificuldades encontradas na carreira?
- 5) Você sentia desejo de se aposentar? Por quê?
- 6) Você fez algum planejamento para a aposentadoria? Quais eram as suas expectativas?
- 7) O que significa a aposentadoria para você?
- 8) O que você mais gostou/gosta na condição de aposentada?
- 9) Após a aposentadoria você voltou a lecionar? Passou a exercer algum tipo de trabalho? Por quê?
- 10) Como você se percebe como aposentada? As suas expectativas em relação a essa nova fase se concretizaram?

11) O que você entende por envelhecimento? Como você ocupa o seu tempo livre?