



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FCS)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL (PPGAS)

DELSON FERREIRA

**O que você está fazendo aqui?**

Uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais estudantes de graduação da UFG e seus agenciamentos

GOIÂNIA  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

DELSON FERREIRA

#### 3. Título do trabalho

*"O que você está fazendo aqui? Uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais nos cursos de graduação da UFG e seus agenciamentos"*

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Eduardo Henning, Professor do Magistério Superior**, em 11/07/2025, às 12:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Delson Ferreira, Usuário Externo**, em 14/07/2025, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5323531** e o código CRC **5F646C49**.

---

DELSON FERREIRA

**O que você está fazendo aqui?**

Uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais estudantes de graduação da UFG e seus agenciamentos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Antropologia Social.

Área de concentração: Antropologia Social.

Linha de pesquisa: Corpo e marcadores sociais da diferença.

Orientador: Professor Doutor Carlos Eduardo Henning

GOIÂNIA  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Delson

O que você está fazendo aqui? Uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais estudantes de graduação da UFG e seus agenciamentos [manuscrito] / Delson Ferreira. - 2025.

246 f.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. Estudantes Universitários. 2. Velhices Universitárias. 3. Agenciamentos. 4. Pessoas Idosas. 5. Universidade. I. Henning, Carlos Eduardo, orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**ATA DE DEFESA DE TESE**

**Ata nº 004/25-D da sessão de Defesa de Tese de DELSON FERREIRA, que lhe confere o título de Doutor em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.**

Aos vinte e nove dias do mês de maio de 2025, às 14:30 horas, em sessão realizada via webconferência pelo Google Meet, realizou-se a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de DELSON FERREIRA, intitulada "*O que você está fazendo aqui? Uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais nos cursos de graduação da UFG e seus agenciamentos*". A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: Carlos Eduardo Henning (PPGAS/UFG – presidente e orientador); Andrea Lopes (membro externo – USP); Andrea Moraes Alves (membro externo – UFRJ); Cíntia Liara Engel (membro externo – UFG) e Raphael Bispo dos Santos (membro externo – UFJF). O candidato apresentou seu trabalho, foi arguido pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído ao doutorando o seguinte resultado: aprovado pelos seus membros. Reabertos os trabalhos, o presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ele e os/as demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Eduardo Henning, Professor do Magistério Superior**, em 29/05/2025, às 19:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cintia Liara Engel, Professora do Magistério Superior**, em 29/05/2025, às 19:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camilo Albuquerque De Braz, Coordenador de Pós-Graduação**, em 18/06/2025, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5323530** e o código CRC **04CF5A71**.

Referência: Processo nº 23070.022050/2025-86

SEI nº 5323530

## AGRADECIMENTOS

Esta tese de doutorado coincide com o momento de maturidade que vivo na minha trajetória de professor. Por isso, compreendo que ela concretiza alguns resultados de uma experiência de vida que tem muito o que manifestar e reconhecer a todas as pessoas e instituições que contribuíram comigo, direta ou indiretamente, para que essa experiência pudesse ser vivida no trabalho de campo que resultou neste escrito.

Sou, antes de tudo, sempre grato ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning, meu querido orientador, de quem recebi e recebo um tratamento gentil e elegante de orientação acadêmica que é paciente, competente, rigoroso, profícuo, livre e confiante nas minhas capacidades e possibilidades como pesquisador. Essas suas evidentes qualidades pessoais, intelectuais e acadêmicas constituíram os alicerces nos quais me apoiei para desenvolver e concluir este trabalho que ora submeto à apreciação pública. Sob sua orientação, estudei e trabalhei, como aluno de disciplinas e orientando, com a ampla gama de problemáticas referentes à linha de pesquisa a qual me vinculei assim que ingressei, ao início de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), “Corpo e Marcadores Sociais da Diferença”. Ao Prof. Cadu, em virtude do seu comprometimento e preocupação constante com a excelência do meu trabalho acadêmico, expressei e manifesto este agradecimento que levo para a minha vida.

Agradeço, também, à Universidade Federal de Goiás, por meio da sua Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD –, que propiciou acesso aos dados para os nossos contatos com os/as estudantes de graduação com mais de sessenta anos da UFG, e a todos/as professores/as e colegas do PPGAS, em especial aqueles e aquelas com quem fiz as disciplinas do Programa, profs./as. Camilo Braz, Glauco Ferreira, Izabela Tamasso e Janine Collaço (*in memoriam*). Em todos e todas reconheço o acolhimento sincero e o apoio sempre presente, as experiências acadêmicas instigantes que vivi que se somaram ao ambiente estimulante de aprendizado e de trocas intelectuais profícuas que contribuíram muito com o meu processo de formação e de pesquisa.

Fiz parte da primeira turma do PPGAS-UFG que teve que enfrentar, de frente e na prática diária, os mais variados desafios que nos foram impostos pela suspensão necessária do calendário acadêmico logo no primeiro semestre de 2020 e pelo isolamento social decorrente da pandemia da covid-19. E, fortalecido pelos problemas com os quais nos deparamos e resolvemos, agradeço sinceramente pelas muitas oportunidades que tive

de aprender com meus e minhas colegas, mesmo que sempre *on-line*, e por todo o suporte e coleguismo que recebi nesse trajeto desafiador que trilhamos com os nossos trabalhos nesses anos.

Rendo o meu grato também ao grupo de orientandos/as do Prof. Cadu pela interlocução rica e extremamente importante, em especial ao Samuel Costa, à Brendaly Januário, à Karita Segato e à Galba Cristina, colegas mestrands/as e doutorands/as que foram relevantes, cada um/a a seu modo, para o resultado final desta tese. Os diálogos e debates relativos aos trabalhos de todos/as nós, em nossas reuniões periódicas, foram sempre um bom momento de troca intelectual, gentileza e aprendizado.

Deixo o meu tributo à Secretaria do PPGAS, personificado no Marcelo Rizzo, pelas orientações, auxílios e providências, inclusive, de forma voluntária e além das suas muitas atribuições formais, na elaboração conjunta e postagem *on-line* do *survey* que abriu o campo e selecionou os/as interlocutores/as para a minha pesquisa etnográfica.

Sou grato à Associação Brasileira de Antropologia – ABA, nas pessoas do meu orientador e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rachel Aisengart, docente da UFRJ, pelo aceite do meu resumo, que foi apresentado em Grupo de Trabalho da 34<sup>a</sup> RBA – Reunião Brasileira de Antropologia, GT 051: Envelhecimentos, Interseccionalidade e Cuidados, realizado em julho de 2024. Esse foi um momento extraordinário, pois constituiu um espaço gentil de troca intelectual no qual pude abrir minha pesquisa para apreciação crítica dos/as pares, colegas e docentes, pesquisadores/as da Antropologia do Envelhecimento e dos estudos referentes às interseccionalidades e aos cuidados com a vida.

Agradeço também a oportunidade ímpar de coautoria de um artigo, que foi publicado na 18<sup>a</sup> edição da Revista Longeviver juntamente com o meu orientador e minha colega de PPGAS, a mestranda Galba Cristina, que conferiu cores definidas e amplificou a divulgação e conhecimento público da minha pesquisa.

Não poderia deixar passar ao largo o meu reconhecimento e agradecimento aos colegas e docentes que integram o Laboratório de Experimentações Etnográficas e Marcadores Sociais das Diferenças (LEX), do PPGAS-UFG, sob a coordenação dos Profs. Cadu e Glauco Ferreira, pelo espaço produtivo de estudo, debates e reflexão crítica que há nesse Laboratório. Nele, tive a oportunidade de acesso a excelentes leituras, exposições, debates e interlocuções antropológicas que também contribuíram por demais em minha formação.

Citar o Instituto Federal Goiano – IFGoiano – e o Campus Hidrolândia, nas pessoas do seu reitor, prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro, da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Edna

de Paula e o prof. Dr. Rogério Chaves da Silva, diretora anterior e atual diretor do Campus onde trabalho, pelo apoio incondicional ao meu afastamento integral das funções docentes para a realização plena deste doutorado, é muito mais do que um agradecimento formal e protocolar, pois aqui falo também da atenção, do respeito intelectual e do envolvimento institucional e pessoal deles e dela na formação e qualificação permanente dos e das servidores/as desse Instituto.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Andrea Lopes, docente da USP, e Dr.<sup>a</sup> Guita Grin Debert, docente da UNICAMP, por terem aceitado fazer parte da minha banca de qualificação, o meu muito obrigado. As suas correções, sugestões e encaminhamentos foram cruciais para o meu trabalho ser devidamente aperfeiçoado nas lacunas que não consegui antever e chegar concluído à sua apresentação e defesa. Agradeço também pelo que foi personificado na brilhante composição da banca que fez as arguições da minha defesa do doutorado, nas pessoas das prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Andrea Lopes, USP, que mais uma vez nos ofereceu o prazer da sua presença, Cíntia Engel, docente da UFG, Andrea Moraes Alves, docente da UFRJ, e do prof. Dr. Raphael Bispo, docente da UFJF. Sou grato a vocês pela disponibilidade, pela leitura deste trabalho e pelas relevantes sugestões que apresentaram.

À companheira dos dias que foram, seguem e passam, Silvia Marchetti, à minha filha querida, Ananda Marchetti, aos meus irmãos e irmã, à minha mãe, que sempre pergunta interessada sobre os percursos que traço nesta pesquisa, e ao meu pai (*in memoriam*), que me ensinou a pensar por meio dos diálogos filosóficos que fazíamos pelas noites afora da minha adolescência, deixo o meu mais terno e carinhoso obrigado. Esta é, também, a minha gratidão às minhas queridas e diletas amigas, Karla de Castro, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> nas áreas das ciências biológicas do IF Goiano, e Beatriz Gameiro, ambas importantes pelos constantes incentivos bem humorados, pelas atenções e palavras carinhosas nos momentos mais necessários. E destaco que tenho, a propósito, uma dívida de gratidão para com a Bia, também prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> nas áreas de linguística e língua portuguesa do IFSP, pelas correções textuais atentas e as pertinentes sugestões pontuais que fez em trechos do texto desta tese.

E, por fim, agradeço penhoradamente a cada um/a dos/as meus/as onze estudantes interlocutores/as, os quais tive a honra e o prazer de entrevistar no meu trabalho de campo. Os aprendizados sobre a vida e os envelhecimentos que agreguei a mim por meio de todos/as eles e elas resultaram, muito além da formação acadêmica e obtenção de dados etnográficos para a tese, em um curso profundo de formação prática sobre os percursos e dilemas das vidas que experienciamos ao longo dos anos que passam. Lidei, por

intermédio desse curso prático e em cada entrevista, com problemas, dilemas, diferenças, conflitos, projetos, soluções, identificações e aproximações que incorporo, com orgulho grato, às minhas reflexões e práticas para e na minha vida de doravante. Sigo adiante com vocês e por nós, pessoas de mais de sessenta anos que trilham seus caminhos e ocupam os seus espaços como estudantes na Universidade.

“... Inspirada em Myerhoff, era parte das apresentações que eu fazia dos objetivos desta pesquisa dizer que iria utilizar o instrumental antropológico no estudo do ‘outro’, que não é um ‘outro’ distante – do outro lado do oceano, do outro lado da cidade – nem um ‘outro’ próximo do que eventualmente já fomos – crianças, jovens, participantes ativos de movimentos sociais, mas um ‘outro’ que um dia serei.”

Guita Grin Debert (1999, p. 238-239).

## RESUMO

Esta tese apresenta as análises de uma etnografia realizada entre os anos de 2022 e 2023 sobre narrativas de experiências universitárias e de vida de um grupo selecionado de onze estudantes com sessenta anos de idade ou mais de alguns dos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás – UFG, em Goiânia-GO. O seu objetivo geral visa analisar eventuais negociações e agenciamentos vividos por meus e minhas interlocutoras em seus cursos de graduação, em particular no que tange a potenciais e possíveis transformações nos significados que eles e elas venham a atribuir às suas velhices. Do ponto de vista metodológico, foi utilizada uma abordagem qualitativa, envolvendo revisão bibliográfica, produção de diário de campo, aplicação de um *survey* prévio, realização de entrevistas semiestruturadas mediadas pela *internet* por meio da plataforma de reuniões *on-line* do *Google Meet* e análise antropológica das narrativas coletadas no campo. Nos termos das conclusões desta etnografia, as análises das narrativas dos/das interlocutores/as sugerem que eles e elas, por meio dos seus agenciamentos nos cursos que fazem ou fizeram, lidam com alguns marcadores sociais intersectados à idade em um meio acadêmico que ainda se mantém, histórica e institucionalmente, centrado na juventude. Também propõem que eles e elas atribuem importância a terem ingressado na Universidade em suas velhices, além de considerarem que as suas experiências universitárias são exitosas, tanto em termos de aprendizado e conhecimentos agregados, quanto nos sentidos pessoais das suas vidas. Foi relevante compreender os modos como os seus agenciamentos se materializam no contexto etnográfico específico no qual me inseri e, por conseguinte, como eles e elas constroem e atribuem, de modo prático, significados alternativos para as suas velhices para além das realidades dos seus trabalhos, das suas aposentadorias e das relações que mantém com as suas famílias. Assim, a velhice parece se tornar, para eles e elas, um momento no qual se pode voltar a estudar pela segunda ou terceira vez, ou ainda, finalmente, fazer a tão sonhada graduação que culmina uma trajetória educacional que ficou adiada e à espera na juventude. Nesse sentido, se as velhices nas gerações dos pais e avós dos/as meus/as interlocutores/as era concebida, em termos gerais, como um momento para se aposentar e se “desengajar”, até certo ponto, da vida social, e então cuidar de netos, frequentar grupos de idosos, descansar, cuidar da saúde, viajar, dentre outras atividades, meus/as interlocutores/as parecem fazer, muitas das vezes e em tempo simultâneo, percursos alternativos aos dos/as seus/as antecessores/as, quais sejam os de estudar e abrir, assim fica proposto, novos engajamentos, projetos e possibilidades para as suas vidas.

**Palavras-chave:** Estudantes Universitários. Velhices Universitárias. Agenciamentos. Pessoas Idosas. Universidade.

## ABSTRACT

This thesis presents the analyses of an ethnography carried out between 2022 and 2023 on narratives of university and life experiences of a selected group of eleven students aged sixty or over from some of the undergraduate courses at the Federal University of Goiás - UFG, in Goiânia-GO. Its general objective is to analyze possible negotiations and arrangements experienced by my interlocutors in their undergraduate courses, particularly with regard to potential and possible transformations in the meanings that they may attribute to their old age. From a methodological point of view, a qualitative approach was used, involving bibliographic review, production of a field diary, application of a prior survey, conducting semi-structured interviews mediated over the internet through the Google Meet online meeting platform, and anthropological analysis of the narratives collected in the field. In terms of the conclusions of this ethnography, the analyses of the interlocutors' narratives suggest that they, through their arrangements in the courses they are taking or have taken, deal with some social markers intersected with age in an academic environment that is still, historically and institutionally, centered on youth. They also propose that they attribute importance to having entered the University in their old age, in addition to considering that their university experiences are successful, both in terms of learning and aggregated knowledge, and in the personal meanings of their lives. It was relevant to understand the ways in which their arrangements materialize in the specific ethnographic context in which I was inserted and, consequently, how they construct and attribute, in a practical way, alternative meanings to their old age beyond the realities of their work, their retirements and the relationships they maintain with their families. Thus, old age seems to become, for them, a time when one can return to studying for the second or third time, or even finally complete the long-awaited degree that culminates an educational trajectory that was postponed and waiting in youth. In this sense, if old age in the generations of the parents and grandparents of my interlocutors was conceived, in general terms, as a time to retire and "disengage", to a certain extent, from social life, and then take care of grandchildren, attend groups for the elderly, rest, take care of their health, travel, among other activities, my interlocutors seem to take, often and simultaneously, alternative paths to those of their predecessors, namely studying and opening, thus proposing, new engagements, projects and possibilities for their lives.

**Keywords:** University Students. University Old Age. Agencies. Elderly People. University.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA – Associação Brasileira de Antropologia
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AI-5 – Ato Institucional nº 5
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CA – Centro Acadêmico
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CUFA – Central Única das Favelas
- DEOPS/DOPS-SP – Departamento de Ordem Política e Social-SP
- DOI CODI – Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA – Estados Unidos da América
- FEBEM – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- HIV – Vírus da imunodeficiência humana
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFCH-Unicamp – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp
- IMB – Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
- LGBTQIAPN+ – lésbicas, gays, bissexuais, transexuais / transgêneros / travestis, queer, intersexuais, assexuais, entre outros/as
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro
- MEC – Ministério da Educação
- MLN – Movimento de Libertação Nacional – Tupamaros
- ONG – Organização Não Governamental
- PUCCamp – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
- PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCO – Partido da Causa Operária

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGAS-UFG – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - UFG

PPS – Partido Popular Socialista, hoje Cidadania

PROGRAD-UFG – Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RBA – Reunião Brasileira de Antropologia

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SECOM – Secretaria de Comunicação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de conclusão de curso

TCLE – Termo de Livre Consentimento Esclarecido

TDAH – Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

TI – Tecnologia/s da Informação

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNATI – Universidade Aberta da Terceira Idade

UnB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIP – Universidade Paulista

VASP – Viação Aérea São Paulo

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>MEMORIAL: Histórias e casos sobre a trajetória de vida de um doutorando que, aos 68 anos de idade, analisa narrativas de graduandos 60+.....</b>                         | <b>18</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO - Pensar, narrar e analisar narrativas bem mais “de perto e de dentro”.....</b>   | <b>27</b>  |
| <b>SEÇÃO 1 – Envelhecimentos e Velhices: revisando teorias sobre o curso da vida e suas indagações à pesquisa de campo.....</b>   | <b>53</b>  |
| 1.1 Diálogos, reflexões e análises sobre a plasticidade histórico-cultural do curso da vida: transformações das ideias de envelhecimento e de velhice no contemporâneo..... | 53         |
| <b>SEÇÃO 2 – Velhices e os “sujeitos” das Universidades no curso da vida: questionando o juventude-centrismo no ensino superior.....</b>                                    | <b>70</b>  |
| 2.1 A educação universitária dos sessenta anos de idade em diante: acesso ao conhecimento como forma de engajamento social por meio dos agenciamentos pessoais?.....        | 71         |
| 2.2 As Universidades da Terceira Idade e as Graduações Curriculares em relação: diferenças, semelhanças, experiências e críticas.....                                       | 78         |
| <b>SEÇÃO 3 – Contextualização e análise do trabalho de campo de acordo com os primeiros dados obtidos pelo <i>survey</i>: o campo em perspectivas quantitativas.....</b>    | <b>92</b>  |
| <b>SEÇÃO 4 – Curso da vida, marcadores de diferenças e trajetórias educacionais: as suas relações nas narrativas dos/as interlocutores/as e interlocutores/as.....</b>      | <b>101</b> |
| 4.1 Meus/as interlocutores/as e as suas construções de trajetórias educacionais.....  | 107        |
| 4.1.1 Maristela e o seu sonho do <i>Motorhome</i> .....   | 108        |
| 4.1.2 Maurício e sua visão pragmática.....  | 112        |
| 4.1.3 Lílian e a sua “alma gêmea” da infância para a vida.....  | 115        |
| 4.1.4 Nídia e a superação das barreiras.....  | 121        |
| 4.1.5 Regina e suas descobertas nas artes.....  | 124        |
| 4.1.6 Pedro e a crítica inconformada.....   | 127        |
| 4.1.7 Armando e as introspecções.....   | 133        |
| 4.1.8 Rui e a ascensão intelectual e social.....  | 136        |
| 4.1.9 Lucas e as realidades sociais e políticas.....  | 141        |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.10 Rita e o que é justo para a vida de todos e todas.....   | 147 |
| 4.1.11 Joana e a longa profissão de fé.....   | 153 |
| <b>SEÇÃO 5 – “O melhor lugar do mundo é aqui”:</b> entrar, chegar, estudar e envelhecer na Universidade.....                                | 160 |
| 5.1 Contextualizando e analisando anseios, motivações, possibilidades e projetos para estar na Universidade a partir dos sessenta anos..... | 160 |
| 5.2 Dificuldades, discriminações, preconceitos e agenciamentos na Universidade e além.....  | 177 |
| 5.3 Envelhecendo na Universidade: os estudos e a vida na UFG a partir dos sessenta anos.....  | 187 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 206 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 215 |
| <b>APÊNDICE A:</b> <i>Survey</i> e TCLE – formulário padrão da primeira abordagem ao campo – perspectiva inicial da pesquisa de campo.....  | 228 |
| <b>APÊNDICE B:</b> Gráficos de respostas dos/as entrevistados/as coletados do formulário do <i>survey</i> .....                             | 235 |
| <b>APÊNDICE C:</b> Roteiro das entrevistas – dados etnográficos.....  | 244 |
| <b>APÊNDICE D:</b> Quadro com informações gerais dos/as interlocutores/as.....  | 246 |

## **Memorial: Histórias e casos sobre a trajetória de vida de um doutorando que, aos 68 anos de idade, analisa narrativas de graduandos 60+**

Nasci em Goiânia, em abril de 1957, sou filho de pais de classe média da capital e neto de famílias da roça do sertão de Goiás. Meu pai fez seu curso universitário em um momento que poucas pessoas faziam, por isso ele foi economista e contador de formação, além de bancário de profissão; enquanto a minha mãe, que estudou até o ensino básico e hoje é viva aos 89 anos, exercia os cuidados de casa e da prole, constituída por três filhos e duas filhas. Diante desses contextos sociais em suas vidas, de suas origens em famílias roceiras do interior que mandaram o seu filho jovem para estudar e trabalhar na capital, meus pais atribuíam importância capital aos estudos dos filhos como meio de acesso ao que meu pai, principalmente, chamava de “uma vida melhor”.

E assim seguimos nós, filhos e filhas, os percursos das nossas infâncias, adolescências e juventudes residindo em três cidades, Goiânia, Vitória e Jundiá em função das transferências periódicas de local de trabalho do meu pai. Vivemos esses tempos entre casa, escola, estudos e muitas brincadeiras com as nossas turmas de rua. E tivemos, também, um conjunto de experiências de vida jovem em cidades muito diferentes umas das outras, a capital situada no Centro-Oeste do país, a capital do Espírito Santo no litoral brasileiro e a cidade industrial próxima da capital de São Paulo. Pelo lado das trajetórias escolares, frequentamos escolas públicas e privadas nessas cidades, sendo que, no meu caso, me percebi muito ligado à leitura desde o final da infância, pois adquiri o hábito frequente de ler as revistas, jornais e, mais tarde, livros que o meu pai adquiria em abundância por ser ele leitor assíduo.

Por estes, dentre outros motivos existenciais, me considero um estudante permanente das Ciências Humanas e Sociais desde muito cedo em minha vida. No início do meu percurso, por volta dos dezesseis anos, meu pai indicou, com muita ênfase e interesse, que eu passasse a estudar, como formação extraescolar, em uma Escola Livre de Filosofia Grega que existia na cidade de Jundiá – SP, onde morávamos, isso pelos anos de 1973/74.

Ele queria, tenho como certo, formar um interlocutor de casa para manter diálogos filosóficos por ser, ele mesmo, leitor autodidata já aprofundado em filosofia nas suas diversas vertentes de conhecimento, das orientais às ocidentais. Sua indicação foi aceita e bem-sucedida, pois este interlocutor, seu primeiro filho, se viu sob encantamento pelo

estudo filosófico na sua melhor e produtiva forma, qual seja a do estudo livre, interessado, sistemático e, por isso mesmo, muito profícuo.

Daí por diante, segui o meu caminho de estudos filosóficos e nós mantivemos em curso, por alguns anos, um combinado pessoal nosso de leitura dupla de uma mesma obra para discutirmos, sem sobreposições dos papéis de pai e filho, as nossas impressões, visões e entendimentos com vistas a tentarmos produzir novas sínteses e compreensões.

Esses diálogos intensos, que varavam muitas madrugadas inteiras, fizeram toda diferença em minha formação intelectual e humana pré-universitária, isto é, aprendi livremente, sem exames e antes dos meus estudos acadêmicos formais na universidade, a importância capital da relatividade do conhecimento, da diversidade de concepções teóricas sempre em debate e da relevância do conhecimento humano produzido como representação posicionada e multifacetada do real.

Com minha identidade jovem em construção, circunstância que percebo ocorrer ainda hoje, mesmo aos sessenta e oito anos, por manter a curiosidade pelo fenômeno humano e os seus sentidos individuais e sociais, minha direção inequívoca de vida foi tomada no sentido de tornar-me professor, isso pelo simples fato de, a partir das reflexões filosóficas que se tornaram constantes em meu cotidiano, não conseguir mais viver sem o estabelecimento de interlocuções de troca intelectual instigante e significativa com as pessoas.

Assim se fez e se faz, em meu percurso, o que se constitui na minha trajetória biográfica e acadêmica: tornei-me professor e pessoa com convicção dos meus papéis individuais, sociais, políticos e éticos perante a mim mesmo, a sociedade e o mundo no qual vivo, posso afirmar, como um ativista pelos direitos da vida a partir dos pressupostos do respeito rigoroso à dignidade humana e suas necessidades fundamentais.

E essa minha identidade confunde-se por demais com a minha atual identidade docente e vice-versa. Mantenho-me atento e desperto, aliás, sinto que estou mesmo no melhor momento do curso da minha vida com relação a esses sentidos intelectuais, não por uma expressão limitada de ego aut centrado pela experiência de curso da maturidade, mas sim pelo fato de que não consigo, em absoluto, viver e ser de modo diferente ou distante da antiga atitude filosófica socrática indagadora que aprendi a exercer e a praticar ainda muito jovem.

Sou professor com bacharelado e licenciatura na área de História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp, concluído em 1985, com interesse de

estudo e pesquisa centrado nas Ciências Sociais, notadamente na Antropologia e na Sociologia, bem como na Filosofia.

E resolvi, desde logo, assumir o trabalho docente profissional de sala de aula, conforme consta no meu Currículo Lattes, sendo que essa experiência de trabalho começou no ano de 1978, aos vinte e um anos, em uma escola de educação infantil próxima à UNICAMP, na cidade de Campinas - SP, que tinha por foco o trabalho pedagógico com crianças em idade pré-escolar, fundamentado principalmente na teoria educacional piagetiana. E essa foi, dentre as outras que vieram posteriormente, uma experiência docente inicial ímpar.

Sempre tive claro que queria e devia aprofundar e complementar a minha formação acadêmica, isto é, fazer Mestrado e Doutorado, somente na medida em que essas formações encontrassem, com transcorrer do tempo do meu viver, possibilidades de amadurecimento intelectual, de realização e sentidos pessoais em acordo com o que permitisse a minha dedicação profissional prioritária à função docente no ensino de sala de aula.

E, dessa forma, agreguei outras experiências docentes em várias instituições de ensino médio até o ano de 1998, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, PPGCS-UFSCar, para vir a concluir o mestrado no ano de 2001, aos quarenta e quatro anos, por meio de uma dissertação defendida com o título “Nacionalismo, Política e Democracia na Obra de Néelson Werneck Sodré”, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Antônio Farias de Azevedo.

Nessa dissertação, um trabalho de enfoque teórico na área da Sociologia Política, estudei a emergência, a frequência e as implicações dos conceitos de nacionalismo, de política e de democracia na obra desse que foi um estudioso peculiar das ciências sociais brasileiras. Nela, busquei compreender o papel que Sodré desempenhou na vida e na cultura política brasileira no contexto da agenda política dos anos cinquenta e sessenta do século passado a partir do *nacional-desenvolvimentismo*, de forma a situar as principais posições teóricas e discussões em pauta no momento político que Sodré produziu a parcela mais importante da sua vasta obra.

A militância intelectual e política desse autor foi voltada para a construção do que ele denominou de *pensamento nacionalista*, formulando-o a partir de uma compreensão marxista dos processos de transformação da sociedade. Teoricamente próximo de Marx e de algumas concepções soviéticas do marxismo, Sodré entendeu a política e os seus

desdobramentos, tais como o papel exigido das esquerdas no processo político, a função histórica dos partidos políticos e os conceitos construídos pela sua visão da realidade social brasileira. Com isso, o estudo da sua biografia e das concepções teóricas que ele abraçou no conjunto selecionado da sua obra possibilitou o trabalho específico de pesquisa e compreensão dos três conceitos fundamentais que configuram o seu pensamento político: *nacionalismo, política e democracia*.

A partir da defesa do mestrado, encaminhei o meu trabalho para a docência em algumas instituições de ensino superior privadas na cidade de Ribeirão Preto – SP, para o campo editorial – tendo trabalhado na Editora Atlas, editora pela qual me tornei autor de um livro de sociologia voltado para o trabalho no ensino superior (2001) – e para a área de pesquisa aplicada em um instituto privado. Também fui coordenador e docente do Programa de Formação de Agentes Culturais da Secretaria Municipal de Cultura de Ribeirão Preto, Vice-presidente por mandato do Conselho Municipal de Cultura (2004 e 2005), membro do Conselho de Administração da Fundação Feira do Livro (2004 a 2013) e coordenador de Pesquisa e pesquisador do Instituto de Pesquisa de Ribeirão Preto – IPERP, todos nessa mesma cidade do interior do Estado de São Paulo.

No ano de 2014, após obter aprovação em Concurso Público, assumi a minha atual função docente como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano, onde sou docente efetivo, em Regime de Dedicção Exclusiva, de Filosofia e Sociologia, no Campus de Hidrolândia – GO.

No IF Goiano, venho conduzindo as disciplinas citadas e orientações em projetos de pesquisa de iniciação científica em PIBIC-EM, tal como um projeto de iniciação à pesquisa etnográfica com uma estudante quilombola do Curso Técnico em Agropecuária, que se chamou “As percepções e os sentidos de lugar para as comunidades quilombolas de Boa Nova, Ana Laura e Nossa Senhora Aparecida nos municípios de Professor Jamil, Piracanjuba e Cromínia – Estado de Goiás”. E, além das funções docentes, participo também de diversas Comissões e Grupos de trabalho que perfazem a gestão coletiva do campus no qual leciono.

Com a condição estabelecida de docente efetivo de uma instituição pública federal de ensino, compreendi que poderia e deveria buscar, já na experiência da maturidade, a minha formação em um Programa de Doutorado. E, como sempre tive convicção de que queria e deveria diversificar e ampliar o leque multidisciplinar das minhas formações,

decidi que buscaria realizar o que já pensava em fazer há alguns anos, isto é, estudar teoricamente e pesquisar na área da Antropologia Social.

No sentido de realizar este projeto e suas possibilidades, pesquisei por disciplinas que me permitissem conhecer o trabalho acadêmico e aproximar-me do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, PPGAS-UFG. Assim, cursei as seguintes disciplinas: *Antropologia do Lugar*, com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Izabela Tamasso, realizada como aluno ouvinte no segundo semestre de 2017; *Antropologia, Gênero e Sexualidade*, com o Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning, como aluno especial e aprovado com conceito “A”, no primeiro semestre de 2018; e, no segundo semestre de 2018, *Epistemologias Indígenas e Negras*, com os Profs. Alexandre Herbetta, Alex Ratts e Joana Fernandes, na condição de ouvinte. Essas três disciplinas iniciais, além de terem propiciado a aproximação que pretendia com o PPGAS-UFG na minha procura por uma linha e por um projeto de pesquisa, contribuíram sobremaneira para a minha formação nos problemas e interesses de pesquisa da antropologia dos nossos dias.

Em 2020, com sessenta e três anos, ingressei formalmente no PPGAS-UFG com um projeto de pesquisa voltado para os estudos da Antropologia do Curso da Vida e da Antropologia da Velhice, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning. Neste projeto, cujo tema-título é “O que você está fazendo aqui?": uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais estudantes de graduação da UFG e seus agenciamentos”, estudo e investigo parte da produção acadêmica sobre as várias passagens do chamado curso da vida, de modo específico, a velhice no que refere às suas práticas sociais, os seus possíveis sentidos individuais e coletivos, além das suas reconfigurações culturais contemporâneas.

Elegi esse tema de pesquisa tocado pela condição principal que define a minha posicionalidade nos dias de hoje, qual seja a proximidade e propósitos em relação ao campo etnográfico com o qual resolvi trabalhar: sou parte integrante, aos sessenta e oito anos, do conjunto de estudantes com mais de 60 anos da Universidade Federal de Goiás. E também tenho percebido que as minhas experiências como doutorando na universidade se aproximam, com as diferenças pessoais e profissionais específicas, de algumas das experiências narradas por meus/minhas interlocutores/as quando reflito sobre as minhas motivações e projetos atuais para o estudo e a pesquisa neste momento da minha vida.

Vejo, em meu curso de vida, que os caminhos educacionais que trilhei da infância aos dias de hoje são coerentes entre si e têm sentido, pois compreendo aqueles anseios de educação filosófica do meu pai para comigo no passado como um caminho inicial que

me trouxe aos dias de agora, nos quais estou disponível para os estudos e pesquisas na antropologia em busca de novos conhecimentos e experiências na minha velhice. É neste sentido que me percebo e me compreendo como idoso nesta quadra do meu viver.

Essa condição, digamos, posicionada, me oferece possibilidades de pesquisar com um olhar “de perto e de dentro”, como propôs Magnani (2002), como os meus interlocutores e interlocutoras de campo concebem-se a si mesmos e mesmas – e também como são vistos/as por outrem – como estudantes dessa Universidade. Essa possibilidade me conduziu ao principal foco pessoal e intelectual da minha vida neste momento maduro do seu curso: ouvir pessoas que vivem seus processos de vida em suas velhices, tanto na produção dos seus sentidos como sujeitos/as, quanto nas condições reais e objetivas para serem viventes com mais de sessenta anos nesse espaço social a partir da condição de estudantes universitários.

Com esse leque de questões em elaboração na mente, ingressei no PPGAS-UFG sem imaginar, nem de longe, o que seria e significaria cursar um doutorado em pleno processo da pandemia da covid-19. Logo de cara, no primeiro semestre de 2020, vivi o primeiro grande impacto dessa situação nova de grande medo individual e coletivo, pois a Universidade teve que suspender todo o seu calendário acadêmico, que só voltou à continuidade por meio das ferramentas virtuais de ensino remoto, ao final do mês de agosto desse mesmo ano.

As consequências foram imediatas e implicaram em todo o andamento do curso dali por diante, a começar pelo fato inusitado de eu não conhecer presencialmente os meus colegas de turma até hoje, isto é, partindo da minha experiência, somos uma turma de doutorado que se vê e interage pelas telas do *Google Meet/Class* e pelas ferramentas de comunicação das redes sociais.

Assim, por meio do recurso às telas e plataformas informatizadas, fiz todas as disciplinas necessárias do Programa e vivenciei, com o meu orientador, os “atrasos” que ocorreram na minha inserção, por parte do Comitê de Ética e Pesquisa da UFG, como pesquisador autorizado, fato que postergou o início do meu trabalho de campo para novembro do ano de 2022.

No que se refere às disciplinas que cursei para o cumprimento dos créditos, como aluno regular, foram as seguintes: Antropologia do Curso da Vida e das Relações Entre Gerações (64 h); Seminários Avançados em Pesquisa Doutoral I (64 h); Seminários Avançados em Antropologia Contemporânea (64 h) e Antropologia, Visualidades e Diferenças (64 h), sendo aprovado em todas com o conceito “A”. Tenho, por fim, o

Estágio-Docência (doutorado) já cumprido e também as Atividades Complementares exigidas pelas normas do Programa. Além dessas atividades, faço parte do LEX – Laboratório de Experimentações Etnográficas e Marcadores Sociais das Diferenças, do PPGAS-UFG, desde a sua fundação, em meados de 2022.

Além das disciplinas regulares descritas, tenho participado de eventos acadêmicos e produzido algumas publicações que considero relevantes para o conjunto de reflexões e direcionamentos teóricos e etnográficos do doutorado que faço.

Dentre os principais eventos, menciono: IX Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia – APA – com resumo aceito e apresentado no Painel 003 – “Curso da Vida, Interseccionalidades e Cuidado”, realizado em 14/07/2025; 34ª RBA – Reunião Brasileira de Antropologia, GT 051 – “Envelhecimentos, Interseccionalidade e Cuidados” – com o trabalho “O que você está fazendo aqui?: uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais nos cursos de graduação da UFG e suas agências”, apresentado no dia 24/07/2024, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Vª Reunião de Antropologia da Saúde – em coordenação, com os profs. Carlos E. Henning e Luís A. B. Fernandes, do GT “Diferenças e desigualdades em contexto: gênero, sexualidade, saúde, raça e idade/geração em pesquisas contemporâneas nas Ciências Sociais”, em novembro de 2023; 21º Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS – com o trabalho “Por uma antropologia do curso da vida: pessoas idosas no ensino superior da UFG e suas agências”, apresentado em julho de 2023; I Seminário de Antropologia do Centro-Oeste: retomadas e resistências no Brasil, em 2022; VIII Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia – APA – com o resumo “Por uma antropologia do curso da vida: pessoas idosas no ensino superior na UFG, interseccionalidades e agências”, publicado nos Anais do evento, em 2022; Aula inaugural do PPGAS/UFG – “Antropologias, Povos Indígenas e Indígenas Antropólogos”, com Profa. Dra. Chikinha Paresi, em 2021; Aula Inaugural do PPGAS/UFG - “Antropologia, Colonização e Colonialismo”, com o Prof. Dr. Kabengele Munanga, em 2021; Oficina do PPGAS-UFG – “Possibilidades Etnográficas para pensar o digital e a internet”, em 2021; Seminário Entrelinhas 2021 - Mesa 3 - Corpo e Memória – com o trabalho “Dos coques aos redemoinhos na cabeça: um percurso teórico por alguns debates da antropologia contemporânea com vistas à construção de pontes com as problemáticas da velhice nos estudos sobre o curso da vida”, em 2021; Curso *on-line* “Etnografia em Tempo de Pandemia” (46 h), realizado na Universidade Federal de Santa Maria - PPGCS/UFSM, em 2020.

E, dentre as publicações, destaco: “Ribeiro, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento (2017)”, resenha publicada na Revista Ponto de Vista, Qualis-Capes A-1, em julho de 2023; “Goethe e as afinidades eletivas: a obra, a crítica benjaminiana e o diálogo brasileiro com a temática goetheana”, artigo publicado na revista Peer Review, Qualis-Capes A-3, em maio de 2023; “Estudantes e Servidores/as de Universidades Federais com 60 anos de idade ou mais: pesquisas sobre reconfigurações no curso da vida”, artigo publicado na Revista Longeviver, em coautoria com Carlos E. Henning e Galba Scartezini, em abril de 2023; “As percepções e os sentidos de lugar para as comunidades quilombolas de Boa Nova, Ana Laura e Nossa Senhora Aparecida nos municípios de Professor Jamil, Piracanjuba e Cromínia - Estado de Goiás”, artigo publicado na revista Brazilian Journal of Development, em coautoria com Eduarda V. Venceslêncio, em 2022.

Com essas atividades acadêmicas em curso e afastado regularmente das minhas funções docentes no Instituto Federal Goiano até o final de fevereiro de 2025, vejo-me conferindo sentidos amplos à minha história de vida e a minha trajetória educacional, percursos que vêm desde o estudante adolescente de filosofia e chegam ao professor e doutorando de hoje pelo PPGAS-UFG. Sinto e vejo que construí e construo uma experiência de vida que me satisfaz como pessoa e me faz sentir atuante no meu viver para mim e para a sociedade-mundo onde vivo.

Por isso mesmo, não me permito deixar de lado o contexto conjuntural complexo no qual vivo e vivemos em nosso país de alguns anos para hoje, em especial de 2013 para os nossos dias. As situações de conflito e as crises políticas, econômicas e culturais que temos vivido, a maior parte delas históricas, somadas ao governo autoritário que findou em 2022 e acrescidas pelos quase três anos de pandemia do covid-19, nos levaram a riscos importantes de rupturas indesejadas na vida social e do contexto da vida democrática. E esses riscos ainda marcam, a meu ver, as vidas de todos/as nós, tanto nos seus sentidos individuais como nos coletivos, de modo que as condições concretas para tudo o que fazemos, mesmo sob o governo atual, estão impactadas por esse intenso e arriscado passado recente. É sob essa perspectiva que me vejo onde vivo e em tudo que faço, incluindo nesse processo as condições que tive para desenvolver o meu doutorado e a etnografia a qual me propus realizar.

Isso significa, em conclusão, que vejo o meu caminho como indivíduo reflexivo em pleno curso, caminho este que começou nas trilhas sinuosas da filosofia, passou pela formação histórica, seguiu para as problemáticas da sociologia no mestrado e agora, no

doutorado, percorre os trajetos sugeridos pelas reflexões antropológicas sobre as velhices universitárias. É como me vejo hoje, é como me compreendo e vivo os percursos da minha vida pessoal e acadêmica. Fui um jovem que aprendeu a filosofar cedo, que se fez professor e, hoje, ousa estudar, pesquisar e analisar narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais que se tornam graduandos/as na Universidade.

## INTRODUÇÃO - Pensar, narrar e analisar narrativas de estudantes 60+ de modos mais “de perto e de dentro”

O *lócus* etnográfico de minha pesquisa é a Universidade Federal de Goiás (UFG) e possuo como interlocutores/as estudantes matriculados/as em seus cursos de graduação e que estavam com 60 anos<sup>1</sup> de idade ou mais<sup>2</sup> durante a realização da pesquisa de campo, no caso, o período entre o fim do segundo semestre de 2022 e final do ano de 2023. O seu objetivo geral, por sua vez, se constitui em analisar os modos como as narrativas desses/as estudantes, quanto a cursarem o ensino superior neste momento das suas vidas, contribuem ou não para produzir novos significados para as suas velhices, assim como compreender possíveis transformações desse momento de suas vidas por meio de agenciamentos variados.

Dentre os objetivos específicos, podem ser destacados: a) compreender, nos termos dos estudos socioantropológicos sobre o curso da vida, os percursos e motivações que trouxeram esses/as estudantes para a Universidade em suas velhices; b) pesquisar os impactos causados nesses/as estudantes pelos estudos de graduação na Universidade; c) examinar as suas perspectivas de vida e de futuros possíveis; e, por fim, d) contribuir com observações e comentários, a partir de minha etnografia, oferecendo subsídios para a produção de políticas públicas voltadas a estudantes com 60 anos de idade ou mais no ensino superior público brasileiro, sobretudo em termos de práticas de acolhimento e boa convivência dessas instituições, seus servidores e estudantes com tal público.

Este trabalho teve, como tática para angariar contatos de campo, a produção de um questionário (*survey*) encaminhado para os *e-mails* de todos/as os/as estudantes com 60 anos de idade ou mais regularmente matriculados em todos os cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (doravante, UFG). Os dados gerais e os contatos dos/as entrevistados/as foram obtidos por meio de ação prévia do Prof. Carlos Eduardo Henning,

---

<sup>1</sup> Em acordo com o Estatuto da Pessoa Idosa: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-idosa/estatuto-da-pessoa-idosa.pdf/view> - Acesso em 13/02/2023, 09:15.

<sup>2</sup> Sobre esse tema, publicamos artigo na Revista Longeviver, na edição de abril de 2023, em coautoria com Carlos E. Henning e Galba Scartezini, intitulado “Estudantes e Servidores/as de Universidades Federais com 60 anos de idade ou mais: pesquisas sobre reconfigurações no curso da vida”. Ressalvo também que trechos desta introdução foram apresentados oralmente e estão publicados como *paper* nos Anais do 21º Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS - ocorrida em Belém do Pará, sob o título “Por uma antropologia do curso da vida: pessoas idosas no ensino superior da UFG e suas agências”. A apresentação oral do trabalho no Congresso se deu em 14/07/2023.

meu orientador, que fez solicitação formal à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás (PROGRAD-UFG) para o desenvolvimento de seu projeto de pesquisa “guarda-chuva” que acolhe esta pesquisa. Agradecemos, assim, à essa Pró-Reitoria pela gentileza e generosidade da autorização e disponibilização oficial de dados – seguindo os trâmites da própria UFG – que nos permitiu reunir essas informações básicas dos/as interlocutores/as que aqui serão citados.

Vale ressaltar que esses/as estudantes que foram meus/minhas interlocutores/as fazem ou fizeram os seus cursos na UFG, Universidade Federal fundada no ano de 1960 na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, umas das maiores e mais conceituadas instituições públicas federais do Centro-Oeste brasileiro. A título de informação geral, no ano de 2024, a UFG acolhia um total de 21.742 estudantes de graduação<sup>3</sup> sendo que, destes/as, os dados atualizados davam conta da existência de quarenta e seis<sup>4</sup> estudantes com 60 anos de idade ou mais, ou 0,21% do total dos/as seus estudantes. Como remissão histórica, no intervalo de cinco anos, entre 2019 e 2023, a Universidade contava com 80 estudantes matriculados/as, de acordo com a planilha mais atualizada que recebemos, de 11/10/2023. Já os/as estudantes que foram efetivamente convidados/as para a fase das entrevistas semiestruturadas por terem respondido ao *survey*, um total de 13, dos/as quais 11 foram entrevistados/as nos finais dos segundos semestres de 2022 e 2023. E, nesse período, os dados obtidos mostram que a Universidade acolhia 36 estudantes com 60 anos de idade ou mais registrados nos seus sistemas.

Com relação ao estado de Goiás e, mais especificamente, sua capital Goiânia, o IBGE e o IMB – Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos<sup>5</sup> – apontam dados referentes ao processo de envelhecimento de suas populações que

---

<sup>3</sup> Dados atuais presentes no seguinte site: <https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao>. Observação: o “Análise UFG” - site e plataforma que reúne dados institucionais detalhados da Universidade Federal de Goiás - é bastante abrangente e importante para acessar e compreender o perfil e atuação dessa instituição. - Acesso em 17/11/2024, 08:25.

<sup>4</sup> Segundo Evanildo da Silveira, “no Brasil, o número de estudantes idosos na graduação vem aumentando há pelo menos uma década: entre 2012 e 2021, cresceu 56%. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), naquele ano havia 28.041 estudantes com 60 anos ou mais regularmente matriculadas no ensino superior; em 2021, esse número havia aumentado para 43.722 matrículas”. Ressalvo, à guisa de correção, que o autor não explicita se esses dados correspondem a todo o ensino superior brasileiro ou se apenas ao setor público. <https://piaui.folha.uol.com.br/universidade-nao-tem-idade/>. “Universidade Não Tem Idade”, Revista Piauí, 13/07/2023.

<sup>5</sup> Segundo a publicação de pesquisa “Análise Socioespacial dos Idosos em Goiás” (Gomes & da Silva, dez. 2014), o IMB é uma Unidade da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás e “é o órgão responsável pela elaboração de estudos, pesquisas, análises e estatísticas socioeconômicas, fornecendo subsídios na área econômica e social para a formulação das políticas estaduais de desenvolvimento”.

merecem a devida atenção. Primeiramente, em termos nacionais e regionais, o IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – 2018, revelou que no Brasil, “em 2012, o grupo das pessoas de 60 anos ou mais de idade representava 12,8% da população residente total e avançou para 15,4% em 2018” (2019, p. 7), enquanto na Região Centro-Oeste, o percentual da população com “60 anos ou mais” era de 13,1% em 2018 (2019, p. 8), isto é, apenas 2,3 pontos abaixo da porcentagem nacional totalizada.

Segundo os dados do Censo de 2022, publicados pelo IBGE em sua “Segunda Apuração”, publicada em 27/10/2023, o Centro-Oeste foi a região de maior crescimento populacional do país, perfazendo o dobro da média nacional. E Goiânia, capital do estado de Goiás, aparece com uma população total de 1.437.366 pessoas, sendo que os dados consolidados da sua população com sessenta anos ou mais dão conta da existência de 216.513 pessoas residentes<sup>6</sup>, isto é, 15,06% da população total dessa cidade.

Em complementação e retornando para o estado de Goiás, o IMB aponta, em suas projeções para os anos de 2020 e 2030, que “as mudanças na composição populacional continuarão nas décadas futuras”, o que implicará em “considerável aumento no grupo de idosos” (2014, p. 9) em relação à população total do estado.

Ademais, o IMB encaminha o seu estudo para outro fenômeno relevante, denominado de “feminização da velhice”, que é observado na pesquisa de campo no que se refere à sua classificação por gêneros, que é constituído pelos seguintes dados: “Em 2010 os idosos goianos somavam 375.788, dos quais, 52,4% eram mulheres, percentual este que subirá para 55% em 2030” (2014, p. 14-15).

No que se tange à percepção e à compreensão do processo de envelhecimento da população na capital do estado, Goiânia, o IMB define uma metodologia quantitativa que se propõe a reduzir, de forma direta, o chamado “efeito homogeneizante quando se trata de grupos específicos” pelo procedimento técnico de “especializar a análise do grupo no território” por meio da análise dos “idosos distribuídos pelas 18 microrregiões de Goiás implantadas pelo IBGE” (2014, p. 29). O estudo constata que a Microrregião de Goiânia expande e “expandirá o número de idosos num ritmo superior ao do estado” (2014, p. 31), acarretando o que a projeção previa para 2020, um crescimento exponencial da população idosa do município. Tais dados são evidentes se considerarmos (2014, p. 32) que, no ano

---

<sup>6</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania/pesquisa/10101/0> - Acesso em 28/10/2023, 07:50.

2000, a população com sessenta anos ou mais de Goiânia era de 70.362 pessoas e teria passado, em 2020, para 192.642 habitantes, sendo que os dados oficiais, recentemente atualizados pelo Censo de 2022, apontam as 216.513 pessoas acima citadas.

Outro aspecto da análise do IMB, em conclusão, é o que ela denomina de “complexidade da análise dos idosos”. Ela segmenta esse grupo em “‘idosos jovens’ e ‘idosos mais velhos’”, o primeiro com “as pessoas com idade entre 65 e 79 anos e o segundo as pessoas de 80 ou mais anos” (2014, p. 32) a partir da constatação (2014, p. 33) do aumento da presença do subgrupo “idosos mais velhos” no conjunto da população idosa de Goiânia. Esse conjunto acima de dados concatenados entre si aponta, justifica e assenta, com efetividade, a importância de se realizar uma etnografia nesse campo situado entre os/as estudantes de graduação com sessenta anos ou mais da UFG.

Como define a socióloga francesa Anne-Marie Guillemard, entrevistada pelo professor Revalino A. de Freitas (2018, p. 256), da UFG:

[...] um novo regime temporal do curso de vida se instaurou. Ele foi designado como um curso de vida flexível ou contingente. (...) Os percursos de vida se tornam cada vez mais aleatórios e imprevisíveis. Esse não é o menor paradoxo de nossa época que se deve observar, que o alongamento da vida e o afastamento do horizonte da morte não correspondem mais à inscrição dos indivíduos em uma temporalidade mais longa e perceptível. Ao contrário, esta evolução foi acompanhada de uma aceleração do tempo e de um aumento das restrições temporais pesando sobre o indivíduo, como bem mostrou Helmut Rosa. A instantaneidade se impôs no lugar da previsibilidade e da temporalização da existência.

Por outro lado, como sustenta Henning, devemos nos fundamentar:

[...] na ideia de que esses processos, transições e momentos do curso da vida, [...] possuem uma alta arbitrariedade e plasticidade histórico-cultural, estão perpassados por incisivos processos regulatórios e convenções sociais, além de precisarem serem lidos a partir de análises circunscritas e localizadas.” (2014, p. 89)

Tendo essas proposições em mente, a partir dos dados obtidos por meio do *survey* que foi utilizado em minha pesquisa, foram mobilizados um conjunto de caminhos metodológicos e processos de interlocuções. Desenvolvi entrevistas semiestruturadas, assim como conversas informais *on-line* por meio do *Google Meet*<sup>7</sup> e no aplicativo –

---

<sup>7</sup> Segundo Scartezini, em sua dissertação de mestrado pelo PPGAS-UFG (2024, p. 63), esse é um “serviço de videoconferência do *Google*, projetado para permitir reuniões online com participantes em diferentes locais. Foi lançado em 2017 como parte do *G Suite* (agora *Google Workspace*)”.

comunicador instantâneo – *WhatsApp*<sup>8</sup>. As pessoas que participaram de minha pesquisa, seja por meio do *survey*, das entrevistas de campo ou das conversas informais, preencheram e assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) – em apêndice ao fim da tese – concordando e dando o aceite formal em participar da pesquisa e desses diálogos sobre as suas experiências, sobretudo como estudantes de graduação na Universidade.

Deste modo, como objetivo geral, a pesquisa de campo que desenvolvi para a minha tese analisa narrativas acerca das experiências e dos desafios que esses/as estudantes regulares de graduação com sessenta anos ou mais vivenciaram nos últimos anos na UFG. Ademais, essa análise também examina, entre outras questões, as narrativas de meus e minhas interlocutoras acerca de suas dificuldades e percepções acerca dos impactos da pandemia<sup>9</sup> da covid-19<sup>10</sup> e o processo de ensino remoto emergencial em suas trajetórias recentes na Universidade.

O universo quantitativo desta pesquisa conta – de acordo com os dados institucionais mais recentes e publicamente disponíveis, que são relativos ao ano de 2024 –, considera quarenta e seis (46) estudantes com sessenta anos de idade ou mais, regularmente matriculados/as nos mais variados cursos de graduação da UFG<sup>11</sup>. Dos/as treze que responderam ao *survey*, dois/as, apesar de tê-lo preenchido, se recusaram a conceder entrevista para minha pesquisa de campo e onze foram entrevistados/as em

---

<sup>8</sup> O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito de mensagens instantâneas disponível para *smartphones Android* e *iPhone*, que pode ser utilizado em computadores e tablets. Ele permite o envio e recebimento de mensagens de texto para outros usuários de modo individual ou em grupos específicos. Esse aplicativo foi fundado em 2009 por dois ex-funcionários do *Yahoo* e, em 2014, o então *Facebook* (hoje *Meta*) o adquiriu e ele está sob a gestão dessa empresa desde então. O serviço possui uma base de usuários de mais de dois bilhões de no mundo e aproximadamente 148 milhões de pessoas no Brasil.

<sup>9</sup> Segundo o Ministério da Saúde do Brasil, “a **covid-19** é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.” Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19> - Acesso em: 10/02/2025.

<sup>10</sup> Segundo o Tribunal Regional Federal da 3ª Região, da Justiça Federal, “a princípio, a grafia de ‘Covid’ obedeceu à regra das siglas: ‘Com mais de três letras e pronunciáveis, as siglas devem ser grafadas com inicial maiúscula e o restante em minúsculo’. A partir do momento em que a sigla passou a dar nome à doença, ‘covid-19’ tornou-se um substantivo comum grafado com letras minúsculas, como tantas outras doenças. Palavra feminina, ‘covid-19’ deve ser antecedida do artigo definido feminino ‘A’”.

<https://www.trf3.jus.br/emag/emagconecta/conexaoemag-lingua-portuguesa/covid-19/>

<sup>11</sup> Os dados referentes aos cursos no quais os/as estudantes são, ou foram, regularmente matriculados na Universidade são preservados em sigilo em função do anonimato exigido pelas normas éticas de pesquisa. E, por sua vez, os dados pertinentes aos cursos e unidades acadêmicas que não possuem estudantes matriculados/as nessa faixa etária não estão disponíveis nas bases de dados públicas da Instituição.

profundidade. Dentre esses/as que concederam as entrevistas, figurou a estudante mais velha participante da minha pesquisa, que estava com setenta e sete anos no momento do diálogo de campo e o/a entrevistado/a mais jovem, que estava com sessenta anos de idade.

É relevante destacar que, considerando o perfil de meus e minhas interlocutoras, sinto-me, em termos gerais, à vontade em trabalhar, dialogar e interagir com estes e estas estudantes por fazer parte deste grupo etário, estando atualmente com sessenta e oito anos de idade. No entanto, a despeito do meu sentimento de proximidade etária, diferentemente do grupo dos/as meus/minhas interlocutores/as, que são estudantes regulares realizando a primeira ou uma nova graduação, estou realizando o meu doutorado e passando também por minhas próprias experiências idiossincrásicas relativas aos desafios de estar na Universidade neste momento da minha vida. Assim sendo, não trabalho distante, mas sim, de certo modo, mais “de perto e de dentro”, como pondera José Guilherme Cantor Magnani (2002).

Como antropólogo, aprecio a analogia entre a pesquisa que faço e a arte da fotografia. Compreendo que o registro do tema do meu trabalho de campo no “modo grande angular” abre o seu foco para captar as imagens e passagens do curso da vida, especialmente da velhice<sup>12</sup>. E as vejo como estando imiscuídas em experiências de vida urbana que se articulam entre os aportes e impactos provocados pelas experiências reais de ser idoso/a estudante nessa região do Centro-Oeste brasileiro. E o seu registro em “microfotografia” fecha o foco no trabalho etnográfico de ouvir sujeitos/as que vivem seus processos de vida na velhice. E isso tanto na produção dos seus significados, quanto nas suas interações com as condições reais e objetivas para ser idoso/a nesses espaços, principalmente na UFG, a partir da condição específica de serem estudantes universitários em um contexto institucional que poderia ser visto, em termos gerais, como “juventude-centrista” (Henning, 2016, p. 349-350).

Minha investigação faz parte do projeto de pesquisa “guarda-chuva” submetido ao PPGAS-UFG, em 2014 – tendo atualizações aprovadas nos anos de 2018 e 2022 –, pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning, meu orientador, cujo título é *Por uma*

---

<sup>12</sup> Em sua dissertação de mestrado, a antropóloga Andrea Lopes (2000, p. 13) propõe que “[...] o estudo antropológico da velhice não consiste em definir quem é velho e quem não é, ou em definir a partir de que idade os agentes de diferentes classes sociais transformam-se em idosos, mas em descrever o processo por meio do qual os indivíduos são socialmente designados como tal”. Sua dissertação também foi publicada no formato livro, com o título “Os desafios da gerontologia no Brasil”. E Rates & Lopes (2013, p. 167), ressaltam que “[...] quando observamos e comparamos a experiência de diferentes grupos culturais podemos entender que somente a idade cronológica do indivíduo não é fator universal e natural para que os membros de um grupo sejam identificados como velhos ou jovens”.

*Antropologia do Curso da Vida: transformações no curso da vida e marcadores sociais das diferenças.* Dessa forma, com essa investigação abrangente, Henning (2018, p. 5) propõe o eixo de pesquisa que engloba este projeto, que se constitui, entre outras questões, em uma “problematização e análise da noção de ‘curso da vida’”, de modo a ser ampliado o:

[...] espaço para que sejam analisadas as formas como a periodização do curso da vida nas sociedades ocidentais modernas tem ganhado sentidos específicos e tem sido reconfigurada na contemporaneidade.

Desse modo, o esforço do meu trabalho antropológico está na junção dos campos dos estudos socioantropológicos sobre velhice e o curso da vida, em particular no exame das maneiras como distintos/as sujeitos/as produzem trajetórias e narrativas que lançam luz sobre algumas formas criativas de agenciamentos<sup>13</sup> que resultam em vivências específicas das suas velhices, por muitas vezes, com sentidos bastante diversos daqueles que foram experimentados por gerações anteriores. O seu foco, portanto, reside em destacar as maneiras como meus e minhas interlocutoras narram o lugar de seus estudos universitários na maturidade e as possíveis reconfigurações de suas velhices a partir dessas experiências.

Se faz importante destacar que as duas etapas do trabalho de campo, primeiro por meio do *survey* e, em seguida, com as onze entrevistas de profundidade realizadas, só começaram após a aprovação final das alterações que o meu orientador fez no seu projeto “guarda-chuva” e que garantiram a inclusão de minha pesquisa em seu projeto guarda-chuva. Essas alterações tiveram sua passagem pelo processo de aprovação no Comitê de Ética da UFG e inserção, *a posteriori*, na Plataforma Brasil, de modo que o correr desses trâmites tomaram o tempo de trabalho do segundo semestre de 2022. Isso possibilitou o início do trabalho de campo somente no final desse ano, com o compartilhamento do

---

<sup>13</sup> Penso sobre agência e agenciamento a partir dos/as autores e autoras que referencio abaixo, mas principalmente a partir da concepção que Ortner (2006, p. 68) desenvolve sobre “agência de projetos”. Essa é a conexão teórica que estabeleço aqui, compreendendo os agenciamentos como *práxis* de pessoas em torno de “projetos” e “campos de possibilidades” (Velho, 1994, p. 40) nos contextos da construção de suas trajetórias educacionais na velhice, trajetórias essas que, por suas vezes, também são, obviamente, frutos das negociações possíveis no decorrer dos cursos das suas vidas.  
Cf. ORTNER, 1981, 2006, 2007; SAHLINS, 1990; HARAWAY, 1995; HENNING, 2014, 2015, 2020.

*survey*<sup>14</sup>, que foi aberto para respostas na primeira semana de novembro e fechado, por sua vez, na última semana de outubro de 2023.

Quanto aos métodos e técnicas utilizados na pesquisa etnográfica, o *survey* inicialmente poderia ser visto somente como uma espécie de tática para meu acesso ao campo. Todavia, para além disso, e como parte integrante do campo, ele foi caracterizado e centrado na obtenção de respostas com dados básicos e passíveis de tabulação, por meio da ferramenta *Google Forms*<sup>15</sup>, sobre as vidas pessoais e acadêmicas dos/as futuros/as entrevistados/as e também o aceite, ou não, como dito acima, dos/as estudantes em participar da segunda fase por meio das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas, por sua vez, partem de um roteiro pré-estabelecido – embasadas em tópicos previamente produzidos por meu orientador para a sua investigação e adaptadas para o meu campo – de cinquenta e dois itens, sendo alguns com perguntas e outros com propostas temáticas abertas para diálogo e que foram utilizados de forma aberta e dinâmica. Estes tópicos foram estruturados, como mencionei acima, com o intuito de perscrutar as narrativas deles e delas sobre o passado e presente do curso da vida de meus/minhas interlocutores/as, sobretudo no que diz respeito às suas vivências na Universidade ao se fazer uma graduação com mais de sessenta anos. Tais tópicos do roteiro também contemplam as perspectivas sobre futuros possíveis de meus contatos de campo.

Esses diálogos foram envolvidos pelos desafios de realização das entrevistas em ambiente *on-line*<sup>16</sup>, ainda com os riscos da covid-19 presentes, com vistas a proteger tanto a mim quanto os/as meus/as interlocutores/as, por isso a decisão de fazer todas as entrevistas e gravá-las por meio do *Google Meet*. Dessa forma se deu a minha etnografia

---

<sup>14</sup> Ressalvo que este *survey*, construído em colaboração com o meu orientador, foi enviado inicialmente para 53 estudantes da UFG (UFG - Planilha ProGrad Estudantes 60+ 31.ago.20), em 7/11/2022, tendo obtido 6 respostas em sua primeira rodada. Dessa forma, fizemos posteriormente, por necessidade de alargamento do campo, o envio de uma segunda rodada do *survey* a partir de uma nova listagem atualizada, dessa vez para 35 estudantes (UFG - Planilha ProGrad Estudantes 60+ 6.out.23), em 9/10/2023, que obteve, dessa vez, 7 respostas, de modo que o conjunto dos dados completos deste *survey*, com o total de 13 respostas, será analisado adiante em momento oportuno.

<sup>15</sup> Ainda com Scartezini (2024, p. 63), o *Google Forms* é uma “ferramenta do Google que permite criar pesquisas, questionários e formulários interativos online. Os usuários podem personalizar as perguntas, coletar respostas e analisar os dados de forma organizada”. E, segundo informações que obtive na *internet*, ele foi apresentado pelo Google em 24 de abril de 2012. Cf. [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/seminarios\\_regionais/trabalhos\\_regioes/2013/centro\\_oeste/eixo\\_1/google\\_forms\\_processo\\_avaliacao\\_instut\\_estudo\\_caso\\_faculdades\\_mag.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regioes/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instut_estudo_caso_faculdades_mag.pdf) - Acesso em 13/01/2025, 20:15.

<sup>16</sup> Cf. HINE, 2000; SEGATA & RIFIOTIS, 2016; LINS, PARREIRAS & FREITAS, 2020; PARREIRAS & MACEDO, 2020; SCARTEZINI, 2024, p. 41-48.

mediada pela *internet* com as suas diferenças marcantes, por consequência dos contextos pandêmico e pós-pandêmico, em relação aos modelos clássicos malinowskiano e de alguns/as outros/as/es antropólogos/as/es e seus métodos sobre como produzir etnografias. Neste contexto, vale notar que, pela impossibilidade de realização de observação participante presencial nos ambientes dos/as entrevistados/as, o uso das anotações dos meus cadernos e diários de campo se tornou absolutamente imprescindível para as análises das narrativas que compõem este trabalho.

No que se refere aos meus usos da abordagem de análise etnográfica de narrativas, tomo como referências as concepções de “narrativa” (Maluf, 1999) e, em plano paralelo, de “estórias de vida” (Kofes, 1994). Sendo assim, parto de Sonia Maluf, que entende por narrativa as

[...] maneiras, caminhos, veículos da experiência e do sentido – mesmo que se trate de um sentido precário, ou porque temporário ou porque nunca inteiramente ao alcance da compreensão [...], (que levam em conta que) nem a experiência nem o sentido (ou os sentidos) são redutíveis à narrativa, ao discurso, ou ao texto em seu significado mais largo. (1999, p. 71-72)

E de Suely Kofes que, por sua vez, sustenta que a sua abordagem de “estórias de vida” parte de

[...] interpretações individuais de experiências sociais [que se limitam por:] 1) relatos motivados pelo pesquisador e implicando sua presença como ouvinte e interlocutor; 2) um material restrito à situação de entrevista (...) considerando apenas o que foi narrado ao pesquisador pelo entrevistado (...); 3) parcela da vida do sujeito que diz respeito ao tema da pesquisa, sem esgotar as várias facetas de uma biografia. (1994, p. 118)

Nesse sentido, a partir desses aportes teóricos, tomei posição por uma estratégia de escrita desta etnografia que inclui, intensivamente e de modo polifônico<sup>17</sup>, as narrativas e histórias de vida dos meus/as interlocutores/as às minhas interpretações e compreensões dos seus processos existenciais e acadêmicos. Processos esses diretamente vinculados aos agenciamentos que eles e elas praticam nos seus cotidianos para solucionar os dilemas, conflitos e questões pelas quais passam nos cursos das suas vidas.

---

<sup>17</sup> Recorro aqui ao adjetivo “polifônico” a partir da concepção linguística de Bakhtin (1981) referente à sua noção de “polifonia”. E também acato a explanação de Santos (2020, p. 3) sobre a noção de “modo polifônico” proposta por Clifford (1994). Para ela, “no modo polifônico, a intenção é que, não só a voz do pesquisador apareça na produção da etnografia, como também as vozes dos pesquisados (muitas vezes chamados aqui de ‘colaboradores’), busca-se dar abertura a extensas participações desses sujeitos no texto.”

Também devo ressaltar que mobilizarei, ao longo de todo o percurso deste trabalho, alguns conceitos e categorias teóricas que considero fundamentais no sentido de consubstanciar as minhas análises etnográficas. Sendo assim e por este motivo, os/as menciono de antemão nesta introdução. E são os/as seguintes: “interseccionalidade”, “marcadores sociais de diferenças” e “agência interseccional”, sobre os/as quais traço um breve panorama partindo de dois autores, os quais, dentre outros/as<sup>18</sup>, tomo como referências fundantes das análises aqui presentes.

Henning (2015), propõe uma concepção de interseccionalidade que, a seu ver, deve ser compreendida como sendo:

[...] relativa às formas de entrelaçamento entre os marcadores sociais da diferença e suas potenciais decorrências em termos de desigualdades sociais, assim como relativa ao desenvolvimento de táticas de resistência, questionamento e desconstrução da desigualdade, sobretudo sob distintas formas de agência interseccional (2015, p. 117).

Nesse sentido, ele sustenta que vem, ao longo do seu percurso como pesquisador antropólogo, analisando:

[...] formas de (des)qualificação de diferenças, porém também formas não desprezíveis do que proponho chamar de “agência interseccional”. Ou seja, espaços de ação calcados em marcadores sociais da diferença e que se dão em resposta aos cenários potenciais de desigualdades com as quais os sujeitos se confrontam (2015, p. 116/117).

Segundo Hirano (2019, p. 50), o conceito acima proposto por Henning possibilita que seja possível unificar as perspectivas sistêmicas às construcionistas quando dos processos de tratamento analítico desses conceitos e categorias teóricas. Assim, ele facilitaria, em tempo simultâneo, as análises de “situações de opressões”, mas também conferiria ênfase às análises sobre agência e agenciamentos.

Dessa forma, Henning destaca com pertinência que:

---

<sup>18</sup> Cf. “Interseccionalidade”: Além de Henning e Hirano, Davis (1981/2016), Corrêa (1996), Simões (2004 e 2014), Moutinho (2004 e 2014), Schwarcz & Starling (2006), Stolcke (2006), Piscitelli (2008), Fry (2012), Almeida & Simões *et al* (2018) Schwarcz (2019), Akotirene (2019), dentre outros/as autores e autoras, também se referem a esse conceito por meio da utilização, com suas diversas abordagens, do termo “categorias de articulação”. Esse termo conceitual, por sua vez e em complemento, evidenciaria uma atuação articulada pelo entrelaçamento simultâneo de diversos marcadores de opressões, diferenciações e desigualdades que causariam impactos que, de certos modos, seriam relevantes na vida das pessoas.

[...] ao mesmo tempo em que a noção de interseccionalidade abre um relevante espaço para análise de contextos específicos de construção de diferenciações e de desigualdades sociais, ela pode também proporcionar uma contrapartida em termos de um potencial para analisar e pôr em relevo as ferramentas agenciais para “desfazer”, “desmontar” e “desconstruir” possíveis desigualdades. Essa atenção, conseqüentemente, auxiliaria a evitar o risco de uma reificação da “produção” e “construção” da diferença, vista como sinônimo de desigualdade, e a frisar a potencialidade “igualitarista” que o conceito pode prover em termos de práticas sociais no campo de distintas formas de agência interseccional. (2015, p. 118)

Hirano (2019), por sua vez, ressalva, em termos paradigmáticos, que:

[...] o conceito de marcadores sociais das diferenças visa endereçar o problema das diferenças, desigualdades e hierarquias em relação com os conceitos de gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros [como marcadores de idade e geração]. Ao adotar a perspectiva dos marcadores sociais das diferenças, busca-se pensar um novo corte, em que essas categorias antes pensadas de forma isolada, passam a ser analisadas de forma articulada (2019, p. 28, nota de rodapé 2). [Desse modo, não faria] muito sentido, diante dessas definições, estabelecer marcadores sociais da diferença como uma categoria analítica substancializada, dado que seu significado só se realiza na prática dos/as agentes em determinada conjuntura, que cabe o analista etnografar (2019, p. 49).

E, por isso, Hirano (2019, p. 51) sugere que as análises que partem desses marcadores “permitem pensar não apenas o entrecruzamento de eixos de diferenciação em diversos contextos”. Sendo assim, ao serem “utilizados como auxiliares da análise”, eles podem revelar “outras dimensões implícitas ou explícitas, associadas a esses eixos: cor da pele, formato do cabelo, do nariz, vestuário, gestualidade e sotaque, entre outras dimensões” que, mormente, “são usados para diferenciar, desigualar e hierarquizar, a depender da situação”. Partindo dessa perspectiva e em conclusão, esse autor sustenta que:

[...] palavras como marcador ou marca convidam a um olhar mais detalhado e circunscrito, para pensar as dimensões da vida social que são generificadas, racializadas, sexualizadas, classificadas, enfim, nomeadas de modo a afetar a vida das pessoas de distintas maneiras. (Hirano, 2019, p. 51)

Tendo por companhia as proposições teóricas desses/as autores/as citados/as e partindo dos relevantes marcadores referenciados acima, também utilizo, em função do

recorte específico do meu trabalho de campo, os marcadores de diferenças por idade<sup>19</sup> e geração<sup>20</sup> nas análises que aqui procedo. Outrossim, esclareço que tomei esse conjunto de posições teóricas e práticas por compreender, por outro lado, que não devo e não tenho o direito de exercer quaisquer das formas clássicas de “autoridade etnográfica” (Santos, 2020)<sup>21</sup> sobre as narrativas e histórias que ouvi, compilei e descrevi a partir do trabalho de campo. Defendo essa postura pelo fato de não me sentir e nem me aceitar como portador de qualquer prerrogativa científica reservada a mim para exercer essa pretensa forma de “autoridade” sobre os relatos provindos dos meus/as interlocutores/as.

Por esse motivo, entendo, como uma *práxis*, que eles e elas são legítimos detentores/as e partícipes das suas histórias, de modo que, assim, só consigo assumir que o meu texto etnográfico deve ser, necessariamente, construído em diálogo próximo a eles/as e não sobre ou a partir de distintas formas de silenciamento e apagamento deles e delas após serem ouvidos/as por mim nos nossos diálogos em campo. E isso porque não me compreendo como alguém portador de qualquer fórmula de verdade epistêmica<sup>22</sup> que possa utilizar como paradigma para interpretar e julgar, olhando de fora e distanciado, as vidas de outras pessoas e os seus modos diversos de viver. Afinal, não “estive lá”, mas sim estive “com eles e elas”, meus/as interlocutores/as, de início em processo de colaboração dialógica no campo (Souza, 2021) e, doravante, em cooperação discursiva e textual nesta etnografia.

---

<sup>19</sup> Na perspectiva pertinente da antropóloga Andréa Moraes Alves (2004), “[...] A idade cronológica é um marcador social relevante para as sociedades modernas ocidentais. Ela é uma forma de reconhecimento social da maturação individual e implica um tipo específico de organização da estrutura social (Fortes, 1984). A idade cronológica estabelece o acesso individual a direitos e deveres político-jurídicos. O indivíduo e sua ordem de nascimento são as unidades básicas de referência para a relação entre o Estado moderno e os sujeitos sociais. O marcador cronológico se complementa e, várias vezes, entra em conflito com outros marcadores como, por exemplo, sexo, classe social e cor” (p. 358). E, para ela, “[...] aprende-se, através das teorias de gênero, que a velhice não se complementa hierarquicamente com a juventude. O envelhecimento é, antes, um fenômeno contemporâneo e que se confunde com o processo de individualização de nossas sociedades” (p. 363).

<sup>20</sup> Andréa Moraes Alves (2009) continua como referência ao propor que “[...] a gramática geracional, ou seja, os códigos que são entendidos pelos indivíduos de uma mesma geração, cria um vocabulário que confere inteligibilidade às ações individuais num determinado contexto e, assim, contribui para a construção de trajetórias individuais” (p. 14). Sendo assim, “[...] a geração, embora tenha um componente obrigatório, isto é, ela pressupõe o compartilhamento de um momento histórico, tem, por outro lado, um caráter de escolha nela embutido: para ser de uma mesma geração não basta uma idade aproximada, mas é necessária a reunião de condições subjetivas que permitam a participação do indivíduo na produção dos mesmos códigos de entendimento” (p. 16).

<sup>21</sup> Cf. CLIFFORD, 1994; MARCUS, 1991; ROSALDO, 2016.

<sup>22</sup> Associo, por analogia, a ideia de verdade epistêmica que acionei acima à categoria “violência epistêmica” pensada e definida por Spivak (2010).

Sendo assim, em diálogo com as reflexões da antropóloga Teresa Caldeira (2008), não vejo e não compreendo os/as meus/as interlocutores/as, em termos relacionais em campo e fora dele, como aquela clássica categoria antropológica de “Outro” ou de “informante”, a quem eu devesse, por método apriorístico e fechado em si mesmo, “estranhar sistematicamente” para, em seguida, isolado em minha ilusória solidão autoral de pesquisador, exarar as minhas produções representacionais amparadas na expectativa de produzir determinadas verdades etnográficas sobre eles e elas. Os diálogos que mantive ao realizar o trabalho de campo confirmaram, em minha compreensão, que não sou um pesquisador que é pautado por um objetivismo radical<sup>23</sup> e nem é este o meu trabalho nesta pesquisa e texto etnográfico. São essas, em suma, as reflexões que influenciaram a minha estratégia de escrita desta etnografia<sup>24</sup>.

Dessa forma, retomando a contextualização do meu trabalho de campo, a partir das seleções dos contatos de campo confirmados por meio das sinalizações positivas via respostas ao *survey*, foram produzidas as entrevistas semiestruturadas. Tal como relatei acima, foram um total de onze estudantes: seis mulheres<sup>25</sup> e cinco homens, todas/os cisgêneros, sendo que uma mulher e um homem recusaram a entrevista na opção oferecida pelo *survey* e estão excluídos do conjunto de entrevistados/as. Em termos de cuidados éticos, seus nomes próprios foram todos alterados de modo aleatório com o intuito de garantir a confidencialidade de meus/minhas interlocutores/as.

A primeira entrevistada<sup>26</sup>, Maristela, estava com 77 anos na entrevista. Ela se declara branca, católica, de classe média, é aposentada pelo Instituto Nacional do Seguro

---

<sup>23</sup> Cf. FUZA, 2017.

<sup>24</sup> As etnografias (dissertações de mestrado) de Ana Clara Damásio dos Santos (2020) e de Brendaly Santos de Freitas Januário (2024), produzidas no âmbito do LEX - Laboratório de Experimentações Etnográficas e Marcadores Sociais das Diferenças, vinculado ao PPGAS/UFG e ao CNPq, que tem se dedicado à produções criativas, experimentais e ousadas de etnografias no/do contemporâneo, figuram como exemplos e inspirações recentes de experimentações etnográficas e reflexividade em termos de objetividade e subjetividade nos campos etnográficos dos dias de hoje.

<sup>25</sup> Quanto à maior presença das mulheres de classe média neste momento da pesquisa, torna-se relevante o que Britto da Motta (2011) aponta a respeito: “Voltando às mulheres, foram as idosas de classe média o segmento que acompanhou mais diretamente a revolução de ideias trazida pelo feminismo e seguramente cabe mais diretamente a elas a observação de Debert (1988 p. 68): ‘As mulheres percebem que vivem... uma experiência inédita na história. Suas mães e avós tornaram-se, com a idade, cada vez mais infelizes. Elas vêm vivendo uma experiência de independência nunca antes experimentada’.”

<http://coletiva.labjor.unicamp.br/index.php/artigo/genero-e-envelhecimento/> - Acesso em 05/09/2024, 22:15.

<sup>26</sup> Os/as entrevistados/as terão os seus perfis devidamente desenvolvidos e contextualizados no início das descrições e análises das suas narrativas na Seção 4, subseção 4.1 “Meus/as interlocutores/as e as suas construções de trajetórias educacionais”. Ressalvo, também, que não identificarei os cursos feitos por

Social (INSS) e foi estudante de um dos cursos de Ciências Humanas da UFG que, no momento da entrevista, já estava concluído. O segundo entrevistado, Maurício, possuía 65 anos, se declara branco, agnóstico, de classe média, aposentado pelo INSS e é estudante de um curso de Ciências Exatas com o curso em seus semestres intermediários no momento em que dialogamos. A terceira entrevistada, Lílian, aos 64 anos, se declara branca, católica, de classe média, aposentada pelo INSS e foi estudante de um curso das Ciências Humanas com o seu curso já concluído. A quarta entrevistada, Nídia, estava com 69 anos, se declara negra, segue um “caminho espiritual” chamado de “CAFH”<sup>27</sup>, de classe média, aposentada pelo INSS e era estudante de um dos cursos de Ciências Humanas também concluído. A quinta entrevistada, Regina, tinha 64 anos, se declara branca, espírita, de classe média, aposentada do setor público pelo INSS e foi estudante de um dos cursos de Ciências Humanas que necessitou interromper por motivos familiares.

Na segunda etapa das entrevistas, foram meus/minhas interlocutores/as os/as seguintes estudantes: o sexto entrevistado, Pedro, vivia os seus 63 anos na entrevista, se declara branco, ateu, de classe média, aposentado como servidor público e estudante de um curso de Ciências Humanas com o curso nos seus semestres finais. O sétimo entrevistado, Armando, estava com 68 anos, se declara branco, evangélico, de classe média-alta, aposentado com suporte de fundo de aposentadoria complementar e estudante de um dos cursos de Ciências Humanas com ele também nos seus semestres finais. O oitavo entrevistado, Rui, com 60 anos na entrevista, se declara pardo, ateu, de classe média, não é aposentado e é estudante na área de Ciências Humanas com o curso que seria concluído em 2024. O nono entrevistado, por sua vez, Lucas, aos 65 anos, se declara branco, afirma não ter religião e ser de classe média, não é aposentado e é estudante de curso nas Ciências Humanas com o curso nos seus semestres intermediários. A penúltima entrevistada, Rita, vivia os seus 63 anos, se declara parda, católica, de classe média-alta, é aposentada como servidora pública e estudante de um curso de Ciências Humanas com

---

esses/as estudantes como cuidado ético, uma vez que, por serem poucas pessoas com sessenta anos de idade ou mais, a confidencialidade deles e delas ficaria comprometida. E ainda destaco, como esclarecimento necessário, que os marcadores sociais das diferenças aqui mencionados foram autodenominados pelos/as meus/as interlocutores/as e não determinados ou denominados por definições ou categorias de minha autoria.

<sup>27</sup> Segundo o site abaixo, “CAFH é um caminho de desenvolvimento espiritual. Nossa missão é facilitar que cada membro de Cafh realize suas melhores possibilidades por amor, gerando um efeito de transformação de cada um e um impacto positivo na humanidade e no planeta.”

<https://www.cafh.org/pt/sobre-cafh.html> - Acesso em 05/10/2024, 19:15.

ele já concluído. Finalmente, a décima primeira entrevistada, Joana, estava com 61 anos na entrevista, se declara parda, evangélica, de classe média-baixa não é aposentada e também é estudante da área de Ciências Humanas com o curso que seria concluído em 2024.

Esses dados, extraídos das respostas espontâneas e autodeclaradas ao *survey* e posteriormente relatadas em entrevistas, revelam, *a priori*, nos termos dos marcadores sociais das diferenças que eles demonstram por evidência, quem está representado e quem está ausente nos relatos e análises que seguirão ao longo deste trabalho. Segundo tais marcadores, estão presentes, em maioria, sete pessoas brancas, enquanto três pessoas são pardas e uma é negra, todas/os cisgêneros, sendo oito de classe média, duas de classe média-alta e uma de classe média-baixa. As respostas também revelam que todas essas pessoas se definem como heterossexuais e cisgêneros, conforme os dados obtidos<sup>28</sup>.

Nos termos específicos da minha posicionalidade, eu, pesquisador antropólogo, também sou, na vida pessoal, um homem branco, cisgênero, heterossexual, de classe média e tal como nas respostas que obtive da maior parte de meus/minhas onze interlocutores/as. Sendo assim, considerando as autodeclarações dos participantes de minha pesquisa, estão ausentes pessoas indígenas (um estudante indígena regularmente matriculado e com 60 anos constava na lista inicialmente recebida por nós, embora, infelizmente, ele não tenha respondido ao *survey*) e LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais / transgêneros / travestis, *queer*, intersexuais, assexuais, entre outros/as). É preciso destacar que as planilhas recebidas da Universidade com a lista de estudantes na faixa etária em questão para a realização desta pesquisa registram os/as estudantes somente pela classificação binária dos sexos masculino e feminino. Quanto a essas formas de identificação pessoais, portanto, as respostas de interlocutores/as foram coletadas inicialmente pelo *survey*, por meio das perguntas “Qual é a sua identidade de gênero?” e “Qual é a sua identidade sexual?”, embora, a posteriori, nas entrevistas, algumas dessas questões puderam também ser endereçadas e confirmam o perfil aqui apontado.

Deixo expresso, assim, minha ciência sobre a limitação dessa investigação em termos do perfil dos/as interlocutores/as, assim como a ausência de maior diversidade,

---

<sup>28</sup> Todos/as interlocutores/as serão mencionados em quadro (APÊNDICE D): Quadro com informações gerais dos/as interlocutores/as) no qual os seus nomes fictícios e os marcadores sociais das diferenças pertinentes estão disponíveis de forma sintética.

em especial no que se refere a classe<sup>29</sup>, raça, gênero e sexualidade que a pesquisa de campo revelou, notadamente se considerada a diversidade evidente que é demonstrada pela realidade social brasileira e também nos estudos já existentes acerca dessas temáticas na literatura etnográfica.

Meu trabalho de campo começou, como disse acima, em novembro de 2022 e, assim, apresento esta etnografia, em seus termos introdutórios, com as preparações que realizei para dar conta das expectativas que vivi antes da feitura da primeira entrevista, que foi realizada juntamente com o meu orientador, bem como a segunda entrevista que se seguiu. Sempre pensei, antes de começar o trabalho de campo, como doutorando em antropologia social com 65 anos de idade quando iniciei as entrevistas, que por conta das aproximações geracionais com meus/minhas interlocutores/as, seria, talvez, mais fácil entrevistá-los/as no interior da mesma geração e grupo etário. Porém, os fenômenos e os processos internos que vivi como pesquisador não se passaram dessa forma tão simples e imediata.

Na véspera da primeira entrevista, realizada em duas etapas, nos dias 30/11/2022 e 01/12/2022, passei o dia às voltas, em idas e vindas mentais, com o roteiro semiestruturado - que construí com o meu orientador baseado em seu próprio roteiro - pensando em passado e presente do curso da vida, sobre as vivências na Universidade ao se fazer uma graduação com sessenta anos ou mais, sobre as nossas perspectivas e futuros possíveis. Tudo isso em relação às expectativas frente ao que ainda acessaria nas narrativas dos/as estudantes que iria entrevistar. Expectativas quanto a quem viria participar do campo e impressões prévias de toda ordem, era o que eu vivia, como se um noviço fosse.

O que fiz nesse dia de véspera, de “estar às voltas” com o entorno virtual da pesquisa de campo? Esquadrinhei, de alto a baixo e por diversas vezes, como registrei em várias observações no meu caderno de campo, os cinquenta e dois tópicos do roteiro semiestruturado das perguntas com o intuito de estudá-lo para ficar seguro do que faria. Mas também com a intenção, não declarada naquele momento, de sanar, o que foi impossível, a ânsia não contida para que o dia seguinte amanhecesse logo. Expectativas, intuítos, intenções, idas e vindas, assim me preparei para iniciar o campo, a véspera

---

<sup>29</sup> O relevante debate bibliográfico específico sobre “individualismo” e “holismo”, bem situado por Bispo & Zampiroli (2024, p. 5-6) não foi abordado e nem desenvolvido no corpo desta tese, mas pretendo elaborar sobre ele em artigos futuros que serão derivados da minha etnografia.

passou e a manhã da primeira entrevista chegou com aquele caderno de campo cheio de rabiscos de toda ordem e na mais plena desordem. Se tratava de minha primeira pesquisa etnográfica e iniciar meu campo produziu aflições e inseguranças. Nesse momento, recordei de algumas das reflexões de Roy Wagner sobre os processos de feitura dos trabalhos de campo, na sua obra “A invenção da cultura” (2010), que mencionam as diversas situações nas quais nós antropólogos/as nos sentimos perdidos/as e aturdidos/as quando iniciamos os nossos campos.

Minha primeira interlocutora, Maristela, entrou na reunião do *Google Meet* com quarenta minutos de atraso e, imediatamente, informou que havia passado por *muitas dificuldades para acessar o link* da sala virtual. Esse atraso involuntário dela acendeu o alerta para que eu talvez orientasse melhor e previamente os/as entrevistados/as sobre como acessar o *Meet*, pois algumas pessoas poderiam não saber como fazê-lo. Após os anos de lida com o ensino remoto na pandemia da covid-19 como docente e doutorando, talvez eu estivesse considerando como dada a “habilidade” (Ingold, 2002)<sup>30</sup> dos/as meus/as interlocutores/as de também acessar tais plataformas *on-line* com a mesma facilidade. Depois desse alerta, passei a repassar as orientações básicas detalhadas sobre como acessar o aplicativo para todos/as os/as interlocutores/as antes das entrevistas.

Apesar do grande atraso inicial, o nosso diálogo, com ela e o meu orientador, fluiu muito bem, tanto que a minha apreensão inicial se desfez rapidamente, só voltando quando a entrevista teve que ser interrompida e marcada para continuar na tarde do dia seguinte por ter se estendido muito mais do que inicialmente esperávamos. Como apontado anteriormente, Maristela, no momento da entrevista, estava com setenta e sete (77) anos de idade, era estudante de bacharelado em um curso da área de Ciências Humanas e era a minha interlocutora mais velha na pesquisa.

Ela é uma pessoa de repertório abundante e gosta de relatar suas experiências. Com isso a nossa conversa correu com facilidade entre muitas idas e vindas pelos tópicos do roteiro. Percebi que ela se sentia à vontade para relatar quando ponderou que se vê como uma “cigana”<sup>31</sup> que vem morando em muitos lugares distintos ao longo da sua vida

---

<sup>30</sup> Tim Ingold, na obra “The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill”, Part III: SKILL, aborda o conceito de “habilidade” (*skill*) relacionando-o às problemáticas da tecnologia. <https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/the-perception-of-the-environment-tim-ingold.pdf> - Acesso em 10/10/2024, 19:15.

<sup>31</sup> Ressalvo que, em todo texto desta tese, utilizarei palavras ou termos em *itálico* apenas para as palavras ou expressões estrangeiras. E entre aspas a tudo que se refere às categorias êmicas, locais, conforme foram faladas e propostas pelos/as interlocutores/as em campo.

e, também, nas ocasiões nas quais ela disse que é uma “pessoa fuçada”<sup>32</sup> e sempre disponível para “novas experiências”.

Essas autodenominações revelaram, para mim, que Maristela, além de sentir-se em confiança e à vontade conosco, demonstrava ser pessoa disponível para experiências novas e excitantes na velhice, o que indicaria, a meu ver, ser ela alguém que não se acomodava a certos padrões de velhice pré-estabelecidos e esperados. O seu percurso nas várias formações universitárias que fez e os trabalhos profissionais que realizou ao longo da sua vida pareciam ter criado um repertório abundante de experiências biográficas.

A tarde do dia seguinte se apresentou e, com ela, a pauta do que deveríamos tratar na conversa de conclusão da entrevista. E os temas ainda não trabalhados vieram à tona<sup>33</sup>. Nesse segundo dia, Maristela chegou um pouco antes do horário combinado e houve, em certo momento, uma fala significativa da parte dela: “estou sempre envolvida com trabalho social e vou estudar enquanto puder”. Essa fala me pareceu muito interessante e significativa para pensarmos sobre os “lugares do estudar” em sua trajetória e na de outros/as entrevistados/as, sobretudo na velhice. E, na sequência, ela disse: “Tem que se enturmar, senão você fica de fora... É você quem tem que ir até eles [referindo-se aos colegas mais jovens de turma], não eles que vem até você”. Apesar de ela dizer que não sofreu preconceito por ser estudante de graduação na sua idade, ao final da entrevista ela deu a entender que, mesmo assim, se sente tendo que sempre justificar para os/as outros/as razões de estar estudando na Universidade. Como apresentarei em outros momentos da tese, em termos gerais, isso se daria uma vez que a Universidade se trataria de uma instituição pensada sobretudo para a formação de pessoas entre a adolescência e a vida adulta jovem.

Em seus relatos fica explícita que essa necessidade recorrente de ter que justificar as razões para estar estudando no ensino superior ocorreria, pois se suporia que esse não seria o “seu lugar” legítimo por ela ser mais velha, aos 77 anos de idade no momento da entrevista. Nesse ponto, apesar de negar nas entrevistas ter sofrido preconceito por ser

---

<sup>32</sup> “Pessoa fuçada” seria “alguém que se intromete no que não lhe diz respeito, que é atrevida, curiosa, intrusa, indiscreta, xereta e novidadeira.” *In*: Dicionário de Sinônimos. Porto: 7Graus, 2025. <https://www.sinonimos.com.br/fucador/#:~:text=Pessoa%20que%20se%20mete%20no,%2C%20antevieiro%2C%20intrometido%2C%20cuscovilheiro> - Acesso em: 31/01/2025, 18:30.

Já na compreensão êmica da minha interlocutora, significaria o modo de ela ser uma pessoa dinâmica, cheia de anseios e desejos de novas experiências de vida na velhice, que não se deixa acomodar pelos limites e convenções da idade.

<sup>33</sup> O roteiro completo dos tópicos abordados pode ser acessado no APÊNDICE C: Roteiro das entrevistas semiestruturadas de campo – dados etnográficos.

uma graduanda mais velha que a grande maioria de seus colegas, ela pondera que passou por uma situação constrangedora e que põe em xeque a narrativa de não ter sofrido idadismo na Universidade, cujo contexto será dado adiante.

Essas falas sugerem perguntas de pesquisa sobre as dificuldades, os desafios e as facilidades relacionais que pessoas com 60 anos de idade ou mais enfrentam ao fazer suas graduações e porque perguntarem a elas, das mais variadas formas, “o que estão fazendo” em um ambiente acadêmico. Em termos gerais, como um elemento que atravessa boa parte das narrativas reunidas em minha investigação, foi possível perceber a lida de meus e minhas interlocutoras na velhice como uma espécie de deslegitimação da presença de pessoas mais velhas como graduandas regulares na Universidade. Segundo tais concepções, a Universidade seria inquestionavelmente dedicada, pensada e centrada sobretudo nos estudantes jovens. Essas narrativas poderiam ser analisadas como subscrevendo uma certa concepção normativa e prescritiva sobre o momento “adequado” e “suposto” para cursar uma graduação. Em suma, isso se daria porque eles – os jovens – estariam, assim, supostamente a estudar “no momento certo” ao longo do curso das suas vidas: a juventude.

Nesse sentido, o conjunto de interlocutores/as mais velhos/as com os quais convivi em campo, talvez pudessem mesmo ser vistos com grande estranheza por docentes e discentes (jovens) da Universidade. Neste ponto de vista, meus interlocutores/as eram vistos, por vezes, como estando “deslocados” ou estando “no lugar errado e na hora errada”. Desse modo, é significativo termos em mente que, se trouxermos à tona as clássicas teorias gerontológicas da atividade (ou engajamento) e a do desengajamento na velhice, tal como Debert (1999, p. 72-74) nos apresenta<sup>34</sup>, teremos que esses novos/as sujeitos/as da velhice não correspondem e nem subscrevem aos parâmetros do “desengajamento” social, mas sim de continuadas ou novas formas de “engajamento” agenciado e profícuo nos campos social e educacional. Esse nível tido como “incomum” de engajamento e agenciamentos era frequentemente visto com estranheza e, em alguns casos, até provocando constrangimentos para alguns/as interlocutores/as em meu campo.

---

<sup>34</sup> Debert apontou, em 1999, que essas duas teorias se mantinham atuais até “o final da década de 60” do século passado e que, no final da década de 80 e inícios da de 90, o seu debate não ocupava mais a cena central das controvérsias gerontológicas, mas que, no ano de 1999, o que marcava o debate ainda eram “dois modelos antagônicos de se pensar o envelhecimento”. Estudos mais recentes também apontam que essas teorias permanecem subjacentes junto a algumas novas formulações teóricas nos estudos e debates na seara gerontológica. Cf. LIMA, SILVA & GALHARDONI, 2008; PINTO & NERI, 2017.

É claro, entretanto, que se tornam necessárias as ressalvas necessárias para evitar generalizações, romantizações e essencializações equivocadas em relação ao que a complexidade do campo com o qual venho trabalhando oferece. Estou a relatar e analisar uma velhice específica a qual tem acesso à Universidade pública brasileira, seja por prestar o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e nele ser aprovado/a, seja por apresentar os seus diplomas superiores anteriores e entrar via edital público para vagas remanescentes em cursos superiores da UFG. Ou seja, em termos gerais, um conjunto de interlocutores/as que tem melhores condições individuais, sociais e materiais objetivas para conquistar esse acesso aos bancos universitários, mesmo que alguns/as tenham as suas origens sociais nas classes trabalhadoras.

E é evidente, isso é relevante ressaltar, que não estou a falar das maiorias velhas e mais pobres deste país. Essas maiorias que estão excluídas, apagadas e/ou fragilizadas, por vezes nas ruas e marquises dos edifícios, em asilos humildes, em favelas, periferias e zonas rurais esquecidas expostas aos dissabores dos abandonos, negligências e exclusões sistemáticas por parte do Estado, da sociedade e das famílias que perduram há muitas gerações.

Tendo claras as contradições evidentes das nossas realidades sociais, fundadas em marcadores sociais das diferenças interseccionados e atuantes, que não podem e nem devem ser escamoteadas, necessitei dos dias seguintes à primeira entrevista para sentir e pensar na experiência intensa que tive com a abertura do meu primeiro trabalho de campo. A sobreposição de reflexões, em profusão inusitada, me colocou em silêncio pensativo na maior parte desses poucos dias, pois havia de partir logo para novas entrevistas e também para os trabalhos de transcrição.

Por muitas vezes, ao recordar das falas da nossa primeira interlocutora, me vi espontaneamente identificado com ela e afetado pela nossa relativa, sem sermos da mesma geração, proximidade geracional, isto é, a minha condição de ter mais de sessenta anos, por sua vez somada às nossas semelhanças de raça e classe social. Várias menções a pessoas e situações pretéritas que Maristela fez no seu relato me remeteram a memórias do meu próprio curso de vida como, por exemplo, a simples citação direta ao ex-governador de São Paulo, Paulo Maluf, político de direita que era preposto da ditadura militar, uma vez que também morei nesse estado e vivenciei, de modos particulares, a várias das experiências narradas por ela.

Maristela relatou ler, estudar muito e ter vivido uma *boa experiência* com o ensino remoto na pandemia da covid-19, apesar de ter passado por “algumas dificuldades nessa

questão da TI” (Tecnologias da Informação). Ela trabalhava no momento da entrevista com projetos voluntários e encontrava-se em plena e profícua atividade, além de vir das outras graduações que foram realizadas ao longo de sua vida em outras Universidades. Como ela mesma disse, é “mulher fuçada”, isto é, dinâmica e que não se deixa acomodar pelo que seriam os chamados limites e convenções da idade.

Tal postura põe em relevo a ideia de que o envelhecer não está meramente resumido na chave das perdas e déficits que supostamente desencorajariam o ensino superior na velhice. Dialogar com Maristela como primeira interlocutora me fez perceber que, no seu ponto de vista, o envelhecer trouxe consigo uma bagagem valiosa de autoconhecimento e de experiências biográficas que tornaram o ato de cursar o ensino superior na velhice, algo muito melhor, mais pleno e mais satisfatório do que as experiências que ela teve quando era uma universitária jovem.

Para Maristela, ao ser perguntada sobre os impactos (positivos ou não) das experiências de cursar uma graduação como uma mulher mais velha, e se esse curso muda algo de sua vida, hoje em dia, ela respondeu que: “para mim muda muito a minha vida pessoal, na minha cabeça. Sou uma pessoa muito ativa, participo de muitas coisas, e estudar me faz social, me ajuda a ajudar os outros”. Minha interlocutora, portanto, considera que a sua experiência como graduanda na Universidade foi importante para a sua vida, pois estudar a “faz social”<sup>35</sup>. Isto é, a faz viver como agente da sua vida na sociedade e que essa situação qualifica o seu viver. Isso se revela no seu relato de que, para ela, “faz muito sentido estudar por gostar muito de estar no meio das pessoas, trocando experiências”.

Com esses relatos pululando feito água fervente a borbulhar na minha mente, que me fizeram, metodologicamente falando, estranhar os “estranhamentos”, não consegui elaborar notas no caderno de campo para aquele momento presente da minha pesquisa e preferi deixar essa profusão de reflexões e memórias decantar um pouco. Para isso, depois da entrevista, preferi trabalhar com tarefas externas de casa na chácara em que vivo, em trabalho físico de quintal por alguns dias.

---

<sup>35</sup> Algumas concepções teóricas atuais, denominadas de antropologia pós-social, não trabalham mais com os pressupostos e cânones clássicos do que seria “social”, ou “sociedade”, mas sim buscam compreender esses significados e sentidos individuais e coletivos a partir das próprias formas de definição e das relações dos/as interlocutores/as. Alguns dos estudiosos/as que trabalham nessas perspectivas são: Bruno Latour, Marilyn Strathern, Eduardo Viveiros de Castro, Marcio Goldman e Roy Wagner, por exemplo.

Tendo dito isso, me parece significativo ponderar que me vejo como um antropólogo que possui uma longa trajetória de trabalho como professor dessa disciplina e em outras, em sala de aula, tanto no ensino médio como no superior,. Entretanto, só assumi a antropologia em sua vertente de trabalho de campo como pesquisador agora, na maturidade pós-sessenta anos, com a condução desse estudo sobre esses/as estudantes na UFG. Em certos aspectos, posso sugerir que, nisso, eu também me aproximava de Maristela por estar propenso e aberto a novas experiências, até certo ponto, inovadoras, excitantes e desafiadoras na minha maturidade.

Minhas posicionalidades e vulnerabilidades afetam e atravessam, em todos os sentidos possíveis, conscientes ou não, os meus processos de trabalho etnográfico (Abu-Lughod, 2018; Behar, 1996), pois, no momento em que redijo essas linhas, estou com 68 anos e sou, como já me posicionei, da geração mais próxima da maior parte de meus/as interlocutores/as. Fato este que tende a nos aproximar e identificar, sem que isso seja automático por existirem diferenças óbvias, em termos biográficos e pessoais, quanto às nossas experiências políticas, educacionais, profissionais e sociais que nos constituem como sujeitos/as concretos/as e complexos/as.

A partir dessas características de existência, a pesquisa que conduzi produziu conhecimento posicionado por mim e pelos/as sujeitos/as com quem dialoguei em campo. Isto é, ela constitui-se em uma etnografia que não se apresenta como sendo meramente “sobre alguém” e sim como um conhecimento construído nas relações de diálogo profícuo com esses/as sujeitos/as que são interlocutores/as (Ingold, 2020). Pesquisador e entrevistados/as, com as aproximações e distanciamentos que temos, compreendemos, de modos peculiares que não são, por isso, homogêneos, os cursos de nossas vidas e as nossas múltiplas inserções, presenças, ações e lugares na Universidade.

Sendo assim, os diálogos que construímos no campo produziram efeitos e reverberações subjetivas em mim por meio das relações de interlocução, de modo que isso permaneceu, após o final de cada entrevista, pelas formas de linguagem que utilizamos uns com os outros. E dentre esses efeitos e reverberações, menciono principalmente um ar de empatia compartilhada que permanecia explícita ao final. Empatia essa que perpassava para além das palavras e, de certo modo e em alguns casos, seguia para o campo dos afetos que, afinal, também importam.

As narrativas destes/as entrevistados/as – agora falo do conjunto de interlocutores/as em campo – demonstram que há, em suas atitudes e ações para com a vida, resistências, desejos, projetos e agenciamentos expressos para que estes/as se

mantenham em plena atividade de trabalho e estudos na Universidade. E isso significa, a meu ver, que esses espaços do viver na Universidade pertencem a essas pessoas de forma legítima. Isto é, que ao ocupar esses espaços universitários, eles e elas desafiam os pressupostos socialmente aceitos de que o trabalho produtivo, não por lazer ou ocupação do tempo livre, e os estudos universitários, caberiam apenas aos jovens por esses estarem em seus momentos supostamente “adequados” para estudar na Universidade que se seguiria pelo início da vida de trabalho e com produtividade.

O que estaria em jogo nas práticas concretas de agenciamentos dessas pessoas estudantes regulares de graduação com mais de 60 anos? Uma das questões que me saltou aos olhos parece ser o desafio que elas promovem de questionamento da limitação das imagéticas hegemônicas que são centradas nos jovens como ocupantes legítimos e exclusivos – ou, pelo menos, preferenciais – dos bancos das Universidade, assim como dos possíveis melhores postos no mundo do trabalho<sup>36</sup>. Além disso, as suas variadas *práxis* de resistências, desejos e agenciamentos cotidianos parecem contribuir para a produção de uma nova concepção de velhice específica na qual a vida universitária é não só viável, mas também ansiada e plenamente exequível.

Sendo assim, entre outras questões, essas pessoas parecem estar a dizer, com suas ações diárias, que o lugar delas na Universidade é o lugar que elas desejaram – de variadas maneiras específicas – ocupar. Isto é, que ao quererem fazer um curso superior pela primeira vez, ou por segunda ou terceira vez, meus e minhas interlocutoras, como veremos nas seções da tese a seguir, parecem produzir essa *práxis* que vai de encontro a estruturas e práticas ainda arraigadas em grande parte das Universidades. Tais estruturas e práticas institucionais parecem ser concebidas e organizadas para atender preferencialmente, ou somente, ao público jovem. Esse tipo de relação indócil com a Universidade e com o seu público pressuposto parece subscrever a existência de uma concepção institucional profundamente, digamos, “juventude-centrista”. Seria esse, cogito, um dos sentidos da pergunta que, por vezes, é dirigida a esses/as estudantes na maturidade e que foram narradas, de distintas maneiras, por vários/as interlocutores/as em meu campo: “o que você está fazendo aqui?!”

---

<sup>36</sup> Menciono aqui a questão do “mundo do trabalho” somente com o fito de contextualizá-la no que supus acima. Essa questão é complexa em si mesma e não está contemplada, por propósito, como recorte e em termos analíticos, nos contextos das discussões desta tese.

Com os estudos e a conclusão do trabalho de campo, a tese resultante desta etnografia expressa, em seu conjunto, as narrativas com as concepções sobre a vida, educação superior, velhice e Universidade que o campo expressou nas entrevistas. Assim, a sua estrutura formal, nos termos das suas seções e subseções, é composta e decorrente das descrições e análises dos percursos seguidos na vida e na Universidade pelos/as estudantes com sessenta anos ou mais da UFG.

Desse modo, a sua Seção<sup>37</sup> **1** – “Envelhecimento e Velhice: revisando teorias sobre o curso da vida e suas indagações à pesquisa de campo” – é construída em torno de uma revisão teórica de parte das temáticas socioantropológicas relacionadas ao curso da vida, contextualizando e debatendo trabalhos com especial atenção ao envelhecimento e à velhice. Para tanto, ela trabalha com o seguinte tema: **1.1** “Diálogos, reflexões e análises sobre a plasticidade histórico-cultural do curso da vida: transformações das ideias de envelhecimento e de velhice no contemporâneo”. Esta subseção é escrita de forma a criar diálogos e apresentar uma revisão sobre os modos como a antropologia e outras ciências humanas têm contribuído para pensar a plasticidade histórico-cultural do curso da vida e, sobretudo, para localizar os contextos das minhas análises e reflexões sobre as transformações relacionadas às ideias de envelhecimento e velhice em meu campo.

A Seção **2**, “Velhices e os ‘sujeitos’ das Universidades no curso da vida: questionando o juventude-centrismo no ensino superior”, e sua primeira subseção, **2.1** “A educação universitária dos sessenta anos de idade em diante: acesso ao conhecimento como forma de engajamento social por meio dos agenciamentos pessoais?”, reflete criticamente sobre o ensino superior como um momento da vida que tende a ser concebido como “devendo” ocorrer especificamente na juventude, como etapa de formação do sujeito adulto. *A posteriori*, a subseção elabora as diferenças e eventuais subversões que pessoas com sessenta anos de idade ou mais vivenciam, em minha pesquisa de campo, ao decidir cursar o ensino superior mais tarde na vida. Uma de suas perguntas condutoras, ademais, é: quais normatividades são questionadas, subvertidas e/ou produzidas quando isso ocorre? Se é correto supor que, em grande medida, as Universidades e a formação universitária brasileira foram pensadas e instituídas de modo centrado na juventude e na formação do sujeito jovem, como isso se dá? E esse processo se repete no que se refere

---

<sup>37</sup> Esta tese, quanto à sua composição formal, está estruturada, organizada e escrita em conformidade com as mais recentes atualizações das Normas da ABNT, especificamente a ABNT NBR 10520:2023, Citações em Documentos, de 19/07/2023, e a ABNT NBR 14724:2024, Trabalhos Acadêmicos, de 16/12/2024.

ao acesso dos/as estudantes com sessenta anos ou mais na UFG? Caso positivo, de quais formas?

Nesse ponto, as chamadas Universidades da Terceira Idade entram nos questionamentos da sua segunda subseção, **2.2** “As Universidades da Terceira Idade e as Graduações Curriculares em relação: diferenças, semelhanças, experiências e críticas”. Quais são os seus propósitos e diferenças em relação às Universidades que não possuem esses programas específicos como, por exemplo, a UFG e a UnB – Universidade de Brasília, que acolhem os/as estudantes com sessenta anos ou mais nos seus cursos regulares de graduação? Além disso, as análises das experiências de estudantes de graduação com sessenta anos ou mais das Universidades Abertas da Terceira Idade (UNATI’s), vistas aqui por meio da revisão de investigações de outros/as autores/as, são próximas ou distantes das narrativas das experiências dos interlocutores/as desta etnografia? Caso sejam distintas, de quais maneiras tais experiências se distinguiriam?

A Seção **3**, “Contextualização e análise do trabalho de campo de acordo com os primeiros dados obtidos pelo *survey*: o campo em perspectivas quantitativas”, se constituiu como uma tática para buscar contatos por meio de respostas a um questionário encaminhado para os *e-mails* de todos/as os/as estudantes com 60 anos de idade ou mais regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFG. Assim, para a pesquisa, ele fez parte de uma abordagem experimental e inicial para acessar informações sobre os possíveis interlocutores/as a serem convidados/as a participar do trabalho de campo, cujos resultados são apresentados e contextualizados aqui.

A Seção **4**, “Curso da vida, marcadores de diferenças e trajetórias educacionais: as suas relações nas narrativas dos/as interlocutores/as e interlocutores/as”, dedica-se às descrições e primeiras análises das narrativas do campo quanto às experiências relacionadas aos processos dos cursos da vida de meus/minhas interlocutores/as, de maneira a elaborar como seus projetos de educação universitária ganham “vida” e sentidos. Para isso, os contextos específicos das relações entre marcadores sociais das diferenças, suas trajetórias educacionais e os seus sonhos e projetos de fazer uma faculdade nas suas velhices são importantes. Nela, examinarei e tratarei as narrativas deles e delas, entre as subseções 4.1.1 e 4.1.11, referentes aos percursos da infância à velhice e as principais experiências históricas, políticas e sociais das suas vidas. Assim, ela é uma Seção que contextualiza e aprofunda a apresentação analítica dos dados qualitativos de campo.

A Seção 5, “O melhor lugar do mundo é aqui”: entrar, chegar, estudar e envelhecer na Universidade”, examina as descrições e análises das narrativas quanto às experiências vividas e relacionadas aos processos do curso da vida de meus/minhas interlocutores/as em seus períodos mais recentes. Isto é, após analisar os seus percursos biográficos e educacionais da infância à meia idade, nela tratarei desses dos 60 anos de idade em diante. Tratarei, dessa forma, destes temas nas seguintes subseções: **5.1** “Contextualizando e analisando anseios, motivações, possibilidades e projetos para estar na Universidade a partir dos sessenta anos”, que examina as circunstâncias, anseios, motivações, possibilidades e projetos que os/as levaram até a Universidade a partir dos 60 anos de idade; **5.2** “Dificuldades, discriminações, preconceitos e agenciamentos na Universidade e além”, que é centrada nas dificuldades pelas quais os/as interlocutores/as passaram, ou passam, com as variáveis de discriminações e preconceitos que podem ter sofrido, ou sofrem, em decorrência da idade de mais de sessenta anos, na Universidade e também, em alguns planos contextuais, fora dela; e **5.3** “Envelhecendo na Universidade: os estudos e a vida na UFG a partir dos sessenta anos”, destinada às análises das narrativas dos/as interlocutores/as quanto aos processos vividos nos seus percursos de estudos na UFG em cada curso de graduação que esses/as estudantes frequentam ou frequentaram.

Após estes percursos narrativos e análises, esta tese é concluída com as suas “Considerações Finais” que, assim pretendo, devem contribuir com algumas observações, comentários e sugestões que possam oferecer subsídios para a produção de políticas públicas voltadas a estudantes com 60 anos de idade ou mais no ensino superior público brasileiro, sobretudo em termos de práticas de acolhimento e boa convivência dessas instituições, seus servidores e estudantes com este público discente. E, por fim, o seu corpo documental é composto dos seguintes itens: Apêndice A: Survey e TCLE – formulário padrão da primeira abordagem ao campo – perspectiva inicial da pesquisa de campo; Apêndice B: Gráficos de respostas dos/as entrevistados/as coletados do formulário do survey; Apêndice C: Roteiro das entrevistas semiestruturadas de campo – dados etnográficos; Apêndice D: Quadro com informações gerais dos/as interlocutores/as.

## **Seção 1 - Envelhecimentos e Velhices: revisando teorias sobre o curso da vida e suas indagações à pesquisa de campo**

*“Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei,  
Transformai as velhas formas do viver...”  
Tempo Rei. Canção de Gilberto Gil.  
Álbum: Raça Humana, 1984.*

Nesta primeira Seção, apresento uma revisão das temáticas socioantropológicas relacionadas ao curso da vida, revisando, de início, trabalhos sobre questões referentes às subjetividades, às agências *versus* estruturas e as posicionalidades em face e com especial atenção simultânea às problemáticas específicas aos envelhecimentos<sup>38</sup> e velhices. Para tanto, ela contempla, em sua única subseção, algumas das questões pertinentes às reflexões e análises sobre a plasticidade histórico-cultural do curso da vida.

### **1.1 Diálogos, reflexões e análises sobre a plasticidade histórico-cultural do curso da vida: transformações das ideias de envelhecimento e de velhice no contemporâneo**

Esta subseção visa apresentar alguns diálogos possíveis e uma revisão sobre os modos como a antropologia social e cultural, assim como outras ciências humanas têm contribuído para pensar a plasticidade histórico-cultural do curso da vida. Ademais e, sobretudo, viso aqui localizar minhas análises sobre as transformações relacionadas às ideias de envelhecimento e velhice em meu trabalho de campo. Com esse fim, proponho, inicialmente, algumas reflexões pessoais que se tornaram, após esboçadas, uma escrita introdutória sobre algumas questões referentes às subjetividades, às agências *versus* estruturas e as posicionalidades em face à antropologia do curso da vida e do

---

<sup>38</sup> Yokomizo & Lopes (2018, p. 295-296) sugerem, a propósito e com pertinência, que “[...] ao vislumbrar diferentes determinantes da trajetória do envelhecimento ao longo da vida, percebe-se que as formas de viver são diversificadas em termos das condições materiais e socioculturais, dos suportes ou da visão subjetiva sobre o próprio envelhecer (Aboim, 2014). As experiências, portanto, não são homogêneas, mas dinâmicas e múltiplas. Transcorrem em acordo ou desacordo com variados aspectos biopsicossociais e dependem da vivência ou restrições de atribuições vinculadas ao gênero, idade, renda, escolaridade, estado civil, entre outros marcadores de diferença.”

envelhecimento. Assim, com o propósito de rever e relacionar esses conceitos, à guisa de entrada, recorro a alguns autores e autoras para situar essas questões, suas posições referentes a elas e pensar sobre como o curso da vida e o envelhecimento podem estar estreitamente imbricados a essas noções.

Com a antropóloga feminista estadunidense Sherry Ortner, inicio a reflexão sobre as subjetividades. Sua pergunta central sobre a importância de se trazer de volta “a questão da subjetividade” (2007, p. 380) para as teorias sociais é particularmente pertinente para minha investigação. Para ela, em resposta *a priori*, a subjetividade é uma das dimensões fundamentais do existir humano e ignorá-la, ou não a problematizar adequadamente, em nome de uma postura de objetividade absoluta do conhecimento, seria enfraquecer potencialidades do seu maior sentido nas ciências humanas.

Assim, a sua importância teórico-política na antropologia se constitui como centralidade, pois, em seu entendimento, a subjetividade é “a base da *agency*”, isto é, uma parte intrínseca “do entendimento de como as pessoas (tentam) agir no mundo mesmo se agem sobre elas”. Dessa forma, ela assim a define: “*Agency* não é uma vontade natural ou originária; ela é moldada enquanto desejos e intenções específicas dentro de uma matriz de subjetividade – de sentimentos, pensamentos e significados (culturalmente constituídos)” (2007, p. 380).

Partindo dos pressupostos weberianos clássicos da ação e supondo, na companhia de Anthony Giddens, que os atores são sempre “no mínimo parcialmente ‘sujeitos cognoscentes’” que possuem graus diferentes “de reflexividade sobre eles mesmos e seus desejos” (2007, p. 398), Ortner sustenta que a concepção de *agency* supõe uma carga interna complexa de subjetividade que o sujeito internaliza, em termos parciais, com uma reflexividade, também parcial, de modo a reagir contra uma totalidade de circunstâncias nas quais se encontra. Com isso, ela enfatiza que essas:

são as complexidades da consciência mesmo em face das formações culturais mais dominantes. Isso não é para dizer que os atores podem ficar “fora da cultura”, porque, claro, eles não podem. Mas é para dizer que uma consciência cultural completa é ao mesmo tempo sempre multinivelada e reflexiva, e sua complexidade e reflexividade constituem as bases para questionar e criticar o mundo no qual nos encontramos. (2007, p. 399)

Em outro trabalho mais recente, Ortner defende que atribui como dada a importância de se ver e compreender “qualquer sistema” de um “ponto de vista do ator”, uma vez que, para ela, não há razões para “não unir teoria e prática desde o começo”

(2011, p. 421). Nesse sentido, ela se fundamenta em Clifford Geertz e sua noção de “ponto de vista do ator” para explicar que o que se pode definir por cultura é uma produção:

de seres socialmente atuantes tentando dar sentido ao mundo no qual eles se encontram, e se nós pretendemos dar sentido a uma cultura, nós devemos nos situar na posição a partir da qual ela foi construída. (2011, p. 423)

Por isso, entendo ser necessária a atenção no sentido de refletir e ponderar sobre o que Ortner (1981) aponta a seguir:

A tentativa de ver outros sistemas com os pés no mesmo chão dos nativos é a base, talvez a única base, da contribuição propriamente antropológica para as ciências sociais. É essa nossa capacidade, sobretudo desenvolvida no trabalho de campo, de adotar a perspectiva do povo em terra firme que nos permite aprender qualquer coisa — mesmo na nossa própria cultura — para além do que nós já sabemos. [...] É essa nossa localização ‘no chão’ que nos permite ver as pessoas não simplesmente como reprodutores e reagentes passivos a um “sistema”, mas como agentes ativos e sujeitos da sua própria história. (1981, p. 439)

Ao partir do princípio de que agência seria “o que os atores querem e como podem obtê-lo” (1981, p. 366), essa antropóloga chega a um dos sentidos que podem ser dados à perspectiva do ator para a teoria da prática. Em sua visão, parte significativa dos/as analistas da “antropologia da prática” toma as pessoas (atores) e seus atos (ações) como referencial para compreender uma miríade de “eventos específicos” e, com esse procedimento, busca “entender processos envolvidos na reprodução ou na mudança de algum conjunto de características estruturais” (1981, p. 446). Ou seja, de certo modo, seria possível ponderar que o caminho analítico nessa concepção parece seguir, em termos dialéticos, da agência para as estruturas e não das estruturas para a agência. Há, mais uma vez por parte da autora, um entendimento de ator e ação que é concebido a partir da perspectiva original weberiana, pois, o que resulta desse processo, ao fim e ao cabo, é uma compreensão da ação em questão “em termos de escolha pragmática e tomada de decisão, e/ou de cálculo ou estratégia ativa” (1981, p. 447).

É nesse contexto que, assim compreendo, ela entende a sociedade como sistema e, por sua vez, a sua relação dinâmica com a ação e a interação humana, isso por meio das concepções contemporâneas da teoria da prática: “a sociedade é um sistema” e esse “sistema é poderosamente constrangedor”; mas, ainda assim, até certo ponto, “o sistema pode ser feito e desfeito por meio da ação e da interação humanas” (1981, p. 458).

Temos posto diante de nós um ponto de partida sobre a questão ainda hoje controversa, embora produtiva e rentável, das relações entre agências e estruturas, relações essas sempre entremeadas pelas problemáticas das subjetividades que trazem, em seu bojo, as não menos complexas questões referentes ao tema das posicionalidades. Assim, podemos seguir adiante com outras propostas teóricas e práticas.

Sigo em diálogo com outra importante antropóloga feminista, Donna Haraway (1995), e a sua potente e instigante reflexão por ela possuir referenciais analíticos de profundidade associados a uma escrita densa e hábil em filosofia e epistemologia. Uma afirmação primeira, no final do título do seu trabalho, chama a atenção de quem reflete – provavelmente com o nariz torcido – a partir do ponto de vista do chamado “objetivismo”: “o privilégio da perspectiva parcial”. Evidencio essa parte desse título acima por ela ser, a meu ver, a chave de compreensão das suas posições sobre a construção do conhecimento. Por isso, ela diz que o seu texto se constitui como uma argumentação favorável ao “conhecimento situado e corporificado” e, assim, oposta às “várias formas de postulados de conhecimento não localizáveis e, portanto, irresponsáveis” (1995, p. 22).

Essa autora defende o trabalho com o que ela denomina de “saberes parciais” que são passíveis de serem localizados, que são críticos por procedimento e “apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia” (1995, p. 23). Vem daí o seu argumento em defesa das:

políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade (perfazem) a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional. São propostas a respeito da vida das pessoas; a visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo. (1995, p. 30)

Para ela, esse conhecimento situado, por não ter interesse na mera parcialidade por si só, oferece a oportunidade de que seja encontrada “uma visão mais ampla” que só pode ser obtida, por sua vez, ao se estar “em algum lugar particular” (p. 33). Por isso, a sua ideia dos “saberes localizados” (p. 36), que trazem consigo a perspectiva da *agency* pois:

requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento ‘objetivo’. [...] (Essa) observação é

paradigmaticamente clara nas abordagens críticas das ciências sociais e humanas, nas quais a própria agência das pessoas estudadas transforma todo o projeto de produção de teoria social. De fato, levar em conta a agência dos ‘objetos’ estudados é a única maneira de evitar erros grosseiros e conhecimentos equivocados de vários tipos nessas ciências. (p. 36)

Haraway contribui para os estudos sobre a agência, entre outras questões, a partir de uma compreensão de que “os atores existem em muitas e maravilhosas formas” e, em decorrência dessa existência carregada de alteridade, eles oferecem diversas e possíveis “explicações de um mundo ‘real’” que “não dependem da lógica da ‘descoberta’, mas de uma relação social de ‘conversa’ carregada de poder” (p. 37). E essa afirmação lança, em termos políticos, uma ponte direta de conexão para as questões relativas à noção de “posicionalidades”.

E essa ponte é oferecida, entre outras autorias, pela antropóloga Lila Abu-Lughod (2018). Essa autora situa, na parte inicial dos seus argumentos, que os antropólogos e antropólogas feministas e *halfies* (mestiços/as)<sup>39</sup> não conseguem, por condição existencial e política, deixar de lado ou para trás “a questão da posicionalidade” (2018, p. 197). E que estar “em terreno mutável” evidencia o fato de que todas as visões se constituem intrinsecamente pela “visão de algum lugar”, além da realidade de que todos os atos de fala são, também por condição interna a eles, “falas de algum lugar”. Isso significa que seria ilógico não reconhecer, elaborar e considerar as visíveis e óbvias posicionalidades das visões, análises, abordagens e das falas.

Assim, ela sustenta que “devemos “atentar constantemente para a posicionalidade do eu antropológico e de suas representações do outro” (2018, p. 198). Nesse ponto, em ressalva crítica a James Clifford (2016) e ao seu argumento de que as representações etnográficas se constituem como “verdades parciais”, ela sugere que a antropologia precisa reconhecer, de fato, que essas “verdades” seriam também “verdades posicionadas”. Essa importante ressalva lógica a leva a outra não menos relevante, na qual ela aponta que estarmos sensíveis à posicionalidade e à responsabilidade só fará sentido para quem esteja interessado/a “em tornar a prática antropológica algo diferente de um simples escoramento das desigualdades globais” (2018, p. 204).

---

<sup>39</sup> No original, em inglês, o termo usado pela autora é “*halfies*”, referindo-se ao que chama de “sujeitos hifenizados”, como palestino-estadunidense, ítalo-brasileiro, etc. A escolha pelo termo “mestiço/a” para se referir a “*halfies*”, foi uma escolha de tradutores/as do texto ao português, mas que não parece comportar adequadamente a complexidade do debate de Abu-Lughod em sua obra.

Vinda dessas reflexões de fundo – as quais articulam elaborações críticas às limitações da crise representacional da antropologia cultural nos anos 1980 e a crucialidade da inclusão de críticas pós-coloniais, decoloniais e feministas na antropologia contemporânea –, Abu-Lughod chega, em seguida, a uma instigante proposta etnográfica por meio de uma pergunta:

Haveria formas de escrever sobre vidas em que os outros figurassem como menos outros? Eu diria que um instrumento poderoso para deslocar o conceito de cultura e subverter seu processo subjacente de ‘outramento’ é escrever ‘etnografias do particular’. (2018, p. 206)

Assim sendo, ela entende que essas etnografias do particular devem ser pautadas na “posicionalidade assumida no discurso etnográfico”. Isto é, que elas sejam experimentadas como “etnografias narrativas do particular numa tradição continuada de escrita baseada no campo” (2018, p. 210). E que apresentem as circunstâncias vividas e as histórias das relações dos sujeitos, conflitos, desigualdades, disputas, isso no sentido de mostrar:

que, apesar dos termos de seus discursos poderem ser fixos, dentro de tais limites as pessoas contestam interpretações sobre o que se passa, elaboram estratégias, sofrem e vivem suas vidas. [...] [Dessa forma,] os particulares indicam que os outros vivem do mesmo modo como nos vemos vivendo, não como robôs programados por regras ‘culturais’, mas como pessoas seguindo a vida e amargando decisões, cometendo erros, tentando se manter apresentáveis, suportando tragédias e perdas pessoais, desfrutando da convivência umas das outras e encontrando momentos de felicidade. (2018, p. 210, 214-215)

Refletindo sobre as proposições teóricas trazidas até agora por Ortner, Haraway e Abu-Lughod, cabe indagar se é possível pensar e trabalhar na perspectiva etnográfica com o curso da vida, o envelhecimento e a velhice sem levar em séria conta as possibilidades viáveis ou não da agência, as complexidades das relações de poder e as subjetividades. Elas com suas visões sempre parciais a demonstrar as posicionalidades, observando-as de perto, tanto do lado de quem faz etnografia, quanto do prisma de quem a responde em campo.

A partir dessa discussão, entendo que não é mais possível produzir etnografias que primem meramente por perspectivas estruturais e que ignorem a potencialidade das transformações sociais, ou seja, sem levar tudo isso em conta. Por isso, proponho

seguirmos nessa perspectiva com outros autores e autoras para, mais adiante, voltarmos a mobilizar estes questionamentos posicionados.

Incidindo sobre esse conjunto de debates e elaborando novas maneiras de produzir etnografias no contemporâneo, a antropóloga Ana Clara Damásio dos Santos (2021), etnografa o “cair para a idade” e o envelhecimento em seu próprio grupo familiar no interior do Piauí. Para tanto, parte do pressuposto, em companhia de Abu-Lughod, de que “as verdades também são posicionadas” (2021, p. 8). Nesse sentido, ela se pergunta se os olhares e os corpos também não seriam pautados pela mesma questão. E para ela, refletindo sobre quem faz etnografia, há uma diferença fundamental a se ressaltar sobre quem, “a partir da sua posição dentro do grupo”, compreende este e a sua pesquisa “como parte constituinte” da sua própria “subjetividade e Vida” (2021, p. 8). Isso no sentido da diferença cabal que há:

entre quem pesquisa-experiencia explica e volta para casa; e entre quem vive-experiencia-explica e que nunca volta para casa, pois o campo é dentro de casa, do sangue, do próprio grupo, em suma, é um campo-para-toda vida e em-processo-de-vida. (2021, p. 8)

Por isso, ela pontua com uma fala de relevância que leva este refletir para adiante:

Além de se concentrar no ‘olhar’, é preciso também saber ‘ouvir’ aqueles que estão falando a partir de outras posições e lugares. Entretanto, para alguns antropólogos é mais fácil imaginar o fim da Antropologia, do que novas formas de fazer antropologia, etnografia, enfim, do que encontrar novas formas de ‘olhar’ (inclusive para nós). (2021, p. 15)

De outro lado, e por sua vez, o antropólogo estadunidense Marshall Sahlins<sup>40</sup> volta as suas atenções e reflexões para as relações entre estrutura, transformações histórico-culturais e agência, isso de forma a pensar sobre a “dialética da estrutura e da prática” (1990, p. 29), ou entre estrutura e evento. Apesar de suas reflexões se distinguirem daquelas de autoras que trouxemos ao diálogo – como Lila Abu-Lughod –, as elaborações desse antropólogo são referenciais para diversos debates contemporâneos na antropologia

---

<sup>40</sup> É pertinente observar que Sahlins e Abu-Lughod estão em polos opostos no que diz respeito à defesa ou ataque ao conceito de cultura: vide “Sobre o Pessimismo Sentimental”, de Sahlins (1997), uma resposta à Abu-Lughod e sua crítica ao conceito de cultura. Mesmo consideradas tais diferenças, ambos os autores trazem reflexões significativas para a minha pesquisa no que diz respeito a questões de agência e estrutura em uma perspectiva, digamos, mais processual.

sobre esses temas e relações e são importantes igualmente para os propósitos deste trabalho.

Sendo assim, ao falar sobre o que chama de “natureza da ação simbólica”, ele ressalva a respeito da coexistência dialética entre “sincronia e diacronia” em “uma síntese indissolúvel” no sentido de que ela, “a ação simbólica”, seja duplamente constituída “por um passado inescapável e por um presente irreduzível”, de forma que o primeiro vem “do esquema cultural preexistente” e o segundo, o presente, é tributário “da singularidade do mundo em cada ação” (1990, p. 188-189).

Essa última afirmação leva o seu pensar para a questão da agência no momento em que ele fala sobre as pessoas como “responsáveis por suas próprias ações” e, nesse processo, tornando-se autoras dos “seus próprios conceitos”, isto é, assumindo a responsabilidade por aquilo que as suas culturas possam “ter feito com elas” (1990, p. 189). Segundo a sua compreensão:

se sempre há um passado no presente, um sistema a priori de interpretação, há também ‘uma vida que se deseja a si mesma’ (como diria Nietzsche). Isto é o que Roy Wagner (1975) deveria estar querendo dizer com a ‘invenção da cultura’: a inflexão empírica específica de significado dada a conceitos culturais quando estes são realizados como projetos pessoais. (1990, p. 189)

E, na sua sequência de raciocínio, Sahlins chega à noção de “evento” ao mencionar Max Weber e a sua visão de que este possui significado e acontece por causa dos significados atribuídos pelos atores. Nesse sentido, é possível afirmar, a partir de um paradigma weberiano, que um evento poderia ser visto como ação individual subjetivamente motivada e dotada de sentido. E, sendo assim, evento seria, até certo ponto, agência. Se essa assertiva pode ser concebida como válida, proponho que temos, dessa forma e de modo imbricado como em um tríptico, subjetividade, agência e posicionalidade a materializar a ação de pessoas e corpos, incluindo nesse campo os/as pesquisadores/as, nos cursos da vida de cada um desses.

É neste ponto dessa reflexão que cabe, por outro lado, a ressalva pertinente de Henning (2015) que nos protege de determinados essencialismos generalizantes sempre arriscados nos percursos analíticos que trilhamos. Para ele, no debate sobre marcadores sociais das diferenças e o conceito de interseccionalidade, é necessário:

evitar uma análise engessada no âmbito de estruturas absolutas que condicionariam identidades e subjetividades, criando sujeitos meramente subalternos, submetidos, invisibilizados, silenciados e desempoderados. É

importante ressaltar, no entanto, que obviamente nem todos os sujeitos estabelecem táticas agências sempre bem-sucedidas, assim como não se propõe aqui, de modo algum, que se ignore ou se secundarize, a priori, o impacto das estruturas sociais na formação de identidades, subjetividades e na própria capacidade de agência. (2015, p. 117)

Caminho ainda com Henning (2014) e a sua tese de doutorado. Nela, ele pontua algumas possibilidades teóricas para que se possa pensar sobre como o curso da vida e o envelhecimento podem estar estreitamente imbricados às noções trabalhadas até aqui, subjetividade, agência e posicionalidade. Desse modo, ele diz, logo de início, que o seu trabalho deu atenção e foco às:

formas de negociação e de agência [de] homens frente às oportunidades e os desafios que eles eventualmente afirmavam enfrentar no decorrer de suas vidas e em particular em seus processos de envelhecimento. (2014, p. VII)

Henning pondera que é prudente não associar de um modo direto, linear e unidirecional as noções de “velhice”, “fim da vida” e “morte” como se essas fossem, por pressuposto, dadas e universais no sentido de serem compreendidas sempre da mesma forma. Por isso, ele diz que tenta localizar essas associações como decorrentes de “(e estando marcadas por) lógicas e concepções cultural e historicamente delimitadas a partir de temporalidades ocidentais” (2014, p. 75). Essa ideia o leva a mencionar Tamara Hareven (1999) que, em sua compreensão:

sugere que os distintos momentos e categorias do curso da vida devem ser interpretados em seus contextos sociais e históricos específicos, assim como em sua relação com o curso da vida como um todo, evitando analisá-los como fenômenos isolados e desvinculados das ‘descobertas’ e criações de outros momentos e categorias. (2014, p. 76)

Em seguida, Henning reflete sobre o ato de analisar temáticas tais “como o ‘curso da vida’, o ‘envelhecimento’ e a ‘velhice’” e sustenta que, nessas análises, somos levados “a tomar as noções de ‘corpo’ e da ‘materialidade do envelhecimento’” (2014, p. 86) como parte *sine qua non* do processo de trabalho analítico. E também que, estando:

posto que se há performances de gênero assim como ‘gêneros inteligíveis’, existem igualmente alguns processos semelhantes relativos ao que poderíamos chamar de *performances etário-geracionais* e aquilo que se espera que o sujeito desenvolva em cada determinado momento de sua vida, como algo próprio, por exemplo, das convenções baseadas na ‘idade’. (2014, p. 88)

Essas duas ideias encaminham a análise desse autor para uma ponderação relevante sobre a “materialidade do corpo” e do envelhecimento, ora mencionada com vistas a se refletir, em seguida, em torno dos objetivos iniciais desta releitura. Assim, ele toma como partida:

[...] uma reflexão sobre o processo de envelhecimento como imiscuído em um ‘processo de materialização’ singular, o qual não poderia ser visto como meramente uma questão básica do envelhecimento físico, ‘material’, estando, por sua vez, constitutivamente marcado, formado e instituído por práticas discursivas e regulatórias. (p. 88) [...] Algo que permanece em aberto e que gostaria de continuar refletindo futuramente é um questionamento em termos mais amplos sobre quais seriam os limites e um aprofundamento das singularidades do debate sobre a ‘materialidade do corpo’ quando estejam em relevo os ‘processos de materialização’ do envelhecimento. (2014, p. 88)

E, em fechamento às contribuições de Henning, são utilizadas as “noções de ‘envelhecimento’, ‘meia-idade’ e ‘velhice’” como concepções construídas por meio “de complexos sociais históricos e sociais” que evidenciam tanto “o seu caráter de ‘artefato cultural’” como também, em simultâneo, a existência de “um espaço mais expandido - embora não irrestrito – de agência nas formas como as associações contemporâneas com tais noções são estipuladas, negociadas e recriadas” (2014, p. 89).

Cabe, dessa forma, refletir sobre a imbricação tripartite que propus acima entre subjetividade, agência e posicionalidade tendo, por conseguinte, o curso da vida e os processos de envelhecimento também intimamente imbricados a essas noções. Anteriormente à minha argumentação, ressalvo ser essa uma ideia conceitual que proponho a partir do estudo dos autores e autoras acima revisados que necessita, portanto, de mais e novos aportes etnográficos. Nesse sentido, alvitro que esta pesquisa de campo pode constituir uma das formas possíveis de elaboração analítica dessas discussões.

Sendo assim, logo ao início destas reflexões, sugeri que elas deveriam dar conta de uma revisão de parte da literatura existente sobre as questões e problemáticas das subjetividades, das agências em contraponto às estruturas e das chamadas posicionalidades. Conceitos esses postos em relação entre si com os interesses voltados para as reflexões e pesquisas da antropologia do curso da vida e do envelhecimento com preocupações voltadas para a pesquisa de campo com o qual trabalho. E também propus, mais acima e logo após trabalhar com as ideias de Sahlins, que podemos pensar de modo imbricado e dialético, como fazemos ao apreciar um tríptico, na subjetividade, na agência e na posicionalidade, as três entrelaçadas e em relações dinâmicas entre si, a materializar

a ação de pessoas e corpos nos cursos da vida e nos processos de envelhecimento de cada um destes.

Assim sendo, o conjunto desses autores e autoras me leva, por complementaridade e não por contraste, a refletir, entender e sugerir que o curso da vida e os seus processos de envelhecimento também estão, de múltiplas e variadas formas, dialética e intimamente imbricados às noções de subjetividade, agência e posicionalidade.

Quero dizer com essa proposição que esse tríptico individual e social, que atuaria na prática da vida em quase simultaneidade no tempo, parece operar as nossas motivações que nos impulsionam a agir, não importando se de forma bem ou malsucedida, e a assumir posicionalidades no interior – a partir da interação interseccional potencial de múltiplos marcadores sociais das diferenças – dos processos de interação e relação individual e social nos cursos de nossas vidas. E, claro, também nos nossos processos de envelhecimento. Ao mesmo tempo, também penso na possível pertinência dessa ideia que proponho em relação aos campos diversos da prática social cotidiana e, também, no que toca ao fazer antropológico e etnográfico com os quais trabalhamos em nossas pesquisas de campo. Essa proposição lança, a meu ver, luz para se pensar a respeito do ato de estudar e investigar o ensino superior vivido ao longo da velhice como um elemento propício, por exemplo, para observar, analisar e compreender as questões de agência e de estrutura, em termos processuais. Sobretudo no que diz respeito às convenções, normatividades e expectativas sobre a educação superior ao longo do curso da vida.

Eis, deste modo, a minha reflexão-proposição que ficará subjacente e mobilizada ao longo desta tese. Por meio dela, penso que somos, considerando o contexto de minha pesquisa, pessoas e corpos subjetivos e materiais que, nas suas interações pessoais e relações sociais, engendram ações situadas e posicionadas que geram estruturas dialeticamente sujeitas a nós como atores, mas que, também, nos constroem e nos limitam de volta em nossas ações.

E, com ela a me sustentar, me volto para a pesquisa de campo com a qual estou a lidar: os processos de construção da (des)legitimação da presença de estudantes de graduação com sessenta anos ou mais nos bancos da Universidade e seus processos de resistências, agenciamentos e “produção de mundos” em suas trajetórias biográficas e educacionais.

Lidamos aqui com abordagens histórico-culturais processuais sobre distintos momentos do curso da vida que não se constituem, antes de tudo, como universais. Esse conjunto de trabalhos mobilizados neste ponto de minha tese confere aportes para se

pensar o curso da vida como plástico, mutável, e em transformação. Ademais, contribui para pensá-lo como vinculado a um conjunto complexo de significados, instituições, regras e concepções profundamente variáveis, frequentemente em disputa e, portanto, relativos e localizados histórica e culturalmente.

As questões que esses autores e autoras suscitam, pelos encontros e contrastes conceituais que trazem, apontam para vermos e compreendermos as múltiplas leituras e significados pendulares da velhice no contemporâneo. Tanto as representações hiper negativas quanto aquelas concepções que tendem a exacerbar a positividade e o agenciamento absoluto nesse momento do curso da vida. Nesse sentido, a desessencialização desses processos e momentos da vida, como esses autores e autoras propõem, é fundamental.

Por estes motivos, faz-se necessário continuar a estudá-los e revê-los todos amiúde, focando aqui na idade adulta e na velhice. Isso justifica e aponta, inegavelmente, para a relevância dos estudos e pesquisas antropológicas sobre o curso da vida em seu caráter questionador de essencialismos de base, sobretudo os biológicos e ontológicos.

Sendo assim, é possível avançar a primeira parte dessa revisão com a ponderação de que elas questionam, em profundidade, a universalidade histórico-cultural desses momentos e nos ensinam a nos atentarmos para significados variáveis e diversos que indicam a atenção que deve ser conferida aos pontos de vista construídos nas relações entre pesquisadores/as e interlocutores/as a respeito dos significados em jogo para cada contexto em análise.

Estamos em meio a um momento de revisão paradigmática necessária, de modo que temos que, ao construir etnografias sobre as vidas de pessoas mais velhas, tê-las como partes agentes concretas dos trabalhos que fazemos. Assim, faz-se necessário continuar a pensar a velhice como fenômeno do curso da vida que está para muito além dos discursos dos chamados “sistemas peritos”<sup>41</sup> gerontológicos que são preocupados, em primazia, com saúde, ocupação e bem-estar físico sob pontos de vista biomédicos. E é preciso, por isso, não buscar, de fato e de *práxis*, universalizar esse momento da vida que, tal como a infância ou qualquer outra passagem do curso da vida, é plural e pleno de infinitas peculiaridades e diferenças.

---

<sup>41</sup> Cf. GIDDENS, 1991, p. 29-31, 112. No original “*expert systems*”.

Partindo desses parâmetros, proponho avançarmos para um breve diálogo conclusivo com três trabalhos que versam sobre o curso da vida e o envelhecimento, ainda sob uma perspectiva histórico-cultural. Assim, cabe o registro, previamente, do tempo histórico de produção desses três trabalhos postos em evidência. O primeiro deles, de autoria da historiadora social Tamara K. Hareven, teve o seu original publicado em língua inglesa em 1995 e a sua versão brasileira em 1999 pelo Cadernos Pagu, no Dossiê Curso da Vida Adulta e Gerações. O segundo, por sua vez, de autoria da antropóloga Guita G. Debert (1998), foi publicado na coleção Textos Didáticos do IFCH-Unicamp. E o terceiro, mais recente, escrito pelas antropólogas médicas Sharon R. Kaufman e Lynn Morgan (2005) teve sua publicação na Annual Review of Anthropology. Essa ordenação temporal de publicações será seguida, em especial, para evidenciar as nuances de estado da arte do trabalho antropológico nos três momentos de publicação desses textos.

Hareven (1999), apresenta o que propõe como revisão bibliográfica da seguinte forma: discutir “a emergência da ‘velhice’ como uma nova etapa da vida no contexto da descoberta de outros estágios”; abordar “o surgimento de descontinuidades no curso da vida” e problematizar “a contribuição de mudanças históricas na família e no curso da vida para a segregação por idade” (1999, p. 11). Por meio desse percurso investigativo, ela discorre, a partir de uma perspectiva histórica e dos diversos autores citados, sobre esses processos culturais que estão em curso, com as diferenças óbvias e específicas, nos EUA e em todas as partes do mundo. E, no que diz respeito às mudanças familiares que levaram a novas perspectivas sobre o curso da vida e, como consequência, aos diversos modos de segregação das pessoas por idade, Hareven conduz quem lê seu texto, partindo de um panorama ocidental / ocidentalizado, ao seguinte ponto:

As principais mudanças que levaram ao isolamento das pessoas mais velhas na sociedade de hoje se enraízam não tanto em mudanças na estrutura familiar ou nos arranjos residenciais, como em geral se tem afirmado, quanto na transformação e redefinição das funções e valores da família. Entre essas mudanças, a erosão de uma visão instrumental das relações familiares – e o resultante recurso à sentimentalidade e à intimidade como as principais forças de coesão na família – levou a um enfraquecimento da interdependência entre membros da família nuclear e seus demais parentes. As relações afetivas substituíram gradualmente as instrumentais. (1999, p. 31-32)

Assim, ela conclui com pontos relevantes para as indagações a serem feitas mais adiante. No primeiro, Hareven diz que “a caracterização dos idosos como ‘inúteis’, ‘ineficientes’, ‘não atraentes’, ‘temperamentais’ e ‘senis’ acompanhou a expulsão gradual de pessoas da força de trabalho aos 65 anos desde o começo do século vinte” (1999, p.

33), processo social que ocorreu, pode-se afirmar, além dos EUA, na Europa e, com diferenças temporais, econômicas e sociais, em vários outros países do mundo, incluso dentre eles o Brasil. Ela aponta que:

a glorificação da juventude e o rebaixamento da velhice são dois aspectos de um processo muito mais complexo. Ambos resultam da crescente segregação dos diferentes estágios da vida – e dos grupos de idade correspondentes – na moderna sociedade norte-americana. (1999, p. 34)

Neste momento, recorro, reflito e pondero sobre a possibilidade de parte dessas representações sobre a velhice também incidirem sobre o lugar supostamente “ilegítimo” de meus/as interlocutores/as na Universidade, lugar esse entremeado a essa possível “glorificação” da juventude que Hareven aponta. E mais, neste ponto específico, é possível cogitar que esse “processo mais complexo” também perpassa por toda a sociedade brasileira contemporânea, levando-se em conta as nossas especificidades sociais devidas. Como argumento, seria suficiente recordar a memória dos estereótipos sociais bizarros que eram linguagem corrente e lugar comum até pouco tempo no Brasil que pontificavam que somos um “país jovem” e um “país do futuro”. Ora, sendo assim, nesse modelo de país, não caberiam as pessoas idosas, pois elas atrapalhariam, ou atrapalham, o curso desse projeto, digamos, “necrológico”<sup>42</sup> de sociedade que excluiria a velhice de um lugar social legítimo para viver por ela não ser jovem e, supostamente, não “ter futuro”.

Ademais, no contemporâneo, refletindo por meio de uma lógica de análise das instituições, pessoas idosas são vistas, por outro lado, ocupando instituições de modo legítimo e aceito, como, por exemplo, no Congresso Nacional, nos poderes executivo e judiciário, além das Universidades – sobretudo nas posições de docentes e técnicos administrativos – e também, ainda, em instituições de longa permanência para pessoas idosas. Entretanto, no que se refere à Universidade em seu sentido de ela ser um espaço de formação educacional e de produção de sujeitos, também em termos pessoais e profissionais, ela parece continuar a ser pensada, assim questiono, como uma instituição hegemonicamente voltada e centrada na juventude. Assim, a questão etnográfica que essa revisão aponta para o meu campo e os/as meus/as interlocutores/as nesse momento é: de quais formas esses “processos mais complexos” as afetam?

---

<sup>42</sup> Tendo doravante por referência, em diálogo teórico, o conceito de “necropolítica”, pensado por Achille Mbembe (2016).

Debert (1998), diz que seu interesse é mostrar a velhice como um tema de pesquisa complexo e que, por isso, é necessário evidenciar “algumas das armadilhas que seu estudo traz para os antropólogos que pesquisam as representações e as práticas ligadas ao envelhecimento, em sua própria sociedade ou em sociedades muito distintas da sua (1998, p. 7). Nesse texto, ela trabalha com uma nuance importante para os objetivos da minha pesquisa: a questão de a velhice ser apresentada “nas sociedades ocidentais contemporâneas como um problema social” e que seria fundamental “ter uma visão clara do que é a constituição de uma questão em problema social e qual é a especificidade da análise antropológica” (1988, p. 20).

Para a autora:

O objetivo do estudo antropológico não é a resolução dos conflitos envolvidos na luta pelos direitos dos idosos. Não cabe ao antropólogo definir a idade correta para a entrada dos indivíduos na aposentadoria, ou o momento em que as pessoas ficam velhas demais para exercer certas atividades ou para ocupar determinadas posições sociais. Não cabe, tampouco, ao antropólogo avaliar quais os programas e atividades, que garantem uma adaptação bem-sucedida ao envelhecimento. (1988, p. 20)

As implicações dessa posição teórico-política são claras e orientam a quem pesquisa os momentos mais avançados da vida a não “perder a oportunidade de descrever os processos por meio dos quais as pessoas passam a ser designadas socialmente como velhos, jovens, adolescentes ou crianças” (1988, p. 21). E é por esse motivo que ela reitera, em síntese, que:

não cabe ao antropólogo a resolução de um problema social, mas compreender a forma como um problema social é constituído e o conjunto de representações que orientam as práticas destinadas a solucioná-lo. O trabalho do antropólogo envolve um rompimento com as definições dos fenômenos socialmente admitidas. (1988, p. 21)

Kaufman & Morgan (2005), por sua vez, estruturam o trabalho delas como uma revisão bibliográfica da produção de autores internacionais – o ensaio está em língua inglesa e ainda sem versão formal publicada em português<sup>43</sup> – sobre as “condições desiguais que permitem que os seres humanos entrem e saiam da existência”. O seu escopo textual destaca, com a crítica aguda sempre apontada, as diversas concepções que

---

<sup>43</sup> Há uma versão de estudo traduzida para o português, de circulação restrita e não publicada, de lavra de Angelo G. Della Croce (PPGAS/UFG). As citações diretas às autoras aqui constantes são traduções livres do tradutor supracitado.

direcionam o trabalho complexo da antropologia e das etnografias que lidam com as questões de pesquisa que transitam entre o que é pouco falado, somente à boca pequena, e as condições bizarras das formas pelas quais os “Começos e Finais da Vida” humana são tratados pelo biopoder e pela biopolítica<sup>44</sup>. Formas essas que seriam postas em prática pelas governanças hegemônicas nos países da sociedade capitalista global deste século XXI.

Considerando as propostas analíticas postas acima em debate por esses autores e autoras, posso conjecturar, em conclusão a esta revisão introdutória: parte dos meus/as interlocutores/as podem estar a reelaborar ideias e práticas sociais que prescrevem que a “velhice” e o “fim da vida” são os momentos apropriados para o “recolhimento” e o “desengajamento”. E que, se assim fosse, esse não seria o momento social adequado para começar uma graduação na Universidade.

Por isso, indago sobre qual é o lugar e quais são as convenções e normatividades, no contexto do curso da vida contemporâneo, associadas ao momento adequado de se estudar em uma Universidade? Haveria “teleologias” sobre o curso da vida no que diz respeito às expectativas e prescrições sociais para o momento correto, adequado e legítimo de se estudar na Universidade ao longo da vida?

Essa é uma questão, assim justifico, a ser pesquisada dentro dos limites do meu campo a partir das narrativas de meus e minhas interlocutoras. Isso porque, a meu ver, parece fazer sentido questionar e refletir sobre o lugar da educação universitária em uma certa “teleologia educacional do curso da vida” que estipularia e explicaria, por meio de apelo às suas finalidades, objetivos ou funções, que é na juventude que se “deve” estudar em um curso superior, inclusive definindo-a como uma espécie de período formativo da e para a vida adulta.

E, no caso específico do campo com o qual trabalho, os/as estudantes com sessenta anos ou mais de graduação da UFG, esses elementos estão presentes e fazem parte dos processos de análise desta etnografia, uma vez que, como conjecturei acima, eles e elas parecem questionar centralmente essas expectativas ao, possivelmente, darem a entender

---

<sup>44</sup> De acordo com Michel Foucault (1988, p. 131), a chamada biopolítica da população “centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores”. Assim sendo, uma das preocupações centrais dessa biopolítica que, em termos pragmáticos, se expressaria como o exercício de um biopoder concreto sobre os corpos, se voltaria para as formas de gestão da velhice e das doenças que, por decorrência do envelhecimento, incapacitariam para a função produtiva no mercado de trabalho.

que a Universidade não deveria ser concebida, acriticamente, como uma instituição intrinsecamente voltada aos adolescentes e adultos jovens. Com essa questão aberta, me coloquei para dialogar com o campo.

Partindo desse conjunto posto de questões e problemas que temos, por ora, sobre o curso da vida e a velhice, conjunto este que nos remete diretamente às suas condições sociais concretas neste ainda começo do século XXI, entendo que ainda cabem outras e novas questões, problemáticas e considerações sobre como se trabalhar com as etnografias referentes ao envelhecimento.

Sendo assim, até agora propus a criação de diálogos por meio dos modos como a antropologia e outras ciências humanas têm contribuído para pensar a plasticidade histórico-cultural do curso da vida e para localizar as minhas análises e reflexões sobre as transformações relacionadas às ideias de envelhecimento e velhice em meu campo. Apresentei sucintamente algumas concepções relacionadas ao curso da vida, de modo a lançar luz sobre alguns dos seus problemas principais, tais como pensar o curso da vida a partir das matrizes fundamentais que configuram os seus percursos até as velhices, de modo a propor algumas possíveis pontes e conexões com relação aos meus interesses nesta pesquisa.

Dessa forma e por estes motivos, a Seção 2 lidará com as relações possíveis entre o curso da vida, os envelhecimentos e as velhices em contextos universitários e, mais especificamente, no âmbito acadêmico e institucional de algumas Universidades e da UFG.

## **Seção 2 - Velhices e os “sujeitos” das Universidades no curso da vida: questionando o juventude-centrismo no ensino superior**

A Seção 2 é dedicada, em termos gerais, à reflexão sobre as formas institucionais pelas quais a educação universitária brasileira assume as pessoas com sessenta anos de idade ou mais como discentes. Para esse intento, ela é separada em duas subseções: a primeira lidará com uma concepção, aparentemente hegemônica, que proporia a realização do ensino superior como um processo imaginado e normatizado socialmente para ocorrer na juventude. E, por isso, indaga sobre as convenções, expectativas e normatividades que seriam questionadas, desconstruídas, reproduzidas ou mobilizadas a partir do momento em que meus/as interlocutores/as se tornam estudantes de graduação nas suas velhices.

Proponho que, ao eles e elas buscarem e concretizarem o acesso à educação superior por seus agenciamentos, seria possível entender tanto as possíveis rupturas da relação entre educação superior e as idades “adequadas”, “esperadas”, “convencionadas” para fazê-la, quanto as movimentações dessas pessoas contra as expectativas de “desengajamento” das suas vidas nas suas velhices.

A segunda subseção, por sua vez, trabalhará com duas questões: os propósitos e as diferenças entre as chamadas Universidades Abertas da Terceira Idade – UNATI’s – e as Universidades que não atuam com esses programas específicos, caso da UFG, e recebem os/as estudantes com sessenta anos ou mais nos seus cursos regulares de graduação. E, em termos iniciais, se as análises das experiências dos/as estudantes com sessenta anos ou mais das UNATI’s, que serão apresentadas em revisão a alguns autores e autoras, são próximas ou distantes das narrativas das experiências dos interlocutores/as desta etnografia.

Também será apresentada, em contraponto aos dois “modelos” acima, uma outra alternativa recente de política de acesso aos cursos de graduação regulares da Universidade de Brasília – UnB. E serão evidenciados, por outra via, alguns contrapontos quanto ao modelo das UNATI’s. Isso se dará por meio de uma breve revisão de algumas leituras críticas sobre ele no que diz respeito aos seus alcances sociais como políticas públicas inclusivas e também quanto aos seus limites e restrições em termos pedagógicos. Sua finalidade é lançar possíveis luzes no sentido da análise e compreensão das narrativas das experiências dos/as meus e minhas interlocutores/as, ou seja, das vivências,

problemas e retornos obtidos por eles e elas ao fazerem as suas graduações regulares na UFG.

## **2.1 A educação universitária dos sessenta anos de idade em diante: acesso ao conhecimento como forma de engajamento social por meio dos agenciamentos pessoais?**

Tendo em mente a introdução desta segunda Seção, contextualizo esta subseção endereçando atenção crítica para a concepção de que a realização do ensino superior seria um processo imaginado e normatizado socialmente para ocorrer especificamente na juventude, dentre outras razões, como parte do amadurecimento, da formação e da construção, propriamente, do sujeito adulto. Ou seja, se a formação universitária ocupa mesmo o conjunto de expectativas formativas e prescritas, pelo menos para determinados extratos sociais, e de quais maneiras pessoas na meia idade e na velhice seriam concebidas e localizadas nas Universidades?

E, *a posteriori*, refiro-me a algumas diferenças e eventuais subversões<sup>45</sup> que meus e minhas interlocutoras praticariam e vivenciariam ao decidir cursar o ensino superior mais tarde na vida. Em outras palavras, me pergunto quais convenções, expectativas e normatividades são questionadas, desconstruídas, reproduzidas ou mobilizadas quando meus interlocutores e interlocutoras se tornam estudantes de graduação nas velhices? Embora a análise etnográfica dessas questões não seja o foco desta subseção, trarei alguns “lampejos” de elementos encontrados em minha pesquisa de campo para matizar essa revisão e o seu debate.

Assim, se é possível e correto pressupor que as Universidades e a formação universitária brasileira seriam institucionalmente pensadas e instituídas para se voltarem, sobretudo, à formação de adolescentes e adultos jovens, como isso se deu e se dá, historicamente? E, naquilo que aqui interessa mais de perto, isso se repete no acesso

---

<sup>45</sup> O conceito aqui utilizado, em concordância com o Dicionário Aulete Digital, diz respeito e é restrito a “derrubada de coisas estabelecidas, estruturas, sistemas”, isto é, das inúmeras e diferentes normas, regras e comportamentos esperados pela família, instituições e sociedade.  
<https://www.aulete.com.br/subversão> - Acesso em 13/10/2024, 10:11.

dos/as estudantes com 60 anos de idade ou mais na UFG? Em caso positivo, de quais formas?

Em termos gerais, nas sociedades ocidentais contemporâneas, fazer um curso superior universitário ainda é compreendido hegemonicamente como uma espécie de “ritual de passagem” projetado para ocorrer no final da adolescência para a vida adulta. E estar estudando em uma Universidade constituiria e corresponderia, por isso, a uma das concepções aceitas e socialmente valorizadas de juventude no contemporâneo. Sendo assim, cabe perguntar as razões de meus/as interlocutores/as narrarem a necessidade frequente de explicar e justificar as suas presenças como estudantes regulares de cursos de graduação a partir dos sessenta anos de idade. Mesmo que essa explicação venha a ser pedida apenas com o fito de aplacar uma “curiosidade” expressa de quem pergunta, seja docente, funcionário ou estudante jovem, ao se deparar com uma pessoa com mais de sessenta anos nos bancos da Universidade, ela é significativa para analisarmos e elaborarmos mais sobre quais seriam os “sujeitos” preferenciais ou por excelência para os quais a Universidade é pensada, proposta, articulada e mantida em operação.

Meus interlocutores e interlocutoras narraram, no decorrer do trabalho de campo, que costumam responder com relativa frequência a um tipo de pergunta “curiosa”, que vem com certo teor de espanto e surpresa: “o que você está fazendo aqui?!” Eles e elas me afirmaram que tendem, no geral, a responder, por vezes, com uma ironia que a dispersa no tempo – “uma hora eu explico...” –, ora com uma sensação de tristeza e perplexidade um tanto magoada. Em outras situações, porém, respondem também com uma altivez convicta e empoderada que, às vezes, encerra a conversa. Desse modo, de uma forma ou de outra, todos/as são pessoalmente afetados/as, de modo indubitável, por esse tipo de questionamento, dentre outras razões, porque essas perguntas acabam por colocar em questão a legitimidade de suas presenças como estudantes regulares da Universidade.

A propósito dessa pergunta “curiosa” ouvida pelos/as interlocutores/as deste campo com o qual trabalhei, se faz relevante recordar de um caso explícito de etarismo<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Na compreensão da antropóloga Miriam Goldemberg, o etarismo “é a discriminação contra as pessoas com base em estereótipos associados à idade. O etarismo pode se manifestar de diferentes maneiras, como atitudes de exclusão, de violência, de abuso, de infantilização e até mesmo por meio de piadas e “brincadeiras”. O termo é útil para denunciar qualquer tipo de discriminação etária, podendo envolver estereótipos e preconceitos contra velhos, mas também contra adultos, adolescentes e crianças.” - Segue...

que ganhou grande repercussão nas redes sociais e na mídia brasileira nos primeiros dias de março de 2023. Esse caso refere-se a uma estudante, na época com 44 anos de idade, caloura do curso de biomedicina da instituição privada Unisagrado, localizada na cidade de Bauru (SP), que sofreu violência psicológica pela *internet* – “Eu olhei para aquele vídeo e comecei a chorar”<sup>47</sup> – e também, em seguida, apoio e acolhida de outros/as colegas veteranos do mesmo curso.

Na ocasião daqueles acontecimentos, três jovens estudantes da mesma turma ingressante da aluna com 44 anos debatiam, em tom de deboche e por meio de um vídeo postado nas redes sociais (09/03/2023), “como desmatricula [*sic*] um colega de sala”. Parte desse “debate” entre as três jovens merece menção<sup>48</sup> pelo que revela em termos de etarismo e idadeísmo prático e cotidiano:

No vídeo, a jovem ironiza: “Gente, quiz do dia: como ‘desmatricula’ um colega de sala?”. Logo depois, outra responde: “Mano, ela tem 40 anos já. Era para estar aposentada”. “Realmente”, concorda a terceira. Em seguida, a estudante que grava o vídeo diz: “Gente, 40 anos não pode mais fazer faculdade. Eu tenho essa opinião”. Elas chegam a dizer que a mulher “não sabe o que é Google.”

Esse caso, que parece ser exemplo notório e representativo do caráter “juventude-centrado” e idadeísta que ainda permeia as relações pessoais e sociais nas Universidades brasileiras, introduz e apresenta, de modo instigante e representativo, parte do escopo temático que abrange e permeia o conteúdo desta tese.

Entretanto, pelo que pude analisar ao longo de meu trabalho de campo esses questionamentos deslegitimadores não afetam as maneiras específicas como eles e elas, interlocutores/as, concebem as suas experiências com os estudos na Universidade. Pelo menos não ao ponto de desestimular ou incentivar a desistirem de seus cursos, projetos e sonhos. Em termos gerais, meus e minhas interlocutoras afirmam que o universo do conhecimento que a Universidade propicia a este momento do curso das suas vidas é muito mais relevante do que o impacto de tais questionamentos. Além disso, eles e elas

---

- <https://vogue.globo.com/sua-idade/noticia/2022/09/o-que-e-etarismo-antropologa-discute-raizes-do-preconceito-contra-os-mais-velhos.html> - Acesso em 13/02/2025, 10:00.

- <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/10/23/velho-fobia-saiba-o-que-e-etarismo-e-como-o-preconceito-aparece-no-dia-a-dia.ghtml> - Acesso em 13/02/2025, 10:15.

<sup>47</sup> <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2023/03/5080009-chorei-muito-diz-universitaria-humilhada-por-ter-mais-de-40-anos.html> - Acesso em 13/02/2025, 10:55.

<sup>48</sup> <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2023/03/12/deboche-a-universitaria-com-mais-de-40-anos-gera-revolta-e-solidariedade-de-colegas-exemplo-para-nos.ghtml> - Acesso em 13/02/2025, 11:05.

também ponderam saber do potencial da sua contribuição como estudantes, a partir das suas experiências acumuladas na vida, para a comunidade universitária da qual passam a participar. Alguns/mas afirmam, inclusive, terem se tornado referências consultadas por colegas graduandos/as mais jovens e até mesmo por docentes que, frequentemente, são mais jovens que eles/as.

Não me parece, considerando somente minhas análises de campo, que esses/as estudantes estariam procurando “evitar” a velhice ou conferir prioritariamente conteúdos jovens específicos a ela. Ademais, meus e minhas interlocutoras parecem buscar viver esses seus momentos de formação universitária, por meio de múltiplos acessos a conhecimentos variados, como uma forma de engajamento ao mundo no qual vivem agora. E é preciso destacar que esse engajamento não se dá – inescapavelmente – por meio de um engajamento ou uma subscrição à ideia de “juventude”, *per se*. Eles e elas parecem demonstrar que é possível engajar-se no mundo, por recurso a variadas estratégias subjetivas e educacionais, como pessoas efetivamente na maturidade. Eles e elas demonstram, ademais, que estão mais centrados nos estudos e nas outras diversas atividades das suas vidas do que em assumir ou sentirem que são – ou não – velhos e velhas.

Como veremos com mais detalhes nas próximas seções da tese, essas vivências se dão, seja pela satisfação de um sonho antigo não realizado a seu tempo na juventude. E, talvez, por fazer uma segunda ou terceira graduação que corresponda ao que se queria e não se pode fazer antes. Ou, ainda, por simplesmente dar vazão à ânsia por saber mais em um campo de interesse específico e, com ela a ser satisfeita, aplicar esse conhecimento na vida profissional ainda ativa mesmo com a aposentadoria já em curso.

Em termos gerais, é de se supor que “fazer uma faculdade” ainda se constitui, todavia, em um dos elementos centrais para a configuração da juventude – pelo menos de certos extratos sociais – como um momento específico do curso da vida. Entretanto, embora nas últimas décadas as Universidades públicas no Brasil venham passando por transformações importantes e notáveis, a partir do desenvolvimento de políticas públicas de “ações afirmativas” que vêm resultando na inclusão de parcelas, por exemplo, das juventudes das classes trabalhadoras, das populações indígenas, negras e quilombolas<sup>49</sup>,

---

<sup>49</sup> Cf., GUARNIERI, 2017; SOUZA, 2017; HERBETTA, 2018; CRUZ, 2022; DIAS, 2022; FREITAS *et al.*, 2022; NEVES & BARRETO, 2023. As análises sobre as denominadas “Ações afirmativas” não estão contempladas nos contextos analíticos desta tese.

os desafios da permanência estudantil, das taxas de evasão e de práticas robustas de assistência a esses grupos permanecem como preocupações e demandas legítimas e concretas na nossa realidade atual.

E no que se refere aos discursos públicos das próprias Universidades acerca dos seus propósitos, missões, valores e princípios, nos sentidos de formação de mão-de-obra jovem, de educação das novas gerações, de produção e criação de um país socialmente justo, dentre outros temas, observei, por amostragem simples, as informações oficiais publicadas por algumas das principais instituições federais brasileiras, incluindo a UFG, e obtive somente informações institucionais gerais<sup>50</sup> que não contemplam a contento as questões postas ao debate por este trabalho.

Dessa forma, ficou a me parecer que esses discursos públicos oficiais também contribuiriam para a produção de uma imagética institucional da Universidade que, assim, só alcançaria os seus propósitos ao formar, particularmente, as novas gerações. E isso confirmaria, por omissão textual, as noções idadistas de que formar pessoas idosas seria “inútil”, “desperdício de recursos públicos”, “uma perda de tempo” com pessoas “no final da vida”. Essa impressão me levou a questionar e ponderar: se a Universidade é voltada somente à formação de novas gerações, ela estaria, supostamente e de acordo com as visões etaristas, desviando de suas funções ao mobilizar recursos para formar as gerações mais velhas e as pessoas idosas?

Nesse sentido, vale apontar, por outro lado e em retorno ao meu campo, que esse quadro de inclusão incipiente parece acontecer no que se refere ao acesso das pessoas com sessenta anos ou mais nos cursos de graduação regulares da UFG. O pequeno número

---

<sup>50</sup> Como exemplo dessas informações, cito as publicações de três instituições. A UnB, que é uma exceção a esse quadro, como será evidenciado adiante nesta tese, define que a sua missão é “ser uma Universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãs éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência”. A UFSC, por sua vez, se propõe a ser “uma Universidade inclusiva, capaz de olhar para os mais diversos grupos sociais e compor um ambiente em que impera o respeito e a interação para com todas as diversidades, nacionalidades, classes, etnias e pessoas com deficiência, comprometendo-se com a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade para todos, de forma a superar qualquer desigualdade, preconceito, exclusão ou discriminação, construindo uma sociedade mais justa e harmônica para as gerações vindouras”. E a UFG, por fim, pretende “ser uma universidade dedicada à formação de pessoas, em um ambiente intelectualmente virtuoso, decorrente da produção do conhecimento, obtida por meio da pesquisa acadêmica e da produção artística e cultural”. E em seus Princípios, o de número VII, menciona a “defesa da democratização da educação – no que concerne à qualidade, à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e condição para a permanência – e com a socialização de seus benefícios”. Os sítios dessas informações são, respectivamente, os seguintes; e os acessos se deram em 24/04/2025: <https://www.unb.br/a-unb/missao> ; <https://ufsc.br/a-ufsc/missao-visao-e-valores/> ; <https://ufg.br/p/26910-apresentacao-ufg>

e percentual de pessoas com sessenta anos de idade ou mais que são estudantes regulares de graduação da UFG, conforme dados oficiais do ano de 2024 que foram citados na Introdução desta tese, indica essa situação<sup>51</sup>. Isto é, há uma aparente, se não inexistência de políticas de inclusão, assistência e permanência para os/as estudantes idosos/as nessa Universidade.

E ainda, a UFG parece desconhecer, na prática, esse público graduando específico em suas políticas. Nesse sentido, tais estudantes parecem ser tratados/as sem consideração de especificidade e sem parâmetros formais e oficiais de análise para compreender suas necessidades, dificuldades, especificidades, dentre outros problemas relevantes que os/as afetam. Assim, a Universidade estaria a necessitar de estímulos efetivos de demandas reais para “acordar” para esse público discente e passar a considerar a existência, as potenciais especificidades e necessidades desses e dessas estudantes com sessenta anos de idade ou mais.

Entretanto, mesmo com esse quadro, “fazer a” ou “outra faculdade” parece ser, nos termos específicos do envelhecimento e da velhice no contemporâneo brasileiro, um fenômeno social produtor de um novo tipo de sujeitos/as que aqui ousou denominar, como categoria analítica, de sujeitos/as do conhecimento. Assim, para o caso específico da minha pesquisa de campo, compreendo esses/as sujeitos/as como pessoas que se vinculam ao ato de agregar novos conhecimentos a si próprias por meio da busca, acesso e realização de uma formação universitária na maturidade. E esses/as sujeitos/as são, em minha concepção, novos em relação ao comumente esperado que é o perfil geral de estudantes universitários jovens.

Outrossim, ainda que os discursos da chamada “velhice ativa” de hoje em dia sejam dominantes, ou pelo menos hegemônicos, eles parecem não se aplicar, ou não incluir, no que toca ao processo de formação no ensino superior, as pessoas idosas. Não haveria mais tantas pressões sociais explícitas por um “desengajamento abstrato” em quaisquer contextos da vida, mas sim no que se refere às carreiras dos/as sujeitos/as como estudantes universitários, uma vez que estejam nas suas velhices.

Parece-me, e considero isso relevante, que dentro dos “discursos gerontológicos hegemônicos” existentes que propugnam pelo exercício de uma “velhice ativa”, ainda

---

<sup>51</sup> Esses números e o seu percentual, atualizados em 15/02/2025, são os seguintes: 18.035 estudantes de graduação e, desse total, 43 estudantes com 60 anos de idade ou mais, isto é, 0,23% do total de estudantes regulares da Universidade. Fonte: <https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao> - Acesso em 15/02/2025, 17:00.

não são encontradas manifestações referentes aos campos de saber e poder, incluindo nela a própria Universidade como instituição promotora desse saber. Nesse sentido, ainda não há um discurso maduro, significativo e disseminado, que inclua a Universidade e o ensino superior regular como parte das táticas e estratégias das atividades e do engajamento de pessoas na velhice.

Vejo, nessas situações sociais específicas, um fenômeno: algumas das pessoas com sessenta anos ou mais que fizeram parte da minha investigação e que buscam a Universidade para realizar as suas graduações não acatariam mais, e acriticamente, aqueles comportamentos socialmente prescritos e esperados para os/as que são tidos por velhos e velhas. Devo frisar, entretanto, para que não sejam imaginadas quaisquer generalizações, essencializações ou juízos de valor de minha parte em relação aos comportamentos dos/as meus/as interlocutores/as, que também é possível, claro, que alguns/as deles e delas/as conduzam suas vidas por meio de concepções e práticas que se alinhariam a esses tais comportamentos socialmente prescritos e esperados, pelo menos em alguns âmbitos, facetas e circunstâncias de suas vidas.

Todavia, por outro lado, o meu campo mostrou que há aqueles e aquelas que não se conformariam com alguns dos impedimentos e barreiras sociais, familiares ou pessoais em relação às suas ações de acesso à educação superior nessa fase dos cursos das suas vidas. Como sustentou Debert em argumento pertinente:

a preocupação recente com o envelhecimento e com a melhoria da qualidade de vida dos mais velhos na sociedade brasileira muda não apenas a sensibilidade investida na velhice, mas também é traduzida em um conjunto de práticas concretas inesperadas no script dos papéis femininos e masculinos na velhice que consideramos próprios da nossa sociedade” (1999, p. 142-143).

Assim, ao buscar e concretizar, por meio de agenciamentos variados, o acesso à educação superior na velhice, seria possível ler esse processo como contribuindo para questionar, até certo ponto e em certa medida, essas expectativas sociais negativas e comuns sobre a relação entre educação superior e a idade “adequada”, “esperada”, “convencionada” para tanto. Assim, entendo, por outro lado e dialeticamente, que o acesso ao conhecimento e ao convívio oferecido pela Universidade os/as leva a manter esses questionamentos e a romper, até certo ponto, com essas normatividades, especialmente no tocante às expectativas do “desengajamento” das ações das suas vidas.

Nesse sentido, compreendo que eles/as se constituem e se reconstituem como sujeitos/as agenciadores das e nas suas velhices a partir do conhecimento que agregam a

si mesmos/as como realização pessoal. E, considerando a análise que desenvolvi a partir de meu trabalho de campo, por narrarem experimentar sentimentos de empoderamento social a partir das suas experiências universitárias. Isso por frequentarem os bancos da Universidade fazendo as suas graduações juntamente com os estudantes jovens e de variadas idades, nos diversos cursos superiores regulares oferecidos. Ressalto que as narrativas sobre tais experiências não dizem respeito aos programas relativos às Universidades da Terceira Idade (UNATI's) que existem em múltiplas instituições. É por isso que ouvi, por exemplo, eles e elas relatarem com frequência serem estudantes aplicados/as e centrados/as nas atividades acadêmicas complexas que realizam em suas graduações, mesmo que estejam, ao mesmo tempo, envolvidos/as com muitas outras demandas e ações no trabalho ou nas suas vidas pessoais e familiares.

Nesta subseção, discuti e me perguntei sobre quais convenções, expectativas e normatividades são questionadas, desconstruídas, reproduzidas ou mobilizadas quando meus interlocutores e interlocutoras se tornam estudantes de graduação na velhice. E ponderei sobre eles e elas parecerem demonstrar que é possível engajar-se no mundo/sociedade, por recurso a variadas estratégias subjetivas e educacionais, como pessoas efetivamente na maturidade. Dessa forma, os/as observei mais centrados/as nos estudos e nas outras diversas atividades das suas vidas do que em assumirem ou sentirem que são – ou não – velhos e velhas.

Por isso, os/as entendi como sujeitos/as do conhecimento, isto é, pessoas que se vinculam ao ato de agregar novos conhecimentos a si próprias por meio da busca, acesso e realização de uma formação universitária na maturidade. Assim, esses/as sujeitos/as seriam, a meu ver, novos. Isso no sentido de que o acesso ao conhecimento e ao convívio que buscam na Universidade os/as levaria a manter questionamentos e a romper, até certo ponto, com as normatividades que, especialmente, se referem às expectativas do “desengajamento” das ações das suas vidas nas suas velhices. E, em sequência, esse conjunto de ponderações me conduz a refletir sobre as modalidades de educação disponíveis para as pessoas com sessenta anos de idade ou mais em nosso país.

## **2.2 As Universidades da Terceira Idade e as Graduações Curriculares em relação: diferenças, semelhanças, experiências e críticas**

Aqui, buscarei responder a duas demandas: quais são os propósitos e as diferenças entre as chamadas Universidades Abertas da Terceira Idade – UNATI’s – e as Universidades que não trabalham com esses programas específicos, como é o caso da UFG, e que acolhem os/as estudantes com sessenta anos ou mais nos seus cursos regulares de graduação? E também, em termos iniciais, se as análises das experiências dos/as estudantes com sessenta anos ou mais das Universidades da Terceira Idade que serão apresentadas são próximas ou distantes das narrativas das experiências dos interlocutores/as desta etnografia. E, se são, como tais experiências diferem, de quais maneiras e quais seriam as suas particularidades?

As denominadas Universidades da Terceira Idade – UNATI’s – surgiram em primeiro lugar na Europa, a partir da França e da Inglaterra na década de sessenta do século passado, tendo, assim, consagrado os dois grandes modelos que inspiraram e modelaram suas implantações posteriores em outros lugares do mundo, dentre eles o Brasil. No nosso país, as primeiras experiências deram início em 1983. E segundo Renato Veras & Célia Caldas (2004), da UNATI-UERJ e da Faculdade de Enfermagem da UERJ, respectivamente, com a criação da:

UnATI da Universidade Federal de Santa Catarina [...] a partir da criação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). Em 1990, em parceria com o SESC, a PUC de Campinas criou a Universidade da Terceira Idade da PUC/Campinas, a primeira a ser divulgada na mídia em caráter nacional. A partir da década de 1990 – partindo das experiências francesas e das diretrizes emanadas pelo Plano Internacional de Ação sobre Envelhecimento das Nações Unidas, estabelecido a partir da Primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em 1982, em Viena, várias UnATIs foram implantadas pelo país. (2004, p. 429)

De acordo com tais autores, entre os seus propósitos principais - e tais propósitos parecem profundamente envolvidos com a ideia do “envelhecimento ativo” como um imperativo gerontológico -, o movimento das UNATI’s vem difundindo e incrementando, ao longo do tempo:

conceitos e experiências práticas que representam uma nova forma de promover a saúde da pessoa que envelhece, a partir de uma ação interdisciplinar comprometida com a inserção do idoso como cidadão ativo na sociedade. O movimento visa contribuir para a promoção da saúde física, mental e social das pessoas idosas, lançando mão das possibilidades existentes nas universidades. (2004, p. 423)

Com esse escopo de atuação, as UNATI's, centradas nas pessoas com sessenta anos de idade ou mais, parecem encampar uma perspectiva próxima às “teorias da atividade na terceira idade”. Tais teorias, como já abordado anteriormente, esperam e exigem um engajamento intensivo na velhice, sobretudo no período pós-aposentadoria, em prol de um modelo específico de “envelhecimento bem-sucedido”. Assim, elas multiplicaram suas ações e programas livres de educação “não formal” inseridas nas estruturas físicas e administrativas de várias Universidades públicas e privadas brasileiras. Dentre elas, por exemplo, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás<sup>52</sup> – GO – que teve criado, em 1992, o programa Universidade Aberta à Terceira Idade. E, desse modo:

estes programas possuem as denominações e seguem os modelos os mais diversos, mas têm propósitos comuns, como o de rever os estereótipos e preconceitos com relação à velhice, promover a autoestima e o resgate da cidadania, incentivar a autonomia, a independência, a autoexpressão e a reinserção social em busca de uma velhice bem-sucedida. (Veras & Caldas, 2004, p. 429)

Ainda sobre os propósitos, objetivos e funcionamento das UNATI's, a psicóloga, educadora e gerontóloga Meire Cachioni (2012) sustenta que elas, em sua maioria:

caracterizam-se por projetos de extensão universitária. Configuram-se, ainda, como uma modalidade de educação permanente de natureza não-formal, uma vez que a intenção maior não é a de certificar ou profissionalizar os alunos idosos, mas, sim, abrir o mundo do conhecimento e da possibilidade de se aprender ao longo de toda a vida. O ambiente universitário, multidisciplinar e intergeracional, propicia aos mais velhos a troca de experiências, a sociabilidade, o resgate da cidadania. (2012, p. 4-5)

A partir desses parâmetros definidos, essas instituições operam em um nível de ação educacional que as diferem propriamente da educação regular das Universidades, Institutos e Faculdades. Instituições essas que trabalham com a chamada “educação formal”. Isto é, oferecem graduações regulares a quem as acesse por meio dos seus processos seletivos institucionais. Conforme explica a antropóloga Ana Cláudia Muniz (2019), em sua dissertação de mestrado em Antropologia Social pela Unicamp:

[...] sintetizando, a educação formal seria aquela clássica, de instituições específicas que têm determinada sequência, estrutura, currículo e que conduz a um nível de instrução que é oficializado por um diploma. A educação não

---

<sup>52</sup> <https://sites.pucgoias.edu.br/puc/pgs/>

formal seria a que não acontece no sistema escolar, mas em outros ambientes; podem ser palestras, cursos, seminários para atender interesses específicos, mas que estão livres das normas de educação formal. E a educação informal seria aquela dada pela convivência, que não tem uma intencionalidade expressa ou organização específica. (2019, p. 37)

Assim, as UNATI's, ao trabalharem com a modalidade da “educação não formal”, são diferentes, por exemplo e de fato, da UFG. Essa instituição, que engloba o *lôcus* da pesquisa de campo para esta etnografia, não desenvolve projetos de extensão se guiando por esse modelo. Nela, que trabalha com a “educação formal”, os/as estudantes com sessenta anos de idade ou mais acessam as suas diversas graduações curriculares por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – ou por edital público que exige a apresentação de diploma quando já possuem graduação anterior.

No caso específico da UFG, os índices percentuais irrisórios de estudantes idosos regularmente matriculados, já apresentados na Introdução e na Seção anterior – 0,21% em 2024 e 0,23% em 2025 –, poderiam significar que as Universidades públicas, em sentido genérico, e a UFG em particular, não possuem quaisquer políticas internas de estímulo à diversidade geracional entre seus estudantes. E, ainda, que não há políticas que conheçam esse público estudantil específico, além de ações de acompanhamento com iniciativas de permanência desses/as estudantes no ambiente universitário.

Dessa forma, ao adentrar à Universidade, meus/as interlocutores/as se tornam seus estudantes regulares de graduação com todos os direitos e deveres pertinentes a essa condição. Assim sendo, com o cumprimento de todos os créditos de seus cursos, saem graduados com direito às colações de grau e aos seus diplomas. “Ritos de passagem”<sup>53</sup> aos quais esses/as estudantes, como pude perceber em minha pesquisa de campo, atribuem extremo valor e consideram essa como uma vitória importante nas suas vidas.

Para além dessa forma, outra alternativa de acesso aos cursos universitários de graduação regulares, essa mais recente e de caráter inovador enquanto política pública inclusiva, foi implementada pela Universidade de Brasília – UnB –, a partir do ano de 2024. Por meio desse formato, a Universidade publiciza, com frequência semestral, um edital exclusivo de ingresso para pessoas com mais de sessenta anos que, uma vez inscritas no processo seletivo, realizam uma prova de redação. Vale constar, aliás, que o tema da redação do primeiro processo seletivo na instituição – realizada em 28/01/2024 –, foi “O envelhecimento saudável e o direito à universidade”. Assim, por meio das suas

---

<sup>53</sup> Cf. ARNAULT & ALCANTARA E SILVA, 2016. <https://ea.fflch.usp.br/obra/os-ritos-de-passage>

classificações pelas notas obtidas, os/as candidatos/as realizam as suas matrículas e ingressos nos cursos regulares que disponibilizam vagas oferecidas exclusivamente para esse público-alvo. Segundo informações da UnB, oriundas da sua Secretaria de Comunicação - SECOM<sup>54</sup>:

Na primeira edição da seleção 60mais, a UnB abriu 136 vagas, em 37 cursos presenciais, nos quatro campi da instituição. A graduação com maior número de inscritos foi Psicologia, com 566 candidatos, que concorrem a duas vagas. O resultado da prova será divulgado na data prevista de 29 de fevereiro, às 17h, e os aprovados poderão se matricular no primeiro semestre letivo de 2024, com aulas a partir de 18 de março.” [...] “Com a aprovação unânime da resolução que institui semestralmente o processo seletivo 60mais na Universidade de Brasília, está previsto para o dia 26 de abril a publicação do (novo) edital da segunda edição. Neste certame, serão ofertadas 216 vagas em 60 cursos para ingresso no segundo semestre de 2024.” [...] “A UnB foi pioneira na inclusão de pessoas com 60 anos ou mais. Um levantamento realizado pela Diretoria de Inovação e Estratégias para o Ensino de Graduação (Dieg/DEG) mostrou que apenas uma universidade federal já havia feito um processo parecido, mas com apenas 11 vagas ofertadas.

Postas essas caracterizações de propósitos, diferenças e iniciativas recentes entre esses modelos de instituições de “ensino não formal” e “formal”, torna-se cabível a seguinte questão: as análises das experiências de estudantes com sessenta anos de idade ou mais das Universidades da Terceira Idade poderiam ser vistas como próximas ou distantes das narrativas de experiências de interlocutores/as desta etnografia? É o que colocarei em perspectiva: de quais modos haveria diferenças entre tais experiências?

De acordo com os/as diversos autores e autoras aqui citados/as, as experiências vividas pelos/as estudantes das Universidades da Terceira Idade (UNATI's) parecem ser tidas como edificantes e positivas, em termos gerais, para as suas vidas. Nesse sentido, Cachioni (1988), tendo em mente ser este o seu trabalho de mestrado em Educação pela Unicamp, ao destacar os programas educacionais voltados para “este público”, defende que:

[...] à medida em que os sujeitos da presente pesquisa (Universidade São Francisco, de Itatiba – SP) perceberam ganhos cognitivos significativos em sua vida diária, podemos relacionar este dado, com uma maior confiança na própria capacidade, sendo este o ganho mais evidente em relação às alterações no auto-conceito, com fortes repercussões sobre o senso de auto-eficácia. Os conhecimentos adquiridos pelo idoso, através da participação nas atividades

---

<sup>54</sup> <https://noticias.unb.br/ensino/7112-unb-realiza-selecao-de-pessoas-com-60-anos-ou-mais-para-cursos-de-graduacao> - Acesso em 20/10/2024, 15:35.  
<https://noticias.unb.br/ensino/7272-novo-edital-do-processo-seletivo-60mais-sera-publicado-em-26-de-abril> - Acesso em 20/10/2024, 15:50.

oferecidas na Universidade da Terceira Idade, repercutiram de modo favorável em seus relacionamentos sociais, com membros da família (filhos e netos) e amigos pertencentes a outros grupos fora da Universidade. (1988, p. 85)

E ela encerra a sua dissertação com uma afirmação relevante quanto aos retornos oferecidos pelas UNATI's aos seus estudantes:

[...] é importante salientar a grande força atrativa das Universidades da Terceira Idade, baseadas na valorização do idoso e celebração da velhice, comprovadas pelo grande número de frequentadores e forte atratividade social. Esta adesão aos valores propagados pelo programa vem mostrar que, para os alunos adultos maduros e idosos que a procuram, vivenciar a experiência de envelhecimento como um momento privilegiado da vida também é coisa que se aprende na escola. (1988, p. 91)

Neste ponto, se faz importante a contribuição de Debert (1999)<sup>55</sup> neste diálogo no sentido de pontuar as suas colocações teóricas que corroboram alguns retornos citados, tanto nas UNATI's, quanto também ao que observei e registrei nas respostas e narrativas das experiências dos/as interlocutores/as desta etnografia. Este relevante tópico também será tratado adiante. Para ela:

A tendência contemporânea é rever os estereótipos associados ao envelhecimento. A ideia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal. (p. 14) [...] (Assim), as pessoas de mais idade, na certeza de que hoje não podem viver como antigamente, ocupam e definem os novos espaços criados para envelhecer, respondendo de maneiras diversas ao tipo de controle de emoções que passa a ser neles exigido. (1999, p. 16)

Desse modo, também entendo que há uma abertura e uma conquista de espaços para envelhecer de novas formas e coletivamente, e esses espaços continuam sendo ocupados por grupos específicos de pessoas com sessenta anos de idade ou mais, por exemplo, nas Universidades. Esse é o sentido, a meu ver, do que diz Debert (1999):

A construção de uma imagem positiva do envelhecimento não tem como referência a ideia dos velhos como detentores da sabedoria e da experiência. É, antes, a disponibilidade para o aprendizado e para novas experiências que dá uma identidade aos estudantes e uma particularidade ao envelhecimento de cada um. (1999, p. 155)

---

<sup>55</sup> Cabe aqui a ressalva de que Debert não está centrada na análise crítica dos retornos específicos, benéficos ou não, dos modelos teóricos e operacionais das UNATI's nesse seu trabalho, mas sim, como ela pontua no título de sua obra, nos processos de “reinvenção da velhice” e de “reprivatização do envelhecimento”.

É também o que parece ponderar Cachioni (2012; 2017). Para ela, as UNATI's revelam, em termos práticos, todo o potencial da educação e do desenvolvimento humano ao longo de todo o curso da vida. Esse seria um dos diversos sentidos de:

[...] voltar aos bancos escolares na velhice... Nossas universidades não são mais habitadas somente pela juventude. De alguma maneira, universalizamos o direito de aprender para todas as idades. Legitimamos que o processo de desenvolvimento não cessa na idade adulta, mas está presente em toda a existência humana. (2012, p. 6)

Cabe, neste ponto, observar que, no caso da UFG em epígrafe nesta tese, tais bancos escolares são ocupados em primazia quase absoluta pela juventude. De acordo com os dados mais recentes sobre a composição etária dos estudantes regularmente matriculados atualmente na UFG, aqui em números absolutos<sup>56</sup>, do total de 18.035 estudantes, 7.336 estão entre 17 e 21 anos de idade, 8.615 estão entre 22 e 30 anos, 1.364 entre 31 e 40 anos, 512 entre 41 e 50 anos, 165 entre 51 e 59 anos e, finalmente, 43 estão com sessenta anos de idade ou mais, ou seja, o percentual de 0,23% do total de estudantes já mencionado acima (Cf. nota de rodapé nº 50, p. 72). Em termos ampliados, a porcentagem de estudantes que estão entre a meia idade e a velhice é de 1,15% do total de matriculados/as atuais, o que significaria que a afirmação acima, de Cachioni, não se aplicaria à UFG.

Entretanto, em contraponto à visão positiva desses processos apresentada por Cachioni, friso que o que ela denomina de “universalização” do “direito de aprender”, no caso da UNATI's, não garante plenamente o usufruto formativo geral que é oferecido, por sua vez, aos/as estudantes com 60 anos de idade ou mais que buscam os cursos regulares de graduação nas Universidades. Em certos aspectos, portanto, nas UNATI's parece ocorrer, em síntese, uma forma de ampliação condicionada e parcial do acesso ao “direito de aprender” no que diz respeito às pessoas mais velhas.

Em outras palavras e nesse caso, as experiências de aprendizado vividas nas UNATI's são, a meu ver e por outro lado, distintas daquelas que foram narradas por meus interlocutores/as, os/as quais, por possuírem o mesmo estatuto de estudantes regulares, com as mesmas obrigações e direitos que quaisquer outros estudantes, sejam jovens ou não, vivenciam de forma mais extensa, plena e, até certo ponto, irrestrita, esse “direito”.

---

<sup>56</sup> <https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao> - Acesso em 16/02/2025, 16:52.

Não obstante, ao relatar sua conclusão de pesquisa que fez sobre a UnATI / EACH da Universidade de São Paulo – USP, Cachioni (2017) aponta alguns retornos significativos. Retornos esses que merecem ser relacionados, por analogia, aos que observei, para delinear com melhor clareza, *a posteriori*, nas narrativas sobre as experiências de meus interlocutores/as:

O bem-estar emocional positivo relatado pelos veteranos sugere que (a instituição) tem propiciado situações sociais e educativas significantes. Estão felizes com a rede de relações sociais estabelecida e motivados para a aprendizagem. (p. 349) [...] Concluiu-se, então, que a educação permanente para idosos, propiciada pelas universidades e fora dela, contribui para a manutenção de altos índices de satisfação com a vida e de sentimentos positivos. Os idosos podem avaliar a própria trajetória de desenvolvimento, o compromisso com a sociedade e ponderar sobre o próprio empenho em perseguir um ideal de excelência pessoal. (2017, p. 350)

Entre meus/minhas interlocutores/as, o interesse por realizar um curso superior regular, integral e formal, foi apresentado e evidente em vários momentos das entrevistas. Por outro lado, não surgiram quaisquer relatos acerca de experiências pregressas que eles e elas tenham vivido com os formatos educacionais próximos ou idênticos aos das UNATI's.

À guisa de conclusão deste subcapítulo, ressalto, evidenciando os contrapontos referentes ao modelo operacional das UNATI's, que há outras leituras críticas relevantes sobre esse modelo no que diz respeito, principalmente, aos seus alcances sociais efetivos como políticas públicas inclusivas e também quanto aos seus limites e restrições em termos pedagógicos. Pesquisas de referências que realizei nas principais plataformas brasileiras de bancos de dados de publicações de artigos científicos, teses e dissertações (SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES)<sup>57</sup> revelam, a partir de várias chaves de busca, trabalhos, em sua maioria, provenientes da Gerontologia e da Geriatria, os quais parecem priorizar abordagens que enaltecem e sancionam o modelo em seus aspectos positivos.

Por outro lado, as produções críticas encontradas não são oriundas da Sociologia, da Antropologia e nem da Gerontologia, exceto à sua vertente “social crítica”, mas sim e notadamente das pesquisas nas áreas da Educação e do Serviço Social. Nessas leituras críticas, predominam, destarte, fundamentações teóricas fundadas em paradigmas

---

<sup>57</sup> Acessos e consultas realizados entre 09 e 11/04/2024.

marxianos e nas diversas concepções marxistas que são centradas em análises referentes às problemáticas e contradições dos processos sociais de envelhecimento das classes trabalhadoras. E, também, algumas análises elaboradas a partir de menções referentes a Foucaut e Guattari.

Juliana Doronin (2019, p. 4), assistente social, menciona em artigo as críticas à grande proliferação de cursos do modelo UNATI's. Para ela, nessa linha crítica, esses modelos não garantiriam o acesso igualitário e universal às pessoas com sessenta anos de idade ou mais, considerando o fato de não existir, por exemplo, nenhuma referência ao envelhecimento, à velhice ou às Universidades Abertas à Terceira Idade no Plano Nacional de Educação (2014-2024), isso a despeito da inegável ampliação do protagonismo das velhices. Além disso, ela menciona a concentração dessas instituições nos grandes centros urbanos e a sua distribuição desigual pelas grandes regiões brasileiras. Isto é, as cerca de duzentas dessas universidades existentes no Brasil ainda não ocupam todas as suas regiões e nem garantem o acesso de pessoas com mais de sessenta anos com diferentes perfis socioeconômicos.

Anandra Vasconcelos & Solange Teixeira (2023), mestre em Políticas Públicas e Pós-Doutora em Serviço Social, respectivamente e pela Universidade Federal do Piauí, fizeram um estudo que analisa o envelhecimento e as velhices em perspectivas de classe e gênero e as necessidades educativas em dimensão não profissionalizante relacionadas às experiências vividas nas UNATI's. Elas também consideram que as suas atuações no país são insuficientes para contemplar os diversos perfis das pessoas brasileiras a partir dos sessenta anos de idade. E, para elas, é importante ressaltar que as UNATI's não atendem ao conjunto desse público por elas não considerarem, em boa parte das vezes, as importantes “perspectivas de classe e gênero” que são originadas em condições e contradições sociais que partiriam dos chamados “imbricamentos de classe, gênero e raça/etnia” (2023, p. 4).

Segundo essas autoras, a partir das perguntas sobre “quem teria acesso à Universidade?” e “quem se beneficia destas iniciativas?”, várias análises mostrariam que, “entre a lei e o atendimento das necessidades educacionais da população idosa no Brasil”, do ponto de vista da inclusão social, ela “ainda é pequena e favorece mais os grupos de

“pessoas idosas de classe média, aposentadas ou pensionistas”<sup>58</sup>. Ou seja, ainda não é incluído, de forma unânime, “o público-alvo” como o conjunto da população. E é por isso, segundo elas, que “a ideia de funcionamento dessa política pode gerar a falsa ideia de que o público-alvo está sendo contemplado, quando na verdade, não está” (2023, p. 8-9).

O educador Marcos Augusto de Castro Peres (2007), em sua tese de doutorado para a Faculdade de Educação da USP, também tece suas críticas ao modelo das UNATI’s de forma que abre para o debate outros aspectos teóricos e práticos a serem levados em conta nas análises sobre os seus limites e alcances sociais e pedagógicos. Para ele:

[...] a criação das Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI) no Brasil carrega um grande paradoxo quando consideramos o alto índice de analfabetismo entre os idosos no país. Segundo dados do IBGE do Censo 2000, 34,6% do total dos brasileiros (homens e mulheres) com 60 anos ou mais são analfabetos<sup>59</sup>. Tal fato reforça o caráter elitista das UNATI, bem como o forte ranço burguês presente na ideia de ‘terceira idade’. Com isso, cabe lançar a seguinte questão: qual a validade de se investir na criação de ‘universidades para idosos’ num país que necessita urgentemente de políticas de educação fundamental para todas as faixas etárias? (2007, p. 18)

Em sua visão, a origem da expressão “terceira idade”, que seria, no caso brasileiro, conectada à criação das UNATI’s,

reflete o caráter paliativo inerente a determinadas políticas públicas, que ao invés de estarem direcionadas à solução efetiva dos problemas sociais, em seus aspectos mais emergenciais, restringem-se a medidas superficiais, que muitas vezes não suprem as reais necessidades dos destinatários das políticas sociais, pois estes raramente participam do processo de formulação dessas políticas. São as organizações representativas dos diversos grupos sociais, em conjunto com nossos representantes políticos dos poderes Legislativo e Executivo, nas esferas federal, estadual e municipal, que de fato elaboram as políticas sociais, muitas vezes à mercê das demandas efetivas da sociedade. (VIEIRA, 1987), (2007, p. 18).

---

<sup>58</sup> A questão referente aos marcadores sociais de classe, raça e gênero, considerando especificamente o meu campo, será tratada na Seção 4, em seguida à apresentação e análise, na Seção 3, dos dados apurados pelo *survey* com os/as interlocutores/as.

<sup>59</sup> A atualização desses dados citados, por meio da PNAD Contínua Educação – 2023, do IBGE, de 22/03/24, demonstra que: “no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2023, eram 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 15,4% para esse grupo etário.” [...] “Para a faixa etária mais velha, nota-se que a taxa das mulheres foi superior à dos homens, alcançando 15,5% em 2023”, contra 15,4% dos homens. E, por fim, “[...] no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 8,6% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 22,7%.” <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html> - Acesso em 30/03/2024, 17:10.

Esse estudioso aponta que não existem programas educacionais efetivos e voltados, de forma eficaz, para os adultos e para as pessoas com mais de sessenta anos. O que há, em sua concepção, “são iniciativas tímidas e pouco significativas do ponto de vista da inserção do público mais velho nos processos educativos, como, por exemplo, ocorre com as universidades abertas à terceira idade (UNATI)” (2007, p. 259). Essas Universidades Abertas seriam configuradas pelo seu “caráter elitista”, já mencionado por ele, e transmitiriam, “na sua maioria, conteúdos medíocres e de fraco teor crítico”, que tentariam apenas “preencher uma enorme falha do nosso sistema educacional”, qual seja, “a de educar não apenas para o mercado de trabalho” (2007, p. 259).

Sua forte crítica lança uma questão: todas as UNATI's do Brasil contribuiriam com iniciativas e “conteúdos medíocres”? Em contraponto, parece que alguns relatos de estudantes das UNATI's não corroboram, de modo mecanicista, o que esse autor propõe. Sua crítica enfática, ao que parece, talvez possua uma tendência subjacente à amplitude e generalização demasiadas.

Entretanto, Peres, a meu ver e ao finalizar a sua tese, defende de modo pertinente que:

A educação, como a principal criadora de subjetividade individual, precisa formar indivíduos autônomos, que saibam criticar, criar e transformar com liberdade. Dessa forma, não pode, em hipótese alguma, se restringir à infância e à juventude, excluindo outras fases da vida, como a fase adulta e a velhice, realidade essa que se observa na atual educação pedagógica. Por isso, uma educação realmente emancipadora deve ser abrangente (e não restrita e excludente) e andragógica [<sup>60</sup>] (e não pedagógica), incluindo os idosos e adultos mais velhos na agenda educacional. Só assim teríamos condições de expandir as revoluções moleculares [<sup>61</sup>] que ocorrem nas microesferas da subjetividade. (p. 361)

---

<sup>60</sup> “Por significar um tipo de educação voltada para os adultos e pessoas mais velhas – uma vez que ‘andros’ em grego é homem adulto –, a andragogia diferencia-se da pedagogia por possuir uma metodologia específica e direcionada às faixas etárias mais elevadas. Dentre outras, a diferença essencial entre a educação pedagógica e a andragógica é que essa última leva em conta o conhecimento tácito e a experiência acumulada pelos adultos mais velhos e idosos ao longo da vida” Peres (2005, p. 23).

<sup>61</sup> De acordo com Peres (2007, p. 305-306), “[...] para Guattari (1987), qualquer resistência individual no sentido de não se submeter aos controles disciplinares existentes na sociedade – seja na moda, nas tendências político-ideológicas, nos dogmas religiosos, no comportamento sexual, etc. –, pode ser tida como uma ‘revolução molecular’. Ao não se submeter à disciplina imposta, o indivíduo ‘escapa’ por uma ‘linha de fuga’ subjetiva, não permitindo que o poder macro seja reproduzido por meio dele. Assim, sua atitude de resistência, por ser um exercício legítimo de subjetividade individual, é ‘revolucionária’ dentro de uma dimensão ‘micropolítica’ [Foucault, 2000], impondo uma ‘micro-oposição’ aos ‘micropoderes’ [Foucault, 2000] disciplinares presentes no corpo social”.

Marcella Guimarães Assis, Rosângela Corrêa Dias e Ruth Myssior Necha (2016), docentes da Universidade Federal de Minas Gerais e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, respectivamente, também entendem que a disseminação das UNATI's pelo país, tanto nas universidades públicas, como nas privadas, não garante o “acesso igualitário e universal por parte das pessoas idosas”. E, ainda que elas venham contribuindo para fazer crescer “o protagonismo desta faixa etária, mesmo que de modo tímido e limitado se consideradas as dimensões continentais do país”, elas exigem, além de vontade política aplicada, “muito investimento e reflexões” (2016, p. 202). Para elas,

[...] A universidade para a terceira idade pode e deve funcionar como um elo nesta cadeia de construção da cidadania na velhice brasileira. Entretanto, a sua inclusão nos dispositivos legais, até o momento, não foi suficiente para garantir a sua implementação em todas as regiões brasileiras nem o acesso de pessoas idosas com diferentes perfis socioeconômicos. (2016, p. 207)

Segundo Solange Maria Teixeira (2009), que é assistente social e docente da Universidade Federal do Piauí, para que possamos tratar “o envelhecimento do trabalhador como expressão da questão social, temos que retomar os determinantes econômicos, políticos e culturais que engendram essa problemática social”. A sua abordagem, a partir de uma “opção teórico-metodológica de origem marxista” (2009, p. 66), leva em conta, como ela defende, a “ordem e o tempo do capital, bem como as lutas sociais que problematizam necessidades não satisfeitas” (2009, p. 67). Assim, na concepção dessa professora:

O trabalho social com idosos constitui poderoso mecanismo de controle social sobre o tempo de vida dos trabalhadores, incluindo seu tempo livre no seu envelhecer, quando não devem mais explicação ao capital, um controle não apenas da pobreza, mas também das formas de associativismo e de consciência social desses velhos trabalhadores, direcionadas ao hedonismo, ao lazer, ao cooperativismo, ao trabalho voluntário, e a outras questões dissociadas das relações de trabalho e exploração. (2009, p. 74)

E, por fim, Joice Sousa Costa, Cristiane de Fátima Poltronieri e Denise Gisele Silva Costa (2018, p. 5), assistentes sociais e, na época desse artigo, pós-graduandas na mesma área pela Universidade Estadual Paulista, trazem, em conclusão a essas contribuições críticas provindas da Educação e do Serviço Social, e por meio de citação à Eneida Haddad (2016), uma ideia que confere sentido ao raciocínio interseccional sobre a velhice como categoria analítica que elas estabelecem em seguida. Dessa forma, para Haddad:

[...] Generalizar para a velhice o que pode ser vivido por apenas uma minoria de velhos é avançar o ‘sinal vermelho’ do semáforo da ciência. Não levando em conta as condições objetivas de trabalho na sociedade capitalista, suas representações fazem parte do mundo da pseudoconcreticidade (2016, p. 77).

Por conseguinte, para essas três pesquisadoras:

[...] A velhice, enquanto categoria teórica, circunscrita na visão da Teoria Crítica, deve ser considerada a partir dos fatores de classes, raça, etnia e gênero, pois, entende-se que são determinantes que refletem no modo de vida da população que envelhece. Em síntese, sabe-se que o envelhecimento é um processo heterogêneo, desigual, permeado por variados condicionantes. [...] Em uma sociedade marcada pelo conflito entre capital e trabalho, é inviável pensar que o curso de vida dos sujeitos sociais se constrói de maneira homogênea. (2016, p.6)

Visto sob um prisma analítico, o conjunto dessas visões e as contradições existentes entre elas, uma a enaltecer os efeitos positivos das UNATI's sobre as pessoas que as frequentam, e outra a determinar sobremaneira ordens e lógicas excludentes nas suas críticas sociais a esse modelo, pode lançar luzes no sentido da análise e compreensão das narrativas das experiências dos/as interlocutores/as desta etnografia. Ou seja, das vivências, problemas e retornos obtidos por eles e elas ao fazerem os seus cursos universitários regulares na UFG.

A despeito das diversas críticas às UNATI's que são dignas de ponderação, o “modelo” que estou a analisar, que em verdade não é um “modelo específico de acesso”, não está, necessariamente, a salvo de diversas críticas possíveis. Para isso, basta observar, na prática, o percentual quase insignificante, como já mencionei, de pessoas idosas que são efetivamente incluídas nos processos seletivos regulares da UFG. E, para além disso, o fato de eles e elas serem ignorados/as como um público digno de compreensão, análise e consideração quanto a eventuais necessidades e atenção institucional específicas em termos não apenas de inclusão, mas também de acompanhamento e políticas efetivas de permanência.

Nesse sentido, esse “modelo UFG de inclusão e permanência de pessoas idosas” que ora analiso também não garante qualquer tipo de “acesso igualitário e universal” como citei acima. A crítica a esse “modelo cada-um-por-si-estudantes-idosos-que-se-virem”, que parece ser posto em prática na UFG, com a ausência silenciosa de atenção, legislação (resoluções) e políticas internas de inclusão e permanência de estudantes com sessenta anos de idade ou mais na instituição, é mais do que pertinente. E, assim, merece

a atenção devida da institucionalidade universitária. Por isso, parecem importantes alguns paralelos comparativos, ressalvadas as suas diferenças já expostas, entre as modalidades UNATI's e o chamado “modelo UFG”, de modo que os relatos positivos que meus/as interlocutores/as dizem sejam realçados e, também, nuançados sem qualquer tipo de enaltecimento essencialista que possa dar a entender que, na UFG, “tudo é muito melhor”.

Dessa forma, nessa subseção, trabalhei com as possíveis distinções gerais entre os propósitos, os funcionamentos, os impactos e as críticas apontadas por algumas visões teóricas dicotômicas que enaltecem ou problematizam os modelos funcionais das Universidades da Terceira Idade – UNATI's –. Modelos esses que se distinguem das Universidades que não possuem esses programas específicos de educação, tais como a UFG e a UnB, e que acolhem – de modos distintos uma da outra – os/as estudantes com mais de sessenta anos nos seus cursos regulares de graduação. E, no conjunto dessa Seção 2, conduzi uma reflexão analítica sobre as formas institucionais pelas quais a educação universitária brasileira acolhe e assume as pessoas com sessenta anos de idade ou mais nos seus quadros discentes. Isso com as vistas voltadas às análises das experiências acadêmicas dos/as meus/as interlocutores/as na UFG.

Assim, buscando traçar os próximos passos deste trabalho, ficam estabelecidas as primeiras pontes de passagem para que seja possível compreender, efetivamente, como as análises apresentadas acima revelam quadros próximos ou distantes das narrativas dos/as meus interlocutores/as e, se são, como tais experiências diferem, de quais maneiras e quais são as suas peculiaridades.

Desse modo, a próxima Seção principiará com uma descrição e análise dos relatos que obtive em campo para esta tese no que diz respeito aos processos atinentes ao curso da vida dos/as participantes desta etnografia. Nela, examinarei e tratarei de uma apresentação analítica dos perfis sociais do campo que foram, inicialmente, revelados pelo *survey*.

### Seção 3 - Contextualização e análise do trabalho de campo de acordo com os primeiros dados obtidos pelo *survey*<sup>62</sup>: o campo em perspectivas quantitativas

A título de retomada de alguns contextos relevantes para a compreensão do conjunto deste trabalho, vale recordar as razões que me levaram, em conjunto com o meu orientador, à realização de um *survey* com este campo. Ele se constituiu em uma tática, mas não restrito a ela, como me referi acima, para buscar contatos de campo por meio de respostas a um questionário que foi encaminhado para os *e-mails* de todos/as os/as estudantes com 60 anos de idade ou mais regularmente matriculados em todos os cursos de graduação da UFG. Sendo assim, ele fez parte de uma abordagem experimental ao campo para acessar informações sobre o maior número possível de interlocutores/as a serem convidados/as a participar do trabalho de campo. E isso sempre com a intenção expressa de desenvolver entrevistas e diálogos nos contextos peculiares de uma “etnografia do possível”<sup>63</sup> e nos termos específicos dos limites e possibilidades que o trabalho de campo encontrou, além de proceder a uma “etnografia do particular” (Abu-Lughod, 2018).

---

<sup>62</sup> Trechos desta subseção foram apresentados, sob minha autoria e de forma oral, como Trabalho Final nos Anais da 34ª RBA – Reunião Brasileira de Antropologia -, sob o título “O que você está fazendo aqui?": uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais nos cursos de graduação da UFG e suas agências. A apresentação do trabalho na 34ª RBA se deu em sessão de GT no dia 24/07/2024.

<sup>63</sup> O trabalho de realizar entrevistas e diálogos etnográficos em realidades extremas, tais como as que ocorreram nos processos de isolamento sanitário e social da pandemia da covid-19, nos levou, meu orientador e eu, a refletirmos sobre uma percepção recorrente que ele tem de que fazíamos, naqueles momentos, uma “etnografia do possível”. Dessa forma, entendemos que essa percepção também pode ser tomada, se ampliarmos o alcance de sua ideia original, aqui reelaborada para o contexto do meu campo, como referente àquelas situações concretas que podem ser encontradas no trabalho de campo, tais como, condições radicais de pobreza e miséria, situações de violência e exclusão extremas, vivências de diásporas coletivas, conflagrações de guerras e os matizes mais contundentes dos marcadores das diferenças de gênero, raça, classe, idade, dentre outros. Assim, Henning (PRELO) elabora mais detidamente a sua ideia original do seguinte modo: “Nos últimos dez anos, orientando mestrados e doutorados e auxiliando a resolver dilemas etnográficos de novos e novas estudantes, tenho nomeado isso de ‘etnografias do possível’: reelaborações realistas, exequíveis, pés-no-chão, adaptadas às realidades locais concretas de fazer antropologia por essas bandas dos trópicos. Que tipos de etnografias críticas e reflexivas podemos produzir no Sul Global, distantes temporal, simbólica, política e espacialmente de empreendimentos coloniais que contribuíram, de variadas formas, para o financiamento e a viabilidade de grandes expedições etnográficas do passado? (...) No Brasil, somos frequentemente levados a desenvolver trabalhos etnográficos experimentais, heterodoxos, moldáveis e adaptáveis. Um ‘se-vira-nos-trinta’, um ‘não-tem-tu-vai-tu-mesmo’. Um estado de coisas que contrasta profundamente com aqueles referenciais modernistas das antropologias social e cultural da primeira metade do século passado (...). Essa abertura quase inescapável para adaptações conjunturais nos incentiva a repensar e renegociar pressupostos e convenções canônicas do *métier* etnográfico”.

Outrossim, essa ideia de fazer uma “etnografia do possível” leva em consideração que o trabalho de campo foi todo realizado com uso da *internet* por necessidade, pois, ao longo dos anos do meu doutorado e da minha investigação, ainda sofríamos com os efeitos da pandemia da covid-19. E este pesquisador e os/as seus/as interlocutores/as integravam o que se convencionou chamar, na época, de “grupo de risco”<sup>64</sup> de pessoas idosas. Entendo este ponto como crucial nesses contextos, uma vez que todo o meu trabalho com este campo se guiou, necessariamente, por referenciais etnográficos adaptados à realidade desse que foi outro dos grandes eventos histórico-culturais vivenciados recentemente por mim e meus/as interlocutores/as.

Recordo que este *survey*<sup>65</sup> foi construído em colaboração com o meu professor orientador. Assim, ele foi enviado para 53 estudantes da UFG, em 7/11/2022, tendo obtido 6 respostas, ou 11,32% do total de estudantes com 60 anos de idade ou mais, em sua primeira rodada. Por isso, fizemos posteriormente e por necessidade de alargamento do campo, o envio de uma segunda rodada do *survey* a partir de uma nova lista atualizada, dessa vez para 35 estudantes, em 9/10/2023, que obteve 7 respostas, ou 20% desse total. Desse modo, o conjunto dos dados completos deste *survey*, com 13 respostas, consiste no foco desta subseção, que irá se ater exclusivamente aos dados encontrados no seu bojo. Dessa forma, o início das análises das entrevistas ficará para a próxima subseção, 3.2.

A entrada no campo por meio do trabalho realizado com o *survey*, revelou-se importante para trabalho de campo como um todo. Sobretudo nas entrevistas posteriores com os/as interlocutores/as, pois propiciou o conhecimento situado de boa parte dos perfis sociais dos/as componentes deste campo que o *survey* selecionou dentro do universo de estudantes com sessenta anos ou mais da UFG.

Essas duas perspectivas de campo – o *survey* e as entrevistas –, revelaram-se, ao fim e ao cabo do trabalho, complementares entre si. E contribuíram, também, na estruturação da dinâmica do roteiro das entrevistas semiestruturadas, de forma que o trabalho de pesquisa pudesse superar uma parte significativa das ausências do contato presencial olho a olho, o qual foi impossibilitado, na época, pelo contexto pandêmico da covid-19, como já contextualizado.

---

<sup>64</sup> A propósito, no sentido das problematizações possíveis da ideia de “grupo de risco”, consultar: Debert & Félix (2020) e Henning (2020).

<sup>65</sup> Cf. Nota de rodapé nº 14, p. 33. Consultar também os seguintes documentos: APÊNDICE A: *Survey* e TCLE – formulário padrão da primeira abordagem ao campo – perspectiva inicial da pesquisa de campo; e APÊNDICE B: Gráficos de respostas dos/as entrevistados/as coletados do formulário do *survey*.

Os dados apresentados e analisados abaixo são todos oriundos da ferramenta *online Google Forms* e foram obtidos por meio da conversão para esse formato do conjunto das respostas dos/as interlocutores/as ao *survey*. Assim, eles refletem, com fidelidade, as respostas de cada um/a dos/as interlocutores/as, além de compor, do ponto de vista do todo deste campo específico, tanto os perfis individuais quanto o perfil coletivo deste grupo de entrevistados/as.

Temos, de início, os períodos das respostas às duas rodadas do *survey*: o primeiro se deu entre 08/11/2022 e 13/12/2022, com intervalo para a segunda rodada motivado pelos fatores explicitados na Introdução deste trabalho, que começou em 09/10/2023 e findou em 19/10/2023. Destaco a aceitação unânime dessas pessoas em participar, voluntariamente, do *survey*. As faixas etárias desses/as treze interlocutores/as, foram as seguintes: nove pessoas entre 60-64 anos, três entre 65-69 anos e uma entre 75-79 anos. É relevante ressaltar que esses dados absolutos das respostas mantém proporcionalidade com os dados atuais apresentados pela plataforma Analisa UFG sobre os/as estudantes com mais de sessenta anos da Universidade<sup>66</sup>. Isso significa que a maior parte dos/as estudantes atuais continua entre os 62-66 anos, seguida pelas duas faixas etárias posteriores.

A ocorrência de discriminação ou violência por conta do fator idade, um dos importantes marcadores sociais das diferenças que permeiam a nossa realidade social, constitui um indicador importante de manifestação do chamado “etarismo”, acima contextualizado, entre os/as interlocutores/as. Os dados apurados pelo *survey* apontaram essas discriminações ou violências e indicam a existência e atuação dessa categoria nas relações sociais com as quais eles e elas convivem. Foram recebidas no *survey* um total de treze respostas. Destas, sete respostas pelo “sim” e seis respostas pelo “não”. Dentre as pessoas que afirmaram ter sofrido etarismo, em termos majoritários, cinco respostas indicaram, que os/as agentes da discriminação foram “pessoas do ambiente educacional da UFG (professores/as, colegas, funcionários ou servidores)”. Três respostas, por sua vez, indicaram “familiares e parentes próximos ou distantes” como autores/as da discriminação. Ressalvando que eles e elas puderam assinalar quantas respostas entendessem por necessárias dentre as alternativas disponíveis. Tais dados mostram, a

---

<sup>66</sup> <https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao>

meu ver, que o fator proximidade relacional seria crucial para a ocorrência prática das ações etaristas sofridas por meus/as interlocutores/as.

Quanto às suas identidades étnico-raciais, das treze respostas obtidas, oito se autodeclararam “brancos/as” e cinco “pardos/as”. Sendo que uma dessas pessoas se autodeclarou “preta” somente na ocasião da entrevista, realizada posteriormente. Eis um dado que mostra a prevalência, ainda persistente, do maior acesso de pessoas brancas à Universidade, nesse caso também entre as pessoas com 60 anos de idade ou mais.

Do total de treze respostas ao *survey*, o estado civil dos/as interlocutores/as foi mencionado da seguinte forma: seis pessoas casadas, duas em união estável, duas solteiras, uma viúva, uma divorciada e uma separada. Ou seja, em minha perspectiva, os/as meus/as interlocutores/as, em maioria, consideram grau de importância à manutenção de relações conjugais em suas vidas.

Doze pessoas responderam que não vivem sós e nove delas que vivem com seus/as cônjuges, companheiros/as ou namorados/as, três com os/as seus filhos/as e um/a vive só. A relação dos/as interlocutores/as com as suas famílias de origem é, para sete pessoas, “boa”, para quatro “excelente”, por uma “regular” e, para uma, é “péssima”. Assim, é possível observar nesses dados conjugados a existência de alguns indicativos de que a maior parte dos/as meus/as interlocutores/as tende ter uma rede de apoio social presente em suas vidas ao longo da velhice.

Sobre terem gerado filhos, todas as treze pessoas que responderam ao *survey* declararam que possuem filhos. A quantidade de filhos por seu turno, foi indicada da seguinte maneira: cinco pessoas afirmaram possuir três filhos/as; quatro responderam ter dois/as; dois/as tiveram quatro filhos; um/a tem um/a filha, e um/a também declarou que tem um neto/a que vive com ele/a. A relação entre pais/mães e filhos/as, por sua vez, foi definida por oito pessoas como “excelente” e por cinco delas como “boa”. Ninguém, por outro lado, atribuiu “regular”, “ruim” e “péssima” a essa relação no *survey*. Dentre os seus/as filhos/as, sete moram na “mesma cidade”; cinco em “outra cidade” e os/as de um/a residem na mesma cidade e em outro país.

Outro aspecto de relevância é tocante à diversidade de respostas no que se refere à religiosidade e espiritualidade. Dentre eles e elas, três pessoas declararam serem católicos/as e três evangélicos/as; duas não possuem religião e dois/as são ateus; um/a é agnóstico/a; um/a é espírita e um/a declara seguir um “caminho espiritual” que denomina de CAFH (*Cf.*: nota de rodapé 26, p. 36). Isto é, uma maioria de sete pessoas afirmou viver no âmbito de religiões institucionalizadas, enquanto uma pequena minoria com seis

peças apontou alternativas não religiosas, ateias, agnósticas ou “espirituais”. Assim sendo, também ficou evidente que são cinco as pessoas que não seguem, ou professam, nenhuma religião ou caminho espiritual. Desse modo, mesmo que elas não configurem maioria no grupo, constituem um número significativo por estar próximo da metade do total dos participantes. Esses dados poderiam indicar, ou sugerir, que as trajetórias educacionais destes/as meus/as interlocutores/as não seriam afetadas, de modo importante, por suas orientações religiosas ou espirituais. E que essas seriam, talvez, pessoas que fariam parte da chamada geração *baby boomer*<sup>67</sup>.

Os dados relativos à renda mensal dos/as interlocutores/as apontam as condições objetivas de classe social que eles e elas vivem. Sendo assim, seis pessoas afirmam que ganhavam, nos anos 2022/2023 nos quais o *survey* foi lançado, entre 5,6 e 11 mil por mês, ou entre 4,24 e 8,33 salários-mínimos; quatro recebiam entre 3,4 e 5,5 mil mensais, ou entre 2,57 e 4,16 salários-mínimos; uma pessoa ganhava entre 11,1 e 16,5 mil mensais, ou entre 8,40 e 12,5 salários-mínimos ; uma recebia entre 16,6 e 22 mil a cada mês, ou entre 12,57 e 16,66 salários-mínimos; uma ganhava menos que 1,11 mil mensais, ou 0,83 salários-mínimos. Sendo considerados que os valores do salário-mínimo nacional nesses dois anos eram de R\$ 1.122,00 e R\$1.320,00. Desse modo, prevalecem por evidência, nesse grupo específico, as condições sociais de classe média, seja média-média ou média-alta, e é minoritária a condição de classe média-baixa. Tais dados parecem indicar que a tendência geral seria de que pessoas com menor renda tenham maiores dificuldades, ou mesmo não tenham condições efetivas de acessar a UFG como estudantes regulares de graduação.

A questão da aposentadoria após os sessenta anos é configurada por respostas que mostraram que quatro pessoas são aposentadas pelo INSS, quatro não são aposentadas, três são aposentadas como servidores/as públicos/as e, dessas, duas são aposentadas com a complementação de fundos de aposentadoria. E, por fim, uma pessoa estava com a sua aposentadoria em tramitação no momento em que respondeu ao *survey*. Dessa forma, a maioria de sete pessoas é aposentada na condição privada ou pública. Esses dados

---

<sup>67</sup> Vejo com certas reservas a generalização de modelagens geracionais a partir de faixas etárias atribuídas por visões generalistas, especialmente as midiáticas, que são, a meu ver, apriorísticas e essencialistas, tais como seria se compreendesse e definisse, por meio de noções prévias e arbitrárias, todos/as meus/as interlocutores/as como integrantes da chamada geração *baby-boomer*. Essa “geração” teria, de outro modo, suas “possíveis caracterizações” mais próximas daquelas pessoas que nasceram e viveram / vivem nos países das partes europeias e norte-americanas do mundo, entre os anos de 1946 e 1964, a partir dos cenários conjunturais específicos do pós-segunda guerra mundial que foram marcados por governos social-democratas vinculados às políticas praticadas pelo chamado sistema do *welfare-state*.

associados corroboram os estudos que sustentam que a maior parte das pessoas que buscam as UNATI's e o ensino superior regular estão aposentadas e são de classe média.

As atividades profissionais dos/as pais/mães dos/as interlocutores/as foram mostradas por dados que também evidenciam indicadores das condições de classe social de origem das pessoas que compuseram essa pesquisa de campo. Por meio deles, foi possível observar que quatro pessoas são filhos/as de servidores/as públicos/as, duas são filhos/as de trabalhadores assalariados em empresas privadas, duas de trabalhadores autônomos sem registro em carteira de trabalho, uma de pequenos/as empresários/as rurais ou urbanos, uma de médios/as empresários/as rurais ou urbanos, uma de bancários/as, uma de trabalhadores/as rurais e uma que não quis declarar as atividades dos seus/as pais/mães. Nesse sentido, as condições de classe social por origem familiar teriam se modificado, com alguns casos de manutenção, outros de ascensão e um de descensão, ao longo do curso da vida dos/as meus/as interlocutores/as. Situações que serão contextualizadas para cada interlocutor/a mais adiante nas análises das narrativas.

As trajetórias educacionais progressivas das pessoas com sessenta anos ou mais que responderam ao *survey*, cujas respostas foram múltiplas e acumulativas em relação às suas formações em níveis de escolaridade anteriores às suas graduações, mostraram o seguinte: oito pessoas possuíam alguma formação superior, sendo duas com mestrados, antes de serem estudantes matriculados/as na UFG e três não eram graduados, sendo que esses dados relevantes serão detalhados à frente por estudante. E a maior parte deles e delas esperava atuar profissionalmente na área da graduação que fazia nos momentos das respostas. Sobre essa perspectiva de atuação profissional posterior à graduação, o resultado foi: seis estudantes disseram que “sim”; três que “não”; três responderam “talvez” e um/a não respondeu por não ter estudado “nesse período”. Assim sendo, em minha análise, a maior parte deles e delas desejava atuar profissionalmente em sua área de formação mas, para outra parte dessas pessoas, essa expectativa não era considerada uma prioridade motivadora essencial para estar a estudar na Universidade.

A experiência vivida por esses/as estudantes com relação aos sistemas de Ensino Remoto Emergencial da UFG no período da pandemia de covid-19, entre 2020-2022, foi outro ponto importante indagado. As respostas narraram duas experiências “excelentes”, cinco revelaram uma “boa” experiência, enquanto as experiências definidas, por suas vezes, como “regular”, “ruim” e “péssima” contaram duas respostas para cada uma. Neste caso, o somatório da maioria com nove respostas entre “excelente”, “boa” e “regular” com a minoria de quatro entre “ruim” e “péssima”, sugere que a maior parte deles e delas

não recusaram e nem se sentiram muito prejudicados com as experiências didáticas do ensino *on-line*. O que veio a ser corroborado após, nas entrevistas, foi que esses/as estudantes estavam previamente habituados ao uso de ferramentas e de algumas plataformas *on-line* anteriormente a essa pandemia.

Ao versarem sobre as suas maiores dificuldades pessoais, não meramente no contexto educacional, mas na vida cotidiana em um sentido amplo, cinco desses/as interlocutores/as declararam que não passam por “problemas importantes” atualmente e quatro responderam que as suas maiores preocupações são as “com filhos/as e netos/as”. As “dificuldades econômicas”, os “problemas de saúde” e as “dificuldades de moradia”, por suas vezes, aparecem com duas respostas cada. E, de modo que seria inusitado, o “medo de preconceito e violência por causa da condição idosa”, as “preocupações no trabalho”, o “pouco tempo para se dedicar ao curso” e “um neto extremamente alérgico”, apareceram com uma resposta cada. Ficou a me parecer, neste ponto, que essas pessoas preferiram, ou não conseguiram, abordar esses temas com as respostas fechadas que eram previstas como alternativas possíveis no *survey*, pois, nos diálogos das entrevistas esses temas vieram à tona com maiores detalhamentos.

A pergunta referente às identidades de gênero presentes no grupo revelou seis respostas para “homem cis” e seis para “mulher cis”, ao passo que uma mulher, talvez por desconhecimento do conceito cisgênero/cis, declarou “sou mulher”, mas suponho, entretanto, que ela também possa ser concebida como “mulher cis”. Tal conjunto de respostas do campo evidencia uma condição existencial e social dentro das orientações hegemônicas do chamado padrão social binário masculino / feminino. Ademais, ficou demonstrada que a identidade sexual de todos os/as interlocutores/as é a “heterossexual”, isto é, as treze pessoas declararam essa identidade sexual.

E, ao final do *survey*, perguntados/as se desejavam ou não participar da segunda fase do trabalho de campo, concedendo entrevista, a ser realizada de forma *online* por meio da *internet*, onze pessoas concordaram em participar. Tais entrevistas semiestruturadas, foram feitas *a posteriori*, e duas das pessoas que responderam ao *survey* não consentiram em participar da segunda etapa do trabalho de campo.

Quanto aos/as meus/as interlocutores/as enquanto grupo e a partir dos dados conjuntos que o *survey* agregou à pesquisa, parece pertinente trazer à tona novamente a ideia de que a maioria das pessoas com sessenta anos de idade ou mais que são estudantes regulares na UFG sejam majoritariamente brancas e de classes médias. Sendo assim, abre-se um espaço reflexivo profícuo para que seja possível conjecturar o seguinte: além de

ser uma porcentagem ínfima de estudantes que acessa a instituição após os sessenta anos, se comparada ao todo abrangente majoritariamente jovem que estuda na Universidade, mesmo com esses ingressos de algumas dezenas de estudantes em todos os anos recentes, essas entradas ainda estão assinaladas sobretudo, embora não somente, por marcadores sociais de classe e raça. Nesse sentido, esse constitui-se em um ponto de análise crítica desta tese no sentido da compreensão efetiva do público idoso que consegue ter acesso à Universidade nas condições atuais regulamentadas para tal.

Com esses dados prévios e concatenados entre si, entendo que minha pesquisa foi enriquecida com as suas duas interações com o campo – o *survey* e as entrevistas – que trouxeram, como complementos integrados entre si, primeiramente os perfis acima descritos e, a seguir, as narrativas sobre as experiências universitárias e de vida dos/as estudantes de graduação com sessenta anos de idade ou mais da UFG. Esses conjuntos de informação relevante devem contribuir para a compreensão se essas experiências produzem ou não, por meio dos agenciamentos desses/as estudantes, novos significados para as suas velhices e transformações nos cursos de suas vidas. Este é um ponto que, reitero, constitui o objetivo principal deste trabalho de pesquisa e desta tese de doutorado.

Em síntese, alguns dos aspectos mais relevantes apresentados no *survey*, de modo a se propor uma possível configuração geral para este grupo de pessoas pode ser sumarizado pelas seguintes distinções. Os relatos de discriminações e/ou violências devido ao fator idade evidenciam ocorrências de “etarismo” nas relações sociais com as quais eles e elas convivem. A evidência de maior acesso de pessoas brancas à Universidade também entre as pessoas com 60 anos de idade ou mais. A prevalência, nesse grupo, de condições materiais de classe média, média-média, ou média-alta, e a presença minoritária da condição de classe média-baixa, possivelmente indicando uma tendência de que pessoas com menor renda tenham maiores dificuldades, ou mesmo não tenham condições efetivas de acessar a UFG como estudantes regulares. A maioria dessas pessoas é aposentada na condição privada ou pública e esses dados corroboram os estudos que sustentam que a maior parte das pessoas que buscam as UNATI's e o ensino superior regular estão aposentadas e são de classe média. As condições de classe social por origem familiar teriam se modificado, com alguns casos de manutenção, outros de ascensão e um de descensão. E a maior parte deles e delas desejava atuar profissionalmente em sua área de formação após os seus cursos, entretanto, para outra parte, essa expectativa não era uma prioridade motivadora para estar a estudar na Universidade. Parte significativa desses/as estudantes afirmou não ter se recusado nem se sentido prejudicado/a com as

experiências didáticas do ensino *on-line* da Universidade, pois eles/as estariam previamente habituados ao uso de ferramentas e algumas plataformas *on-line* anteriormente à pandemia. E, em conclusão, restou indicada a evidência de um grupo que é majoritário, em sua composição, no que tange à observância de orientações identitárias heterossexuais e cisgêneros ao longo de suas vidas.

Esses dados, assim concatenados, nos auxiliam nas caracterizações dos perfis dessas pessoas que buscaram e decidiram fazer um curso superior com sessenta anos de idade ou mais na UFG. Por fim, tendo apresentado algumas análises de alguns dos principais dados reunidos no *survey* e contextualizado o grupo de interlocutores/as reunidos em minha investigação, sigo para a próxima Seção, a qual versa e se dedica às análises das narrativas das pessoas deste campo quanto aos aspectos que seguem os seus percursos da infância à velhice e as principais experiências históricas, políticas e sociais das suas vidas. Além das possíveis relações entre as suas trajetórias educacionais, os seus sonhos, projetos e possibilidades de fazer uma graduação em suas velhices.

#### **Seção 4 – Curso da vida, marcadores de diferenças e trajetórias educacionais: as suas relações nas narrativas dos/as interlocutores/as e interlocutores/as**

*“...Você vai ter que ver  
A manhã renascer  
E esbanjar poesia  
Como vai se explicar  
Vendo o céu clarear  
De repente, impunemente  
Como vai abafar  
Nosso coro a cantar  
Na sua frente...”  
Apesar de Você. canção de Chico Buarque. Álbum: Chico Buarque, 1978.*

Esta Seção é dedicada às descrições e primeiras análises das narrativas do campo no que diz respeito às experiências relacionadas aos processos dos cursos da vida de meus/minhas interlocutores/as, de maneira a elaborar os possíveis modos como seus projetos de educação universitária ganham “vida” e sentidos. Isso nos contextos específicos das possíveis relações entre marcadores sociais das diferenças, suas trajetórias educacionais e os seus sonhos e projetos de fazer uma faculdade nas suas velhices. Nela, examinarei e tratarei, com ênfase e vistas a esses objetivos, as suas narrativas referentes aos percursos da infância à velhice e as principais experiências históricas, políticas e sociais das suas vidas. Ela é, portanto, uma Seção de contextualização e aprofundamento que se dá por meio do recurso à análise das entrevistas reunidas em campo.

Assim, ela se volta às análises de experiências geracionais, eventos histórico-culturais, assim como considerações e vivências sobre o curso da vida que seriam compartilhadas, ou não, entre meus/as interlocutores/as e, inclusive, eu mesmo como pessoa e pesquisador antropólogo. Sendo assim, após apresentar algumas cenas autoetnográficas que impactaram minha vida e podem se aproximar de experiências de alguns dos meus e minhas interlocutoras, ela será constituída por uma única subseção que, por sua vez, será subdividida em onze tópicos motivados pelas narrativas de cada interlocutor/a voltadas a esses temas. Como consequência, a Seção seguinte, de número 5, irá abordar, especificamente, as análises das motivações, das dificuldades, do ingresso e permanência, isto é, das situações que envolvem estudar em um curso superior de uma Universidade pública como pessoa de sessenta anos de idade ou mais.

Estas narrativas são profundamente marcadas por experiências geracionais algumas vezes compartilhadas por mim e meus interlocutores. Em alguns casos, as experiências narradas por eles e elas se aproximaram do que também vivi pessoalmente em cidades como Goiânia, Vitória, Jundiá e Campinas. Cidades essas nas quais morei entre minha infância, adolescência e juventude. Refiro-me especificamente a um amplo e complexo processo de experiências e aproximações, distanciamentos, voluntários ou não, diferenças, desconhecimentos, recusas e resistências pessoais e sociais pelos quais passamos em relação aos profundos impactos causados pela ditadura militar que o país viveu entre 1964 e 1985. Afinal, meus interlocutores/as, assim como eu, estávamos, em termos gerais, entre os 5 e 18 anos em 1964 – ano do golpe militar – e entre 26 e 39 anos em 1985, quando oficialmente se declarou o fim da ditadura militar brasileira.

Com o fito de realçar relações, sentidos e exemplificar esses impactos pessoais e sociais, além de evidenciar contextos, marcadores de diferenças, trajetórias e conjunturas que vivemos, recorro a um breve relato autoetnográfico<sup>68</sup> sobre esse período que ficou conhecido por nós, em sua fase mais cruenta, como “anos de chumbo”. Em seguida, apresento novos elementos da pesquisa de campo, assim como a análise das narrativas dos/as interlocutores/as fazendo face entre elas, diversos marcadores de diferenças e suas trajetórias educacionais. Os cenários pessoais que exponho a seguir referem-se a quatro situações vividas em momentos distintos da minha vida.

Essas situações me colocaram pessoalmente de frente com o regime militar e os seus impactos de toda ordem na vida do país até os dias de hoje. E ressaltam os riscos, ainda presentes como sombras, de políticos que representam grupos golpistas, extremistas e supremacistas serem eleitos. Isso em acordo com as regras legais e eleitorais vigentes do jogo democrático, utilizando as casernas para suporte e legitimação dos seus atos via *manu militari*<sup>69</sup>. Ademais, parece-me que tais relatos pessoais de inspiração autoetnográfica também lançariam luz sobre o modo como os eventos histórico-culturais

---

<sup>68</sup> Ressalvo, à guisa de informação necessária, que não pretendo que este trabalho seja compreendido, *a priori*, como uma autoetnografia se levados em conta este e outros possíveis relatos pessoais que eu faça no seu decorrer. Como disse acima, meu objetivo aqui é realçar relações, sentidos e exemplificar esses impactos pessoais e sociais, além de evidenciar contextos e conjunturas que vivemos durante a ditadura militar brasileira. Sendo assim, como a primazia deste trabalho é conferida às narrativas que o campo produziu, reivindico a posição de que este trabalho consiste em uma etnografia, a qual também é aberta e sensibilizada para as minhas próprias experiências pessoais e para diálogos autoetnográficos, desde que se façam necessários e tenham nexos e conexão com as temáticas com as quais trabalho.

<sup>69</sup> “Lat: Por ação militar; com o auxílio das forças armadas ou militares. Com rigor, pela força; coercitivamente”. <https://www.aulete.com.br/manu%20militari> – Acesso em 05/02/2025.

impactantes também produzem efeitos de longo prazo no decorrer do curso da vida do campo e do próprio antropólogo.

As duas primeiras situações são de minha infância: com 7 anos, fui com o meu pai levar a minha avó, mãe dele, na Estação Ferroviária de Goiânia, situada na Avenida Independência em perpendicular com o final da Avenida Goiás. Minha avó retornaria, após estada conosco, para a sua casa em Silvânia, cidade do interior goiano situada a 84 km a leste de Goiânia. Ela já vivia, para aquela época, o começo da sua velhice e meu pai estava com 33 anos naquele momento. E era o dia 31 de Março de 1964. Morávamos no Setor Sul, próximo e aos fundos do Palácio das Esmeraldas, sede do governo de Goiás. E, ao saímos de casa a pé afim de levá-la logo cedo, deparamo-nos com o entorno do Palácio, assim como toda a extensão do caminho da Avenida Goiás – uma das principais da cidade – até a Estação, tomados pelos militares armados para guerra e carros de combate do exército. As avenidas estavam apinhadas de soldados em aparente posição de ataque iminente. A nossa reação foi de surpresa e medo pelo ambiente inusitado e surpreendente que encontramos em nossa cidade.

Recordo de ter perguntado, com medo, para ambos: “pai, vó, vai ter guerra aqui?” E ambos, que também pareciam atônitos, não responderam de pronto, só percebi que começamos a andar pela avenida com os passos apressados. Agora, muitos anos depois, tenho clareza que os meus familiares adultos também se sentiram impactados e muito amedrontados com aquele cenário sem saber exatamente o que acontecia. Hoje, percebo que houve, de certo modo, uma guerra, sim. E interna! Chegamos na Estação Ferroviária e os embarques estavam bloqueados pelas tropas militares. Assim, voltamos para casa pelo mesmo trajeto com o centro da cidade todo parado. Só se circulava por ele a pé e às pressas, os soldados acoassavam as pessoas para caminhar depressa, muito rápido. E a minha avó só conseguiu voltar para a sua casa, em Silvânia, alguns dias depois daquilo que chamavam nas notícias das rádios de “revolução”. O medo desse evento ficou, de início, grafado em minha infância de Goiânia sem que eu pudesse processá-lo por meio de qualquer raciocínio ou explicação lógica ou terapêutica.

Anos mais tarde, no simbólico e marcante ano de 1968, agora com 11 anos de idade, presenciei com minha mãe pelas vidraças das janelas do segundo andar de uma loja de departamentos no centro de Vitória / ES, a Loja Helal – que ficava na Avenida Jerônimo Monteiro esquina com a Praça Oito – as tropas de choque do exército e da polícia militar massacrarem os estudantes que estavam em manifestação no território da praça cercada por elas. Morávamos, então, na capital do Espírito Santo em razão de uma

transferência profissional de meu pai de Goiânia para Vitória. Estávamos nessa loja para a minha mãe comprar roupas para nós, eu e meus quatro irmãos e irmãs mais novos/as, que haviam ficado em casa com a funcionária do lar naquela tarde. Éramos, como até hoje, uma família de classe média, o emprego do meu pai permitia essa condição social.

E como parecia acontecer, em termos gerais, com esse segmento da sociedade brasileira, compreendo isso nos dias de hoje, meus pais também eram relativamente distanciados dos dramas centrais que ocorriam no Brasil. Eles pareciam não se dar conta das ações draconianas da ditadura militar até que, em dado momento, eventos públicos marcantes e traumáticos, como os que agora relato, os tocassem e os impactassem pessoalmente, como aconteceu exatamente com minha mãe.

Em paralelo direto com esta minha narrativa, a experiência recente que vivi no dia que assisti ao filme “Ainda Estou Aqui”<sup>70</sup>, de Walter Salles, identificou, por meio de aproximações emocionais fortes e intensas com os meus pais, sobretudo o impacto profundo pelo qual passou a personagem matriarca – Eunice Paiva / Fernanda Torres – após os momentos dramáticos que ela viveu nos dias do sequestro, prisão e posterior assassinato de seu marido nos porões de um antigo quartel do exército no Rio de Janeiro.

Eu e minha mãe presenciamos as atrocidades perpetradas pelos militares porque ficamos presos naquela loja, que foi fechada com a clientela em seu interior, ali a classe média ficou aparentemente segura para as suas compras. Entretanto, corremos todos e todas para as janelas para ver o que acontecia lá fora. Mais uma vez, era a guerra, o medo, muitas pessoas choravam ao ver as cenas de sangue e barbárie pelas vidraças. Ao mesmo

---

<sup>70</sup> Em 16/01/2025, escrevi, a pedido, sobre esse filme para uma amiga professora que, nascida ao final de 1981, não viveu esses momentos cruciais brasileiros: “Para mim, é um filme visceral que me atingiu com tudo, pois descortina a realidade brasileira da minha infância e adolescência em detalhes. As cenas dentro das casas, os móveis, as vestimentas, as expressões das pessoas, as canções. A realidade urbana também é muito precisa, os carros, as ruas, as tropas das forças armadas da ditadura, os helicópteros verdes voando pelos céus para ameaçar e criar o ambiente ruidoso de medo, tudo em detalhes, o Salles viveu tudo isso na pele também. Foi como se eu estivesse na minha vida de criança, pois sou contemporâneo na idade dos cinco filhos do Rubens e da Eunice Paiva e também vivi em uma capital praiana, Vitória, muito influenciada pelo Rio de Janeiro. Quanto ao seu lado social e os impactos da ditadura militar no país, ele não podia ser mais claro e contundente: as cenas da prisão do Rubens, a permanência dos agentes do Dops na casa da família, o carro disfarçado com agentes na porta da casa deles nas 24h de cada dia, o automóvel do Rubens parado no estacionamento de dentro do quartel do exército, as cenas da Eunice presa e interrogada no porão sem janelas desse quartel, os gritos profundos de dor dos/as torturados/as, a tortura psicológica permanente para criar a paranoia “panóptica” do medo cotidiano, enfim, não há, a meu ver, como ser mais explícito sobre os males terríveis que os monstros da ditadura legaram para o Brasil e suas pessoas nos mais diversos níveis existenciais, e isso até hoje! Lembro-me bem de tudo o que senti novamente ao ver, na tv, aquela fatídica tarde/noite de domingo, dia 8 de janeiro de 2023, quando estivemos por um fio de um novo golpe militar em pleno século XXI! Eis um filme para falarmos sempre: ‘Ditadura nunca mais!’ Um grande filme que deixa sem sentido a fala daquele crítico francês que disse que a atuação da Fernanda foi “monocórdica”. Ele, definitivamente, não sabe em sua pele e mente o que foi e o que é uma ditadura militar!”

tempo, e próximo de nós, meu pai também ficou retido na agência bancária onde trabalhava, na outra esquina da praça, sem poder vir até nós. Era começo da tarde e ficamos retidos nesses recintos fechados por algumas horas até podermos sair. Então nos encontramos exauridos após passar pelos restos da batalha campal que houve. Mais medo, caos e lixo de guerra para atravessar.

Corto para a terceira cena autoetnográfica: passaram-se sete anos, era 1975. Eu estava com 18 anos e fazia o serviço militar obrigatório em uma unidade do exército no centro da cidade de Jundiaí / SP, próximo à Câmara de Vereadores da cidade. Certo dia, de folga das obrigações da caserna, soube de uma reunião do Comitê da Anistia local, que aconteceria na Câmara de Vereadores no começo da noite. Fui para ela como a minha consciência política democrática do momento pedia e sem avisar aos meus pais. Lá chegando, algumas pessoas estranharam ver um jovem, eu, com cabelos cortados como “reco” (termo êmico que vem de recruta, soldado).

Alguns/as talvez tenham pensado que estavam diante de um “infiltrado” militar à paisana em busca de informações sobre os/as participantes daquela reunião. Quem fazia essa “função secreta”, entretanto, era um jovem tenente, oficial do quartel no qual eu servia. Ele também à paisana, claro, e bem disfarçado, pois seus cabelos não evidenciavam que ele era militar. Nos deparamos um com o outro, nenhum dos dois esperava o encontro e isso provocou um susto mútuo... Esfriei de medo mais uma vez. Muito medo, fiquei apavorado. E se ele me denunciasse, me convocasse para depor para ele no quartel? E se eu fosse detido, sofresse sanções, fosse punido, torturado? Vivi o medo de ser tachado de “subversivo” por estar a participar de uma reunião na qual reivindicávamos anistia para os, segundo os militares, “comunistas traidores da pátria”.

E fiquei sentado, quase paralisado, em torpor em um canto do plenário da Câmara e ele do outro lado deste, aparentemente absorto a ouvir as falas. Este oficial jamais dirigiu a palavra a mim sobre esse encontro inesperado. E eu idem, jamais falei com ele. Fiquei em silêncio abissal até terminar o ano de serviço militar, sempre com medo de ele me abordar, a qualquer momento, perguntando o que eu fazia naquela “reunião subversiva”. Suponho que essas seriam suas possíveis palavras, afinal de contas ele era o oficial de investigações, informações e inteligência daquela unidade militar, o sempre temido “S-2” dos quartéis.

A quarta e última cena se deu quando fazia o mestrado em ciências sociais na UFSCar, mais de duas décadas mais tarde. Era o ano de 2000, eu estava então com 43 anos e a democracia formal havia voltado há cerca de quinze anos. Não havia mais aquela

“guerra”, pelo menos essa, dos ditadores militares. Fui pesquisar no Arquivo Público de São Paulo – capital, que ficava próximo à Estação da Luz, nas pastas do Arquivo do Setor de Ordem Política e Social – DEOPS/DOPS-SP, sobre as fichas policiais<sup>71</sup> do foco do meu trabalho, o intelectual marxista e militar da reserva do exército brasileiro, Néelson Werneck Sodré<sup>72</sup>, e que resultaria na minha dissertação de mestrado (Ferreira, 2001).

Ele foi longamente fichado pelos órgãos de repressão política brasileiros e, nesses fichamentos, eu buscava coletar e analisar as visões desses aparelhos do Estado sobre esse autor. Chegando ao Arquivo Público, onde passei dois dias, e antes de mergulhar nas fichas amareladas sobre Werneck que vinham dos idos de 1945, busquei, com aquele frio conhecido do meu medo do que poderia encontrar. Encontraria o meu nome nas fichas de localização de nomes cadastrados do Arquivo do DOPS? Lembro-me bem da sensação aflitiva que me tomou conta quando percorria as fichas pelos sobrenomes até encontrar o meu e, em seguida, pela busca do meu nome. Apesar da tensa apreensão, nada encontrei sobre mim, como ansiava naquela hora.

Ainda com aquele medo remissivo de fardados pelas ruas e depois de o regime militar sair da cena política e da vida do país – naquela época – pelas portas dos fundos, descobri então que era um sujeito insignificante para os órgãos de repressão política da ditadura passada. Como disse, não havia mais essa guerra, mas o medo pelo e do pretérito ali estava ainda a morar em mim. Eu vivia, é claro, um alívio político e o celebrava intensamente, mas este alívio ainda era crispado pelas experiências impactantes que duraram quase uma vida até aquele momento. Por isso, me pego questionando, até hoje, se essas minhas experiências tão marcantes eram, ou são, compartilhadas de algum modo, ou não, por outras pessoas?

Ressalvo, no entanto, não ter pressuposto antes ou após o trabalho de campo que os/as meus/as interlocutores/as teriam vivido experiências biográficas e políticas com a ditadura militar que pudessem ser consideradas como semelhantes entre si, de modo a constituir um padrão que pudesse caracterizar este grupo em termos geracionais. E, ao mesmo tempo, não inferi e não deduzi qualquer aproximação apriorística entre as suas biografias e as minhas experiências biográficas pessoais. Isso fica posto no decorrer das narrativas deste trabalho, pois eles e elas passaram por esse momento histórico com a

---

<sup>71</sup> Cf. Anexo 2, Dossiê, p. 159-169. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10813>

<sup>72</sup> Cf. Néelson Werneck Sodré: Memorial de Democracia: <https://memorialdademocracia.com.br/card/interpretes-do-brasil/14>

marca notória da diversidade das experiências individuais, algumas delas de militância ativa na resistência política e outras de distanciamento do que acontecia politicamente no país por estarem centradas em outros processos pertinentes às suas vidas.

Sendo assim, essas experiências existenciais dos/as interlocutores/as significaram, a meu ver, convivências díspares com o ambiente social do regime militar que, parece-me, carregam em si mesmas as marcas da ambivalência. O que significa, portanto, que viver durante a ditadura na juventude não teve um peso crucial para algumas dessas pessoas, enquanto outras, sim, viveram esse período com muito peso existencial. As nossas experiências pessoais com esses momentos liminares da história não costumam ser, parece-me, pautadas pelas racionalidades ou por lógicas processuais que possam gerar narrativas semelhantes e encadeadas sobre as memórias do curso da vida.

Para o desenvolvimento de minha investigação, sobretudo no contexto da realização das entrevistas com os/as interlocutores/as de campo, me questionei e refleti diversas vezes sobre tais aproximações ou distanciamentos geracionais. Realizar as entrevistas semiestruturadas com meus/minhas interlocutores/as me fez revisitar vividamente – pelos paralelos e aproximações com as narrativas reunidas – vários desses momentos cruciais da história da vida brasileira da segunda metade do século XX até a atualidade. Assim, de posse desse conjunto complexo de elementos imbricados em nossas “estórias de vida”, passo a descrever e analisar as entrevistas e os nossos diálogos.

#### **4.1 Meus/as interlocutores/as e as suas construções de trajetórias educacionais**

Nessa subseção lidarei com as descrições e primeiras análises das narrativas do campo que dizem respeito às experiências relacionadas aos processos do curso da vida de meus/minhas interlocutores/as. Esse procedimento visa evidenciar as raízes pregressas que teriam contribuído para que os projetos de educação universitária ganhassem “vida” e sentidos a partir das suas trajetórias e dos contextos específicos das velhices de cada um/a dos/as interlocutores/as. Nela, examinarei, com vistas e ênfase nesses objetivos, suas narrativas referentes aos percursos da infância à velhice e as principais experiências históricas, políticas e sociais das suas vidas. Isso, em conclusão, nos contextos específicos

das possíveis relações entre marcadores sociais das diferenças evidentes, suas trajetórias educacionais, além dos seus sonhos e projetos de fazer uma faculdade nas suas velhices.

As narrativas sobre os percursos das vidas dos/as meus interlocutores/as revelam passos biográficos gradativos e processuais distintos que os/as trouxeram às vivências de velhices que ousou denominar, com o suporte de Debert (*Cf.* 1999, p. 155), de marcadas por “novas experiências” pessoais. Essa categoria peculiar de análise surgiu no campo por eu ter percebido, no passo a passo reflexivo das entrevistas, que eles e elas, ao contrário de diminuir, ou desengajarem, os seus ritmos pessoais diários de vida, permanecem engajados/as e ocupados/as cotidianamente com eles, por muitas das vezes de forma intensa. E isso, ouvi nos relatos, tanto com as suas famílias, quanto com seus trabalhos diários e os estudos universitários, sendo fortemente marcados/as pelas suas experiências estudantis e também pelo mundo do trabalho, independentemente de serem ou não previamente aposentados/as.

Tenho, por conjectura, que as suas formações pessoais, resistências, vivências, escolhas e agenciamentos praticados durante as suas vidas os/as levaram a essas situações processuais que vieram a culminar nessas experiências pessoais específicas. Assim e dessa forma, eles e elas não corresponderiam, me parece, aos papéis e desempenhos ainda hoje esperados da parte dos/as velhos/as pela sociedade. Imagino que seria a partir dessas perspectivas que os/as participantes teriam respondido às entrevistas que fizemos. Vejamos, assim e primeiramente, as suas narrativas sobre os seus percursos biográficos da infância em diante.

O propósito dessa estratégia consiste, como dito acima, em buscar algumas das raízes que teriam concorrido, afirmativa ou negativamente, para que os seus projetos de educação universitária ganhassem “vida” e sentidos a partir dos contextos específicos das suas velhices. E isso no sentido de desvelar suas trajetórias educacionais que teriam culminado, das mais variadas formas, nas suas experiências estudantis na velhice. Parece-me que, assim, será possível localizar e contextualizar devidamente os projetos, anseios e sonhos de fazer um curso superior por essas pessoas em suas velhices. Sendo assim, encaminho-me para as descrições e análises das narrativas de cada um/a dos/as meus/as interlocutores/as.

#### **4.1.1 Maristela e o seu sonho do *Motorhome***

A primeira entrevistada, Maristela, aos 77 anos de idade no momento da entrevista<sup>73</sup>, considera-se uma mulher cisgênero, heterossexual e branca, identifica-se como de classe média<sup>74</sup>, nasceu em 1945 na cidade de Tupã – SP, é casada e reside em uma cidade próxima à Catalão, Goiás. Ela é aposentada pelo INSS desde 1997, tendo trabalhado por muitos anos em uma instituição de acolhimento de menores infratores do estado de São Paulo e, também, por um período dois anos, no Ministério das Relações Exteriores, em Brasília e durante a ditadura militar. Sobre sua trajetória educacional, ela fez uma graduação em Letras, encerrada em 2012. E fazia o seu novo curso, também já concluído, na área das Ciências Humanas da Universidade Federal de Catalão, UFCat, antiga UFG, instituição desmembrada e autonomizada em 2018.

Neste ponto, tem valia a informação geral, antes das próximas caracterizações de cada pessoa, que cinco dos/as onze interlocutores/as afirmam terem nascido no estado de Goiás, o que indica que a maioria nasceu nesse estado, enquanto três nasceram no estado de São Paulo, dois/as em Minas Gerais e um/a no Piauí.

Com o seu rosto forte, cabelos de tamanho médio, em tons grisalhos para o branco com voz e fala assertivas, Maristela adentrou, com atitude vívida e curiosa, à sala de reuniões do *Google Meet* para o nosso diálogo, realizado em conjunto com o meu orientador. Esse primeiro encontro foi, em meu ponto de vista, um teste prático com o roteiro semiestruturado que elaboramos. As conversas, que resultaram em duas sessões, aconteceram com uma informalidade que qualifiquei como instigante, sendo a grande marca o fato de percebermos e ouvirmos o quanto ela é uma mulher ativa e aberta a novas experiências. Assim, ela relata que tem três filhos, cinco netos e é casada pela segunda vez, sendo que, ao casar-se na primeira vez, era muito jovem e, por isso, assim ela entende, acabou se divorciando alguns anos depois.

Maristela fez o ensino primário, como era chamado à época, na cidade onde nasceu e que a mãe dela era extremamente preocupada que os filhos estudassem, pois queria que eles se formassem de qualquer forma, sendo essa a grande questão dela por

---

<sup>73</sup> A idade dos/as entrevistados/as é sempre referente aos momentos/datas de realização das entrevistas.

<sup>74</sup> Destaco que todas as informações que se referem a marcadores sociais das diferenças tais como gênero, sexualidade, classe, raça, etnicidade, religiosidade, idade, dentre outros, estão apresentados aqui, para todos/as os/as interlocutores/as, conforme foram narrados nos contextos do *survey* e das entrevistas.

ser uma pessoa analfabeta que “mal sabia ler e escrever”, enquanto o seu pai era um autodidata que teria ido à escola por um ano somente, mas que gostava muito de ler.

Ela afirma que começou os seus estudos em química industrial, em 1963, e se casou em 1964, “muito novinha!” E que o queria mesmo, entretanto, era “fazer enfermagem, mas meu pai dizia que essa não era profissão para moças, principalmente porque teria que estudar fora, pois lá em Tupã não tinha o curso”. Esses mandados taxativos, provindos da autoridade do pátrio poder, que demarcam e tentam determinar quais seriam, ou não, as profissões das “moças”, marcaram, e ainda marcam alhures, muitas gerações de mulheres brasileiras. Desse modo, tanto Maristela quanto minhas outras interlocutoras carregam consigo, de distintas maneiras nas linhas expressas e entrelinhas das suas falas, essas experiências impactantes.

Sua primeira faculdade a levou a viver aqueles momentos do começo da ditadura militar na cidade de Santos/SP em um campus que não “tinha nada de revolucionário”, pois nele estudavam trabalhadores/as que estavam preocupados/as com as suas profissionalizações, embora ela não tivesse exatamente essa postura em termos pessoais. Ela desistiu desse curso e foi estudar História em Tupã/SP, no ano de 1969, em uma faculdade que “não era legal”, na qual fez “só quatro semestres”:

[...] Esse foi bem o período da ditadura mesmo, professor meu foi preso em sala de aula, os soldados levaram o professor... Eu era muito pouco politizada, sabe, não entendia o que acontecia... Me tornei mais politizada quando fui trabalhar na comunidade terapêutica. Aí sim, era todo mundo socialista, vários médicos que trabalhavam comigo foram presos, inclusive ficaram muito tempo presos, a gente teve que queimar um monte de livro, morria de medo porque, volta e meia, aquela Veraneio azul [veículo associado aos agentes da repressão ditatorial] passava na porta, aí sim o medo era real e eu já tinha um posicionamento político definido, já era mais politizada. Fui para a Psicologia por ter desistido da História. [...] Aí eu trabalhava com o ministro das relações exteriores do governo Geisel e eles me chamavam de “melancia, verde por fora e vermelha por dentro”, risos, nossas posições políticas nossas eram bem diferentes. (Entrevista realizada nos dias 30/11 e 1/12/2022, via *Google Meet*)

Esse contexto da sua politização como mulher de classe média nos levou às suas possíveis participações mais orgânicas em partidos políticos, movimentos sociais ou movimentos da igreja católica e fora de partidos políticos. Ela disse que não, afirmou que, por já possuir dois filhos naquele momento da vida, eles monopolizavam suas preocupações. Mas que acompanhou de perto a situação política brasileira porque trabalhava em uma “instituição ‘altamente socialista’ na qual as pessoas eram, em maioria, de esquerda, não tinha como eu não acompanhar o que se passava”.

E assim, ao ser questionada se o seu casamento dificultou o prosseguimento dos estudos universitários, se houve resistências por parte do marido, ela afirmou que:

[...] Não, mas ele era muito ciumento, ele ficava lá na janela onde me via, mas não proibiu não! Eu acho que o que me fez interromper foi que tive que trabalhar, eu nunca tinha trabalhado, era filha de gente de classe média, mas depois do casamento tive que trabalhar, tive filhos e isso dificultou. Dava muito plantão no serviço e foi por isso que não acabei a Psicologia que eu entrei em 1971, não lembro mais o nome da faculdade, esse Covid me deixou esquecida (risos), em Brasília, onde eu morava nessa altura.

A partir das suas jornadas escolares tendo por perto esse marido que a vigiava através da janela do seu estudo, do trabalho que teve que assumir e dos filhos que chegaram, sua vida seguiu seu curso em outros aspectos que virão por meio de novas narrativas que veremos adiante. Desse modo, estamos diante de uma pessoa que, aos 77 anos de idade na entrevista, revela ter mantido os seus sonhos de estudar, sempre tentando contornar e superar as condições e obstáculos que a vida apresentava para ela. Parece que, ao envelhecer, Maristela não se enclausurou em si mesma, nem no mundo mais restrito da casa e da família, nos agenciamentos referentes às responsabilidades dos cuidados com o marido recente, dos filhos ou netos. Em sentido contrário, ela se define como uma pessoa que vê todo sentido em estar em meio a outras, de várias idades, mas sobretudo mais jovens. Por isso, ela afirmou buscar, dentre outros objetivos, por aperfeiçoamento de si mesma e por uma troca constante de experiências, elegendo um lugar de excelência para isso, a Universidade.

Enfim, corroborando com sua autoimagem de “pessoa fuçada”, dinâmica, cheia de anseios e desejos de experiências de vida na velhice, ao ser perguntada no final da entrevista sobre os seus anseios pessoais para o futuro, ela respondeu que o seu desejo maior, além de continuar a estudar: “é comprar um *Motorhome*, vender o imóvel e comprar um *Motorhome*!”

Aqui temos uma narrativa de uma pessoa que nos auxilia, assim como as próximas, a refletir, sobre diversas questões. Dentre elas: sobre as chamadas teorias do engajamento ou desengajamento nas velhices, quanto a concepções locais a respeito de envelhecimentos bem ou mal sucedidos, referentes aos possíveis compartilhamentos de experiências geracionais distintas, quanto ao conjunto complexo de transformações sociais relativas aos direitos e possibilidades de atuação das mulheres a partir dos meados dos anos 1960 do século passado e, também, a respeito da ação de marcadores sociais das

diferenças na vida desses/as interlocutores/as. Nesse sentido, o painel analítico que se descortina adiante é profícuo, especialmente se voltado para a compreensão dos projetos, anseios e sonhos de fazer uma Universidade nas velhices como ápice de suas trajetórias educacionais.

#### **4.1.2 Maurício e sua visão pragmática**

Maurício, 65 anos na entrevista, considera-se um homem cisgênero, heterossexual e branco, identifica-se como de classe média e nasceu em 1957 na cidade de São Paulo – capital. É casado e reside atualmente em Goiânia. Ele é aposentado pelo INSS desde 2022 e trabalhou, até os dias atuais após a aposentadoria, nas áreas técnicas e mecânicas de algumas indústrias no estado de São Paulo e, hoje, em Goiânia. Sobre sua trajetória educacional, ele tem graduação anterior em Tecnologia Mecânica, concluído em 1983, e faz um dos cursos na área de Ciências Exatas da UFG, sobre o qual ele relata ter que estudar muito para acompanhar e ser aprovado nas disciplinas. Ademais, ele ponderou ter vivido uma “excelente experiência” com o ensino remoto durante a pandemia, tendo elogiado o ensino remoto em relação ao presencial ao dizer que, nele, estudou e aprendeu mais. Com o seu semblante a indicar serenidade, cabelos grisalhos curtos e voz e fala tranquilas, adentrou à sala de reuniões do *Google Meet* no horário combinado entre nós e bem-disposto ao diálogo.

Essa entrevista também foi realizada em conjunto com o meu orientador e, do mesmo modo que a anterior, dividida em duas sessões. Maurício constrói as suas respostas de modo mais direto, eu diria pragmático, procurando ser prático em seus raciocínios, fato que deu a mim a impressão de que ele procura seguir a sua vida pelos caminhos do exercício de uma racionalidade que considera viável para decidir as direções das suas escolhas. Me pareceu que é dessa forma ele se vê como pessoa na velhice, como músico instrumentista e como profissional técnico.

Nascido na capital paulista, no bairro do Brás, ele relatou, em uma síntese de sua vida familiar, escolar e profissional, que os seus pais foram do interior do estado para a capital e que, ao ter pouco mais de um ano de idade, eles mudaram novamente para o interior, para a cidade de Franco da Rocha, onde ele diz ter crescido e estudado, sempre

em colégios públicos. Ele já era músico instrumentista quando terminou o antigo colégio, hoje ensino médio, e foi estudar Composição e Regência em uma faculdade de São Paulo, mas fez somente dois anos do curso por ter achado que “não seria aquilo que eu ia querer mesmo”. Seu relato sobre esses momentos das escolhas da juventude e da vida adulta para a maturidade é relevante e mostra a sua caminhada pragmática pelo curso da sua vida:

[...] Voltei pro cursinho e prestei o vestibular na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, aí eu também entrei, né? [...] Acho que com 17 eu entrei na faculdade, eu fiz dois anos, né? Aí eu saí, fiz seis meses de cursinho, consegui entrar e comecei o curso de tecnologia na área de mecânica, de projetos. Aí eu fui, me formei, né? Saindo de lá eu fui trabalhar numa empresa e eu fiquei 25 anos nessa empresa. Eu entrei e fiquei, sabe? E assim, a música, o ramo musical sempre foi o que eu gostava de fazer, né? O que eu gosto de fazer! E como surgiu essa oportunidade de vir pra cá [Goiânia] trabalhar nessa área, uma área mais administrativa, mas tratando com os fabricantes, de uma maneira geral, em nível internacional, de instrumentos de música e os instrumentos que eu gosto, trompete. (Entrevista realizada nos dias 15 e 23/12/2022, via *Google Meet*)

Temos aqui a trajetória educacional de um interlocutor branco e filho de classe média que, por isso, estudou nos momentos que a sociedade sanciona como sendo os “adequados” para isso, isto é, na sua juventude. E que, em seguida saiu empregado em uma empresa na qual na qual viveu uma, digamos, carreira profissional “estável” por 25 anos. Assim, perguntado sobre as ocupações dos seus pais e a respeito de sua família e das suas relações familiares, ele disse que o seu pai era servidor público e a mãe, “boa cozinheira”, tinha um bufê de festas e era famosa na cidade onde moravam, que as pessoas do lugar gostavam muito de fazer os seus casamentos, muitos deles grandes, com ela. Na compreensão dele, sua família era de “classe média modesta”, de vida simples e com uma “formação bastante rígida” vinda dos pais, “em termos de honestidade”, tendo sido “uma educação forte”. Esse perfil específico de “classe média modesta” foi mencionado explicitamente e dessa forma apenas por Maurício, de modo que não é possível afirmar se ele resulta em aproximações por condição social entre meus/as interlocutores/as. Assim, parece-me prevalecer entre eles e elas as condições sociais gerais que apresentei na Seção anterior.

O nosso diálogo seguiu rumo à sua formação musical e, por outro lado, as suas atividades profissionais técnicas, tanto na música quanto no setor industrial. É de se supor que sua experiência e interesses musicais possam ser concebidos como próprios das classes médias educadas, como é o caso de uma parte de meus e minhas interlocutoras.

Como forma de justificar a sua entrada no universo musical, Maurício ponderou que a sua família sempre possuiu músicos e que o avô, inclusive, era maestro de banda e compositor. E que, por isso, a música sempre esteve bem perto da sua vida desde a infância, com o seu instrumento favorito o trompete.

Maurício relata que, desde a juventude, tocou em várias bandas e diversos instrumentistas de *jazz* em São Paulo. Entretanto, como modo de justificar o seu caminho para se tornar um profissional técnico em engenharia, que o afastou da música como fonte primária de renda, revelou, em sua narrativa, um senso pragmático destacado ao apontar que, na juventude, experimentou “um pouco de conflito” por isso que logo foi superado ao constatar, em observação das vidas dos seus colegas de ofício, que “o pessoal que trabalha com música tem muita dificuldade” em relação às questões ligadas à estabilidade financeira e profissional.

Ele pondera, por outro lado, que viveu “muito de perto essas coisas”, que se lembra “muito bem de tudo” e que hoje fica muito “surpreso de pessoas falarem por aí que querem a volta dos militares. É uma idiotice isso sem tamanho, sabe?” Ele entende que por mais problemas que tenhamos no exercício da vida política cotidiana, “o mais importante é a gente continuar tendo a nossa liberdade, sabe?”. Ele também pondera que:

[...] hoje nós podemos sair na rua e chamar o Lula de ladrão e acabou, não vamos presos por causa disso! Posso chamar o Bolsonaro de genocida, falso, ladrão e idiota, faço o que quero, não vou preso por minhas opiniões! Naquela época não, meu! Se você fosse pra rua chamar o Geisel de... Você sumia, simplesmente desaparecia! Foi uma época muito violenta! E eu me interessei, era jovem, em acompanhar aquelas coisas terríveis... A guerrilha urbana sanguinária, o Marighella e o Lamarca... Por outro lado, a repressão política violentíssima! A tortura... sumia gente! Me lembro, quando tava no ginásio a polícia foi buscar professor dentro da sala de aula e levou, o cara sumiu e nunca mais...

Seu posicionamento político atual nos encaminhou, de volta, ao seu período de adolescência e juventude, quando fazia a primeira faculdade. Perguntado se participou de alguma organização política ou de algum movimento social, ele disse que não se envolveu na política por ser, em si mesmo, “meio apolítico” e preferir acompanhar os processos da sociedade sem formas de ação direta. Mas relatou lembrar-se bem do que chamou de “época do coronel Erasmo Dias” e da repressão policial violenta contra os estudantes nas ruas da cidade de São Paulo. Repressão brutal da qual também me recordo, especialmente nas ruas centrais da cidade de Campinas – SP e próximo ao Pátio dos Leões – Campus Central da PUCCamp. E Maurício recorda-se, também, por meio de narrativas de colegas

seus que participavam da luta direta contra a ditadura e contavam as histórias dos embates diretos nos espaços públicos.

Esse é um dos interlocutores que parece compreender, pelas condições objetivas que teve ao longo da sua vida, o ato de estudar como um processo contínuo de uma trajetória educacional. Além dos estudos de juventude em colégios, na área musical, nas faculdades que fez, concluídas ou não, ele relata ter feito algumas especializações técnicas ao longo da sua carreira profissional. Assim, estudar parece ter sido uma constante possível em sua vida até chegar ao momento de, no início da velhice, tentar e conseguir o ingresso na UFG a pretexto de também ajudar um parente jovem a entrar por meio dos estudos conjuntos que ambos fizeram para prestar o ENEM.

#### **4.1.3 Lílian e a sua “alma gêmea” da infância para a vida**

Dialoguei, em seguida, com a minha terceira entrevistada, Lílian, que informou ter nascido no ano de 1958 em Santa Helena de Goiás, no interior desse estado, distante cerca de 200 km ao sudoeste de Goiânia. Com 64 anos na entrevista, considera-se uma mulher cisgênero, heterossexual, parda, católica, e identifica-se como de classe média, além de ser viúva com quatro filhos/as, todos adultos, que permanecem residindo com ela em Goiânia. Ela relata estar aposentada pelo INSS desde 2016 e que continua a trabalhar, sempre nas áreas administrativas de processos produtivos e de vendas em empresas de serviços e indústrias, sendo que a última é uma fábrica na qual trabalha há mais de 23 anos. Sobre sua trajetória educacional, Lílian não possui graduação anterior, é estudante de um dos cursos de Ciências Humanas da UFG e estava com o curso trancado próximo da conclusão. Sobre esse curso durante a pandemia da covid-19, ela pondera ter passado por uma “péssima” experiência com o ensino remoto, com inaptações e dificuldades reais ao sistema.

Ela afirma gostar muito de lembrar da sua infância, do fato de ser a caçula de número nove de uma família com dez filhos. E também narrou que as suas maiores dificuldades pessoais estão ligadas à sua saúde pessoal e ao medo do preconceito contra pessoas idosas. Ao longo da entrevista pude perceber que sua expressão facial, com cabelos grisalhos médios, sugere uma pessoa tranquila. Alguém que, ao mesmo tempo,

revela, pela fala, ser questionadora e crítica, sendo que, foi com essa atitude que chegou à sala de reuniões do *Google Meet* no horário combinado entre nós e curiosa com o que surgiria no nosso diálogo.

Essa conversa, bem como as seguintes, aconteceu sem a companhia do meu orientador. A situação estava prevista e combinada por nós e, dessa forma, os diálogos seguiram como esperado. Neste, percebi que Lílian frisou narrativamente três momentos distintos ao longo da vida: o primeiro, ao conhecer a sua “alma gêmea” feminina ainda na infância; o segundo, pelo seu recente reencontro afetivo e feliz com um antigo namorado, 47 anos depois; e o terceiro, pelo momento de extrema dificuldade que viveu com a sua saúde pessoal no contexto da covid-19 no momento que ainda não existiam as vacinas disponíveis para a vacinação da população do país.

Sua narrativa estabeleceu relações instigantes, afetivas e políticas, no que diz respeito aos anos iniciais da sua vida. Seus irmãos/as, exceto um, são mais velhos que ela e uma delas estava com 82 anos quando da entrevista. Para seus irmãos, “a vida não foi fácil” e não existiriam “memórias muito boas” da parte deles/as. Entretanto, ela e o irmão mais novo, em sua visão, tiveram “mais sorte, que foi melhor”. No entanto, entre meus e minhas interlocutoras, Lílian talvez tenha sido aquela que, segundo sua narrativa, ponderou mais expressivamente sobre uma infância “pobre, difícil quando morava na roça” com os seus pais. E, depois, também quando foi morar em Santa Helena de Goiás, para onde mudaram por volta de 1963/1964. A respeito dessa fase, ela afirma:

[...] devia ser horrível, mas a gente era muito feliz, nós temos lembranças muito boas, viu! Era uma vida muito livre, muito solta, né, a gente vivia correndo nos lotes vagos, lá, de Santa Helena. Caindo numas cisternas antigas. Sabe, aquelas coisas mal tampadas? [...] Na minha infância, eu me lembro direitinho que eu tinha uns cinco anos, ou seis, eu lembro do meu pai e do meu tio, a gente morou com o meu tio também. Quando a minha mãe morreu, o meu pai ficou meio fraco, meio depressivo... E o meu tio, que morava numa outra fazenda, levou a gente pra lá. Aí você imagina, ele tinha cinco filhos e aí foi mais sete, né, e o irmão dele. Aquilo era uma zona total! É uma lembrança boa! (Entrevista realizada no dia 24/01/2023, via *Google Meet*)

As suas condições de pobreza na infância mostram que a realidade política da conjuntura que envolvia a vida brasileira durante os anos mais fechados da ditadura militar também a impactou. Esse impacto surge por meio da fala de uma pessoa que era, naqueles anos, uma criança pobre de um lugar do sertão recôndito de Goiás. Essa narrativa sobre a vida infantil “na roça” também surgiu em algumas outras entrevistas. Entretanto, em outras sete, a maioria, os relatos são de experiências de vida urbana. Na

sua interessante fala abordando o contexto histórico-cultural da ditadura militar e, mais especificamente, do período do AI-5<sup>75</sup>, Lílian pondera:

[...] Lembro de uma coisa muito interessante, eu sempre contei isso pros meus filhos e eles morrem de rir. Quando foi, em... Acho que era 1968 ou 1969, porque eu tinha uns 9 anos... Eu lembro que, com aquele negócio de política, do golpe militar... Então, tinha aqueles... Os comunistas [rindo ironicamente] lá em Santa Helena, com certeza, eles foram parar lá! E tinha um carro que vinha anunciando alguma coisa, com a bandeira vermelha... E minha irmã, morrendo de medo, falava pra eu usar um crucifixo... [rindo] Essa é uma coisa que mais me apavorou na infância: medo dos comunistas! Aí, hoje, eu fico pensando, assim, já pensou, eles deviam estar anunciando: “Trabalhadores, unidos...” E eu morrendo de medo deles! Eu não entendia o que que eles falavam... De tanto medo que eu tinha. Isso é o medo da assombração mesmo! Nossa! Eu tinha muito medo deles! Aí, falavam que eles matavam as pessoas, as crianças, principalmente, que comiam... E que comiam as coisas lá de dentro e colocavam palha de arroz dentro da gente!

A narrativa de Lílian me faz recordar do clima conjuntural de apreensão e terror que eu também enfrentei em minha infância e juventude, como narrei no início desta Seção. Ela com “medo dos comunistas” e eu com medo dos militares. Esses medos de crianças, quantas de nós não os trazem escondidos em suas experiências de vida, parecem ser representativos de um certo pânico moral intensamente instalado e espraiado, mesmo em cidades pequenas do interior de Goiás e, talvez, pelos sertões e cidades afora pelo país durante aqueles anos “duros” da ditadura, os anos de chumbo, entre 1969 e 1978.

Ela recupera esses tempos no seu “segundo grau, o colegial”, de forma instigante. E fala sobre a obrigação que havia, na escola, de ter que saber o Hino Nacional decorado e cantá-lo sem cometer erros na letra, pois “tinha que cantar ele na sala de aula na frente de todo mundo e valia nota”, isso “só porque era a ditadura militar”. Também passei por essa experiência escolar vivida por ela, com a agravante pessoal de nunca ter conseguido decorar nada, fosse o que fosse, menos ainda o Hino Nacional, tão instintivamente recusado naquela época por causa da imposição militar da ditadura. Por isso, o relato dela também se faz, com as nossas aproximações e distanciamentos observados:

---

<sup>75</sup> “Em 13 de dezembro de 1968, o governo militar implementou o Ato Institucional no 5, um instrumento legal que retirou os direitos constitucionais que restavam depois do golpe de 1964, aprofundando a repressão no Brasil. Os Atos Institucionais foram decretos emitidos para legitimar as ações políticas dos militares durante a ditadura e conferir poderes extraordinários ao presidente. Através do AI-5, o presidente criava poderes para si como: Fechamento do Congresso; Cassação de mandatos; Intervenção nos estados; Decretação do estado de sítio sem os trâmites legais da Constituição; Suspensão de direitos políticos dos cidadãos; Prisões sem justificativa; Suspensão do direito do habeas corpus; Suspensão da atuação do judiciário nos atos enquadrados no AI-5.” Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/destaques/ai-5-nunca-mais> - Acesso em 20/02/2025.

Era muito horrível, tinha um professor de Matemática lá, ele era uma coisa do exército... Ele chegava na sala, tirava a arma e tacava em cima da mesa, assim! E sentava na cadeira, colocava os pés na mesa e falava: “Fulano, vai lá fazer isso... sei que lá no quadro!”. Eu morria de medo dele. Ninguém o respeitava, só existia o medo...

Ademais, Lílian afirmou que alguns anos mais tarde, na época da “Campanha das Diretas Já”, entre os anos de 1983 e 1984, ia a todas as manifestações possíveis. E isso também se dava comigo. Com o surgimento de Lula na luta sindical e na vida política, Lílian disse ter se filiado ao PT, sendo afiliada até hoje, não participando, porém, e nem sendo militante de linha de frente. De todo modo, afirma até hoje se manter uma “defensora, sim!”:

[...] nessa época eu morava com um outro pessoal em Goiânia... Eu e a Nenê... A gente morava no centro num apartamento com um monte de outras pessoas, que também vieram do interior procurar fazer outras coisas, trabalhar... E aí eu, a Nenê, o meu namorado na época, depois marido, e uma outra menina, fomos numa reunião que teve lá no centro. Era pra fazer a filiação, colher assinaturas de filiação ao diretório do PT em Goiás, aí nós nos filiamos. Assim, nunca tive uma militância dentro do partido, de verdade, não! E é bom demais, mas eu nunca fui...

Contudo, Lílian retornou em sua memória, como que à busca de leveza, ao começo da sua adolescência, e elaborou também sobre um momento em que teria acontecido “a melhor coisa do mundo” e da sua vida. Quando ela conheceu uma pessoa a quem denomina de sua “alma gêmea”, a sua “irmã de coração” de toda a vida e que hoje não está mais viva. Essa estória da sua “alma gêmea” me parece, potencialmente, um subtexto de um possível conteúdo homoerótico e de um vínculo homosocial entre mulheres, que não implica, necessariamente, em exercício da homossexualidade, mas sim de um vínculo de afeto, solidariedade e conexão sentimental por quase toda a vida.

Essa pode constituir uma das possibilidades interpretativas abertas por este trabalho de campo por meio de uma leitura devidamente contida pelos limites narrativos postos pela minha interlocutora. Apesar de ela não fazer uma leitura lésbica desse vínculo que apresenta, ele poderia ser lido como homosocial no sentido de um intenso, duradouro e compartilhado vínculo afetivo e sentimental com outra mulher<sup>76</sup>. Sua voz e fala emocionadas manifestaram vivamente, nesse momento do nosso diálogo, uma expressão

---

<sup>76</sup> Sobre relações sexo-afetivas e homosociais entre mulheres, consultar Andrea Lacombe (2016).

de um afeto incontido e imensurável. Sobre essa relação tão significativa que a acompanhou da pré-adolescência a boa parte da sua vida, Lílian afirma:

[...] Eu tinha 11 anos, quando a gente mudou pra uma outra casa. O meu irmão comprou uma casa, dessas casas populares... Que tinha muito antigamente... Então, a gente mudou pra esse conjunto e eu conheci a Nenê. Nossa, mas eu fiquei louca e apaixonada por ela, e ela por mim, e foi... Não sei quantos anos depois, mas ela morreu com 55 anos, então... Foram bem 50 anos de amizade e... Demais, demais, a vida toda! Eu casei, ela casou... E independente de tudo, a gente sempre viveu junto. Foi bom demais! Aí ela morreu em 2015... E continuou perto, porque os meninos dela continuam comigo, né! Eles me chamam de tia! Sou a tia, meio mãe, sou madrinha... Então, a gente vive sempre junto. É... Voltando, a adolescência é boa demais, vêm aquelas coisas de fazer algumas coisinhas erradas... [...] E, mais tarde, o que me marcou mais foi a biblioteca, lá, de Santa Helena, que eu e a Nenê líamos os clássicos... Eu tinha 16, 17 anos, eu lia aqueles Dostoiévski. Sabe por quê? Porque não tinha o que fazer na cidade... Nós descobrimos que na prefeitura tinha uma biblioteca e a Nenê pegou um livro lá: O retrato de Dorian Gray. Jamais esquecerei! Ela leu e falou: “Nossa, mas é bom esse livro, não sei o que...” E aí eu li também, gostei, a gente foi, pegou outro emprestado, e outro... e outro... Lemos tudo! Isso me marcou!

Com essa amiga íntima e querida em convivência por longos anos, ela discorreu sobre o início e o decorrer da sua vida adulta, sobre o casamento e a vida cotidiana de trabalho incessante para o sustento da sua família. Ela casou-se com um “namoradinho de adolescência” que conheceu em sua cidade natal. Por conta desse casamento, em 1983, mudaram-se para Goiânia para estudar e trabalhar. Nessa cidade, Lílian iniciou uma graduação em Relações Públicas, na UFG, em 1980. Fez disciplinas por um ano e meio e, por imposições e exigências de tempo do seu trabalho, teve que interrompê-lo. Ela pontuou, “foi impossível continuar, parei”. E, segundo ela, outro fator para ter deixado os estudos foi a necessidade de cuidar dos filhos que vieram, para ela, “uma história muito comum, engravidada, larga da escola e tal!” No caso específico da narrativa de Lílian, as atuações dos marcadores de gênero e classe social foram, parece-me, fundamentais em termos de influência na sua trajetória educacional interrompida e a possibilidade de vir a fazer um curso superior somente na sua velhice, como será analisado a posteriori.

Sobre essas questões, em paralelo analítico, dentre as seis interlocutoras mulheres, três relataram que, pelos filhos, interromperam estudo e trabalho e três que, por sua vez, interromperam um dos dois ou nenhum deles. E, quanto aos interlocutores homens, nenhum deles narrou qualquer impacto adverso no tocante a casar, ter filhos e ter que abandonar estudos ou trabalho por função relativa a esses compromissos. A forte e histórica sobrecarga sobre as mulheres referente aos seus papéis no casamento e com os filhos, ainda presente com força na sociedade brasileira, tem seus contornos nítidos e

semelhantes entre esses e essas estudantes da UFG. E, nesse caso, eles se dão por meio da atuação impactante dos marcadores sociais das diferenças referentes a gênero, que implicam diretamente em limites ao curso sequencial das suas trajetórias educacionais.

Lílian teve quatro filhos e entende que, com todas as dificuldades de ter que trabalhar muito e cuidar deles, a sua “vida foi boa”. Sempre de muito trabalho e muita luta a cada dia vivido. Referindo-se a propósito das suas realidades laborais, os/as interlocutores/as, em sua quase totalidade, mencionaram amiúde a presença de “muito trabalho e luta constante” ao longo das suas vidas.

Entretanto, exceto nas colocações de um único interlocutor, Rui, não surgiram quaisquer menções explícitas de que as suas trajetórias eram, ou sejam, identificadas por eles e elas explicitamente como de ascensão social enquanto propósito central da vida no sentido de mudança de classe. O que ouvi e percebi nos diálogos, com essa maioria, foram falas sobre a realidade concreta da necessidade real de trabalhar muito para subsistir e viver, mesmo entre os/as que vivem hoje nas faixas de renda mais elevadas evidenciadas nas respostas ao *survey* acima relatadas. Sendo assim, parece-me que os marcadores sociais de classe, embora existentes e notórios, aparecem aqui como que subjacentes e, digamos assim, nas entrelinhas das vidas faladas por alguns/as desses e dessas estudantes, o que é possível observar melhor nos tópicos relativos a cada um/a deles e delas.

No que toca à sua vida no mundo do trabalho, Lílian autodefine-se como sendo, profissionalmente, “meio lerdinha, meio paradinha” e, no entanto, pondera: “fazer bem o serviço, eu faço!”. E, ademais, afirma:

[...] Sempre fui, assim... sempre fui metódica. Sou virginiana, né? Então, as coisas sempre estão muito certinhas comigo. Meus patrões nunca me deram muito valor... A não ser esse último, que... E ele, assim... Eu trabalho numa fábrica já tem 23 anos que eu trabalho lá. Então, eu trabalho nessa fábrica, e antes era outro patrão. E esse outro, o de hoje, comprou a fábrica. Quando ele comprou essa fábrica, ele falou: “Eu levo as máquinas e a Lilinha” [referindo-se a si própria]. E eu fiquei, né! “Mas por que eu? Não, eu não quero ir, o que que o senhor quer comigo? Eu, por que logo eu?” E aí ele veio falar comigo e falou que eu era... “Que eu não percebia o valor que eu tinha, que Goiânia inteira me conhecia na nossa área”, né? Então, eu sou boa mesmo no que eu faço!

Como veremos na Seção seguinte, que será voltada às análises específicas sobre a realização do curso superior dos 60 anos de idade em diante, essa fala de Lílian nos traz a visão e compreensão de uma das trajetórias femininas deste campo diretamente relacionadas às condições de vida de trabalhadora assalariada. Trajetória essa que implicava que os sonhos ou aspirações de alcançar e realizar os estudos de graduação

pareciam distantes, inviáveis ou impossibilitados diante das suas rotinas prolongadas de mãe, trabalhadora e “arrimo de família”, como ela mesma frisa em vários momentos de sua fala.

Ao ser perguntada sobre o seu envelhecimento, por sua vez, sobretudo como ela narra suas experiências e autoimagem a partir dos 60 anos, ela respondeu que sente que sua vida foi “e é uma continuidade” até hoje, mas que vem notando que está envelhecendo mais intensamente desde os 50 anos. E que, depois da morte da sua querida amiga Nenê, viu, sentida, que está “ficando velha mesmo”. Mas ela entende ser um envelhecimento que só ocorre como “perda física mesmo” e que pensa, ao mesmo tempo, que viver “o amadurecimento é bom demais”, que “isso é bem recente” para ela e que, em nenhum sentido, a impediu da busca de realizar o sonho de fazer um curso superior em sua velhice.

Essa trajetória de relativa ascensão social e de postergação dos sonhos de realizar um curso superior de Lílian é, como veremos mais adiante, comum a alguns/as outros/as interlocutores/as. Em comum entre essa e outras narrativas, especialmente as de outras interlocutoras, as dificuldades e obstáculos para estudar e trabalhar concomitantemente com o cuidado de filhos, família e trabalho.

#### **4.1.4 Nídia e a superação das barreiras**

A quarta interlocutora entrevistada chamo aqui de Nídia. Nascida em Goiânia no ano de 1954, com 69 anos no momento da entrevista, ela se considera uma mulher negra, cisgênero e heterossexual, identifica-se como de classe média e reside, atualmente, em Aparecida de Goiânia, sendo também casada. É aposentada pelo INSS desde 2018 e trabalhou, por muitos anos, em áreas administrativas e também como advogada, em Ribeirão Preto - SP. Sobre sua trajetória educacional, ela possui graduação anterior em Direito e foi estudante de um curso da área de Ciências Humanas da UFG com o seu curso já concluído. A respeito dele, ela afirma ter passado por uma experiência “ruim, horrível”, com o modelo de ensino remoto durante a pandemia por causa das suas dificuldades de acesso aos recursos e plataformas virtuais fornecidos pela Universidade, tema que será abordado com maior atenção no próximo capítulo.

Nídia afirma também que uma das suas dificuldades principais é relativa à

moradia por ainda não viver em uma casa própria. E relata vir de uma família de classe média baixa, pobre e negra, que o seu pai, bem como a sua mãe, eram “semianalfabetos”. Porém, em suas palavras, ambos possuíam uma sabedoria só deles e “que Universidade nenhuma dá”. Ela complementa que afirma isso, pois, “cultura e conhecimento não dão sabedoria, [isso] você aprende! [em múltiplos contextos da vida]”. Assim como Lílian, a interlocutora anterior, Nídia parece também possuir uma trajetória de vida de relativa ascensão social, ainda que não explicitamente elaborada por ela, como também veremos em outras narrativas adiante.

Conforme nos aclimatávamos nos momentos iniciais da entrevista no *Google Meet*, eu podia observar a sua expressão de rosto, com cabelos grisalhos lisos e em estilo Chanel. Ela aparentava certa preocupação questionadora e crítica com relação aos processos da vida, sendo essa a sua atitude padrão, sempre indagadora, do início ao final do nosso diálogo. Nídia revela, com nitidez, que a sua maior dificuldade pessoal seria relativa ao seu lado emocional interno, sua sensibilidade, o que a afetaria com frequência e em profundidade. E percebi algumas das suas vivências interiores de liminaridade a partir das longas pausas e silêncios que ela fazia antes ou durante as suas respostas. Em especial ao narrar sobre a condição de grande pobreza da sua família de origem quando ela era criança, sobre a sua gravidez aos 19 anos e pelo fato de não morar em sua casa própria.

Sobre a sua infância, ela relatou que, mesmo com a pobreza vivida, vivenciou “uma infância muito boa”, pois não “faltou nada dentro daquele universo que a gente vivia porque não era aquela pessoa que queria tanto” em termos de ambições por ascensão social. Para Nídia, a sua família “vivía o presente” de cada dia que incluía, também, muitas brincadeiras pelo Setor Campinas, em Goiânia. De acordo com ela, em autocrítica que disse ser lúcida e sincera sobre o seu próprio papel de mãe:

[...] Mamãe soube nos criar [ela e os/as irmão/as], uma união que hoje eu vejo que, eu como mãe, não consegui fazer o que minha mãe fez! Mesmo com os meus estudos, a minha cultura, eu não consigo. (Entrevista realizada no dia 16/03/2023, via *Google Meet*)

Quando pedi para ela seguir o seu relato na direção da adolescência, da juventude e da vida adulta, perguntando como teriam sido esses períodos da vida, ela recordou, a princípio, das situações que, segundo ela, mais a marcaram. E começou narrando:

[...] A adolescência minha não foi tranquila! Eu comecei a trabalhar muito

cedo, com 14 anos, meu primeiro emprego foi numa escola, as minhas duas irmãs também trabalharam nessa escola. Eu estudei na época da Revolução de [19]64... Tive colegas meus no ensino médio, ou alguma coisa assim, não me lembro direitinho, esses colegas desapareceram nessa época, sabe? Mas a gente, assim, eu não tinha noção de questões políticas, nunca tive... Porque, primeiro, que eu não gosto. Eu só soube disso! Tive namorado, ele queria de qualquer jeito casar rápido e eu não queria casar de jeito nenhum. Mas, aí, tive uma experiência muito ruim, desagradável: fiquei grávida aos 19 anos! E continuei trabalhando, trabalhando sem parar... Aí, eu fui estudar, mudei de Goiânia, fui pra Ribeirão Preto... E continuei trabalhando, sempre trabalhei. Fui gerente de empresa em vários lugares... E meus filhos me chamam hoje de sargentona, entendeu? Aí, advoguei um bom tempo lá [onde fez direito, em Ribeirão Preto] até voltar para Goiânia... Foi assim, eu continuo, e resolvi voltar a estudar...

Nídia também disse que não é essa pessoa que se prenda a muitos fatos da vida social, que a única coisa que lembra mesmo foi de “ter uma filha sozinha, porque com os meus pais muito pobres, tive que lutar muito pra sustentar essa menina”. Parece-me que a interlocutora se sentiu algo desconfortável em abordar a temática da ditadura na sua vida, quem sabe pelo fato de seu pai ter sido vinculado ao núcleo policial das forças de repressão da ditadura. Assim, ela pondera que seu pai:

[...] era agente do DOPS [Departamento de Ordem Política e Social] na época [em Goiânia]. Ele olhava sempre a gente, cuidava muito pra gente não ter desvios de conduta na vida. Apesar do conhecimento dele ser pouco, ele tinha essa preocupação. Quando eu soube que meu pai era do DOPS, as coisas que a gente viu na carteira dele, aquele emblema, a gente não tinha muita noção do que se passava. Eu acho, falo que na nossa época, na nossa infância, a gente sofreu retardamento mental [*sic*], não tinha noção das coisas. O alcance da gente era muito próximo... E os nossos pais não tinham condição de dar, não eram culpados por isso. Nunca culpei meus pais por nada!

Assim como Lílian, minha interlocutora anterior, que também vem de contextos de vida anterior de grande pobreza na sua infância e tem seu histórico vinculado à classe trabalhadora, há esses traços biográficos compartilhados entre ambas, obviamente com as suas diferenças. Além dele, é preciso notar, à guisa de possibilidade interpretativa sobre influências de marcadores de raça e racismo na experiência biográfica de Nídia, sobretudo no envelhecimento e velhice, que ela não se afirmou negra na resposta ao *survey*, mas sim parda, como Lílian afirmou, sendo que a sua afirmação como “mulher negra” só veio no contexto mais próximo e de confiança compartilhada da nossa entrevista.

Esses componentes de racialização merecem atenção analítica como possível hipótese interpretativa naquilo que diz respeito ao que ambas afirmam ter sido um cotidiano “sofrido” e de luta na vida até o contemporâneo. Essas situações parecem, por sua vez, serem relacionadas a projetos e trajetórias educacionais de ensino superior

postergados para a vida adulta e na velhice nos cursos das vidas dessas pessoas. E esse será um dos eixos interpretativos da próxima Seção como linha argumentativa de análise no que se refere, por exemplo, a que, para algumas interlocutoras, sobretudo mulheres, não brancas, originárias de classes trabalhadoras e “arrimos” de família, o sonho de estudar regularmente em um curso superior só se tornou viável na condição adulta, próximo ou após a aposentadoria. E, no caso de outros/as interlocutores/as, como homens brancos e mulheres brancas de classes médias, foi possível, em alguns casos, desenvolver formações de nível superior ainda na juventude, mesmo que, em outros, sem a completude desses estudos.

#### **4.1.5 Regina e suas descobertas nas artes**

Alguns dias depois, uma semana, dialoguei com a minha quinta interlocutora, a Regina. E ela destacou, logo de início na nossa conversa que é “muito ansiosa!”. Estando com 64 anos no dia da entrevista, ela considera-se branca, cisgênero e heterossexual. É espírita, identifica-se como sendo de classe média, nasceu no ano de 1959 em Bauru - SP e reside em Goiânia desde os quatro anos, sendo casada. É aposentada desde 2015 pelo INSS, era servidora celetista e recebe também pensão/aposentadoria mensal de um Fundo de Aposentadoria privado. Sobre sua trajetória educacional, ela tem graduação anterior na área de publicidade e propaganda, concluída em 2004, e em designer gráfico, concluído concomitantemente ao novo curso que fazia na UFG, onde era estudante de um curso da área de Ciências Humanas, interrompido por sua decisão de priorizar o cuidado do neto, como será abordado mais adiante.

Sua experiência com o ensino remoto no curso foi considerada por ela como “regular”, isto é, sem grandes passagens negativas ou positivas e as suas maiores dificuldades estão ligadas às preocupações com seus filhos/as e netos/as. Sua expressão facial é altiva e amena ao mesmo tempo, com cabelos brancos curtos, embora ela relate ser hiperativa, muito impulsiva e conviver, no seu dia a dia, com transtorno do *déficit* de

atenção com hiperatividade, o TDAH<sup>77</sup>. Seus relatos intensos e críticos ocuparam todo o espaço relacional da entrevista, de forma que a sua atitude curiosa e atenta marcou o decorrer inteiro do nosso diálogo.

Percebi em Regina, logo de início, uma ânsia incontida pela vida, uma vontade intensa de experienciar e passar por tudo, de fazer tudo o que puder fazer em simultâneo. Isso se revela na profusão das suas narrativas as quais, por percepção dela, se anteciparam em muitos momentos às questões e tópicos que viriam no roteiro previsto da entrevista. Essa situação enriqueceu muito o diálogo, mas, para ela, as suas grandes dificuldades estão nas suas lutas diárias com ela mesma, pelo fato de ela se ver como muito impulsiva.

Assim, ela relata, sobre a sua infância, que é a irmã “caçulinha” de um irmão e uma irmã mais velhos que teve a sorte de morar com os pais e a sua avó na mesma casa. Seus pais se preocupavam muito com os estudos dos filhos e estavam, segundo ela, “bem à frente do tempo” que viviam. Seu pai, apesar de ter estudado apenas até “o segundo ano primário”, teria sido um bom comerciante e “tinha mania de comprar livros”. Sua mãe teve o “segundo grau completo e foi professora”. Regina disse que ela e os irmãos tiveram, assim, acesso a boas escolas logo cedo na vida e que isso a favoreceu, assim ela entende, “até a entrada na UFG depois de tão mais velha, né?” E conta, voltando ao seu passado, que:

[...] Com quase cinco anos de idade, nos mudamos pra Goiânia. E minha infância foi brincante e feliz! Minha mãe falava que teve uma época que comprava rapadura, raspava a rapadura, misturava na farinha de mandioca e dava com água pra gente comer, porque não tinha fartura de alimentos, né? Mas, qual é a criança que não quer comer rapadura? Sinto como se tivesse vivido uma infância e juventude de classe média, nunca senti falta de nada e me considero uma beneficiada! Mamãe gostava de fantasias e ela costurava, né? A criatividade dela levava a gente, entende? Com essas criatividade ela transformava a nossa vida, alimentava a fantasia da gente. Por isso, brinquei e fantasiei muito, né?” (Entrevista realizada no dia 23/03/2023, via *Google Meet*)

---

<sup>77</sup> Segundo o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5, (2014, p. 73), “o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de extermalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional”.

Regina contou que, naqueles anos da ditadura, foi a época na qual ela e sua família foram de mudança para Goiânia. Ela narrou que a sua mãe tinha um medo enorme de ficar separada, longe, do seu pai durante o dia. Lembro-me, neste ponto, dos medos da minha mãe posteriormente às experiências que eu e ela vivemos através das vidraças da Loja Helal, em Vitória – ES, como narrei acima. E que, por isso, a família de Regina morou, logo no início da vida na cidade, no “cômodo de guardar óleo lubrificante do posto de gasolina que ele comprou pra que a gente não ficasse separado do meu pai”:

[...] Então a ditadura marcou muito a nossa vida, por causa disso, sabe? O medo da minha mãe era muito forte! Então... Com esse impacto negativo... Depois, eu sempre fui muito, até por causa da forma como mamãe lidava com a gente, das minhas fantasias, eu vivia bem, bem, bem, fui muito criança até bem grande! Com 13 anos de idade, o meu presente de aniversário foi uma boneca! Então eu não vivi a política nem de longe... Nós fomos ensinados a não viver política também!

Ao falar, a partir dessas experiências, sobre as suas possíveis relações com as lutas sociais e a vida política, ela comentou a sua participação social no ambiente de trabalho, anos mais tarde, uma vez que trabalhava em uma instituição pública na qual existe uma ONG ativa que atua no combate à fome e à miséria, principalmente entre pessoas menores de idade. Assim, disse sempre ter contribuído e auxiliado essa ONG por ser a favor desse tipo de atuação que, segundo ela, também é inteiramente política e, por isso, “uma atuação social importante”.

De volta à sua adolescência e do início e decorrer da vida adulta, ela revela que sempre foi “muito tímida” e que se sentia uma jovem “feia, achava meu nome feio, eu me achava burra, sabe? Eu me sentia menos do que os outros!” E que o seu irmão mais velho mantinha uma rivalidade tóxica com ela que era mantida por um forte conflito de marcadores de diferenças de gênero dentro da família, dizendo sempre que:

[...] eu não era... não era criativa, ele me... me botava pra baixo! Me diminuía bastante. Então eu tinha, tive, assim, essas crisezinhas. Quando chegou na adolescência eu não sabia o que queria fazer, não sabia qual profissão seguir... Não identificava o meu caminho... O meu primeiro vestibular foi pra medicina, eu não sei nem por quê, né? Eu fiz pra medicina, economia e administração, uma coisa nada a ver com a outra! E não passei pra medicina, fiz um ano de cursinho, repeti e passei pra economia, fiz um ano e pouco de economia, não gostei. Eu tava perdida, né? Aí, fiz um concurso e passei pro meu primeiro emprego, eu trabalhei no Banespa. Na época, o Banespa era um excelente emprego, né? E, trabalhando no Banespa, fiz um teste vocacional, porque tinha acesso a psicólogos. Só aí que eu fui achando o meu caminho... Descobri o meu dom pra arte!

Esses caminhos, que traçaram a sua passagem pela adultez, a conduziram para o mundo laboral e os caminhos que ela percorreu na direção da maturidade e do início da velhice, denotam uma pessoa profundamente vinculada aos filhos, ao trabalho e, no que aqui interessa mais de perto em sua trajetória, às suas necessidades sempre presentes de estudar, de fazer uma faculdade, “a graduação”. Assim, Regina narra:

[...] Quando eu já tinha os meus 40 e poucos anos, já trabalhando na Caixa, eu tava substituindo o gerente na agência... O nosso gerente tava substituindo o gerente-geral e era professor. E eu sonhava com a graduação... Aí, ele me levou pra conhecer a faculdade, enrolei o quanto pude, e acabei indo pra faculdade... Quando cheguei lá, fiquei maravilhada, eu adoro a vida acadêmica, nossa, eu amo estudar. Com dois anos de faculdade, a minha filha passou na UnB e, aí, eu tinha que sustentar ela... “Eu interrompo e ela vai, né?” Quando pensei que ia ter que abandonar, a Caixa deu incentivo pra quem fazia graduação, pagaria parte da mensalidade e seria beneficiado quem era mais velho e não tinha a primeira graduação. Assim, terminei o curso [publicidade] depois dos 40. E eu tinha vontade de voltar e estudar mais, né? Mas, trabalhando foi ficando cada vez mais complicado! E perto de aposentar tive a oportunidade, tive o incentivo, a aposentadoria. Eu falei: “Quer saber? Vou me aposentar e voltar a estudar”. Aí, me aposentei pra voltar a estudar. Fiz o vestibular novamente e entrei pra esse curso que você me encontrou...

Aqui, com esses percursos dessa interlocutora, temos a situação de uma mulher branca, cujos pais viviam em condição de classe média-baixa para a época da sua infância, não tendo aquela “fartura de alimentos” na infância, como ela disse, mas que teve, por outro lado, acesso desde cedo a boas escolas. A narrativa dela, em seu conjunto, vai ao encontro das, como avengei acima, condições vividas por mulheres brancas de classes médias para as quais houve possibilidades de fazer suas formações de nível superior ainda na juventude, mesmo que sem encerrar esses estudos por influência de diversos outros marcadores e fatores interferentes nas suas vidas. São essas linhas e entrelinhas de trajetórias educacionais específicas que compõem os possíveis quadros analíticos que envolvem, em perspectivas interseccionais, o acesso das pessoas com sessenta anos de idade ou mais à Universidade.

#### **4.1.6 Pedro e a crítica inconformada**

Pedro foi o primeiro interlocutor da segunda rodada de entrevistas. Ele estava com 63 anos quando do nosso encontro e considera-se branco, cisgênero e heterossexual. Ele declara ser ateu e identifica-se como sendo de classe média, tendo nascido em Ituiutaba, Minas Gerais, no ano de 1960, em um dos dias 13 de maio que, segundo ele, é o dia de “uma das maiores mentiras da história nacional”, referindo-se obviamente ao dia da “Abolição da Escravatura”. Ele diz ser solteiro hoje e tem dois filhos que moram na mesma cidade que ele, Brasília. E é aposentado como servidor público desde 2017. Sobre sua trajetória educacional, ele tem curso superior anterior ao atual, Música na UnB, concluído em 1986, além de ser mestre nessa mesma área, em 2006. E estuda hoje em um curso da área de Artes da UFG, que espera concluir em 2025. Pedro apontou ter sofrido discriminação e/ou violência em decorrência da idade, é o primeiro de dois/as entrevistados/as que a denomina de especificamente de “etarismo”, provinda de desconhecidos, policiais e algumas pessoas do ambiente educacional da UFG. Para ele, em termos sentidos, a sua experiência foi “péssima” com o ensino remoto na pandemia.

O seu perfil é de uma pessoa de crítica arguta e consistente no que se refere à sua vida pessoal, mas também, especialmente, quanto à vida social e política do país, o que trouxe para a nossa conversa uma série de observações críticas bem fundamentadas sobre o conjunto dessas questões. Sua expressão pessoal, com cabelos e barba grisalhos, sugere uma pessoa que, como ele disse, se tornou “ponderada”, mas que também mostra, pelo seu falar, ser irônica<sup>78</sup> na linguagem. E foi com essa atitude que veio para a entrevista no *Google Meet* atento e disposto a estabelecer uma conversa em forma de discussão e debate.

Ele conta que sua família e ele chegaram em Brasília, de mudança, em 1966. Estava com seis anos e disse que sua mãe veio de Minas Gerais em “situação realmente complicada”. É de família mineira e goiana, sendo a mãe de Goiás e o pai e ele mineiros. Em sua fala, foi uma honra e um prazer crescer junto com Brasília e “perceber como ela, realmente, é um microuniverso do país que representa o retrato perfeito do que é a sociedade brasileira”. Ele estudou em escolas públicas e particulares, mas foi na pública

---

<sup>78</sup> “Fil.: A atitude de (como o fazia Sócrates [s.V a.C.] nos diálogos e debates filosóficos) aparentar desconhecimento ou ingenuidade e, com perguntas habilmente dirigidas ao interlocutor, levá-lo a expor suas contradições ou a própria ignorância.” <https://www.aulete.com.br/ironia>  
Na acepção filosófica estrita da palavra “irônica”, aqui utilizada, ironia é uma “estratégia utilizada por Sócrates, tal como é retratado nos diálogos de juventude de Platão, como parte do seu método de refutação (*elenchus*), em que finge ignorância e elogia a habilidade dos interlocutores para, desse modo, revelar a sua ignorância. Ver Platão, *A República*, (trad. 2001, Gulbenkian), 336e-337a. (Álvaro Nunes).”  
Fonte: <https://criticanarede.com/dicionario.html#i>

que teve o primeiro contato com a iniciação musical, que o levou, ao longo de sua vida pessoal e, na trajetória educacional e profissional, para o curso que faz agora na UFG. Tudo foi, segundo ele, uma vida inteira de escolhas e caminhos pela música, ao ponto de agora, já aposentado como professor e mestre dessa área, estar fazendo o bacharelado.

O seu narrar sobre ter crescido e sido criança em Brasília é instigante:

[...] Brasília crescia, era um ovo, pequenininha, era uma província, uma fazendona, eu costumava dizer... E foi nesse contexto que eu me formei, sempre muito curioso, sempre bastante curioso, comecei a ter contato com literatura muito cedo, inclusive, mamãe foi até chamada uma vez, uma redação que eu fiz quando era criança, que eles desconfiaram que eu tinha copiado, e não, mamãe falou “de jeito nenhum, ele ficou a tarde inteira fazendo essa redação”, então, meu processo educacional, digamos, no início, foi esse. [...] Em 68, o AI-5 já estava em vigência, mamãe arrumou um emprego como funcionária pública, através do meu tio, e a gente veio para cá dentro desse contexto sociopolítico, ou seja, tinha uma pequena burguesia, classe média remediada, funcionários públicos. E nesse processo de crescer junto com a cidade, todo mundo conhecia todo mundo, o que dava a ela um caráter bastante interiorano. (Entrevista realizada no dia 24/10/2023, via *Google Meet*)

Falando, nesse contexto, da sua adolescência e da juventude, meu interlocutor relata como foi se ligar, “mais consciente, ao mundo real” em Brasília. E diz que foi, antes de tudo, um caminho de “idas, voltas e continuidades no estudo da música”, e que foi nesses anos que começou a ler muito:

[...] até o *Jornal Versus*<sup>79</sup>, o *Jornal Movimento*<sup>80</sup>. Inclusive, eu fui pajeado pelo DOI CODI durante um tempo, eles na minha cola e eu moleque, com 15, 14

---

<sup>79</sup> “Versus foi um jornal alternativo idealizado por Marcos Faerman e dirigido por ele de 1975 a 1978. Propunha a cultura como forma de ação política e foi inovador no uso de metáforas culturais e históricas para, além das grandes reportagens factuais, oferecer textos sobre as lutas populares e as injustiças sociais de seu tempo. Falava de resistência por meio de narrativas míticas de heróis grandes e pequenos que, com suas histórias, reencenavam o drama de séculos de opressão na América Latina - dos invasores e conquistadores europeus às ditaduras, mais ou menos simultâneas, que ocorriam em vários de seus países em meados dos anos 1970.” [...] “A publicação chegou a vender 35 mil exemplares por edição, entre julho e novembro de 1977. Com a gradual abertura política, a equipe de Versus decidiu - democraticamente e com o aval de Marcos Faerman - mudar a linha editorial do jornal, que acabou por se descaracterizar de sua proposta original - cultural, política e apartidária, para se tornar porta-voz das plataformas da organização trotskista Convergência Socialista. Em setembro de 1978, após 24 edições, descontente com os rumos da publicação que havia criado, Marcos Faerman saiu do jornal.”

<http://www.marcosfaerman.jor.br/versus.html>

<sup>80</sup> “Nos primeiros quinze anos da ditadura militar, surgiram vários jornais alternativos de oposição, como O Pasquim (1969), Opinião (1972) e Movimento (1975). Este último, fundado pelo jornalista Raimundo Pereira, começou como dissidência do Opinião. Sua proposta era de representar uma frente ampla das forças de oposição ao regime, com nada menos que 200 acionistas. [...] Desde seu surgimento, o semanário foi alvo preferencial dos censores. Em 1978, quando a censura prévia foi suspensa, o jornal calculava que tinham sido cortados, até aquela data, nada menos que 3.093 artigos e 3.162 ilustrações. E não era à toa: o

anos, sempre vivi na região da escola, ali tinha um teatro, tinha um cinema, o Cine Cultura, o Cine Brasília é ali pertinho. E a Fundação Cultural, era um lugar bastante... eu vivia ali... Tinha o Cine Clube e, em 1979, publiquei meu primeiro livro, tinha 18 anos, um livro de poemas. Antes disso, fui envolvido com o Grupo Carroça, montamos uma peça da qual fiz a trilha sonora e escrevi o texto final, um trabalho de criação coletiva sobre a construção de Brasília. E abordamos alguns episódios tenebrosos desse processo com um trabalho de pesquisa baseado na oralidade, no depoimento das pessoas que se dispuseram. Na época, o porteiro do meu bloco de apartamentos era da deduração da ditadura e eu descobri. Fui falar com ele: “seu Renato...” Rapaz, na hora que falei esse homem virou uma fera: “como você sabe disso?” E eu, “calma, seu Renato...”

Nas suas narrativas sobre os trajetos da sua vida, Pedro traz respostas com algumas histórias sobre processos específicos de luta social ocorridos na capital federal do país que ele presenciou, observou ou participou diretamente. E, dentre elas, ele relata sobre como observou, “de perto e bem ali”, o ato que ficou conhecido na história local como “Badernaço”<sup>81</sup>. Ato que aconteceu na complexa conjuntura política da redemocratização brasileira, em novembro do ano de 1986:

[...] eu e um amigo, Fred... eu brinco com ele, digo, nós somos como as “testemunhas de Jeová”, a gente estava lá, a gente viu a briga inteira, do início ao fim, desde quando começou embaixo do Congresso, a gente veio pelas bordas, só bordeando, acompanhando e observando, até chegar na rodoviária, quando... aí que o Badernaço rolou mesmo, gente colocando fogo em tudo e nós do lado de cá da rodoviária, assistindo de camarote, naquela época, eu não tinha celular... Teria filmado tudo, até o último ato, que foi um incêndio no Banco Safra, já de noite, pelas oito horas, a gente estava ali, eu e Fred, a gente estava ali...

Ele localizou os impactos e suas experiências pessoais com a ditadura militar no fato de “eles terem ficado de vigia e na minha cola um tempo”, sendo esse o impacto mais direto que viveu. Enquanto isso, disse que os outros impactos foram mais “subliminares”, isto é, nos “eventos que acontecem dentro das instituições”, sobretudo na sua infância escolar, nas relações diárias que viveu dentro desse ambiente. Segundo Pedro, tudo isso era claramente percebido por muita gente em Brasília, pois havia um “controle muito

---

jornal centralizava sua atuação na luta pelas liberdades democráticas, na denúncia do imperialismo e em questões sociais como os direitos da mulher e do trabalhador. Publicava também matérias do Le Monde francês.” [https://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoria\\_imprensa/edicao\\_00/movimento.php](https://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoria_imprensa/edicao_00/movimento.php)

<sup>81</sup> De acordo com Faria (2018, p. 51), “[...] recentemente, o acervo da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal relativo ao período da ditadura militar foi aberto ao público. [...] Nesse acervo, em meio a informes e relatórios trocados entre órgãos de repressão e espionagem política, há um extenso documento sobre o evento que ficou conhecido como “Badernaço”, ocorrido em Brasília, em novembro de 1986 – um tumulto que tomou conta da Esplanada dos Ministérios depois de manifestação contra o Plano Cruzado II. No caso, trata-se do relatório final, das atas e do material colhido para as apurações realizadas por Comissão de Sindicância nomeada pelo então governador José Aparecido”.

forte de tudo que era dito, escrito, feito e com uma vigilância disciplinada em cima dos comportamentos das crianças”. Era a vigência do paradigma do “vigiar e punir”, pensado e definido por Michel Foucault em sua obra *Surveiller et Punir: Naissance de la prison* (1975 / 1987), devidamente posto em prática social nas escolas brasileiras de todos os cantos durante o regime militar de 1964.

Em mais uma remissão autoetnográfica, recordo com precisão de um grande colégio confessional em que estudei, na cidade de Vitória – ES, no qual os religiosos dispunham e disciplinavam todos os alunos (só eram admitidos meninos) em longas filas em um grande pátio coberto, por turma, antes de sermos conduzidos para as salas de aula. E, sem que eu saiba quais eram as razões da época, o religioso responsável pela disciplina, que sempre ficava postado em um patamar bem acima para ter visão geral do alunado, era intensamente vaiado por alguns minutos e por todas as turmas no começo das tardes de cada dia de aula. Essa era uma situação constrangedora diária e, curiosamente, nada acontecia com os alunos, pois não havia como punir todos de uma vez. A consequência que víamos era que somente esse religioso ficava com as faces rubras em seu púlpito de vigilância.

As relações que Pedro, por seu turno, teve com as lutas sociais, a vida e a militância política foram diretas e orgânicas. Assim, ele narrou que se envolveu diretamente nesses processos de luta pela transformação social:

[...] a primeira eleição que teve em Brasília, eu e esse meu amigo que falei, o Fred, coordenamos a campanha da Dona Maria do Areal. E a gente topou isso porque era uma ideia bonita, que era o comitê, a gente ia fazer um comitê unificado, só que ele era da Causa Operária, que hoje é o PCO [Partido da Causa Operária]. O PT, naquela época, brigava com suas correntes internas e rolou um processo de expurgo, muita gente saiu por vontade própria, como o pessoal da Convergência Socialista, que depois virou o PSTU [Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados]. E outras correntes foram expulsas, como a Causa Operária, e além disso, causas individuais também foram sendo expurgadas. Tenho longa briga com esses caras por conta da arte! Eles só falavam merda, só bobagem, tenho um pé meio atrás com esse povo, porque quando eles vão falar de arte, falam sem conhecer!

Pedro se autodefine, como observei acima, como “muito crítico”, que “sempre foi”. Mas que está “melhor, melhorando”, pois foi “um adolescente muito pentelho, questionador”, mesmo não tendo “esse embasamento todo para ficar questionando”. E conta que, nos dias de hoje, não é mais “tão mordaz”, percebe que pega “mais leve no desafio para as outras pessoas” e está mais tranquilo, talvez por “ser uma coisa da idade mesmo, com o ritmo que vai diminuindo...” Ele diz que sempre pensou que devia “se

ocupar, manter ativo, mente funcionando, essas coisas todas” e que acha “a academia um ótimo ambiente para isso”. Mas pondera, por outro lado, que nunca sofreu preconceito, por ser “loirinho, de olho claro, bonitinho, filho de classe média”, muito diferente daquilo que tem “sofrido agora, esse tal de etarismo, que a gente percebe”.

Meu interlocutor acha interessante o fato de ter, na graduação que faz hoje, várias pessoas mais velhas. Isso porque, em sua visão, “na música é mais complicado” por envolver “questões motoras, musculares”, dentre outros “limitantes, digamos assim, para o exercício da profissão”. E que, no caso dele com o seu instrumento, o violão, viveu um grande desafio, pois era violonista desde “moleque”.

Um desafio que veio de um momento crucial que passou, pois seguia um bom caminho de estudos e docência até cair “de uma cachoeira<sup>82</sup>”, fato que, para ele, acabou com a sua “carreira como violonista, tive que me reinventar, fazer outras coisas, porque não tinha mais volta”. Esse momento desafiador na sua maturidade se deu por volta do momento que se aposentou como professor de música em uma escola de Brasília e decidiu que faria um novo bacharelado em violão. E, para essa finalidade, Pedro havia acabado de, com expectativa, “comprar um violão, uma máquina... estava com uma Ferrari na mão e ainda não sabia dirigir”.

Com esses relatos iniciais, Pedro trás o histórico pessoal de um homem branco politizado à esquerda, de classe média urbana de origem, que não passou pelos percalços e adiamentos dos estudos pelos quais passaram as minhas duas interlocutoras anteriores. Isso resultou, no curso de sua vida, em uma trajetória educacional que o levou à graduação ainda jovem e no curso que queria, ao ponto de ela encaminhá-lo para o mundo laboral na mesma área e também fazê-lo mestre no mesmo campo de estudos. E que veio para a sua graduação atual na maturidade por escolha de uma nova atividade no pós-aposentadoria e não para realizar um sonho antigo que foi frustrado na juventude. Enfim, como ele mesmo narrou em perspectiva crítica, que foi um menino “loirinho, de olho claro, bonitinho, filho de classe média” que não conheceu o preconceito até passar pelos etarismos que sente agora na velhice.

---

<sup>82</sup> Na narrativa de Pedro: “Cai de uma cachoeira, do topo de uma cachoeira! Olha a sorte que eu dei: fracturei, aí interrompi minha carreira musical. Retomei agora com essa segunda graduação, bacharelado. Estou fazendo com as limitações que já falei, sobretudo físicas, tenho muitas sequelas dessas fraturas que tive. Mas está indo razoavelmente bem, estou vendo isso tudo como um desafio, quero ver até onde vou chegar. Daqui a pouco, não vai demorar muito... não tem jeito, a idade vai chegando, eu mesmo já sinto, já não ando tão rápido como andava, eu andava igual um alucinado! É o que já falei, o ritmo vai diminuindo, isso é visível e sentido.”

Essas condições reais nos levam, em termos gerais, por algumas semelhanças e diferenças que veremos, à continuidade prática dessas análises interseccionais que procedo. Isto é, a elaborar e interrelacionar as questões de raça, classe, gênero, idade e geração, em suas conexões e decorrências naquilo que diz respeito às trajetórias educacionais e de vida dos/as meus/as interlocutores/as. Sendo assim, dirijo-me ao meu próximo interlocutor, dessa vez nas suas experiências específicas vividas, em grande parte, no interior de Goiás.

#### **4.1.7 Armando e as introspecções**

Na mesma semana da entrevista que fiz com o Pedro, dialoguei com o meu próximo interlocutor, Armando. Aos 68 anos na tarde da entrevista, ele considera-se branco, cisgênero e heterossexual. É evangélico, identifica-se como sendo de classe média-alta, nasceu no ano de 1955 em Araguari – MG, reside atualmente em Goiânia e é casado. É aposentado do setor público pelo INSS, desde 2015, era servidor público celetista e recebe, também, pensão/aposentadoria com fundo complementar. Sobre sua trajetória educacional, ele não possui graduação anterior e é estudante de um curso da área de Ciências Humanas da UFG e pretende concluí-lo em 2025.

Ele disse que a sua experiência com o ensino remoto no curso foi “boa” e, a despeito de apontar ter sofrido discriminação e/ou violência em decorrência da sua idade, situação essa provinda de pessoas do ambiente educacional da UFG, não relatou passar por “problemas importantes que mereçam alguma atenção específica”. Sua expressão estava, conforme percebi logo no começo da entrevista, um tanto introspectiva. E a sua fala não tardou a se revelar permeada por um tom nostálgico, ambas ao mesmo tempo. Com cabelos grisalhos curtos e barba mais longa, relatou ter muito medo da solidão na velhice. Seus relatos mostraram, de forma inequívoca, uma pessoa com perfil mais para o introspectivo e também mais voltada para si mesma e suas reflexões internas.

Armando contou que teve uma infância “normal” no interior do estado de Goiás. Seus pais são de Araguari e Pires do Rio, ele é o segundo filho de quatro, três homens e uma mulher. Foi alfabetizado em um colégio católico, nunca apreciou esportes coletivos, como ele disse, “nunca gostei de bola... e “sempre gostei de ler”. Para ele, sua infância

foi boa, sem traumas, e “mais caseira, quieto dentro de casa, só na barra da saia da minha mãe”. E que sempre foi mais introspectivo, gostava das coisas voltadas para dentro e, por isso, logo aprendeu “a tocar piano, esses trens...”

Sobre a sua adolescência e juventude, meu interlocutor disse que foi, com incentivo e apoio material dos pais, de Pires do Rio para Goiânia para estudar e que, depois de um ano, o seu avô, que possuía um apartamento em Brasília, reuniu todos os netos nas férias e falou: “todos os netos que tiver fora, vai tudo para Brasília...” E esses netos, que estavam “esparramados por todo o lado, foram morar nesse apartamento”. Com esse acontecimento, ele morou em Brasília de 1973 a 1982, sempre estudando, até que passou em seis vestibulares em várias faculdades particulares e na UnB. Mas que, tempos depois, quando o seu pai ficou doente, ele largou tudo e voltou para Pires do Rio e passou “três anos arrumando as coisas pra ele”.

Armando contou que, depois, voltou para Brasília e que já não queria mais ficar vivendo como estudante. E que, por isso, foi:

[...] fazer concurso, passei nos concursos e entrei [em um banco]. Fiquei 35 anos trabalhando nesse banco e me aposentei nele. Me casei e tenho hoje três filhos e quatro netos. Eu entrei no banco em 1979, casei em 1981, aí minha esposa engravidou do meu primeiro filho, morávamos numa casa do meu pai, em Taguatinga, nessa época. Daí entrou um ladrão lá, nós apavoramos, e eu falei: “não, vamos pro interior, pra Pires do Rio, que tem uma vida mais tranquila...” Aí a minha filha do meio engravidou, em 2001, na época daquele ataque no World Trade Center. [...] Não deixei o pai assumir porque ele era um malinha de lá... Nada a ver, assumi e criei minha neta! Hoje ela é uma das que eu carrego aqui, pago a faculdade dela até hoje! Ela começou a fazer direito, largou, agora tá fazendo enfermagem... Foi a melhor coisa que fiz, mudar pra Goiânia, sabe? Vendi a minha casa lá, comprei esse apartamento que moro aqui hoje. Tem uns vinte e tantos anos que eu tô aqui... (Entrevista realizada no dia 23/10/2023, via *Google Meet*)

Para ele, por outro lado, as principais passagens da sua vida foram o casamento, os filhos, netos e a aposentadoria que, em sua compreensão, “foi um baque!” A empresa na qual trabalhava ofereceu, em certo momento, um plano de aposentadoria voluntária e ele aceitou pelo valor expressivo que foi oferecido, de modo que só veio a perceber o tamanho do “baque” da saída do trabalho posteriormente. E também indaguei a ele sobre os possíveis impactos e experiências que teria vivido com a ditadura militar. E ele afirmou que:

[...] na época, estava morando em Brasília, por volta de 1973. Mas foi 75, 76 quando eu... Mas sofrer pela ditadura eu nunca sofri, nunca me impactou, nunca, assim diretamente, nunca teve nada, eu ficava sabendo as coisas...

Quando o Fernando Henrique voltou [do exílio], eu naquela inocência, fui lá no aeroporto atrás do Fernando Henrique... Daí fomos para um clube, e eu ouvi o ele falar. Onde é que eu tava com a cabeça, risos, o Fernando Henrique Cardoso... Voltando e o povo votando, né, adoecido... Aí, tinha um grande amigo meu, a gente entrou no Congresso no dia que um opositor, não lembro direitinho... E ele foi fotografado, virou capa da revista IstoÉ naquele momento... Ia nas passeatas e manifestações na época de estudante como “Maria vai com as outras”, todo mundo tava indo, eu ia também... Eu achava que eles [os/as líderes] eram muito corajosos, tenho amigos que foram presos, que ficaram presos...

Após apontar sua admiração pela coragem dos líderes das manifestações daquela época, Armando se referiu à sua experiência de vida após a aposentadoria. E ele relatou que, depois de mudar para Goiânia, disse ter decidido que não iria:

[...] ficar parado aqui dentro desse apartamento, com a boca escancarada, cheia de dentes, esperando a morte chegar... Eu vou caçar o que fazer! Aí eu virei Uber. Trabalhei como Uber um tempo, eu achava bom sair, passear, ir na rua, conversava com um, conversava com outro... Mas aí veio a pandemia, fiquei com medo e parei. Aí eu inventei, falei: “eu vou fazer ENEM”. Fiz o ENEM, achei que eu não ia passar e passei também na UFG! Eu dei um jeito lá na UFG, começou a pandemia, aí eu bati um requerimento, que eu tava idoso, que eu não podia continuar... E consegui trancar o primeiro semestre, aí já fui no segundo... Eu amo meu curso, adoro meu curso, adoro ler, pra mim é um prazer. E eu agora tô aprendendo a pensar, a faculdade tá me ensinando a pensar, sabe? É um mundo totalmente novo pra mim.

Temos, com esse interlocutor, uma trajetória educacional que, ainda na juventude, escolheu não querer mais ficar vivendo como estudante. E que só a retomou na sua velhice por ter, segundo ele, necessidade de “caçar o que fazer” da sua vida. Com ele, mais uma vez, vem a história pessoal de um homem branco, de classe média urbana de origem, que se autodefiniu politicamente como “Maria vai com as outras” e que não passou, segundo os seus relatos, pelos percalços e adiamentos dos estudos pelos quais passaram duas das minhas interlocutoras anteriores.

Estamos, assim, diante de uma multiplicidade heterogênea de experiências, de trajetórias educacionais e de vida expressas pelo campo, que contemplam as diferentes histórias de vida dos/as meus/as interlocutores/as até este momento das narrativas. E os casos específicos de Armando, assim como os de Maristela, Maurício, Regina e Pedro, interlocutoras e interlocutores anteriores, nos trazem os históricos específicos de pessoas brancas, originárias de classes médias urbanas que não passaram pelos obstáculos e impedimentos nos estudos pelos quais passaram as duas interlocutoras, Lílian e Nídia, que vieram de condições de originárias de pobreza familiar.

#### 4.1.8 Rui e a ascensão intelectual e social

Ainda na mesma semana das duas entrevistas anteriores, em 26/10/2023, conversei com o meu interlocutor seguinte, o Rui. Ele estava com 60 anos na entrevista, considera-se pardo, cisgênero e heterossexual. É ateu, identifica-se hoje como de classe média, nasceu em Anápolis, interior de Goiás, no ano de 1963, e reside em Goiânia, sendo divorciado e pai de quatro filhos que moram em outras cidades. Não é aposentado, trabalha atualmente como assessor de imprensa em uma instituição pública. Sobre sua trajetória educacional, ele tem um curso superior incompleto anterior ao atual, em Letras, e é estudante de um curso da área de Ciências Humanas da UFG, que pretendia concluir em 2024.

Sua experiência com o ensino remoto no curso foi relatada por ele como “regular”, sem maiores problemas, mas também sem ver muitas virtudes. Rui não apontou ter sofrido, ou sofrer, discriminação ou violência em decorrência da sua idade, disse não ter maiores dificuldades pessoais hoje e não relatou problemas importantes a merecer uma atenção especial de sua parte. Sua expressão facial é amena, com cabelos levemente grisalhos soltos e encaracolados. E os seus relatos demarcaram, sempre que ele podia e lembrava, as condições sociais e políticas que envolveram a sua vida pessoal até os dias de hoje.

Rui apontou que no começo da sua vida tudo era muito complicado, embora tenha vindo a ter consciência disso bem mais tarde. Também disse que o seu pai se separou da sua mãe quando ele tinha três meses de idade e que ela foi embora para Brasília. Com isso, ele foi criado por algumas madrastas e sua primeira infância foi muito instável, pois “não parava uma madrasta em casa, às vezes ficava seis meses, às vezes um ano, às vezes nem isso, às vezes alguns dias”. Diante dessas situações, ele passou a ficar mais com a avó, que morava em outro bairro da cidade, permanecendo na casa dela o dia todo. E essa casa era, como ele disse, “dentro de uma semi-favela”:

[...] que era um bairro estruturado mais ou menos nos moldes de uma favela, as pessoas passavam por dentro dos quintais umas das outras, ou chegavam a outras casas assim, uma coisa meio comunitária, com uma certa solidariedade, mas com uma dose de desorganização social ali naquele meio. (Entrevista realizada no dia 26/10/2023, via *Google Meet*)

Com essas condições de vida, ele narrou que começou a estudar e, bem cedo, começou a entender que seria por meio do estudo que poderia ter a oportunidade “de alcançar um outro patamar social e ter uma ascensão, não só intelectual, mas também social”. Isto é, que teria que construir uma trajetória educacional a partir da expectativa de vida que vislumbrava por consequência de vir de uma família que “era meio desestruturada” e pobre. E que foi logo no terceiro ano que descobriu que podia viver a leitura como um grande prazer da sua vida. Por esse motivo, ele contou que começou a ler muito, cada vez mais, “e isso foi, assim, uma forma de eu sair um pouco daquele mundo real que era meio, digamos assim, meio... difícil!” Após o seu pai resolver mudar mais para o interior, um distrito próximo a Pirenópolis, ele estava entre 10 e 12 anos, começou “a gostar de ir pro meio do mato, ficar lá, ir pra beira de córrego, pregar uma peça”. E isso, mais a experiência em uma escola à qual não se adaptou, o levou a sentir-se “regredindo”, de forma que tudo “aquilo me desestimulou um pouco dos estudos”.

Mas essa época passou, o seu pai voltou para Anápolis e ele retomou os estudos, entrando no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Nele, fez curso profissionalizante de torneiro mecânico e terminou o curso em 1978, com 15 anos, saindo direto para o mercado de trabalho porque, ele disse, a situação ainda continuava complicada financeiramente na nossa vida, na casa do meu pai”. Com isso, imerso no “mundo do trabalho”, percebeu que “já não dava para conciliar mais a questão dos estudos com o trabalho diário”, um dos limites problemáticos mais conhecidos que se apresentam amiúde para as pessoas da classe trabalhadora. Como soldador, Rui foi trabalhar com serralheria, fazer soldas de vitrôs e esquadrias. E ficou, dessa forma, sem estudar. Quando conseguiu voltar para os estudos, se viu diretamente afetado pelos marcadores de classe e, possivelmente, de raça:

[...] eu entrei numa escola particular, fiz um teste e consegui uma nota que eu fiquei com 80% de uma bolsa. Mas aí, quando eu cheguei nessa escola particular, que era um colégio, eu senti uma certa... aquela coisa da... rejeição na parte dos alunos de lá, que eram todos de família, de classe média, de classe média alta. Então eu senti que eu tava assim um pouco excluído, mas me esforçando todo pra tentar e conseguir vencer essa barreira e terminar, no caso, o segundo grau na época, né? Terminei o segundo grau e fiquei até estudando assim e trabalhando, né? Com quase com 18 anos, não é? Aí eu já tinha entrado naquela fase de namorar e comecei a pensar em outras coisas... Com 19 anos eu me casei e tive meu primeiro filho. Voltei pro mundo do trabalho e fiquei nessa, parei de estudar de novo. Eu já tinha uma certa formação de cursos, quando entrou a questão do computador eu fiz o IOS, essas coisas assim, e fui trabalhar como pesquisador. E aí as coisas deram uma aliviada, eu era recém-casado.

Rui, tratando de sua trajetória educacional envolvida pelas questões sociais e pessoais daquele momento, também trouxe à tona da sua memória o processo de sua passagem pelos bancos escolares no SENAI daqueles anos. Segundo ele, essa era uma escola que se pautava inteiramente em “modelos vindos da ditadura, com aquela força na educação moral e cívica e professores muito rígidos. E aquela fase me marcou muito”. Ele buscava a sua profissionalização logo cedo na vida por causa das condições difíceis da sua família e, por esse motivo, foi estudar em uma instituição, na qual o que encontrou, de fato, foi:

[...] uma escola que tinha uma conduta perante os alunos que era, assim, opressora. Tinha uma opressão dentro do SENAI por conta da questão que eles falavam tentando o tempo todo direcionar a cabeça dos alunos, que vinham das classes baixas, de que o Brasil estava vivendo momentos de triunfo, de glória... Mas a gente via que isso, na realidade, não funcionava. Então, assim, me marcou muito estar dentro de uma escola opressora, ter que lidar com isso e não saber como....

Assim, partindo da sua vivência em um ambiente escolar opressor, veio a oportunidade de entrar na questão da experiência na ditadura militar para o meu interlocutor. Ele já havia falado, em momento anterior, que começou a entrar em movimentos sociais por consciência. E ponderamos, entre nós, por eu também ter vivido essas experiências da época, que qualquer reunião de pessoas que fosse chamada de “movimento social” era entendida e interpretada pelo regime militar como subversão dos “inimigos comunistas”. Nossa conversa chegou a um ponto instigante neste momento, pois constatamos que ambos, sensibilizados que já éramos pelas injustiças sociais, não tínhamos ainda a menor noção do que significavam as palavras “socialismo” e “comunismo”. E ele disse: “só fui ter contato com a literatura do Marx, com as teorias socialistas, com o marxismo e o comunismo, em outra fase adiante da vida”. E eu também, já era um jovem adulto nas minhas primeiras leituras teóricas anarquistas e socialistas, além de ter lido boa parte da obra de Jorge Amado.

Ainda nesse tema, Rui trouxe outra interessante passagem sobre dois amigos do seu pai, sargentos do Exército, que serviam em Brasília e que eram de esquerda. A sua lembrança é pertinente como registro vivido de uma época sinistra:

[...] Teve uma vez que uma tropa, não sei se isso se chama tropa, mas um grupo do Exército foi armado até os meus irmãos, eles estavam na casa do meu pai. E aí os sargentos, esses dois amigos, saíram correndo e a gente olhando pra

eles, assim... E, ali, eles estavam com duas armas, cada um com a sua arma na cintura e correndo, né? E, de repente, eles puxaram essas armas e começaram a atirar, assim... Dois soldados foram mortos e eles conseguiram fugir! Eu vi a ditadura agindo na minha casa! E assim, né, passaram vários dias, os sargentos iam voltar lá pra casa, mas pra poder fugir pra outro lugar... E eles tomaram, acho que foi pro lado do Amazonas, para tentar se incorporar a algum tipo de luta armada e se livrarem dessa perseguição muito próxima, perigosa para a vida deles. Nunca mais vi eles... Depois de muitos anos, um deles esteve em casa, já quase no final da vida dele, estava bem, mas logo depois morreu, de problema de saúde mesmo!

Esses são argumentos que fundamentam e justificam, para ele, a sua entrada na vida da militância política por volta dos 17 para os 18 anos. Rui se filiou ao antigo Movimento Democrático Brasileiro – MDB e começou “a ter uma participação mais discreta”, mas já iniciando o contato com “leituras na área política”. A partir daí, por volta dos anos de 1980/81, ele afirma ter seguido envolvido em muitas campanhas políticas associadas à retomada do processo democrático do país, como a campanha das Diretas Já e a campanha para a convocação da Assembleia Constituinte, movimentos dos quais conta ter participado ativamente. Meu interlocutor se considera uma pessoa “mais à esquerda” e, dessa forma, relata um instigante processo pessoal de migração de um partido político para outro, sempre que o partido no qual estava no momento tendia para a direita. Nesse sentido:

[...] Logo que o MDB começou a ter alguns problemas nesse sentido, que uma certa parte da direita começou a tomar mais conta, nós fomos para o PSDB, o Mário Covas, o Franco Montoro, aquele programa político que fundou o PSDB na época. Fomos para o PSDB e também vi, mais tarde, que aconteceu o mesmo movimento dentro do PSDB, com o tempo indo mais à direita. Sem dúvida! Aí fui filiado ao PPS, que é um sucessor do PCB... E depois, mais agora, para o PPS, que virou o Cidadania...

E Rui, em continuidade a suas falas políticas, liga diretamente as lutas sociais das quais tem participado ao longo da sua vida aos contextos contraditórios das lutas sociais que estavam e continuam em curso no país até hoje. Ele não tem participado de movimentos sociais mais específicos, tais como movimentos sindicais, e não relata militância orgânica em nenhum deles também. Porém postula participar diretamente no apoio a diversas lutas contemporâneas:

[...] Quando alguma organização que a gente tem simpatia, ou tem alguma identificação com a bandeira que eles estão carregando, a gente geralmente se alia a ela, não de forma a se engajar diretamente no movimento em si, mas de mobilizar forças para poder defender aquelas bandeiras que são justas.

Nessas condições efetivas, meu interlocutor cresceu e entrou na idade adulta como um membro da classe trabalhadora. E foi vivendo a sua realidade diária de trabalhador assalariado que conheceu, segundo ele e retomando o seu percurso, “por um acaso”, uma pessoa em um deslocamento de ônibus que o convidou, a partir de uma conversa, a participar do PTB Jovem da época. Ele foi a uma das reuniões e em seguida, como disse, entrou “de vez, para o mundo da política...” E já para auxiliar um político do interior, Henrique Santillo, que foi governador, a preparar “a candidatura dele para governador de Goiás, né?” Rui relatou que, na militância, nunca participou com candidatura própria para ele mesmo. Mas que, por outro lado, foi candidato algumas vezes “para compor o partido, formar chapa, essas coisas, mas nunca entrei numa campanha pessoal de forma contundente para tentar ganhar uma eleição”.

Foi com naturalidade e gosto pessoal, como ele falou, que desde jovem passou a apreciar as articulações políticas e que aprecia vivê-las até os dias de hoje:

[...] sim, e a vivi sempre apesar da pouca consciência política dos meus pais. Mas eu sempre fui criado em um ambiente mais à esquerda... Sim, sim. Já combatia a ditadura militar, já tinha problemas com a ditadura militar, no caso, meu pai tinha alguns amigos que foram considerados subversivos, então eles... se acolheram lá em casa quando as coisas apertaram. E tudo isso criou esse clima que eu vi que a ditadura militar não era uma coisa justa, porque ela perseguia as pessoas de forma muito implacável, então criou em mim essa aversão à ditadura militar.

Tendo a vida adulta estabelecida e a entrada nos seus sessenta anos marcadas por essas experiências, indaguei a ele sobre as vivências principais que traz para esse seu momento de agora e doravante. A sua resposta foi inequívoca na menção, primeiro, ao seu gosto imenso e incondicional para a leitura, “que nunca me deixou, eu acho que até hoje é uma coisa que me faz muito bem”. E por outro lado, logo em seguida, ele apontou a sua reflexão para a vida no mundo do trabalho, “que é obrigatória, né?”:

[...] A gente tem que... poucas vezes na minha vida fiquei desempregado por muito tempo, sempre tive algum tipo de trabalho, então o que trago pra mim são essas experiências de que numa vida... num país igual ao Brasil... a gente desde cedo tem que partir para a luta, para conquistar o que a gente acha que é justo e necessário à nossa sobrevivência e de que ainda tem muita coisa a se fazer para que meus filhos e as pessoas que a gente tem alguma estima não passem pelo mesmo processo, pelas mesmas dificuldades e tenham uma outra perspectiva de vida. Entro na velhice no meio da luta...

A expectativa explícita na fala de Rui em relação a ele ter compreendido, ainda bem jovem, que teria que ser por meio do estudo que ele poderia construir a sua trajetória

educacional para, conseqüentemente, ter as oportunidades de obter sua ascensão social e intelectual, foi nova entre meus/as interlocutores. Aqui, os marcadores de diferenças de raça e classe ficaram evidentes pelo seu desejo expresso de superar uma condição social que determinaria ser ele uma pessoa da classe trabalhadora que estaria, assim digamos, destinada a não sair dessa condição. O imbricamento dialético entre esses marcadores sociais das diferenças nos mostra, em perspectiva interseccional, o quanto as condições objetivas de raça, classe e gênero, além de idade e geração, se conectam centralmente a essa análise de trajetórias educacionais e de vida. Isso porque eles impactam, de forma poderosa e limitante, as trajetórias educacionais das pessoas em nossa sociedade. E essas situações são observáveis, em termos objetivos e como vem sendo pontuado até agora, nos casos dele e de alguns/as dos/as meus/as interlocutores/as.

#### **4.1.9 Lucas e as realidades sociais e políticas**

Lucas, o meu novo interlocutor, estava com 65 anos na entrevista e considera-se branco, cisgênero e heterossexual. Não segue nenhuma religião, mesmo tendo sido educado no catolicismo, identifica-se como de classe média, nasceu em 1958 em Goiânia e reside nessa cidade. Vive em união estável e tem dois filhos que moram na mesma cidade. Ele não é aposentado e, sobre essa condição, narrou: “não sou aposentado e muito provavelmente não me aposentarei, porque não tive muitos trabalhos formais, não contribuí o suficiente para o INSS, então a minha aposentadoria é o meu trabalho”; assim, ele trabalha há longos anos como livreiro em comércio próprio. Sobre a sua trajetória educacional, ele não fez nenhum curso superior anteriormente e é estudante de um curso da área de Ciências Humanas da UFG, o qual quer concluir em 2026.

Meu entrevistado relatou que a sua convivência com o ensino remoto no curso, durante a pandemia, foi “boa”, tranquila, e fez o que era necessário. Não apontou ter sofrido, até hoje, discriminação ou violência em decorrência da sua idade e disse que as suas maiores dificuldades pessoais atuais ainda são referentes às dificuldades econômicas e de moradia, no sentido de que “nunca me organizei efetivamente para resolvê-las”. Sua expressão e olhar são assertivos, com cabelos pretos curtos e barba embranquecida. E os seus relatos apresentaram emoções e opiniões firmes, diretas e transparentes, além de

também, como o entrevistado anterior, sempre evidenciar as realidades sociais e políticas que perpassaram a sua vida pessoal até os dias atuais.

Perguntado sobre a sua vida na infância, o que ele teria a dizer sobre a sua infância nos dias de hoje, Lucas disse ter vivido um privilégio por ter nascido nos anos cinquenta na Vila Nova, que ainda era periferia de Goiânia, lugar da cidade onde “moravam os trabalhadores”. A sua mãe era camareira e o pai garçom, como ele falou, “nasci nesse contexto social”, ou seja, de “pessoas de classe trabalhadora prestadora de serviços”. Quando ele tinha quatro anos, o seu pai foi trabalhar em Goiás Velho porque um irmão dele, que lá residia, propôs abrir uma sociedade em um “boteco lá”, para onde a sua família se mudou. O seu relato é de liberdade, com muito quintal, muita rua e muitas crianças a brincar juntas. Além disso, ele é de família com muitos irmãos, que foi criada pelos pais com “todo mundo solto num ambiente que proporcionava isso”.

Ele fala de ótimas lembranças de um Goiás Velho que o marcou culturalmente para as trajetórias que escolheu para a vida. E que teve um vizinho que era desenhista, artista plástico, pintor, apelidado de Seu Graúdo. Foi esse senhor que deu para ele o primeiro livro que ganhou e que deixava as crianças brincarem “com o monte de filhos que ele também tinha” no ateliê no qual trabalhava, em sua casa.

Lucas começou a trabalhar ainda criança:

[...] eu vendia jornal lá em Goiás e a casa, nunca fui atendido por ela... mas a casa da Cora Coralina era uma das casas que comprava o jornal, eu levava. Fui impactado com essa coisa mais cultural, vamos dizer assim! Acho que isso definiu a minha vida. Ter ganho esse livro do Graúdo pra mim é um marco, porque a minha família não tinha hábito de leitura. Só tinha um livro em casa que era a Bíblia. E uma criança ganhar um livro, mesmo que não entenda nada... era uma coletânea de artigos e eu acho que ele tinha ilustrado o livro, ganhou um monte, me deu um... (Entrevista realizada no dia 31/10/2023, via *Google Meet*)

Os seus caminhos da vida, da infância para a adolescência e juventude, foram delineados pelo que ele define como o seu “fio condutor em tudo na vida, o trabalho”. Isso porque a prole dos seus pais era numerosa, de oito crianças, fato que as encaminhou para o trabalho informal. Ele conta que fazia “todo tipo de bico”, vendia nas ruas o chuchu que a mãe plantava no quintal, doces e quitandas que a mãe também fazia. Aos 14 anos e com sua família de volta para Goiânia, seu pai conseguiu um emprego para ele “com carteira assinada, naquela época era assim, podia”, em um grande clube de lazer no centro da cidade, “na Avenida Anhanguera, e trabalhei lá dos 14 aos 19 anos”. Essa vivência intensa ofereceu, em sua narrativa:

[...] o signo do trabalho e também um signo mais cosmopolita, no clube não tinha esse negócio de controle de horário. O cara mandava: “vai ter um baile e você vai trabalhar à noite”. E eu vi muita coisa: shows de cantores internacionais, bailes de carnaval, as fantasias, aula de capoeira. Isso tudo mexeu com a minha cabeça, meu leque ampliou, né? Eu era menino, um auxiliar de... de tudo! Trabalhava no escritório e ficava à disposição: “vai varrer, vai no banco pagar tudo!” Tomei conta até de caixa de bailes de carnaval... Esse lado, o benefício de ampliar minha visão, ampliar a cabeça, abrir para outras coisas além do que eu vivia em casa, no bairro... Era uma parte da elite da cidade que frequentava, gente rica, eu ficava observando as diferenças, saía dali e ia embora para casa. Morávamos em um bairro pobre, essas coisas não deixaram de marcar muito a minha adolescência.

Com esses densos e instigantes relatos a evidenciar questões culturais em paralelo a contradições sociais, a evidenciar o marcador de classe que o afetava, indaguei meu interlocutor sobre os seus percursos de entrada na sua vida adulta e sua passagem para a velhice após os 60 anos. Lucas pausou a sua fala, pensou por uns longos minutos e refletiu em fala que, na sua trajetória de vida, conseguiu romper muitas barreiras e situações para as quais “estava pré-determinado”. Para ele, as tendências da sua vida o encaminhavam para que fosse trabalhar com o pai ou em algo parecido com o que ele fazia. E que ele foi o primeiro dos irmãos a romper, com relativa ascensão social, esse possível destino, a fazer ruptura com o hábito familiar de “seguir a igreja, por exemplo”, procurando livremente “outras leituras para entender melhor como é que funciona essa questão de religião”.

Ele foi outro dos meus interlocutores que ofereceu uma abordagem política entremeada nas suas narrativas. De início, ele recorda que a ditadura militar não causou impacto direto em sua infância no interior de Goiás. Provavelmente porque em sua casa não teria havido “discussão política, a política nunca foi assunto das conversas... Meu pai, minha mãe, quando eu era criança, passaram ao largo, assim...” Todavia, ele conta que a sua vida seguiu nesse rumo até que um dia, já morando na capital, adolescente sensibilizado pelas questões da política da época, leu e descobriu, em um dos jornais da imprensa alternativa, que havia uma jovem brasileira encarcerada como presa política no Uruguai. Era 1980 e essa jovem, militante do Grupo Tupamaro<sup>83</sup>, se tratava de Flávia

---

<sup>83</sup> Segundo o *site* Memorial da Democracia, “o Movimento de Libertação Nacional – Tupamaros (MLN) nasceu em 1962, quando jovens socialistas se indignaram com o trabalho a qual eram submetidos nas plantações de cana-de-açúcar em Bella Unión, no Departamento de Artigas, fronteira com o Brasil. Formaram o Sindicato dos Cortadores de Cana-de-açúcar e pediram a consultoria de um certo estudante de

Schilling<sup>84</sup>. E Lucas partiu, por uma preocupação pessoal intensa, como disse, para a ação:

[...] pichar muro, fazer pichações! “Liberdade para Flávia Schilling”. Comecei no meu bairro, conheci um rapaz que viu eu fazendo, perguntou o que era, ele era da minha idade, e começou a ir comigo fazer as pichações também. A gente pegava uma bicicleta para ampliar, do bairro, a gente foi para o centro. E tinha noites que a gente saía, 10 h da noite, voltava 3, 4 h da manhã... E do início ao fim, até a libertação dela, não tive nenhuma articulação com qualquer movimento em qualquer lugar que buscasse o mesmo objetivo. [...] Fiquei tocado com a situação dela, muito jovem também... E a gente, maior heresia... Fomos num grupo, uma excursão a Goiás Velho, véspera das festas religiosas, a cidade pintada, branquinha, aquelas paredes... Imagina o que fizemos... Saiu em jornal, enfim! Isso foi importante porque me colocou num contexto prático da militância, da atuação política.

Com essas ações direta, Lucas disse que foi marcado politicamente, de forma indireta e direta ao mesmo tempo, pela ditadura brasileira e pelas ditaduras latino-americanas. Por isso, foi lógico perguntar se alguém teria começado a vigiá-lo pelas ruas da cidade. Ele disse que começou a perceber, com o tempo, “um carro aqui e ali... Um Fusca, uma Veraneio... Meu amigo era meio paranoico e ele me dava essas notícias: ó, tem um carro, já vi três vezes ali, essas coisas...” E que também que ele começou a se sentir um pouco ameaçado:

[...] Na época que fizemos um jornal no bairro que morava, a gente recebia ameaça, bilhetinhos com timbre do exército: “você toma cuidado!”, não sei o que, mas, nunca... O bairro onde eu morava tinha muito policial morador, sempre foi assim. E hoje é um bairro extremamente bolsonarista! Perto da casa do meu pai tinha um cara, capitão do exército, ele tinha um filho adolescente e na minha cabeça era assim: não custa nada esse moleque ter pego esse papel

---

direito que decidiu abandonar a faculdade para ajudar os cortadores. Seu nome era Raúl Sendic, que em pouco tempo se tornaria um dos nomes mais importantes das esquerdas armadas da América Latina”. <https://memorialdademocracia.com.br/card/america-latina/11> – Acesso em: 25/02/2025. Para outros aprofundamentos, consultar: Cabral (2007).

<sup>84</sup> De acordo com a publicação Memória do Corpo Docente, da Faculdade de Educação da USP, “Flávia Inês Schilling nasceu em 26 de abril de 1953 em Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. Após o golpe de 1964 sua família se exilou no Uruguai, onde cursou o Liceu e iniciou o curso de medicina. Voltou ao Brasil em 1980 graças à intensa mobilização existente em torno da luta pela Anistia, com a campanha “Liberdade para Flávia Schilling”. Foram realizados abaixo-assinados, passeatas, eventos com centenas de artigos em jornais e revistas que resultaram em sua liberdade e de outros estrangeiros presos no Uruguai. Ao chegar ao Brasil, acompanhou como ouvinte um curso na Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ministrado por Paulo Freire, que a aceitou em sua turma, mesmo não tendo graduação. Em 1986 formou-se em Pedagogia pela PUC-SP. [...] Em 1991 concluiu seu Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em 1997 doutorou-se em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). [...] Iniciou sua atuação docente na Faculdade de Educação (FEUSP) em 2001 onde integrou o EDF – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação”. Para outras informações, consultar: <https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/flavia-ines-schilling/#sobre> – Acesso em: 25/02/2025.

timbrado do pai e estar aqui tirando onda, então não nos preocupamos nem com isso...

Estávamos a falar dos impactos que ele sofreu e das suas experiências pessoais com o regime militar. E fiquei pensando comigo, em simultâneo, o quanto tive, como relatei acima, mais medo de tudo do que Lucas. E compreendi: os medos das ações repressivas da ditadura militar parecem não compor um traço social de aproximação comum à minha geração. Participei diretamente da campanha “Liberdade para Flávia Schilling”, mas vivia medos, e ele, parece que não tanto quanto eu. Em análise retrospectiva, reflito e sugiro que teríamos maneiras diversificadas de mobilização e agenciamento dos nossos receios, cada qual a sua maneira. Ficou evidente a relação direta de Lucas com as lutas sociais e com a vida política desde muito cedo na vida. As questões sociais o incomodaram desde logo, pois as contradições de classe entre o bairro no qual morava e a elite do clube onde trabalhou quando jovem chamavam muito a sua atenção. Em decorrência, veio uma fala sobre alguns momentos anteriores e a sua entrada posterior no Partido dos Trabalhadores:

[...] A militância política antecedeu ao PT... Era construir uma associação de moradores, não havia PT no horizonte... Começou a vir convites para participar de assembleias para tratar da carestia, participar de um ato, enfim, as demandas da época... Existia um movimento, Caminhada do Povo, ligado à igreja, à CPT [Comissão Pastoral da Terra]. Eles estavam tentando reunir as associações de moradores, os movimentos de oposição sindical, para uma manifestação única na qual se chamaria o prefeito e se entregaria uma carta a ele com as reivindicações. Comecei a militância política mais engajada nesse momento e, logo depois, surgiu a ideia do PT, eu embarquei naturalmente, foi um caminho natural... Já existia o PC do B, por exemplo... Conhecia pessoas do PC do B, mas nunca tive essa afinidade, parecia que precisava construir algo novo. Uma coisa que fosse além do que já estava estabelecido. Foi nessa perspectiva que eu entrei...

Foi por volta desse momento, como ele narra, que a política entrou de vez na sua vida, por meio das vivências diárias com os conflitos sociais que marcaram o fim da ditadura militar. Surgiu, ele conta:

[...] a perspectiva de um novo partido político que estava nascendo mais à esquerda [o Partido dos Trabalhadores - PT] e isso tudo, de certa forma, me conquistou! Então entrei por essa porta para política, para a política que eu falo hoje... Então eu fui abrindo perspectivas novas! Quando saí do clube já fui trabalhar numa outra empresa e não fiquei tanto tempo assim, fiquei procurando alternativas, fazer uma coisa que eu gostasse. Aí juntei com uns amigos, abrimos uma pequena loja de roupa que não deu certo. E eu sempre quis ser jornalista, terminei o ensino médio, fiz vestibular na UFG, não passei. Prestei vestibular na Católica pra História, passei, fiz um ano. Era muito caro,

consegui pagar ali um ano, mas depois não consegui mais e fui trabalhar. Abandonei o curso, logo tive um filho, casei, tive um filho e a vida foi seguindo o seu curso...

Sua vinculação com a política e a militância de esquerda seguiu em paralelo e simultâneo ao trabalho como função de sobrevivência diária, a ponto de ele não definir claramente os limites que pudessem existir entre esses âmbitos da sua vida pessoal. É nesse contexto que ele mencionou o surgimento do Partido dos Trabalhadores, sua militância e a candidatura à vereança por Goiânia, o seu trabalho de produção de Fanzines, a venda de materiais alternativos impressos em banca de rua, o longo período de trabalho como redator de publicidade e o início do seu ofício de livreiro com a abertura de uma livraria com a qual trabalha até hoje, perfazendo uma história de sua vida adulta e do momento de entrada na velhice!

O seu relato, ao relacionar o surgimento do PT em Goiás à sua entrada pessoal efetiva na militância política, revela a memória de uma relação orgânica que ele mantinha entre vida pessoal e vida política, entre o fazer-se como pessoa e trabalhar nas causas de transformação da sociedade que vivia e ainda vive. Por isso, é pertinente ouvi-lo:

[...] o partido precisava ter um número “x” de votos para poder se constituir enquanto tal pela legislação. E precisava ter, na eleição, um percentual, sei lá, de 4% dos votos no país para que se configurasse oficialmente. E lançaram o maior número de candidatos possíveis e eu fui um deles. Não com a esperança de ser eleito, mas que meus votos somassem aos que o partido precisava para ter seu registro oficial. Foi o momento da campanha eleitoral com as fotos 3x4 na TV e um narrador falando rapidamente de cada candidato a vereador... E eu comecei a fazer Fanzines, o primeiro em 1984, fiz eles de 84 a 89, momento da primeira campanha do Lula, foi o último e tinha uma charge do Lula na capa. Acumulei um certo número de materiais, jornais alternativos, Fanzines, livros de autores desconhecidos, independentes. E falei com o meu irmão: “vamos abrir uma banca na Feira Rio pra vender esse material!” Essa experiência veio a se transformar no que é a livraria hoje.

Lucas, em conclusão, revelou a sua imersão na luta política e relatou que viveu intensamente a militância e que, tudo isso o levou, ao mesmo tempo, para outro lado e outras experiências. Um amigo dele de adolescência voltou do sul já adulto e foi trabalhar em uma agência de publicidade de Goiânia. Tempos depois, ele saiu dessa agência e montou a própria. E procurou Lucas: “você tem interesse em ser meu redator da agência?” Meu interlocutor respondeu: “sim, claro que faço isso!” Dessa forma, ele abriu uma longa carreira de vinte e cinco anos na publicidade com a vida correndo nos paralelos pessoais, a militância, a banca de rua aos domingos e a família. Na sua narrativa, ele conta que:

[...] quando fomos abrir a livraria, em 1992, saí da agência, pedi demissão, peguei o meu acerto. Meu irmão vendeu a mercearia que tinha, fomos para São Paulo, no Itaim Bibi, e compramos metade do dinheiro em vinil, metade em livro. Trouxemos de ônibus para Goiânia, alugamos uma sala e abrimos a livraria. Ela ainda tá lá no mesmo lugar! E depois de três, quatro anos que eu estava na livraria, já tinha filho! Não tava sustentando eu e meu irmão, falei pra ele: “ó, você toca e eu vou cuidar de minha vida, vou cuidar de outras coisas”. Aí voltei pra publicidade, fiquei na publicidade até coisa de 10 anos atrás, 8 anos atrás, foi quando cansei e voltei novamente para a livraria, da qual me ocupo até agora...

Lucas, um homem branco e filho de pessoas de classe trabalhadora prestadora de serviços, voltado para o trabalho, que saiu da condição assalariada da adolescência e partiu na vida adulta para a condição empreendedora de um pequeno negócio aos 34 anos, experimentou uma relativa ascensão social rompendo, de certa forma e como ele disse, barreiras e situações para as quais “estava pré-determinado” na vida. É possível ler nesses relatos, parece-me, a atuação do marcador de classe que, por sua necessidade constante de trabalhar para subsistir, teria afetado, como obstáculo, o percurso de sua trajetória educacional. Trajetória essa que, para ele, não passou por um momento especial de desejo de estar ou voltar para a Universidade. Afinal, como ele mesmo narrou, tentou fazer História na PUC-Goiás no passado, fez um ano e, como “era muito caro”, não conseguiu e foi laborar. Mas, alguns anos mais tarde, a oportunidade se abriu novamente ao tentar e ingressar na UFG.

#### **4.1.10 Rita e o que é justo para a vida de todos e todas**

Rita nasceu em 1960 no sertão do Piauí, em Uruçuí, e estava com 63 anos no dia que conversamos. Ela se identifica como parda, é casada, se compreende como mulher cis, heterossexual e tem três filhos que moram em outras cidades distantes de Goiânia, onde ela reside atualmente. É aposentada como servidora pública, em 2017, católica e se identifica hoje como de classe média-alta. Trabalha como professora de arte e, sobre sua trajetória educacional, tem curso superior anterior ao atual em Biblioteconomia, encerrado em 1985, aos 25 anos, é licenciada em artes visuais, em 2020, e tem mestrado na área de Letras, defendido em 2015. A sua graduação mais recente na UFG foi no campo das Ciências Humanas e ela a concluiu em 2023.

Ela apontou que sofreu discriminação em decorrência da sua idade da parte de professores/as da educação básica em uma escola na qual trabalhou, esse um marcador de idade relevante para este trabalho, e disse que teve “boa” experiência com o ensino remoto na pandemia. E a sua maior dificuldade pessoal refere-se às suas preocupações com filhos, netos e dependentes. Sua expressão pessoal denota ser ela pessoa exigente, rigorosa e preocupada com a vida. Com os cabelos médios pretos e cacheados, ela se apresentou muito à vontade para a nossa conversa e seus relatos apresentaram uma visão situada da sua vida e dos processos individuais e sociais pelos quais passou no seu decorrer.

Rita disse ter uma memória muito boa da sua infância. Relatou que, também, ajudava muito os seus pais por ser das primeiras dos oito filhos que eles tiveram, ela costumava, por exemplo, ficar com os irmãos enquanto a mãe trabalhava. Disse ter participado muito da igreja, dos teatros que havia, que gostava de estudar, de brincar e subir em árvores, “uma infância não de roça, mas de uma cidade pequena no interior do Piauí, que agora é Tocantins, perto de Gurupi”. Ela contou que os seus pais “podem ser chamados de retirantes porque andavam sempre à procura de uma vida melhor pelos sertões do Brasil”, em longo périplo do Piauí até o Tocantins para, “anos depois, morrer em São Félix do Araguaia”.

São Félix é sede de uma região do país com longa história de lida com a grave problemática social da questão agrária e a sempre conflituosa disputa pela posse de terras com todos os seus efeitos sociais dramáticos. Esse contexto social, somado aos papéis políticos relevantes que a Igreja Católica desempenhou nesse lugar, por meio do trabalho com a Teologia da Libertação, envolveram, como referências e valores, a vida de Rita. Além de ser católica, os seus pais eram religiosos, a mãe principalmente, e o pai, como ela disse, “um pouco menos, era mais filósofo, mais livre”, e ela:

[...] andava de bicicleta, pedalava sozinha por todos os lugares... Até que um dia, uma vez, tenho até isso na lembrança, eu imaginei, não sei, a gente fica falando, a partir da lembrança que foi Deus... Eu ia com uma trouxa na cabeça para lavar roupa nas fontes, imagino a minha idade... nove anos. Isso foi antes da gente mudar para uma casa que minha mãe construiu. Então, me deparei com um senhor que falou: “você está andando sozinha no mato? Cadê sua mãe?”. Foi muito bom... isso eu me lembro, me faz pensar que era... sei lá... Jesus Cristo, alguém... porque ele desapareceu em seguida, e eu sozinha no meio do mato... (Entrevista realizada no dia 03/11/2023, via *Google Meet*)

Entremeada por sua religiosidade, Rita narrou que a sua adolescência foi vivida em Goiânia, que veio para viver em companhia do irmão mais velho, pois ele havia saído

do seminário para morar só e queria alguém para estar com ele, isto é, “fazer o papel de mulher para cuidar das coisas dele enquanto ele fazia o curso de medicina na UFG”. Ela estava com 16 anos e gostava muito de ler, tanto que ia muito a pé a uma biblioteca do centro da cidade, distante do bairro onde morava, por não ter dinheiro para pagar o ônibus, mas ia e “lia muito”. Para Rita, as bibliotecárias, além de serem “maravilhosas como pessoas”, sempre indicavam boas leituras, dentre elas, Dostoiévski e praticamente todos os livros de Érico Veríssimo, dos quais ela “adorava As Mulheres Fortes”.

Minha interlocutora começou a trabalhar fora de casa aos 16 anos e “com a carteira assinada”. Ela trabalhava o dia todo e estudava à noite. Depois de terminar o ensino médio, fez alguns vestibulares e, não tendo logrado êxito, voltou para São Félix para dar aulas de inglês, isso aos 18 anos. Mesmo assim, ela disse que viveu, pelo lado material da vida, “uma adolescência conturbada por falta mesmo de condição financeira...” Passado algum tempo, ela decidiu tentar a sorte em Cuiabá, onde conseguiu emprego na Santa Casa de Misericórdia por ter feito habilitação básica em saúde no seu ensino médio profissionalizante, o que deu a ela condições de se manter na cidade. Com isso, foi fazer cursinho, mas não passou em medicina, como queria. Nesse momento, ela disse: “eu estava com 20 anos e já me achando velha, velha, velha para ir para o vestibular, para estar numa faculdade!” E, por tudo isso, ela promoveu uma nova mudança em sua vida:

[...] decidi ir embora para São Paulo, onde fiz faculdade. Em uma semana, arranjei emprego no Hospital da Beneficência Portuguesa e aí foi o início do meu tempo no que queria, o ensino superior. Estava querendo enfermagem e tal, mas como trabalhava no hospital, comecei a ver que não era a minha praia, a área da saúde. Fiquei mal, muito mal assim, sabe, quando você se encontra sozinha em São Paulo... Muitas vezes, eu estava no metrô e pensava: “tenho que voltar, eu não dou conta!” Aí vi um cartaz caindo da parede que falava: “Faça Biblioteconomia”. Era o último dia para se inscrever no vestibular... Corri para São André, fiz minha inscrição e em seguida fiz a prova... Nós entramos, éramos quatro mulheres, duas jovens e duas mais maduras, na minha idade, elas, as duas. E aí fiz biblioteconomia...

Assim, Rita morou em São Paulo até terminar o seu curso. E, nesse momento de conclusão, sentiu-se jovem, aos 24 anos. Mas, ao mesmo tempo, sentia-se interiormente velha por não ter se casado, fora que, naqueles anos, “as bibliotecárias tinham essa coisa social de ficarem solteiras, e eu não queria isso de jeito nenhum”. Com essas sensações e contradições internas, ela voltou de mudança para São Félix do Araguaia:

[...] E aí o Dom Pedro Casaldáliga me contratou como bibliotecária e eu fiquei em São Félix, tive uma vida muito boa... oficinas culturais, aprendi a ter uma visão muito boa da conjuntura nacional, tive uma formação muito boa com o

pessoal da Prelazia de São Félix, uma visão mais humana, uma mais aberta em relação às pessoas, em relação à situação social do nosso país... Tive contato constante com D. Pedro... a casa era aberta, trabalhei na biblioteca comunitária, na biblioteca dele! Hoje, nada existe mais... Infelizmente ela foi... desmontada. Acabou... A nova Prelazia... Hoje é outra!

Católica de tendência progressista desde jovem, ela viveu próxima à Prelazia de São Félix do Araguaia e do seu líder, que foi Dom Pedro Casaldáliga<sup>85</sup>, e disse que tudo aquilo “para mim foi assim, muito bom”. E, dentre outras experiências significativas da sua vida, ela relata:

[...] ter vivido em São Paulo, capital, como estudante universitária, na época na época da campanha pelas Eleições Diretas, ter tido o privilégio de ter conhecido a Marilena Chauí, por isso a minha vontade de fazer filosofia. E o Paulo Freire, que convidamos, e ele aceitou, para ser o nosso paraninfo na faculdade. Foi bom!

Rita contou não ter sofrido impactos e experiências pessoais diretas com a ditadura militar. Entretanto, certa vez, quando atuava em uma peça teatral sobre a questão do latifúndio em São Félix, na qual se apresentava no papel de prostituta, por volta de 1973, representava e vocalizava as situações vividas pelos excluídos em um texto escrito por Dom Pedro. E, por conta desse trabalho, ela relatou um episódio no qual “pegaram” a bicicleta dela e a dispensaram no meio do lixão da cidade. Ela narrou ter ido buscá-la sem titubear e entende, até hoje, que havia uma relação direta entre o teatro que fazia e a “indigestão” sofrida pelos poderosos do lugar com as ações da Prelazia:

[...] Havia um pessoal da época que não gostava da Prelazia, então era assim: quem usava havaianas era da Prelazia, quem não usava não era da Prelazia, e eu me considerava da Prelazia, claro! Estava ainda com meus 13, 14 anos, quando invadiram... O exército invadiu a casa de Dom Pedro e prendeu ele, prendeu todo o pessoal dele! Acabou o colégio, eu estudava nesse colégio, era muito bom, maravilhoso! O pessoal... Era muito bom e de Campinas, São Paulo, que estava lá dando aula... Acabou! Um tempo de muita violência! O

---

<sup>85</sup> “Pedro Casaldáliga (Pere Casaldáliga i Pla) nasceu em fevereiro de 1928 em Balsareny, na província de Barcelona. Filho de camponês, vaqueiro, estudou em La Gleba e Vic e ingressou na Congregação dos claretianos. Ordenado sacerdote em Montjuïc, Barcelona, em 1952, exerceu diversos ministérios em Sabadell, Barcelona, Barbastro e Madrid, até que em 1968 aceitou fundar uma missão claretiana no Brasil, em São Félix do Araguaia, no estado de Mato Grosso.” Consultar: <https://fperecasaldaliga.org/pt-br/pedro-casaldaliga-biografia/> “Em 1978, Milton (Nascimento) foi o primeiro a gravar “Cálice” com Chico Buarque, tão logo a letra foi liberada. Musicou Drummond, gravou Violeta Parra e, em 1981, compôs a música da Missa dos Quilombos, um importante projeto de cunho político-social feito em parceria com o poeta Pedro Terra e o bispo Dom Pedro Casaldáliga.” Consultar: <https://memoriasdaditadura.org.br/cultura/milton-nascimento/>

pessoal matava, batia, prendia, sabe? Agora eu não sei se por ser jovem demais naquela época... São Félix hoje... a gente até faz a pergunta, onde foi que a Prelazia errou? São Félix de hoje é completamente bolsonarista! Eu me desiludi, mas nem por isso larguei o lado humano, a ética como fala Paulo Freire, a ética mundial e humana que a gente precisa!

Dessa forma, os impactos sofridos por ela com o ambiente conjuntural do regime autoritário de 1964 são muito explícitos nas suas respostas. Por esse motivo, também a indaguei sobre a sua relação com as lutas sociais e a vida política por ela ter narrado que viu o PT nascer em São Paulo, por também ter trabalhado como bibliotecária na Prelazia de São Félix, enfim, se viveu uma relação mais direta e militante. Ela disse que não, que ficou, ao longo da vida, “mais dentro de casa... Participei mais do movimento de melhores salários, do sindicato quando era servidora pública. Mas, assim... Só de participar, de ir lá numa manifestação e tal...”

Assim sendo, sua trajetória de vida com o seu contato direto com cosmovisões de mundo<sup>86</sup> cristãs à esquerda no que se refere ao processo social de desigualdade e exclusão do país, a relação laboral diária com Dom Pedro Casaldáliga e o trabalho da Pastoral da Terra, que envolveu essa região por muitos anos, além da vida concomitante com toda a violência política que ocorreu por ali, foram fatores que levaram essa jovem mulher bibliotecária à condição adulta. E o seu percurso mais longo, da vida adulta até chegar nesse momento de passagem para a entrada nas vivências da velhice, começou a se descortinar. Em sua compreensão situada, “foi tudo muito rápido!”

Dessa forma, o tempo passou e ela voltou, mais uma vez, para Goiânia, dessa vez “convidada por um namorado que trabalhava na FUNAI”, mesmo sem gostar da cidade. Veio e teve uma filha, que “nasceu com um tumor maligno no fígado”, e isso a fez ir para São Paulo novamente no intuito de cuidar da saúde da bebê. Lá, ela contou com a sua rede de amigas, as bibliotecárias, que se organizaram e a ajudaram em tudo para que ela ficasse somente nos cuidados médicos e hospitalares da filha.

Com isso tudo, passou dois anos na capital paulista para, enfim, voltar novamente para Goiânia. Rita relatou que, nessa fase, já estudava bastante e, por esse motivo, passou em alguns concursos públicos. E que viveu uma “vida bem conturbada no início”, com

---

<sup>86</sup> Na língua alemã: “*Weltanschauung*”. “Termo urdido por Wilhelm Dilthey (1833-1911) para dar conta do processo psíquico através do qual o sujeito ascende à consciência do Si-mesmo e do mundo.” <https://edtl.fctsh.unl.pt/encyclopedia/weltanschauung-cosmovisao#:~:text=Termo%20urdido%20por%20Wilhelm%20Dilthey,Max%20Weber%2C%20da%20Escola%20Alem%C3%A3.>

suas várias tentativas de obter um cargo público, até que conseguiu para bibliotecária em uma instituição pública de Goiânia, onde veio a se aposentar:

[...] Eu gostava de ensinar a pesquisar, fazer buscas nas bases de dados, etc. E... quando me aposentei, em 2017... antes de aposentar... existia aquele conflito da reforma da previdência. Aposento, não aposento, o que faço... aí, as pessoas só falavam aposenta, aposenta, aposenta! Mas aposentei e não gostei! E antes de aposentar, decidi: “vou iniciar uma nova graduação”. Já tinha feito o mestrado, em 2015 terminei o mestrado na área de letras, gosto muito dessa área também. Mas, independentemente de tudo isso, tive uma boa vida profissional e pessoal! Agora... digo para mim: “Rita, você foi ótima, foi maravilhoso”, mas durante a minha vida, sempre foi muito assim, por outro lado. Ai meu Deus, preciso estudar muito, ai meu Deus, eu sou pobre, pobre de *marré*<sup>[87]</sup>, por quê?

Rita nos revela alguns traços diferenciais dos/as outros/as interlocutores/as em relação à sua trajetória educacional. Mesmo originária, como ela mesma disse, de uma família pobre de “retirantes” que andava “sempre à procura de uma vida melhor pelos sertões do Brasil” e, também, tendo começado a “trabalhar formalmente fora de casa aos 16 anos” por causa de “uma adolescência conturbada” por não ter “condição financeira”, fez sua primeira graduação ainda jovem, tendo concluída a mesma aos 25 anos. E, com essa trajetória de educação e trabalho simultânea pela vida, concluiu o seu mestrado em 2015, com 55 anos de idade, dois anos antes de sua aposentadoria.

Parece ser essa condição que a faz, somada aos rendimentos do seu trabalho atual, se identificar como sendo hoje de “classe média-alta”. Suas condições materiais desfavoráveis de vida na juventude não a impediram de, por si mesma e sem partilhar da conhecida ideologia elitista que propugna as pessoas *self-made*<sup>88</sup>, trilhar sua trajetória educacional de forma a, partindo dela, viver um processo de ascensão social que, por outro lado, não se constituiu como seu objetivo maior de vida. Isso dada, conforme dialogamos, à sua formação, os trabalhos que teve e tem, além da sua consciência social oriunda do trabalho na Pastoral da Terra na Prelazia de São Félix. Parece-me, ainda assim, que a sua condição material de origem talvez tenha operado como pressão concreta e subjacente advinda dos marcadores de classe presentes e atuantes nela mesma, de forma

---

<sup>87</sup> É uma expressão êmica de linguagem, “de marré deci”, que passou a significar “muito” na fala popular brasileira. Ela teria vindo, por sua vez, de uma cantiga infantil francesa antiga que diz: “*Je suis pauvre, pauvre, pauvre, je m'en vais d'ici*”, ou, na tradução livre da cultura popular: “Eu sou pobre, pobre, pobre, de marré deci!”.

<sup>88</sup> Da expressão original, em inglês, *self-made man*. Em tradução livre: “homem que se fez sozinho”, aqui adaptada para pessoas *self-made*, isto é, que se fazem sozinhas. Essa expressão de linguagem original provém do chamado e conhecido “sonho americano” de cunho liberal e, hoje, neoliberal.

a ela ter afirmado, logo acima no seu relato: “durante a minha vida, sempre foi muito assim, por outro lado. Ai meu Deus, preciso estudar muito, ai meu Deus, eu sou pobre, pobre de marré”.

#### **4.1.11 Joana e a longa profissão de fé**

Joana nasceu no ano de 1962 em uma chácara no subúrbio de Pium, no sertão de Goiás, hoje Tocantins, e estava com 61 anos ao ser entrevistada. Ela se identifica como parda, é separada judicialmente, tem três filhos que moram na mesma cidade que ela, Goiânia, além de se compreender como mulher cis e heterossexual. Não é aposentada, possui renda mensal atual menor que R\$ 1.200,00 ao mês, se identifica como de classe média-baixa e trabalha atualmente como vendedora autônoma sem registro em carteira de trabalho. Ela é evangélica enfática ao declarar a quem ouça a sua profissão de fé. E, sobre sua trajetória educacional, tem um curso superior anterior na área de Recursos Humanos, concluído em 2018, e outro em nível técnico de auxiliar de enfermagem. E o seu curso atual na UFG é na área de Ciências Humanas, que pretendia concluir, “se tudo desse certo”, em 2024.

Ela ressaltou ter sofrido discriminação e/ou violência em decorrência da idade vinda de familiares e pessoas do ambiente educacional da UFG, mais uma vez a presença do marcador de idade na velhice de uma das interlocutoras. Revelou ter vivido uma “excelente” experiência com o ensino remoto na pandemia. E as suas maiores questões pessoais são referentes às dificuldades econômicas e aos problemas de saúde que vive. Sua expressão pessoal mostra que ela é muito exigente, rigorosa e conservadora com as questões e conflitos da vida, da sociedade e do mundo. Com os cabelos médios ligeiramente grisalhos e lisos, ela se apresentou, de início, um pouco reservada para a nossa conversa, fato que foi superado rapidamente. E os seus relatos apresentaram uma visão que é situada entre “uma infância maravilhosa” e uma vida adulta que vem sendo mais marcada por algumas experiências adversas e difíceis.

Ao ser indagada sobre a sua infância, o que viveu, o que foi bom, difícil, fácil, prazeroso, o que mais e menos gostou, enfim, sobre as suas vivências nesse período, Joana respondeu diretamente: “tive uma infância maravilhosa” e que morava no interior

de Goiás, que agora é o Tocantins. O seu pai era fazendeiro, trabalhava com a pecuária e a família vivia em uma chácara, onde ela nasceu. E tempos depois, quando ela e os irmãos/as entraram nas suas fases escolares, os/as doze filhos/as, dos quais morreram três, foram encaminhados para uma cidade maior da região, “porque meu pai era muito culto”, na qual ele adquiriu uma casa para a sua família. Ela contou que o melhor da sua infância foi que não largava do seu pai por nada, que era “muito grudada nele, o xodó dele! Ele ensinou montar, tirar leite, ensinou muita coisa...” Ao ponto de aprender com ele “aquelas coisas que só se ensinava para os meninos”.

Segundo Joana, o seu pai “era aquele pai que não corrigia as mulheres”, que ele falava o que observava nos comportamentos para a sua mãe e era ela quem “corrigia as filhas de forma sempre rigorosa”. Seu progenitor faleceu quando ela estava aos 9 anos de idade e já vivia, graças a ele, como disse, uma vida de “classe média”. Isso em um lugar que minerava pedras, “a cidade dos cristais do interior de Goiás”, para onde até a VASP – Viação Aérea São Paulo – tinha voos porque “o cristal era o ouro da época”. Nesse lugar, vigorava essa marca registrada da mentalidade conservadora brasileira, que causou e ainda causa, como marcador social de gênero, sofrimentos a tantas mulheres, que ela incorporou aos seus valores pessoais, conforme narra:

[...] quando uma moça se perdia, se perdia porque não era só ela que se perdia, porque perdia a virgindade, era excluída da sociedade, era excluída! Não tinha assim... igual é hoje, tudo é misturado, tudo é... eu estranho às vezes isso, porque eu sou do tempo... Não é que eu discrimino, entendeu? Mas era uma coisa mais separada, entendeu? Mais separada e tal, muito família. Então as moças tinham mais aqueles receios de fazer coisas erradas. É tanto que a gente casou tudo virgem, tudo! Nossa família todinha foi assim, tanto meus irmãos, todos e todas nós. Somos todos casados, somos todos assim. Temos esse legado que pai e mãe deixaram. (Entrevista realizada no dia 10/11/2023, via *Google Meet*)

Perguntada sobre não ser mais católica e sim evangélica, ela disse que essa reconversão foi muito fácil porque é religiosa e praticante desde criança e que, quando cresceu, pelos 18 / 19 anos, participava de tudo na Igreja Católica, das procissões e todos os atos da igreja. Joana disse que hoje, por ter se tornado evangélica, se vê como “uma boa cristã”, mas que deve muito disso também ao seu pai, pelos valores que recebeu dele. Ela relata que “ele me acertou bem, acertou todos nós em casa, nós todos somos cristãos”. E, quanto às suas filhas, entende que “passou” todos os seus valores muito convicta, até porque era e é “mãe solo”, uma vez que o seu ex-esposo saiu de casa quando as crianças

ainda estavam pequenas, fato que a fez cumprir “os dois papéis” ao mesmo tempo, o materno e o paterno.

Voltando ainda ao seu passado de adolescência e juventude, ela contou que, depois de o seu pai morrer, ficou “com um trauma terrível, dei um bloqueio mental, não aprendia a ler de jeito nenhum, só aos 10 anos que fui aprender a ler”. A sua mãe passou a ter que tomar conta de tudo da vida da família, a fazenda, a casa da cidade, o comércio que o pai “tinha colocado para funcionar”. E que, por isso, a vida ficou muito difícil devido ao fato de a sua mãe também ter se tornado uma “mãe solo” com a agravante de viver no interior. Para Joana, hoje ela é formada como técnica em enfermagem “pelo motivo da morte do meu pai”, embora sonhasse com a medicina. Segundo ela, “foi muito difícil para mim aceitar isso, eu achava que meu pai nunca tinha morrido”.

Por esses motivos, ela passou sua adolescência e juventude cuidando dos irmãos, ajudando sua mãe, tendo começado trabalhar e “tomar responsabilidade” aos 12 anos. Assim, não se recorda de ter passado por uma adolescência, pois além de estudar já se tornou gerente de uma loja de uma família, “com 13 anos, fazia tudo, até balanço”. Tendo passado por uma vida de trabalho desde cedo, ela também contou que sofreu assédio sexual por parte de um dos seus professores, de acordo com ela, por uma vez e aos mesmos 13 anos, devido a ela ser “muito bonitinha, né?”:

[...] Esse professor de matemática me assediou, eu não sabia entender muitas matérias e estudava à noite. Fui para a aula um dia e fiquei... ele falou: “me espera que vou te ensinar essa matéria, não está entendendo, né?, o dia inteiro trabalhando...” Nunca fui de sair para namorar... Aí, o que aconteceu? Nesse dia, esse professor falou: “eu te levo, uma carona...” Ele tinha uma Kombi... E ótimo em matemática, perfeito. Eu morava na loja que trabalhava, com os donos. Ele foi me deixar em casa e quis me agarrar... Eu falei, “não, professor, não sou disso!”, e ele: “não, não tem nada não, calma!”. Era casado, com família... eu tinha essa cabeça... abri a porta e pulei da Kombi! Ele ficou mal comigo, mas foi barrado! Éramos muito ensinadas em casa sobre valores, que a mulher tinha que se valorizar. E tem, não é tinha, nós temos que valorizar...

Seguindo os percursos da vida adulta da minha interlocutora, que começou muito cedo, a partir da sua adolescência e juventude com suas experiências impactantes, dialogamos sobre esses processos e, no final, indaguei como ela chegou nesse momento com mais de 60 anos, como ela vem fazendo sua passagem para a idade de mais de 60 anos. Joana centralizou suas respostas nas muitas histórias do seu casamento e disse que se casou com um rapaz da cidade dela que conhecia desde pequena, mas que “era bem bagunceiro”. E ela, por sua vez, “muito ingênua da vida”. Os valores conservadores que “recebeu” dos seus pais, incorporou para si e “passou” para as suas filhas não a

protegeram, como era esperado, do assédio sexual e da violência expressa pelo marcador de gênero. Ela relatou que mora em Goiânia desde os 18 anos e que ao casar-se foi para Brasília para, anos depois, voltar e seguir o destino não esperado de separada até os dias de agora:

[...] A gente namorou uns três anos, era o tempo do namoro por carta, ele era o tal exigente, não se casava com moça... era bandoleiro, mas queria se casar com uma moça virgem, que nem eu... E já tinha passado o rodo em tantas, né? Me apaixonei por ele assim mesmo! A gente noivou e ele falou que queria casar, e casamos. [...] Só que não deu certo, eu era de outra formação, meu alicerce outro e ele desse lado, de beber... E se tornou uma pessoa bem difícil pra mim. Continuou saindo para beber e outras coisas... Tivemos três filhas, ele não as respeitava! E eu... separei em 1996. Ele era violento, né? Sofri muita violência, não tinha a Maria da Penha! Nunca me abaixei, sempre lutava, nunca deixei ficar me batendo, sempre revidava. E não tinha com quem falar, minha família aqui em Goiânia e meus irmãos nem sabiam, eu não contava! Me virava sozinha com as três crianças... E fui pedindo a Deus, virei evangélica e ele não. E Deus foi, foi, e tirou ele da minha vida! Senão a gente tinha se matado, os dois!

Há de se notar que Joana nos deixa ver, em termos objetivos, uma trajetória educacional que é marcada por vivências difíceis, as suas narrativas escolares sempre dão conta de um processo que se deu em meio aos impactos e consequências de alguma dor e sofrimento pessoal vivido. Por isso, o marcador de gênero parece impactar fortemente a sua biografia até hoje, pois, além do seu sofrimento quando menina, mais tarde, como mulher, também sofreu violências na relação com o hoje ex-marido. Além desses processos complexos, ela falou do curso técnico em enfermagem que fez atribuindo essa formação “pelo motivo da morte do meu pai”.

Joana também narrou que a sua vida passou por um triste, em virtude do falecimento do pai, e longo processo de descenso social, pois, quando menina era filha de um fazendeiro do interior que trabalhava com a pecuária e vivia, graças a ele, uma vida de “classe média”. Hoje, entretanto, ela se identifica, mesmo vivendo em apartamento próprio, como pessoa de classe média-baixa que vive como vendedora autônoma sem registro em carteira de trabalho por não ter aposentadoria. Fica a me parecer que há possibilidade de o marcador de classe interferir, na vida dela de hoje, no sentido dos impactos e perdas de um *status* social anterior que ficaria, dessa forma, presente como pressão saudosista de um passado de vida melhor do que o que vive atualmente.

As falas da Joana propiciaram alguns contrapontos de experiências em relação às outras perspectivas pessoais, sociais e educacionais narradas anteriormente. Nelas, ela diz que os momentos históricos principais da sua vida são ligados à “infância maravilhosa”

vivida com o seu pai, a ter aprendido “a trabalhar desde cedo” pelos “valores” que adquiriu com o trabalho, ter criado os filhos, “formar todos e ter orgulho deles”. E, sobre ela ter, ou não, sofrido algum impacto, ou passado por alguma experiência pessoal, com os governos da ditadura militar, Joana respondeu que, “isso aí passou na minha vida” e que, a partir da sua juventude, “estava voltada para o trabalho” e que nunca teve interesse em “participar desses negócios não!” Ela parece, pelos detalhes das suas narrativas, ser uma mulher que vem conduzindo a sua trajetória de vida voltada para os múltiplos agenciamentos dos âmbitos doméstico, do trabalho e da família. Em termos conclusivos, sua trajetória educacional, que veio a culminar com o curso atual na UFG, se constituiria, por outro lado, em “um grande prazer”, estudar, ao qual ela se permitiu com muita vontade no início da sua velhice.

Esse conjunto diverso de percursos pessoais, suas histórias de vida e de trajetórias educacionais complexas, deixam à vista algumas semelhanças e aproximações, mas também e notadamente, muitas diferenças. Os agenciamentos e as experiências de cada uma dessas pessoas para conduzir suas vidas, os seus problemas e soluções cotidianas mais variadas, evidenciam vivências que são intrincadas nos interiores de cada uma delas. Em termos analíticos, cada uma dessas narrativas diz respeito a situações pessoais que envolvem diretamente, a meu ver, as influências de vários marcadores de diferenças, notadamente aqueles relacionados às problemáticas de gênero, raça e classe (Davis, 2016), além de idade e geração. Marcadores esses que influenciaram e influenciam, com maior ou menor intensidade conforme as narrativas de cada interlocutor/a, as suas trajetórias de acesso ao ensino superior em distintos momentos da vida. Sendo que, em alguns casos narrados, só o tornou possível na velhice.

Marcam presença, nesse grupo de onze estudantes com sessenta anos de idade ou mais, pequenos e distintos subgrupos de interlocutores/as fundados, por exemplo, em gênero – mulheres que cuidam de filhos, netos, maridos, pais, familiares –; pessoas não brancas que narraram, eventualmente, dificuldades para acessar e permanecer na Universidade em suas juventudes; pessoas originárias da classe trabalhadora que não podiam cogitar fazer o ensino universitário no final da adolescência; pessoas de classes médias que relataram terem feito uma, duas ou mais graduações antes de realizarem outra na velhice, mesmo que não tenham concluído as anteriores.

Também foi possível observar outro ponto relevante quanto às contextualizações sobre o campo e os/as meus/as interlocutores/as. Por vezes, eles e elas provém de famílias, ou contextos sociais, radicalmente opostos no conjunto do espectro político da época. Ou

seja, uma pessoa que não atuou na política cujo pai trabalhou no DOPS e pessoas com perfil progressista e distintamente envolvidas com formas variadas de resistência à ditadura militar.

Esses relatos também parecem dar a entender que haveria uma espécie de desejo por um estilo de vida intelectualmente estimulante, algo com o qual se relacionar, se estimular, se aperfeiçoar, como uma espécie de cultivo de si e também, talvez, de um estilo de vida alternativo ao habitualmente esperado para esse momento da vida.

Tendo observado esse complexo de experiências concretas e inapagáveis de vida que resultou em trajetórias educacionais díspares entre si, cheguei a esse ponto do meu trabalho de campo. Assim, como antropólogo pesquisador que ressalva as complexidades e diferenças efetivas dessas experiências, passarei a descrever e analisar essas trajetórias centralizando-as no intuito de compreender as narrativas sobre as vivências universitárias dos/as meus/as interlocutores/as<sup>89</sup>. Por isso, os seus percursos continuam a interessar, doravante lidando com os momentos vividos que as motivaram para a busca do ensino superior nas suas velhices em culminância das suas trajetórias educacionais.

Sendo assim, a próxima Seção, a conclusiva, se deterá a miúdo em análises de suas narrativas no que diz respeito ao lugar diferencial de realizar um curso superior na velhice para cada um/a deles/as, considerando o panorama da contextualização de percursos biográficos e educacionais que busquei desenvolver nesta Seção. Assim, tratarei, especificamente, dos limites, dos “projetos” e dos “campos de possibilidades”, partindo do que propôs o antropólogo Gilberto Velho<sup>90</sup>, quanto às oportunidades e motivações que os/as levaram e os/as mantiveram no ensino superior após os sessenta

---

<sup>89</sup> De acordo com Santos (2020, p. 13), e em concordância com ela, “essa constante experiência em fazer uma pesquisa com elas (suas parentes-interlocutoras) resvalou em *fazer uma etnografia voltada também para a aproximação e não necessariamente pelo distanciamento e acirramento das diferenças* [grifo meu]. A aproximação, descobri, era capaz de fazer com que de certa forma, eu que vivia *no mundo*, me visse ao final da pesquisa como parte daquelas pessoas e daquele grupo”. Sendo assim, reflito neste instante de minha escrita, para voltar a pensar mais de perto e a miúdo em momentos futuros, sobre as possibilidades e a pertinência de fazermos, de fato e como uma *práxis*, uma Antropologia da Aproximação que transforme e possa superar, sem deixar passar ao largo as diferenças concretas e a realidade interseccional dos seus marcadores sociais, os já pretéritos paradigmas do estranhamento, do distanciamento e do “acirramento das diferenças”, como propôs e praticou Santos em seu trabalho. Ressalvo também que, aqui, compreendo a “*práxis*” como uma ação propriamente dita e não no seu sentido estritamente marxista, isto é, como ação que sempre inaugura, dá à natalidade, algo de novo, conforme propõe Arendt (2016), em A condição humana.

<sup>90</sup> A propósito, O'Donnell (2013, p. 49), cita Gilberto Velho com pertinência conceitual em seu texto: “De acordo com [ele], ‘evitando um voluntarismo individualista agonístico ou um determinismo sociocultural rígido, as noções de *projeto* e de *campo de possibilidades* podem ajudar na análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades’ (1994: 40)”.

anos. O olhar analítico interseccional sobre essas trajetórias pessoais e educacionais, aliado à proposta de Lughod (*Cf.*, 2018, p. 210) de fazermos “etnografias narrativas do particular” pode iluminar com compreensão, assim pondero, sobre esses processos.

## **Seção 5 – “O melhor lugar do mundo é aqui”: entrar, chegar, estudar e envelhecer na Universidade**

*A agência de projetos não está necessariamente relacionada com dominação e resistência, embora algo disso possa existir. Tem a ver com pessoas que nutrem desejos de ir além de suas próprias estruturas de vida, inclusive – o que é muito central – de suas próprias estruturas de desigualdade; tem a ver, em suma, com pessoas que jogam, ou tentam jogar, seus próprios jogos sérios, mesmo se partes mais poderosas procuram desvalorizá-las ou até destruí-las.*  
Sherry Ortner (2006, p. 68).

Esta Seção é dedicada às descrições e análises das narrativas obtidas em campo quanto às experiências vividas e relacionadas aos processos do curso da vida de meus/minhas interlocutores/as, agora em seus períodos mais recentes. Ou seja, após a Seção anterior, que analisou os seus percursos biográficos e educacionais da infância à meia idade, doravante tratarei desses mesmos percursos dos 60 anos de idade em diante. Tratarei, dessa forma, destes temas nas seguintes subseções: 5.1 do que se refere às motivações, os desejos, projetos e possibilidades deles e delas para estarem a estudar na Universidade com mais de sessenta anos; 5.2 das dificuldades, eventuais discriminações e preconceitos sofridos em decorrência da idade; 5.3 dos processos vividos pelos/as interlocutores/as, isto é, do envelhecer na Universidade, nos seus percursos de estudos na UFG nos cursos que frequentam ou frequentaram.

### **5.1 Contextualizando e analisando anseios, motivações, possibilidades e projetos para estar na Universidade a partir dos sessenta anos**

Após ter contextualizado no capítulo anterior as trajetórias biográficas de meus e minhas interlocutoras ao longo do curso da vida, sobretudo suas trajetórias educacionais, nesta Subseção busco examinar as circunstâncias, anseios, motivações, possibilidades e projetos que os/as levaram até a Universidade a partir dos 60 anos de idade. Ao lidar com as motivações que os/as levaram e levam a iniciarem ou retornarem aos seus estudos universitários, percebo algumas possíveis aproximações dessas pessoas com minha própria trajetória educacional. Em meu caso, fui e permaneço motivado a estudar ao longo da minha vida de docente, de modo que o meu projeto de fazer um doutorado sempre foi, em meus pensamentos e decisões, um projeto de maturidade e não de juventude.

É claro que nós vivemos, não obstante, situações diferentes, eles e elas em suas graduações e eu na pós-graduação. E nossas trajetórias também são diferentes, por exemplo, ao lembrar de alguns/as interlocutores/as que narraram grandes dificuldades de estudar ao longo de suas vidas, por distinções objetivas, por exemplo, de gênero, classe e raça interrelacionadas a idade e geração, as quais produziram decorrências particulares em termos de suas trajetórias educacionais. Distinções essas que, assim como outros/as interlocutores/as aqui presentes, também não vivi. Todavia, um elo comum vivenciado ainda me parece estar, talvez, na motivação e na vontade continuada pelos estudos.

Para alguns e algumas interlocutores/as, pelo que suas entrevistas me deram a entender, o estudo universitário só foi possível mais tarde na vida, após a aposentadoria, ou com os/as filhos/as adultos/as, mais autônomos/as. E esses impedimentos relacionados a filhos/as estarem adultos/as e autônomos/as impactaram sobretudo as mulheres, em particular as mais pobres e não brancas, assim como, também, alguns homens de classes trabalhadoras e mais pobres.

Além disso, cabe a ressalva de que este elo comum também não estaria localizado somente “na motivação e vontade” pelos estudos aos quais me referi logo acima. Isso porque, ao que parece, boa parte deles e delas já os possuísse na juventude sem, entretanto, que tivessem condições materiais objetivas para realizá-los nos momentos jovens das suas vidas. E seria justamente por eles e elas terem, hoje, essas melhores condições materiais de vida nas suas velhices, que os seus anseios e motivações pretéritos abririam, novamente, as portas dos seus “projetos” e dos “campos de possibilidades” (Cf., Velho, 1994, p. 40) para eles e elas concretizarem suas rotas de busca por estudar na Universidade.

Retomo, de breve, a minha trajetória educacional para nuançar essas situações. Havia motivos, como disse acima, para a minha intenção de fazer o doutorado ser um

projeto de maturidade e não de juventude. Antes de tudo, as minhas condições materiais como professor horista em redes privadas de ensino permitiram somente, e com vicissitudes, a realização do mestrado em São Carlos – SP, cidade próxima a Ribeirão Preto, onde morava e trabalhava na docência. Sendo o mestrado um curso mais breve no tempo, consegui fazê-lo em meio às múltiplas tarefas de professor e de apoio ao trabalho de casa com filha ainda criança, dentre outras.

Todavia, para fazer um doutorado, eu pensava com sensatez, não havia como. E não somente pela maior extensão temporal do curso, mas também para atender às suas exigências acadêmicas em meio ao trabalho intenso de professor, além do fato de que as bolsas públicas existentes não responderiam pelos custos da minha vida familiar. Isto é, houve condições materiais de vida que limitaram o andamento do meu projeto de qualificação acadêmica e, portanto, da minha trajetória educacional.

Mas também, por outro lado, sempre vi, reiterando o que disse, o doutorado como um projeto de maturidade e não de juventude. E foi o que se deu. As possibilidades materiais para a sua realização se deram após ser efetivada a minha condição de docente de uma instituição federal de ensino, com direito a me afastar integralmente das minhas funções laborais pelo período de realização do doutorado. Isto é, as portas do meu “projeto” e o “campo de possibilidades” se abriram, assim e efetivamente, para tornar possível a materialização dos meus trajetos de busca por voltar à Universidade para o doutorado somente após os 60 anos.

Se é viável considerar que essas situações de vida postas em cena, observadas as suas nuances, marcadores de diferenças e singularidades devidas, possam ser vistas como realidades possivelmente compartilhadas, passemos à análise das narrativas desses/as estudantes com as suas experiências motivadoras.

Maristela, minha interlocutora de 77 anos, branca, de classe média, mulher cisgênero e com outra graduação anterior à da UFG, pondera que, no início, imaginava utilizar os seus cursos e estudos universitários anteriores para o seu contexto de trabalho. Porém, ela acabou por se motivar porque não gostaria de seguir, em sua vida na maturidade, o “roteiro” suposto para pessoas idosas aposentadas. Em suas palavras:

[...] Estudar muda muito, tudo, pois o que fazem as pessoas da minha idade? Ficam em casa com as ginásticas de idosos, mancando com mil problemas, cuidando de netos. Assim, para mim muda muito a minha vida pessoal, a minha cabeça. E também sou ativa, participo de muitas coisas e estudar me faz social, me ajuda a ajudar os outros. Todo mundo me pergunta, “ah, o que você está fazendo?...” Eu gosto muito de estudar, então sempre fui boa aluna, tirava boas

notas e todo mundo queria fazer trabalhos comigo, [risos]. Tinha 61 anos quando comecei o curso [Letras, na cidade de Aquidauana - MS] e fui muito bem recebida! Faz muito sentido estudar, gosto muito de estar no meio das pessoas, trocando experiências.

Maristela pontua, aqui, algumas das ideias dela sobre o que a velhice seria e como ela deseja que a velhice dela seja. Esse seu agenciamento demarca uma posição narrativa de resistência quanto ao que ela compreende como concepções estruturais sobre o que a velhice seria e, também, como ela age para produzir uma velhice alternativa e a seu modo. Parece-me que há, neste ponto da sua fala, um núcleo fundamental para se pensar as questões sobre as negociações e agenciamentos para se “produzir a velhice que se deseja”, isto é, para além de se adequar ao que a velhice costuma ser pensada e vivida, em termos gerais, como prescrição social normatizada.

A narrativa dessa interlocutora contribui para que seja possível compreender parte das suas concepções sobre o que a velhice seria como uma experiência majoritária. Ela fala sobre “ginástica para idosos”, “mancando com mil problemas”, ter que “cuidar dos netos”, como vivências das quais ela parece querer se manter longe, pelo menos não como elementos centrais nesse momento da sua vida. E, por outro lado, ela também nos deixa avistar qual seria o lugar do ensino superior em sua vida na maturidade e as razões para se sentir atraída e motivada por seu projeto educacional na velhice. Em sua narrativa – como uma forma de reconstrução *sui generis* da velhice que ela deseja vivenciar – fazer uma nova graduação aos 77 anos de idade, parece constituir um importante caminho de revigoração subjetivo e intelectual que a instiga e mobiliza, que faria ela “mudar sua cabeça” em um sentido positivo, saudável e transformador.

Por caminhos um pouco distintos do narrado por Maristela, Maurício, interlocutor de 65 anos, branco, de classe média e homem cisgênero com graduação e especializações anteriores à da UFG, relata que a sua grande motivação foi, antes de tudo e de certa forma, despreziosa e não profundamente refletida enquanto projeto:

[...] Eu tava aqui em Goiânia, né, meio com tempo, e fui ajudar um afilhadinho! E aí prestei [o ENEM] meio despreziosamente. Tive boa nota em tudo, mais na redação, quase a nota máxima. Isso me deu escolhas... Naquela hora, me questionei: “Vou tirar lugar de um jovem, né!”. Mas queria ter experiências novas, ainda mais na UFG, uma universidade federal. E comecei com essa expectativa, até frustrou um pouco. Achei, entrando no mérito da universidade, que encontraria uma metodologia de ensino mais atual, ainda é muito parecida com a que estudei na década de (19)70, aquela coisa meio tacanha de fazer provas. Esperava novos desafios, mas o que queria mesmo era adquirir mais conhecimento, principalmente em tecnologia. E é muito bom, de qualquer

forma a gente aprende muito. Essa a minha motivação, não gosto de ficar na zona de conforto!

Quando Maurício expõe, assim como algumas outras pessoas relataram no meu campo, o seu receio de “tirar o lugar de um jovem”, temos diante de nós uma manifestação objetiva das proposições que concebem a Universidade como um espaço estruturalmente centrado na juventude. Ainda que, para alguns/mas deles/as, isso nunca tenha sido dito literalmente por alguma pessoa, a ideia de que a Universidade seria o espaço legítimo de formação dos jovens e não de pessoas idosas – as quais estariam, portanto, “roubando tais lugares legítimos” desses jovens –, parece atestar a relevância de trazer para o centro das abordagens e debates as múltiplas facetas do problema da Universidade como instituição juventude-centrista e, conseqüentemente, idadista. O que a tornaria, assim e até certo ponto, repelente a pessoas mais velhas como estudantes regulares de graduação.

Porém, ainda assim, Maurício – como Maristela – parecem ver a Universidade como um espaço excitante, inovador, que abre novos horizontes subjetivos, perspectivas para aprender novos conhecimentos, conviver com novas pessoas, de se transformar a si mesmos no processo, mesmo sem saber exatamente no que tudo isso pode resultar em suas vidas.

E Lílian, com 64 anos, parda, de classe média, mulher cisgênero, que não possui outra graduação anterior ao seu curso na UFG, que estava trancado, em similitude ao que narraram Maurício e Maristela, o que sugere que se coloque em perspectiva se estaria surgindo, ou não, um possível padrão explicativo para os interesses em realizar o curso superior após os sessenta anos de idade, afirmou que “sempre quis, sempre gostei de estudar, sempre gostei de leitura...” E que, por isso:

[...] eu sempre quis ter um curso superior, comecei, há muitos anos, um curso na UFG, em 1979, parece, 1980. Fiz um ano e meio e, por questões de trabalho, foi impossível, parei o curso! Anos depois, pensei, agora os meus filhos já estudaram, cada um tem a sua vida, vou voltar a estudar! Fiz uma vez o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], fiz por três vezes, tirei notas razoáveis e voltei. [...] Comecei a querer estudar, aprender mais, me ajudou, me incentivou... Eu trabalho a semana inteira, quando chegava sábado à tarde, antes da Universidade, fazia cursinho de duas horas até seis da tarde. Que tempo é esse que você tem de aprender? Não aprende nada! Mas eu gostava tanto! Acho que é porque tava voltando a estudar, foi bom demais!

Esta interlocutora pontua expressamente como, para alguns/as interlocutores/as na velhice, realizar um curso superior só se torna um projeto exequível mais tarde na vida,

por exemplo, por questões de classe<sup>91</sup>, como demandas intensas como trabalhador/a desde muito jovem, assim como por questões de gênero. Neste último aspecto, a vida das mulheres, em minha investigação, com os cuidados com a família e a criação dos filhos, as demandas domésticas persistentes, assim como os cuidados com outros membros da família, foi narrada como um dos elementos que incidiram nos possíveis prejuízos que elas, em termos gerais, tendem a afirmar quanto a não realizarem suas trajetórias educacionais no ensino superior desde a juventude.

Nos casos de pessoas não brancas, por vezes, as experiências cotidianas com o racismo, como marcador de diferenças, também parece ter contribuído para dificuldades adicionais em seus caminhos escolares. Esses tipos de relato, como era esperado, não foi tão manifesto nas narrativas de homens – em especial os brancos – sobre desafios, dificuldades e barreiras aos seus projetos pessoais de construção de suas trajetórias educacionais individuais. Em alguns desses casos, foi possível realizar o curso superior pela primeira vez ainda em suas juventudes.

Sendo assim, analisar as narrativas por meio do recurso às chaves interseccionais – sobretudo em termos de gênero, classe e raça, imbricadas a idade e geração – nos auxilia na compreensão, dentre outros fatores constituintes, de limitações objetivas e dificuldades adicionais, em alguns casos, bem como de facilidades e privilégios ao longo de distintas trajetórias educacionais. Essas questões, outrossim, auxiliam a influenciar as razões para alguns/as interlocutores/as terem facilidades maiores, ao longo das suas vidas, para fazer múltiplas graduações desde a juventude, assim como para compreender aqueles lugares diferenciais de realizar o curso superior, pela primeira vez, finalmente nas velhices.

Provocada a falar sobre sua ida para a Universidade e da sua experiência nela, Nídia, mulher negra e cisgênero com 69 anos, de classe média, com dois cursos superiores realizados e concluídos, sendo o segundo deles na UFG, afirmou que as suas motivações decorreram da curiosidade:

[...] Comecei por curiosidade e fui passo a passo, aprendendo algo da área que queria, depois chegou ao ponto, claro, não posso ficar em nível médio! Se tem graduação, por que não vou pra ela? [...] Meu filho se formou, minha outra filha é, também, professora. Meu filho é gerente nacional de uma empresa. Foi

---

<sup>91</sup> As chamadas questões de classe, que estão contidas e são evidentes nos diversos processos de distinção que os/as interlocutores/as fazem nas suas narrativas, perpassam e são subjacentes a elas em parte das falas. Entretanto, essas questões não foram exaustivamente desenvolvidas em seus outros matizes neste trabalho devido aos seus focos principais já expostos. Sendo assim, devo desenvolver e trabalhar com essas questões em outros textos específicos que virão em decorrência desta tese.

assim, resolvi voltar a estudar... Tava numa igreja sem saber o que fazer da vida... E pensando em voltar a estudar, pensando em voltar pra UFG, mas não sabia se ia fazer, já concluí meu curso anterior! Meus filhos, não todos, um cobra: “você tem diploma e não ganha dinheiro, não tem dinheiro! Ligam muito o conhecimento ao financeiro... Eu fico... Tem hora que quero parar, tem hora que quero continuar e fazer um novo curso, eu tô muito indecisa...

Nídia narra os seus processos que, somados às ingerências familiares negativas relatadas, a levaram da curiosidade pela área que queria estudar ao pensamento determinado de voltar para a Universidade. E, mais que isso, não ficar apenas no curso que concluiu após os 60 anos. E, em termos efetivos, ela concluiu o segundo curso e estava, na entrevista, “indecisa” sobre fazer outro curso ou não, mas ainda motivada.

E Regina interlocutora de 64 anos, branca, de classe média, mulher cisgênero e com outra graduação anterior ao curso da UFG, que deixou “por ter que cuidar do neto”, relata que gosta muito de estudar e que sempre gostou. Ela narra que:

[...] junto com o meu crescimento quando eu tô estudando, na faculdade, ajudo, do mesmo jeito sou ajudada, quando a turma toda cresce sinto uma, uma euforia tão grande de estar participando desse crescimento coletivo, isso me faz um bem enorme, uma adrenalina boa demais! Quando tava perto de aposentar, eu falei: “Quer saber? Vou me aposentar e voltar a estudar”. Me aposentei pra isso, fiz o vestibular e foi quando entrei pra esse curso que você me encontrou. [...] Faço votos que mais pessoas possam estudar, principalmente quem não teve chance, ou não fez o curso que queria, ou que mudou de ideia! Que possam ter essa oportunidade de estudar nas suas vidas maduras!

Ela nos mostra, na primeira abordagem, que suas motivações são originadas na ânsia pelo crescimento intelectual que seria oferecido pelo estudo nos sentidos individual e coletivo, isso como fonte do seu bem estar. Mas também que, em segundo momento, a sua trajetória educacional da velhice, interrompida novamente por razões familiares, denota o quanto os processos e trabalhos de cuidados com outros membros da família que são comumente lançados para as mulheres<sup>92</sup>, mesmo nos momentos maduros das suas vidas, incidem nas sobrecargas e, portanto, nos prejuízos evidentes que elas tendem a afirmar quanto a, nesse caso dela, não concluírem as suas trajetórias educacionais.

Pedro, meu interlocutor de 63 anos, branco, de classe média, homem cisgênero, com graduação anterior à da UFG, além de um mestrado nessa mesma instituição,

---

<sup>92</sup> Sobre “cuidados”, consultar: Guimaraes, Hirata & Sugita (2011). E, também a propósito desse tema, referente a uma das categorias de análise com as quais a antropóloga Cíntia Engel (2020) trabalha, de forma relevante, em sua tese de doutorado, consultar: Capítulo 3, Item 2.1 - “Sobrecarga da cuidadora”, p. 182-185.

apontou uma pessoa, um professor que conhece, que foi professor particular dele no passado, como grande motivador<sup>93</sup> para o seu retorno à Universidade para fazer uma segunda graduação. Segundo ele, em um primeiro instante, no entanto, quem cumpriu esse papel motivador foi o seu filho. E ele relatou também como é o seu contato com o que denomina de “mundo acadêmico” afirmando que seu cotidiano com demandas da Universidade é, hoje, reduzido ao tempo mínimo necessário:

[...] é mínimo, pois quando morava aí em Goiânia, eu ia cedo, ficava o dia todo, três, quatro vezes por dia, por semana, e hoje eu só vou às quintas e quando saio da sala, é só vir embora para casa. Meu contato com a comunidade acadêmica é mínimo, eu acho!

Ele revela uma situação que parece ser sua, em sentido peculiar, talvez devido a ele ter se graduado ainda jovem, aos 26 anos, ter feito seu mestrado na mesma área de estudos e, além disso, estar a fazer a segunda graduação ainda na mesma área e motivado por conhecimentos específicos que queria incorporar com a realização dessa nova graduação. Assim, temos um caso específico de um homem branco, cujas dificuldades e barreiras aos seus projetos pessoais de construção de uma trajetória educacional são minimizadas ao ponto de ele ter condições efetivas de administrá-las em seu favor.

Armando, um interlocutor de 68 anos, branco, de classe média, homem cisgênero que não possuía outra graduação anterior à que faz na UFG, revelou que o seu motivador na maturidade é um permanente “desejo interior de conhecimento”, no sentido *lato* da palavra, para preencher a sua vida e combater o “não ter o que fazer”, a sua “inatividade que, por sinal, me deixa doido, né?” Ele também comentou, pelo lado jocoso, que um dia o neto dele voltou-se para ele e, de surpresa, falou: “vovô, você já está no seu curso, e depois? Eu respondi rindo: depois, eu faço outro curso novo!”.

Desse modo, para uma parte de meus e minhas interlocutoras, realizar um curso superior na maturidade significa uma forma intelectual e subjetivamente estimulante de viver e, digamos, “passar o tempo” ou agregar novos conhecimentos, mesmo que isso signifique o prognóstico de realizar, de modo sequencial, múltiplos cursos de graduação.

---

<sup>93</sup> Associo a expressão “elo motivador”, por analogia, ao significado traduzido da palavra “*leitmotiv*”, que “é o singular de uma palavra alemã, celebrizada a propósito da obra de Wagner. [...] José Pedro Machado, em ‘Estrangeirismos na Língua Portuguesa’, dá-nos a seguinte tradução: ‘Motivo condutor (principal); termo assaz casuístico para sugerir, em obra musical, ideia, estado ou personagem pela sua reaparição periódica.’” *In*: Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/leitmotiv/15648#> - Acesso em: 23/09/2024.

Essa perspectiva tendeu a ser particularmente presente em narrativas de pessoas que já haviam realizado cursos superiores no passado, como na juventude, ou mesmo que teriam se aposentado em algumas ocupações de prestígio sem terem feito suas graduações como pré-requisito para tal. Nesse sentido, o peso simbólico de realizar a graduação na velhice, nesses casos, era profundamente distinto daquele narrado por interlocutores/as que a realizam pela primeira vez, na velhice.

Rui, interlocutor de 60 anos, pardo, de classe média, é um homem cisgênero que fez graduação, não concluída, em Letras anterior à que faz na UFG, em sua autoanálise quanto às suas motivações progressas, entende que a sua “convivência com o mundo da leitura” propiciou a ele uma “tendência para as humanas” e que o seu “interesse principal era, no começo, o jornalismo”. Mas que, ao fazer o ENEM, não alcançou a nota de corte para esse curso ficando, assim, com a segunda opção de outro curso nas ciências humanas.

Lucas, por sua vez, meu interlocutor com 65 anos, branco, de classe média, homem cisgênero, também não fez graduação anterior à que faz na UFG, respondeu que “tinha tempo sobrando”, pois seu trabalho, desde a pandemia e da reabertura, começou a funcionar das dez da manhã às quatro horas da tarde” e que isso o estimulou a. Respostas como as desses dois interlocutores, cujos conteúdos abrangeram o conviver anterior com o “mundo da leitura e ter “tempo sobrando” no trabalho, não foram relatadas pela maioria dos/as outros interlocutores/as, isto é, elas não são majoritárias de modo a indicar um possível padrão de perfil que possa ser delineado entre os/as interlocutores/as.

E isso, o tempo que sobrava, levou Lucas a decidir seguir a sério uma vontade que já vinha crescendo. E, em certo momento, disse ter pensado:

[...] vou fazer o ENEM, medir o meu grau de entendimento, se conseguiria tirar uma nota A ou B. Até então, em momento algum, imaginei que fosse obter pontuação suficiente. E fiz a opção do curso porque era noturno, queria humanas. Eu precisava que fosse à noite para trabalhar e estudar, entrei na terceira chamada da primeira tentativa. E fiquei muito entusiasmado, minha expectativa era muito grande, eu parecia uma criança que vai a primeira vez à escola. Fiquei muito feliz de ter acontecido dessa forma, de não ter me frustrado. Foi muito bom, deu até uma apreensão meio nervosa. E me adaptei muito bem, há uma diversidade grande, por ser um curso à noite, tem gente mais trabalhadora, que trabalha de dia para estudar à noite, tem gente mais velha.

A reação entusiasmada manifestada por Lucas, por seu lado, não é compartilhada, em similitude de conteúdo, pela maior parte dos/as meus/as interlocutores/as quanto a eles e elas saberem que foram aprovados/as e iniciaram os seus cursos. Todavia, também não ouvi nenhuma resposta narrando que teria lidado com a sua aprovação como um caso

banal e corriqueiro. Quero dizer que, pelo que depreendi das respostas, a concretização das motivações peculiares dessas pessoas para ingressar na Universidade produziu, em termos majoritários, um bem estar provindo da realização daquilo que, antes, era um projeto e uma possibilidade, graduar-se, mesmo que outra vez, na velhice.

Em referência às narrativas de Rita, minha interlocutora de 63 anos, parda, de classe média-alta e mulher cisgênero, que possui graduação e mestrado anteriores ao seu curso da UFG, ouvi dela que a sua primeira grande motivação foi não querer viver como uma “velha aposentada caindo aqui, ficando só dentro de casa, só aqui com uns trabalhos domésticos”. Surgiu, assim, outra narrativa que se aproxima, ao seu modo, das falas da minha primeira interlocutora, Maristela, que expressou não querer apenas “cuidar de netos” em sua velhice. Isto é, temos uma outra manifestação de uma mulher a querer viver sua velhice de modos distintos daqueles que são convencionados como majoritários, ou hegemônicos. Assim, Rita disse que sempre quis aprender coisas novas e saber lidar com muitas outras:

[...] quero fazer objetos, quero criar, eu quero... e aí eu pensei nas humanas... Pensei em teatro, pensei em música, pensei em dança, e adoraria fazer os quatro! Aí ingressei como portadora de diploma.

E Joana, interlocutora de 61 anos, parda, de classe média-baixa e mulher cisgênero, que possui graduação anterior ao seu curso da UFG, concluiu fazendo menção à sua irmã que mora nos EUA e vivia com muita vontade de fazer “esse curso nas humanas, mas ela foi embora antes de conseguir”. Esse fato, por sua vez, a motivou a buscar a Universidade da seguinte forma:

[...] Naquele tempo, entrar na faculdade era muito difícil o vestibular. Não tinha o ENEM. Ela [sua irmã] escreve para uma revista nos EUA, gosta muito de ler, tem uma página nessa revista, faz poemas... E resolvi, assim, fazer o meu curso por ela, lembrei que ela queria muito e falei para mim: ‘vou fazer esse curso também porque sou muito ruim nas leituras...’

As narrativas de Rita e Joana trazem, com suas diferenças aparentes e expressas, alguns elementos de conexão com as falas dos/as interlocutores/as, como, por exemplo, Maristela que se motivou a voltar para os estudos pelo que gostava e que estudar mudaria tudo em sua vida; Maurício que, despretensiosamente, foi ajudar um “afilhadinho” e descobriu que queria era agregar mais conhecimento a si e se desenvolver em tecnologia; Lílian, que disse sempre ter gostado de estudar, ter vontade de fazer um curso superior e

que voltar foi bom demais para ela; Nídia a revelar uma curiosidade que a motivou aos estudos, uma vez já graduada; e Regina, que diz ser muito prazeroso estudar, que sente euforia em participar do crescimento coletivo com o estudo.

Na segunda etapa das minhas entrevistas, esses relatos persistiram revelando as motivações desses/as estudantes, como Pedro, ao mencionar um professor que conhece como elo motivador do seu retorno à Universidade; Armando, que resolveu, com o seu desejo de conhecimento, preencher sua vida e combater a inatividade como aposentado; Rui, que entende que a sua convivência com a leitura deu a ele a motivação para voltar a estudar; Lucas, que decidiu usar o tempo que tinha fora do trabalho para levar a sério a vontade que crescia de graduar-se; Rita, que não queria ser aposentada em casa por sempre querer aprender o novo e saber lidar com ele; e Joana, que se motivou pela vontade não realizada da irmã que mora nos EUA e foi para a graduação para suprir suas necessidades de aperfeiçoar sua capacidade de leitura.

Como é possível observar, trata-se de um painel diverso de narrativas que apresenta, enquanto culminância, a educação universitária como um caminho possível para uma velhice mais plena, mais estimulante, com novos conhecimentos agregados e, dentre outras situações viáveis, para novos aperfeiçoamentos do *self*. Essas propostas parecem ser decorrentes de “projetos”, para alguns/as mais espontâneos e para outros/as mais planejados no curso do tempo, que foram motivados e explorados como “campos de possibilidades” que viram a se concretizar no acesso dessas pessoas à Universidade.

Nesse sentido, é importante que as eventuais diferenças e semelhanças entre as narrativas de homens e mulheres, entre quem fez múltiplas graduações e quem a está realizando pela primeira vez, bem como quem viveu com as questões sobre juventude-centrismo e os receios de “roubar” o lugar de jovens estudantes, estejam pontuadas para que tenhamos um quadro compreensivo sobre as peculiaridades do campo, tal como vem sendo proposto até este momento. Essas análises abrem perspectivas para olhares a respeito do conjunto do que foi narrado, de forma que seja possível perceber tendências, diferenças, pesos simbólicos distintos, além de elementos de gênero, classe e raça existentes e atuantes entre os/as interlocutores/as.

Esses anseios e suas motivações, que resultam em projetos e culminam em trajetórias educacionais específicas, revelam diferenças e semelhanças, por exemplo, entre os relatos de homens e mulheres e entre interlocutores/as brancos/as, negros/as e pardos/as. Parece-me que há nessas especificidades, por outro lado e em termos de comunalidade, ou de um possível padrão dinâmico entre eles e elas, vontades definidas

por fazer um curso superior nas suas velhices. E, como distinções objetivas, aqueles e aquelas que passaram por processos de acesso específicos à Universidade, por vezes estendidos no tempo, como por exemplo, os/as que fizeram cursinhos e prestaram o ENEM por duas ou três vezes. E os/as que não cursaram uma graduação anteriormente, que ficaram muitos anos longe dos estudos, e aqueles/as que entraram por apresentação de diploma, ou os/as que foram aprovados na primeira vez que fizeram o ENEM, mas que não tinham, entretanto, projetos tão desejados e definidos como outras pessoas.

Isso parece significar que existem desafios e dificuldades pelos quais alguns/as desses/as estudantes passaram quanto a entrar na Universidade e, uma vez nela matriculados/as, também em viver plenamente os seus processos formativos na educação superior. Nesse sentido, recebi respostas díspares que demonstram visões como a de Maristela, que falou não ter passado por dificuldades específicas, pensando somente em questões operacionais, por estar sempre “em casa e ter todo o tempo que quero para estudar e que, além disso, o meu marido de hoje não me atrapalha”. Enquanto Maurício, por outro lado e com perspectiva crítica, entende que a principal dificuldade para ele está no nível de exigência do curso de um modo geral que:

[...] impõe certas barreiras com exceções, mas, às vezes, pegamos alguns professores que são muito radicais em seus métodos e exigem muito além sem necessidade, entende? Entendo que teria que ter um meio termo, ninguém vai passar sem estudar, não é isso, claro.

Lílian, por sua vez, centrou os seus desafios no curso *on-line* no período da pandemia da covid-19 com referência à sua “dificuldade enorme com esse negócio de *internet*, é terrível! Eu não sei se tenho maior dificuldade ou resistência mesmo”. Segundo Nídia, seus maiores desafios surgiram após o término do curso, “quando a teoria chega na prática, você vai exercer a sua profissão e tem dificuldade”, isso devido ao curso ser organizado com “aquela parte toda teórica e poucas partes de prática”. Se, de um lado, Regina não relatou nenhum desafio ou dificuldade que tenha passado, de outro lado, de acordo com Pedro, o seu maior desafio é conseguir tocar bem o instrumento que estuda por conta das suas limitações físicas. Armando também deixou evidentes questões pessoais que interferem negativamente em seu aprendizado no curso, questões essas que também definem e demonstram os obstáculos conjunturais maiores que muitas pessoas enfrentam, em todas as idades, ao se colocarem na condição de estudantes. Em sua narrativa:

[...] É a minha vivência anterior, a minha formação inadequada e o meu grande tempo de inatividade em relação aos estudos. Eu tive uma formação, como você sabe, no interior de Goiás na década de 1960, bem fraquinha, muito fraca mesmo. E passei muito tempo sem me preocupar com isso no trabalho, preocupando só com a prática a vida inteira, só com os números. E tenho grande dificuldade em textos acadêmicos, de entendimento mesmo!

Rui narrou seus desafios em duas dimensões, a pessoal e, com fundamentação crítica socialmente posicionada, a institucional. No aspecto pessoal, ele contou que “a dificuldade é mais minha, tem algumas matérias complicadas...” Entretanto, ao expor a sua “visão da UFG”, ele pontua de modo arguto:

[...] no passado, ela era uma Universidade para filhinho de papai que tinha o dia inteiro para estudar, que estudava de dia e tinha o resto do dia para poder aplicar as atividades propostas. Acho que a UFG ainda continua com essa mentalidade de que quem está lá tem o dia todo para estudar, disponibilidade total para os estudos, e as coisas não são mais assim. Depois dos governos Lula e tudo mais, houve uma mudança de perfil dos universitários e eles não se adaptaram ainda. E também é institucional, a carga, o volume de atividades exigidos, é muito pesada para alguém que dá conta de dupla jornada, no mundo do trabalho e no do estudo. Acho que a instituição poderia se adaptar às novas realidades, se reinventar na base para cumprir seus papéis social, cultural, acadêmico, ela precisa se dar uma repensada na metodologia geral.

De acordo com Lucas, a maior dificuldade dele foi ter passado mais de quarenta anos “sem sentar numa carteira escolar, sem interação em uma turma, fazer trabalhos em grupo, esses tipos de interação”. Em sua compreensão, as metodologias de ensino mudaram muito, inclusive os modos de dar aulas, tanto que a memória que ele “tinha era ainda do regime militar, uma coisa muito fechada, quadrada, vamos dizer assim”. Rita, em sua fala, revelou que a sua maior dificuldade ainda está na escrita, sendo que ela, por outro lado, aprecia a leitura e sabe “fazer os fichamentos”. Mas que, na hora de escrever o “texto aparece o meu maior desafio”. E Joana apontou suas dificuldades para a área de tecnologia, na qual tem sido auxiliada pelos colegas de sala. Ela narrou ter feito somente datilografia na juventude e, anos depois, um curso de *Windows*, mas que foi esquecendo tudo com o tempo, o que torna tudo mais difícil para ela na Universidade.

Esse conjunto de desafios e dificuldades aqui expostos se constituem, assim me parece, por problemáticas que são individuais, sociais e culturais em simultaneidade. Isto é, aquelas situações vividas cotidianamente por esses/as estudantes, e por nós, que denotam a história dos marcadores sociais das diferenças e as suas consequentes exclusões, divisões e discriminações existentes e exacerbadas nas relações sociais. E

esses referentes podem e devem ser ligados, por analogia, aos processos seletivos que essas pessoas fizeram para ingressar na UFG.

A maioria dos meus/as interlocutores/as foram admitidos na UFG por meio do ENEM, um total de sete. Outra forma de entrada foi por meio da condição de portador/a de diploma de curso superior anterior, neste caso, três estudantes, enquanto um/a, por fim, prestou o vestibular tradicional. Esses acessos demonstram, por outro lado, as condições objetivas ainda favoráveis que esses/as estudantes possuem em relação às grandes parcelas da população idosa brasileira que não tiveram, e não têm, acesso sequer ao ensino médio completo ao longo dos cursos das suas vidas.

Quanto às experiências que eles e elas viveram nesses processos seletivos, obtive respostas como uma dizer apenas que “foi razoável”, outras que foi “boa, positiva e satisfatória”, “que é um bom critério e uma boa forma pra dar acesso à Universidade para mais pessoas”, que não passou por “nenhum problema e tudo foi tranquilo”, que “não é fácil entrar na UFG”, que “foi terrível porque não estudei nada”, e que “aprendi muito com o exame”. Nesse aspecto, a partir dessas narrativas, meus/as interlocutores/as não refletiram sobre as possibilidades de se abrirem novas formas institucionais alternativas de ingresso na Universidade para além das que são formalmente existentes, tais como a que mencionei anteriormente, praticada pela UnB desde o início de 2024.

Assim, algumas das narrativas merecem destaque por revelarem, além de algumas impressões, sensações e anseios em relação aos acessos existentes, os planejamentos e estratégias pessoais para obtê-los. Foi o caso específico de três falas, primeiro a de Lílian:

[...] a primeira vez que você faz o ENEM é mais pra saber como é que é! Lembro que depois que prestei a primeira vez... Acho que foram três vezes que fiz... E aí fiz até um cursinho para aprender Química, Biologia! [rindo] Tem lógica? Trabalho a semana inteira, quando chegava o sábado, à tarde, fazia cursinho de duas horas até as seis da tarde, e gostei. Acho que é porque tava... voltando a estudar!

Regina também afirmou que fez esse exame por três vezes seguidas:

[...] em uma fiquei por duas vagas, na outra fiquei por 11 vagas..., na terceira fiquei por uma vaga. Embora tenha sido uma diferença, 11 vagas pra 2, pra 1, seja relativamente grande, dá pra ver que não fiquei lá atrás e nem lá na frente, isso é uma prova de que o exame está avaliando mais ou menos igual.

E Lucas ponderou que, diante da prova em papel, resolveu:

[...] fazer o que conseguia resolver e deixar o que não entendia para depois, ela tem muito de raciocínio lógico. Então é possível, mesmo não tendo domínio do assunto, pela lógica que é construída a questão e como as respostas são colocadas, por eliminação, se aproximar do que é certo. Então usei isso, das cinco alternativas, eliminava três, deixava duas para decidir. Isso foi um grande problema porque deixei a redação por último e tive pouco tempo para fazê-la, ela poderia ter ficado melhor, mas não saí mal.

Essas narrativas lançam para o debate algumas demandas que não provêm diretamente dos/as meus/as interlocutores/as, mas sim, ressalvo, de minhas análises sobre as dificuldades, barreiras e percalços que foram narradas por uma parte significativa deles e delas. Foram apontadas, por vezes, diversas tentativas de realização do ENEM e, por exemplo, a desatualização dos conteúdos escolares decorrente de décadas sem estudar, no caso de algumas dessas pessoas, dificultariam sobremaneira o desenvolvimento de seus projetos pessoais relativos à retomada de trajetórias educacionais no ensino superior.

Entrementes, parece-me ser relevante que a UFG repense, a partir de outras e das novas experiências exitosas que surgem, novas políticas institucionais inclusivas que tornem a Universidade, em termos efetivos, mais acessível para as pessoas mais velhas. Trazer essa possibilidade para os âmbitos das pautas decisórias das instituições públicas de ensino superior pode incrementar os potenciais meios para incentivar as políticas inclusivas internas dessas instituições, notadamente da UFG, no que se refere a pensar e pôr em prática acessos e permanências sensibilizados e adequados para pessoas com 60 anos de idade ou mais.

Em retorno a esse complexo de experiências peculiares de cada um/a dos/as interlocutores/as, ratifica-se uma evidência que parte do pressuposto da multiplicidade potencial das diversas experiências das velhices e do envelhecimento que compõem o campo da antropologia do curso da vida. As formações, trajetórias educacionais, experiências, resistências, escolhas e agenciamentos dessas pessoas durante as suas vidas as levaram a essas vivências narradas, que parecem culminar em experiências de velhices que denominei acima de marcadas por novas experiências pessoais.

Quero, assim, evidenciar que, para alguns/as de meus/as interlocutores/as, realizar o curso superior na velhice significa traçar possíveis novas rotas de vida, tais como afastar-se de uma certa imagética normatizada da velhice, recriar suas próprias velhices em termos específicos, mais estimulantes, cheias de novas experiências, novos amigos, novas maneiras de habitar o mundo, dentre outros “campos de possibilidades”. E relacionadas a esses aspectos, assim me parece, as trajetórias de vida e educacionais deles e delas nos termos dos marcadores de gênero, classe, raça, idade e geração influem com

pesos significativos e variados os modos específicos como essas velhices se tornam ou podem ser vistas como novas.

Nesses sentidos, a Universidade passaria, para além dos estudos e formações que ela oferece, a ter papel relevante e de diferentes formas em cada uma das suas vidas. Esses são os pontos que essas narrativas parecem evidenciar para quem, finalmente e de modo peculiar, chegou à Universidade depois de décadas sem poder fazê-la. E também para aqueles/as que entraram sem aquele desejo imperioso do sonho a realizar por terem se graduado no passado, de outros modos distintos.

Parece-me também que, com todas as suas diferenças aparentes nos termos das suas origens e atuais realidades familiares e sociais, das peculiaridades que perpassaram os cursos das vidas de cada uma, essas pessoas possuiriam, entre elas, alguns traços comuns, tais como já propus acima como “comunalidade”, que seriam dialeticamente imbricados às miríades de diferenças evidentes. Saliento, outrossim, que esses possíveis traços, a meu ver, estão para além de proximidades meramente geracionais<sup>94</sup> devido às suas idades serem próximas como seus relatos revelam, isto é, distantes em dezesseis anos entre a maior idade, 77 anos, e a menor, 61 anos.

A partir de todos esses contextos individuais e sociais, ser admitido/a e estudar na Universidade não possui o mesmo o mesmo peso simbólico para todos e todas em igual medida. Como exemplo, para as pessoas que cresceram em pobreza na roça ou na cidade, laborando a vida toda como trabalhadoras, a sustentar suas famílias, cuidando das tarefas familiares e sem condições de cogitar fazer uma faculdade nas suas juventudes, esse peso simbólico é dessemelhante do atribuído pelas pessoas que têm suas origens sociais nas camadas médias da população. Assim sendo, as narrativas dos/as meus/as interlocutores/as ressaltam essas diferenças e os impactos desiguais desses marcadores nas trajetórias educacionais deles e delas.

Em termos práticos, ouvi interlocutores/as que haviam trancado os seus cursos, ou que estavam cogitando deixá-los, enquanto outros/as os seguiam com afinco, ou os concluíram a bom termo. Desse modo, algumas pessoas, mesmo que previamente motivadas, não levariam o desejo de realizar o ensino superior de formas semelhantes. Para alguns/as, os sonhos, os desejos e os projetos não têm o mesmo significado que existe para outros/as estudantes. Sendo assim, estar na Universidade pareceria uma

---

<sup>94</sup> Cf. nota de rodapé nº 67, p. 95, a respeito da chamada geração *baby-boomer*.

espécie de “passatempo”, pois, como já possuem outras graduações, haveria algo talvez trivial nessa experiência, podendo mesmo, inclusive, desistirem dela, não havendo aquela marca de realização e vitória pessoal que há, todavia, para outros/as interlocutores/as.

Suas narrativas são complexas, muitas vezes contraditórias entre si por serem relatos distintos de pessoas que vivem seus dilemas e desafios reais na Universidade a partir dos 60 anos. Entretanto, parece possível sugerir que, em vez de buscarem pelos bancos das praças públicas ou dos lugares de outras atividades para a chamada “terceira idade”, como as UNATI’s, por exemplo, essas pessoas se motivaram partindo dos seus projetos e trajetórias educacionais com vistas a explorarem os seus campos de possibilidades para, afinal, ocuparem e assumirem os lugares que pretendiam nos bancos das graduações formais da Universidade pública.

Desse modo, proponho que o que está em pauta e em jogo nas práticas agenciais desses/as estudantes com mais de sessenta anos é o desafio constante que eles/as promovem de encontro às imagéticas sociais comuns que são centradas nos jovens como ocupantes legítimos e exclusivos, ou preferenciais, dos bancos das Universidade. E, para além disso, parece-me que as suas *práxis* de desejos, resistências e agenciamentos cotidianos contribuem, posso ponderar, para a produção de uma nova concepção de velhice específica na qual a vida universitária é não só viável, mas também ansiada, plenamente exequível e possível de ser construída para essas pessoas.

Nesse sentido, retomo a companhia de Ortner (2006, p. 38) no momento em que ela revisitou a sua concepção da chamada “teoria da prática” que, aqui, nos oferece um suporte relevante:

[ela se constitui como] uma teoria geral da produção de sujeitos sociais por meio da prática no mundo e da produção do próprio mundo por intermédio da prática, [...]a (sua) segunda parte – a produção do mundo por meio da prática humana – pareceu-me nova e muito vigorosa; fornece uma síntese dialética da oposição entre ‘estrutura’ (ou mundo social tal como está constituído) e ‘agência’ (ou as práticas interessadas de pessoas reais) que antes não fora conseguida.

No que interessa de perto às minhas análises deste campo, essa autora refere-se às “práticas interessadas de pessoas reais” que não são idealizadas, como é o caso de várias narrativas dos/as meus/as interlocutores/as. Por este motivo, a proposição de Ortner é pertinente para se pensar nas trajetórias educacionais do ensino superior na velhice como uma forma específica de “feitura dessas velhices” a partir de referenciais de vida alternativos que são desejados por eles/as em várias das suas falas. Nesse sentido, é viável

tê-la como companhia e sua proposição como categoria de análise para pensar os modos como, por meio de práticas sociais diversas, eles e elas “produzem velhices”. Velhices essas diferentes dos referenciais normatizados e que rejeitam, para esse momento dos cursos das suas vidas como chegaram a mencionar, por exemplo, “cuidar dos netos”, participar de “grupos de idosos”, dentre outros.

É a partir dessas compreensões que venho refletindo e analisando essas narrativas e histórias de vida, pois, a meu ver, elas demonstram a complexidade das interações e agenciamentos que essas pessoas articulam e negociam em torno dos seus projetos e possibilidades nos seus processos diários de vida, tanto nos seus sentidos atribuídos quanto nas suas lógicas individuais e sociais. E, com elas em perspectiva, analisarei as possíveis dificuldades, discriminações e preconceitos vividos, além dos agenciamentos que essas pessoas praticam na Universidade e fora dela.

## **5.2 Dificuldades, discriminações, preconceitos e agenciamentos na Universidade e além**

Nesta subseção, trabalharei com as dificuldades pessoais pelas quais os/as interlocutores/as passaram, ou passam, com as variáveis de discriminações e preconceitos que podem ter sofrido, ou sofrem, em decorrência da idade de mais de sessenta anos, de modo prioritário na Universidade e também, em alguns planos contextuais, fora dela. Por isso, as suas experiências com os marcadores de gênero, raça, classe e idade, dentre outros possíveis marcadores sociais das diferenças articulados entre si continuam relevantes. Marcadores esses que se mostram estabelecidos, imbricados e atuantes nas relações individuais e sociais que essas pessoas vivem. E, por fim, lidarei sobre como os/as interlocutores/as reagem e agem diante desses complexos situacionais e relacionais.

Ao dialogar sobre as situações nas quais possíveis discriminações e preconceitos atingem as pessoas com mais de 60 anos, as respostas surgiram tanto em direções que revelaram não os sentir, quanto em tonalidades diversas que demonstraram as ações efetivas e interseccionadas desses marcadores, notadamente daqueles referentes às relações vividas no espaço acadêmico.

Maristela não narrou sobre essas possíveis dificuldades pessoais atuais, talvez por

ela ter uma autoimagem potente de si mesma como superadora ativa de obstáculos. E quanto à sua presença no curso, disse que “todos os professores e os meninos sempre me trataram bem nesse ponto, não tive problemas!”. Maurício falou do que ele denominou de “alguns poucos percalços” na sua vida profissional, como a demissão da empresa em que trabalhou por vinte e cinco anos tendo, naquele momento, a sua filha no último ano da faculdade de medicina e próxima de uma “formatura caríssima”. E, segundo Lílian, o mais difícil é convencer os filhos de que está bem e pode fazer o que quiser, como viajar sozinha, pois, para eles, ela “tem que entender que tá velha”, diagnóstico com o qual ela não concorda em nenhum termo.

Ficou a me parecer pelos relatos dessas três primeiras falas, que essas pessoas vivem suas dificuldades com os julgamentos baseados na idade que elas passaram a sofrer com o início ou o desenvolvimento da maturidade em termos individuais, profissionais, na família por meio dos filhos e, em seguida, na Universidade. Ou seja, os marcadores de diferenças por idade são atuantes, efetivos e observáveis, inclusive nas próximas situações narradas por essas mesmas pessoas.

Assim, elas também narraram sobre esses possíveis julgamentos no âmbito universitário. Maristela, por outro lado, mencionou que, “às vezes perguntavam ‘por que você está aqui?’” e que a sua solução rapidamente agenciada ia ao encontro de buscar mais entrosamento com os/as colegas jovens. Entretanto, ela afirmou que viveu uma situação constrangedora no contexto exato do instante que um docente da faculdade na qual estuda, ao adentrar pela primeira vez na sala de aula e vê-la ali, a fez se sentir como se fosse uma pessoa que não era aluna do curso e sim uma pessoa de fora. Ela narrou esse instante como se ainda o vivesse no tempo presente: “Ele perguntou querendo saber o que eu estava fazendo ali dentro!”

Já Maurício partiu do seu receio inicial de “tomar o lugar dos jovens” ao entrar na Universidade, próximo de uma autocensura por querer, como ele disse em sua solução própria, “aprender lá, vou estudar mais”. E também relatou que ouviu uma pergunta semelhante de um professor, “não vou nem falar o nome dele: “Ô, o que você tá fazendo aqui? Não sei o quê...”:

[...] Eu falei: ‘Qualquer hora eu te explico...’ Um professor de meia idade, mais novo que a gente, obviamente! Foi na sala de aula, eu tava sentado, ele perguntou meio discretamente, não em voz alta. Mas, logicamente, quem tava mais próximo ouviu e achei muito deselegante! Foi a única vez.

Lílian lembrou com ironia que, certa feita, logo no início do seu curso, um colega jovem perguntou, “de forma disfarçada pra mim se eu era professora” e obteve como resposta “não, meu gato, sou sua colega de turma, aos risos”. O etarismo, como marcador de diferenças, parece atuar como uma máquina eficiente de moer sensibilidades, buscas e vontades de estudar e conviver no espaço público da Universidade. Em muitas ocasiões como ação de outrem de fora para dentro da pessoa e, em muitas outras, no interior dessa mesma pessoa como forma de auto culpabilização por ser velho/a ou estar em condições aparentes ou lugares nos quais não se devia estar.

Seguindo com Nídia, ela relatou que a sua questão emocional incomoda, pois “a falta desse controle me deixa muito angustiada pelo pior, me afeta profundamente”, de modo mais recente e intenso na velhice. Quanto à Universidade, ela relatou que, ao início e na sua turma, “tinha algumas pessoas que olharam torto, que me atravessaram, ‘poxa, o que essa senhora tá fazendo aqui!’”. Por que “olharam torto” e “atravessaram” essa interlocutora? Porque a rejeitavam em um espaço que seria “propriedade” jovem, ou por ela ser uma mulher negra em um lugar recusado a ela que deve, entretanto, primar pelo respeito rigoroso à diversidade? A possibilidade de articulação entre os marcadores de idade e raça no âmbito acadêmico sugere novas investigações específicas sobre essa problemática no sentido de se levantar dados de ocorrência e, diante deles, implementar políticas e medidas. Assim, Nídia referiu-se diretamente aos impactos da questão racial em sua vida e pontua, com potência e objetividade, os seus principais agenciamentos e enfrentamentos nas situações conflituosas:

[...] Claro que tem! Sim! Ah, eu sou negra, mulher, negra! Então o que, como é que vejo a vida dessa forma? Eu sou mulher, negra, então tenho que, eu tenho que me superar! Porque eu não vou admitir ninguém falar: “Aqui você não pode, aqui não é o seu lugar”. Isso! Mas, como eu me sinto uma pessoa um pouco culta, gosto de ler, gosto de estudar, então não é qualquer pessoa que vai falar pra mim: “Ah, você, não sei o quê...” Não é! Eu enfrento de peito aberto!

Neste ponto é importante nuançar que as experiências aqui narradas pelos/as meus/as interlocutores/as não colocam em destaque somente o etarismo como uma das dificuldades para voltar a estudar na velhice, mas também, como no caso de Nídia, experiências com questões de classe e sobretudo de raça como práticas discriminatórias que impactam no desenvolvimento das suas trajetórias educacionais.

Regina, pelo seu lado, se estendeu mais nas suas falas, relacionando os seus problemas pessoais com o TDAH às suas relações com as filhas e à sociedade como um

todo. Para ela, “essa ansiedade foi plantada na gente, o que os nossos pais sofreram a gente também sofre”, ligando essas questões às relações intergeracionais em casa e na Universidade. Sobre as suas relações acadêmicas, de modo a também evidenciar, com a sua análise, as articulações entre as discriminações e preconceitos e os agenciamentos que promove e experiencia, ela afirmou:

[...] Sim, existe! E mais vejo do que sofro! Mas volto lá atrás na minha primeira graduação, eu tinha 40 anos... E tive uma professora de filosofia bem nova, estudante de filosofia que fazia mestrado e, em vez de ensinar filosofia geral, ensinou Heidegger! Seu mestrado era sobre Arendt e em cima do Heidegger. Eu queria entender, óbvio, e ela falou: ‘Você não vai entender, ninguém com mais de 40 anos consegue entender Heidegger!’. Fui estudar Heidegger e consegui entender, fui desafiada! Meu primeiro preconceito por idade, aos 40!

E sobre as suas relações atuais na Universidade, ela narrou que, muitas vezes, perguntavam para ela: “você não vai, você vai atuar depois? Você tá nessa dedicação toda e não sabe nem se vai usar depois!” Ou seja, essa pergunta dissimulada, pragmática e “preocupada” com as possibilidades de atuação profissional posterior, parece indicar algo do seguinte teor embutido subliminarmente no discurso: “se você está velha, então por que perde o seu tempo aqui se não vai aplicar nada na sua vida prática posteriormente?” Outra forma, não tão dissimulada assim, de etarismo intenso. Tenho sempre presente a pergunta que já fizeram a mim, por exemplo, por que faço um doutorado e vou defender uma tese aos 68 anos se estou próximo da minha aposentadoria compulsória aos 70 anos? Não respondi a quem indagou, a pergunta foi indevida.

Pedro afirmou que, ao longo da sua vida, as dificuldades têm sido as financeiras, pois ele diz ser “muito bagunçado, não me preocupo muito com esses problemas”. Mas que isso tem “batido mais agora na velhice” e que tem ficado preocupado, não por ele, mas pelos filhos. Pelo lado da Universidade, por seu turno, ele interpreta que:

[os jovens] se sentem lesados, é como se você estivesse roubando uma vaga que necessariamente era deles. Eu acho que eles se sentem muito assim, sendo lesados, “o que esse velho está fazendo aqui?” É mais ou menos por aí, me parece, e que rola, ah, rola! Os olhares dizem muito isso!

Mais uma vez, surgiu a experiência sentida e vivida por Maurício, citada acima, dessa vez, porém, a questão de “tomar o lugar dos jovens” parece assumir, em Pedro, o caráter de uma sensibilidade observadora que afirma, inclusive pela leitura silenciosa dos “olhares”, a existência de uma defesa do lugar jovem, isto é, do juventude-centrismo, fundada no idadismo como um certo tipo de ferramenta de ação.

Armando sente que a solidão é a sua principal dificuldade por ele “ser muito introspectivo”. Em sua fala, depois da aposentadoria essa questão agravou, pois quando trabalhava fora saía de casa, conversava “com um, com outro” e não sentia tanto assim a solidão. Mas que, depois de parar, já constatou que “está bem só!” E que isso, de certa forma, acaba por ser agravado na Universidade, por outro lado, porque:

[...] tem um grupinho lá na sala, não todo mundo, que fala ‘o que é que você está fazendo aqui?’, como se eu tivesse usurpando o lugar de alguém, como se eu não tivesse direito de tá lá!

Ele revelou nunca ter sentido isso antes, “a não ser lá na UFG, que sim, mas fora da Universidade, não”. Eis a reiteração do chamado juventude-centrismo, fundada que é no idadismo como de ferramenta de ação, que traz, entretanto e em contrapartida, o agenciamento que enfrenta e “isola”, até certo ponto, a atuação desse marcador:

[...] Nunca pensei a respeito qual seria o motivo de existir esse tipo de etarismo, inclusive, teve um que me despertou bastante, que eu não percebia, foi quando apareceu o caso de uma moça com quarenta anos em uma faculdade paulista [mencionado acima]. Aquilo que me despertou e passei a ficar com o pé atrás, vendo uma coisinha aqui, uma coisinha ali... Logo no início fiquei meio baqueado. Mas hoje... Não estou nem aí, resolvi isolar esses problemas. [...] Vim pra um curso que pensei que não teria preconceito, que aqui aceitam todas as tribos, tem gente de todo jeito, só não aceitam idosos, eles não aceitam! É um etarismo violento no meu curso!

A análise das narrativas demonstrou que a categoria de análise que denominei acima de “juventude-centrismo”, tanto na UFG como em outras Universidades, parece fazer parte de uma concepção ainda hegemônica e profundamente arraigada não apenas nas narrativas de meus/as interlocutores/as, mas também nas mentes de pessoas que estão vinculadas ou não às Universidades. Por isso e em termos históricos, essa concepção de cursar a Universidade como uma espécie de “rito de passagem” da juventude para a vida adulta, parece ainda ser persuasivamente recorrente entre meus/as interlocutores/as, assim como em relação a docentes, outros/as discentes e o corpo técnico da Universidade. E esse marcador de diferenças pela idade provoca, é possível afirmar, situações de desconforto pessoal impactantes e as faz lidar com sensações de rejeição, inadequação e deslegitimação do espaço ocupado por eles/as.

E Rui voltou-se também para as suas dificuldades financeiras sempre presentes, além da maior dificuldade que diz sentir já há algum tempo, que é viver, “estar em uma sociedade na qual me sinto meio alheio a ela, não é onde eu gostaria de estar de forma

plena”. Segundo ele, em decorrência, também passa por dificuldades de querer e poder compartilhar essas questões com seus colegas, isto é, com “os estudantes das turmas que eu participei” na Universidade. Por isso, ele vive apenas “uma certa interação, me sinto meio isolado, só participo das pesquisas, do grupo de estudo e me sinto meio sem saber onde me encaixar”.

Meu interlocutor, em seguida, parou, pensou e falou a fundo, de modo peculiar e instigante, a respeito do que ele denominou de “fragilidade”, não só a física como também a intelectual, que poderia favorecer algumas discriminações quando “a pessoa tem essa fragilidade muito evidente, que fica muito na cara”. Com o seu raciocínio assim pautado, ele falou sobre a sua experiência na UFG nos termos de um choque intergeracional que, para ele, sempre foi evidente a ponto de marcar com as diferenças a qualidade das suas interações:

[...] quando entrei lá, eu já tava com 55, 56 anos de idade. E vi que havia um certo choque de geração, aquela meninada, tudo 18, 19 anos... Pessoas que são jovens, então, a carga cultural e mesmo de vida que tenho se chocou um pouco com ter que conviver com pessoas de outra geração, mais jovem que eu, todos, inclusive os próprios professores. Então, tudo isso ficou uma carga desse choque cultural, quando eu ia sistematizar esses saberes com pessoas de outra geração, havia uma certa... um estranhamento na convivência!

Lucas aponta para si mesmo com um olhar que parece mais otimista ao dizer que possui “uma tendência, não sei se isso é bom, de acabar deixando pra lá o que não dá certo, a procurar valorizar o que dá certo”. Mas ele entende, também, que um grande fato que “perpassou a minha vida inteira foram os altos e baixos financeiros, uma linha irregular”. E que, embora nunca tenha vivido problemas de saúde, passou por alguns “momentos de síndrome de pânico, isso está tudo associado, é todo um corpo vivo ali, se está com algum problema...” Ele reconhece, por outro lado, que as discriminações e preconceitos existem e são evidentes, mas, ao dizer que não sofreu com essas situações, seria porque:

[...] do ponto de vista social, das relações sociais, tenho uma característica que é a seguinte, eu sou branco. E, assim, também não sou uma pessoa muito humilde, sabe? Eu, de uma certa forma, tenho uma certa arrogância, assim, não abaixo a cabeça, sabe? Não me deixo intimidar com facilidade. Sim, acho que tudo isso contribui para que essas coisas não tenham acontecido comigo ainda, pelo menos que eu tenha percebido.

Ele ainda afirmou que elas vieram somente em outros ambientes e por intermédio de pessoas da sua convivência diária:

[...] ‘pra que que você está fazendo isso?’ Mas no campus, dentro da sala, não! E de conhecidos, assim, o dono da lanchonete do lado de onde trabalho, no clima agradável, ‘você vai fazer o que lá? Você está com a vida ganha! Está cumprindo o roteiro da sua vida, que está indo tão bem, para que você vai fazer isso?’ E tem um outro caráter também, que é o utilitarista: ‘você vai ganhar o que com isso? Você vai dar aula? O que você vai fazer com isso? Como assim, você estuda, tem que ter um retorno!’

Essas falas de Lucas mobilizam, a meu ver, o que Henning (2015) denominou como categoria analítica de “agência interseccional”. Meu interlocutor parece mobilizar agencialmente o marcador de raça – sua própria branquitude – assim como, talvez, o de classe e o capital cultural, por meio da ideia de “arrogância”, como uma forma de se afirmar nos espaços sociais e de criar, inclusive, uma viabilidade para o seu próprio projeto de educação superior nesse momento da vida. A consciência que ele indica ter da sua condição de homem branco, que seria pouco humilde e com uma atitude de “certa arrogância”, parece que daria a ele uma certa condição, digamos, prévia para que “essas coisas” ainda não tenham ocorrido com ele. No entanto, ele mesmo abre a possibilidade de ainda não ter percebido a ocorrência desses marcadores de diferenças em sua vida nas suas ações de delimitação dos espaços e lugares sancionados para ele ocupar. E não nos detivemos, por iniciativa dele, mais amiúde nessas possibilidades.

Rita clamou por Deus em relação a uma dificuldade, sem especifica-la em detalhes, pela qual disse que reza “tanto para me socorrerem, dar uma iluminação de interpretar bem as coisas, de lutar bem com uma situação...” Ela narrou que “não queria todo esse ódio e queria saber lidar com essas coisas, não é fácil”, que tudo isso está crescendo muito, “um sofrimento... Estou tremendo e titubeando assim [no momento em que falava comigo] porque tem histórico de violência doméstica na minha família”. Mas que, por outra via:

[...] O marco maior na minha vida, acho, foi quando voltei em 2021, no auge da pandemia, pra São Félix. E lá, pessoas que se diziam minhas amigas na educação, no colégio no qual me inscrevi para trabalhar, não era ainda efetiva, e elas me falavam: ‘Você já está aposentada, por que tomar o lugar da gente aqui?’ Eu falei, ‘nossa..., eu não sabia que era velha...’ E elas: ‘você está velha!’

Aqui, ela narra explicitamente o idadismo no contexto do seu trabalho docente após a aposentadoria. Essa passagem parece determinante no sentido de demonstrar a

existência de uma pressão juventude-cêntrica para que ela não “ocupe o lugar” que seria, supostamente legítimo da juventude por ela “ser velha”. O aspecto relevante é que, nesse caso, o marcador de idade atua, por meio do assédio verbal direto das colegas professoras mais jovens, no cotidiano do ambiente de trabalho, que é de uma escola. Ela também não seria um lugar institucional legítimo para os velhos e velhas trabalharem?

Ademais, Rita trouxe esse tipo de experiência impactante também para o ambiente acadêmico, pois, segundo ela, foi aos prantos diante das pessoas que conseguiu reagir ao ouvir os/as seus/as colegas de turma da Universidade, em uma conversa informal de corredor, falando mal dos/as docentes mais velhos/as por causa da idade deles e delas. E isso a partir da questionável alegação de que eles e elas são desatualizados e “analógicos demais”. Ela percebeu e leu de imediato, por sensibilidade atenta, que essa fala indireta, etarista e pejorativa dos/as colegas seria dirigida a ela também por ser a idosa da turma e narrou o seguinte:

[...] Olha, eu chorava! Eu falei, ‘gente, não estou acreditando no que estou ouvindo de vocês! Não estou acreditando que vocês estão me chamando de velha também, que absurdo esse de vocês falarem assim! O que que faz vocês pensarem que alguma pessoa mais velha não saiba o que precisa? A gente tem que ter o cuidado na fala, né? Na maneira de expressar!’

Ainda assaz abalada com as suas recordações sobre algumas relações no meio acadêmico, Rita falou, que depois de passado o momento anterior, ouviu abertamente em outro dia que:

[...] ‘velho não tem chance nessa área’. Foi aluno? Não, foi um professor! Ele falou que as pessoas mais velhas não tinham vez na área do curso, Ave Maria! Não, eu só falei assim: ‘professor, vamos ver...’ No primeiro momento eu levei... Fiquei bem triste! Agora que estou mais informada em relação ao curso, porque uma coisa é estar sem informação a respeito das coisas. É diferente quando você se informa, não entra naquela coisa horrorosa de ficar lá embaixo, de baixo astral. E, com relação às habilidades que eu venho aprendendo, não vejo nenhuma que um velho ou velha não possa fazer.

As experiências com os marcadores de diferenças que discriminam pelo etarismo acima narradas não costumam, ao que parece, bem como as demais discriminações e exclusões de outras naturezas, ser processadas e aceitas com facilidade por quem as sofre. O âmbito que se atinge nessas ocasiões parece ser o âmago da pessoa que é discriminada, recusada e segregada por ocupar um lugar social que seria indevido e impedido para ela. Quiçá esses marcadores concretos que vicejam nas relações pessoais e sociais operem, na

prática, como uma espécie de micro *apartheid* velado ou explícito, conforme o caso ou situação, que desmonta interiormente até as pessoas mais resilientes.

Joana, ao final desse núcleo das narrativas, relatou sobre as dificuldades recentes vividas com uma professora do seu curso na Universidade: “às vezes, vou perguntar alguma coisa e ela ‘me tira’... parece que não têm paciência...” Esse relato dela enseja, novamente, as dinâmicas das problemáticas das discriminações e preconceitos vividos. Ela narrou que “a primeira vez que essa docente entrou em sala de aula, ela disse: ‘você acreditam que fui a um congresso? E lá só tinha pessoas velhas?’” Joana afirmou que pensou consigo mesma sem e falar nada: “o que é que ela tem pelas pessoas velhas que tem para dar para os outros, os jovens?” E retomou o seu relato anterior sobre as dificuldades recentes que passou com essa professora do seu curso na Universidade. Segundo ela:

[...] embora eu não me veja como velha, ela já é, mesmo sendo nova! Achei um preconceito sem sentido quando ouvi aquilo, aquela fala sem lógica. Eu pensei: ‘uai, professora, você tem o que contra os velhos?’ Ela..., enfim, percebi que ela gosta de ficar no mesmo... Ela me excluiu um pouquinho, né? Aí, eu pergunto muita coisa para ela e tal, e ela fica meio assim, ignorando, sabe?

Foi após as transcrições e análises desta parte específica dessas narrativas que reafirmei o título principal que atribuo a esta tese, que veio à tona nas respostas dos/as vários interlocutores/as que mencionei acima. Como narrou Lílian: “O que você tá fazendo aqui? Você tá tão velha já, né, por que que você tá...?” Este seria, a meu ver, um dos focos discursivos centrais para que seja viável observar, analisar e compreender, de modo mais robusto, as ações articuladas e interseccionadas dos marcadores sociais das diferenças em face direta às possíveis formas de resistências e agenciamentos que os/as interlocutores/as promovem nos enfrentamentos diários a eles.

Essas dificuldades, as discriminações, os preconceitos e os agenciamentos que essas pessoas vivenciam e promovem na Universidade, e além dela, nas suas interações e relações, seriam cruciais para a compreensão de como elas concebem os papéis efetivos dos estudos universitários nas suas vidas, ainda que elas discorram que a Universidade é “o melhor lugar do mundo” que hoje elas frequentam.

O exame processual, que vem sendo realizado ao longo deste trabalho, dos modos diversos como os projetos educacionais de ensino superior deles e delas podem, ou não, ser lidos como agenciamentos em prol da produção, por exemplo, de seus cursos da vida

e, mais particularmente, dos tipos de velhices que eles e elas desejam viver, sugere um ponto importante. Em termos dialéticos, seriam esses agenciamentos nas práticas do cotidiano da vida<sup>95</sup> que levariam os/as meus/as interlocutores/as a perceberem, como dizem nas suas narrativas, que vivem imersos em uma condição cotidiana de “luta” que os/as fazem “lutar” em torno dos seus desejos e necessidades na e da velhice.

E, por isso mesmo, parece-me possível propor que eles e elas constroem e atribuem, desse modo, novos e outros significados diversos para as suas velhices, não somente por estudarem, ou terem estudado, na UFG, mas também para o complexo conjunto dos sentidos e propósitos das suas vidas como um todo. Afinal, como também nos propôs Ortner (*Cf.*, 2006, p. 38), se “o mundo é ‘feito’ por intermédio da ação de pessoas comuns”, isso significa que ele também poderia “ser desfeito e refeito”.

Alguns dos componentes de racialização, por exemplo, que foram evidenciados por Lílian, Nídia e Rui, merecem atenção analítica como possível hipótese interpretativa naquilo que diz respeito ao que elas e ele afirmam ter sido um cotidiano “sofrido” e de luta de até o contemporâneo. Essas situações parecem, por sua vez, ter muito a ver com projetos e trajetórias educacionais de ensino superior postergados para a velhice nos cursos das vidas dessas e de outras pessoas.

Esse tipo de análise paralela e simultânea entre distintos interlocutores abre possibilidades para uma linha argumentativa de análise que, também, pode compreender que, para alguns/as interlocutores/as, sobretudo pessoas não brancas, de origens nas classes trabalhadoras, o sonho de estudar regularmente um curso superior só se tornou viável próximo ou após a aposentadoria, considerando as suas batalhas cotidianas anteriores pela sobrevivência. E, no caso de outros interlocutores/as, como homens brancos e mulheres brancas de classes médias, teria sido possível fazer suas formações de nível superior ainda na juventude, ainda que, em alguns casos, sem a conclusão desses estudos.

É sobre essas questões que tratamos ao utilizar, neste trabalho, o suporte das análises interseccionais dos marcadores sociais das diferenças. E, a partir delas, busco compreender na próxima subseção, pelo recurso às experiências destes/as meus/as

---

<sup>95</sup> Cabe aqui uma ressalva relevante que Ortner (*Cf.*, 2006, p. 54) faz a respeito da diferenciação entre agência e práticas de rotina. Em sua concepção, a partir de Sewell, “[...] é o forte papel da intencionalidade ativa (embora não necessariamente totalmente ‘consciente’) que, a meu ver, diferencia a agência das práticas de rotina. É claro que não há limites nítidos e imediatos entre as duas; existe, antes, um *continuum* entre as práticas de rotina, que ocorrem com pouca reflexão, e os atos de agência, que intervêm no mundo com algo em mente (ou no coração).”

interlocutores/as, os seus processos de estudo na Universidade em paralelo com os seus envelhecimentos.

### **5.3 Envelhecendo na Universidade: os estudos e a vida na UFG a partir dos sessenta anos.**

Esta subseção destina-se às análises das narrativas dos/as interlocutores/as quanto aos processos vividos nos seus percursos de estudos na UFG em cada curso de graduação que esses/as estudantes frequentam ou frequentaram. Para tanto, as examino quanto aos desafios e dificuldades sobre a vida acadêmica e os estranhamentos correspondentes, os problemas enfrentados nas interações escolares, quanto às relações sociais mantidas pelos/as interlocutores/as na Universidade, a respeito das experiências e exigências da vida acadêmica digital com o uso de sistemas e plataformas *on-line* da Universidade e, ao final, com as questões referentes à realização do curso superior em relação às expectativas e os rumos tomados por essas pessoas nas suas vidas maduras.

Parece-me que a vida acadêmica desses/as estudantes, os seus estranhamentos, os problemas que enfrentam e as relações escolares que eles e elas mantêm, podem ser relacionados, de certa forma, à comunalidade que indiquei acima de que todos e todas decidiram passar os anos de suas velhices na Universidade, sendo essa uma atitude que seria compartilhada no âmbito do grupo. Isto é, utilizando o *lócus* institucional da Universidade para “reinventar” suas velhices de maneiras que lhes pareceram mais interessantes e positivas, ou por outras razões que o trabalho de campo não logrou alcançar por seus limites, esses/as discentes também teriam agenciado, cada um/a ao seu modo próprio, processos relevantes de ressignificação dos seus envelhecimentos.

Como suporte para essa questão, tomo como pressupostos os aportes teóricos referentes aos conceitos de agência (*agency*) e agenciamento com os quais trabalhei na revisão inicial e ao longo desta tese para, em seguida, concluir este texto de forma que seja possível compreender, a partir da etnografia realizada e em termos finais, os agenciamentos praticados pelas pessoas que fizeram parte deste trabalho de campo.

Assim, sugiro que somos, como propus acima em consideração aos contextos e limites de minha pesquisa e do trabalho de campo que realizei, pessoas e corpos

subjetivos e materiais que, nas suas interações pessoais e relações sociais<sup>96</sup>, engendram ações situadas e posicionadas que geram estruturas dialeticamente sujeitas a nós como atores, mas que, também, nos constroem e nos limitam de volta em nossas ações.

Tendo esses processos em mente, proponho que as narrativas dos/as meus/as interlocutores/as – a partir do trabalho de campo concluído – sugerem que há, em suas atitudes e ações para com a vida e a Universidade, uma série de desejos, resistências e agenciamentos peculiares a cada um/a, praticados e expressos no sentido de que estes/as interlocutores/as se mantenham em plena atividade de estudos nas graduações que fazem ou fizeram.

Nos conteúdos das suas respostas específicas, restaram externados alguns conflitos e agenciamentos peculiares diante daquelas situações que, se por um lado, são prosaicas no cotidiano dos ambientes escolares, por outro, são marcantes e impactam significativamente essas pessoas nas relações e disputas de poder que ocorrem nessas situações reais e comuns.

Sendo assim, meus/as interlocutores evidenciaram vários e diferentes tipos de dificuldades para cursar as suas graduações. Dentre elas, problemas decorrentes da falta de habilidade e prática na lida com a tecnologia da informação (TI); o “exagerado” nível de exigência de alguns curso cursos; o contexto pandêmico “terrivelmente dificultoso” no sentido acadêmico decorrente da adoção das aulas e atividades *on-line*; as exigências temporais elevadas de dedicação ao trabalho que levaram alguns/as ao trancamento de seus cursos; o cansaço diário persistente das tarefas do cotidiano da vida; as dificuldades relacionais como conflitos com colegas de turma; a falta de tempo para estudar (trabalho, faculdade e família somados); as dificuldades em dominar conceitos e teorias nas aulas e leituras; e também por ouvirem explicitamente, por fim, “que velho não tem chance” na Universidade.

Entretanto, mesmo com esse rol de dificuldades narradas, a maioria relatou que foi e é assíduo/a nos cursos que decidiram fazer. A maioria deles/as, sete, não apontou ter

---

<sup>96</sup> De acordo com Ortner (2006, p. 45), “[...] assim como na teoria da prática, a vida social, sob a perspectiva dos jogos sérios, é vista como algo ativamente jogado, voltado para metas e projetos culturalmente constituídos e envolvendo tanto práticas de rotina como ações intencionalizadas”. Para ela (p. 46), “[...] a perspectiva dos jogos sérios (...) permite-nos dar nitidez a formas mais complexas de relações sociais, especialmente relações de poder, e a dimensões mais complexas da subjetividade dos atores sociais – particularmente (...) as que envolvem ‘intencionalidade’ e ‘agência’”. E, “[...] assim sendo, assume-se que todos os atores sociais ‘têm’ agência, mas a idéia de atores como sempre envolvidos com outros na operação dos jogos sérios visa a tornar praticamente impossível imaginar-se que o agente é livre ou que é um indivíduo que age sem restrições” (2006, p. 47).

histórico de reprovações por falta ou média nas disciplinas que cursaram, enquanto três disseram ter apenas uma reprovação e um/a que mencionou ter reprovado em mais de uma disciplina. Uma parte deles/as, cinco, sente que está atrasado/a, e outra, seis, diz estar em dia com as atividades e compromissos dos seus cursos. E, dentre os/as que se sentem atrasados/as, há falas relevantes que mostram, a despeito de outros fatores demandantes ou complicadores, o comprometimento dessas pessoas com a continuidade dos seus cursos. Maurício, por exemplo, relatou que está atrasado porque teve:

[...] uma certa dificuldade pra conciliar o trabalho. E também porque o curso da UFG exige muito tempo fora da aula, além do período que você tá na faculdade, mesmo sendo noturno, não muda muito não! Fiz algumas matérias no diurno e o padrão é basicamente o mesmo. Estou atrasado por questão de não conseguir ajustar melhor esse tempo por causa do meu trabalho, tenho que trabalhar. Mas só não desanimo porque não tô com pressa, meu objetivo é aprender mais, adquirir conhecimento e convivência, conviver com pessoas!

Lílian afirmou que está atrasada e sente que é muito ruim, pois:

[...] alguns colegas já se formaram. Uma dessas minhas amigas que te falei, da mesma idade que eu, vai se formar, vai ser a colação de grau dela. E eu fico péssima! Fiquei com medo de voltar e não saber mais nada, ter esquecido tudo... Tenho medo da volta, não vou conhecer ninguém, pra começo de assunto. Vai ser de novo um novo... Um recomeço bem difícil, viu?

Rui narrou que ficou “um pouco atrasado” porque nesse semestre só conseguiu fazer a sua matrícula “no último dia e as aulas já tinham começado”. E Rita relatou que sempre sente que está atrasada, mas que:

[...] sei que a doença do meu marido... estou aproveitando o tempo de cuidar dele e me envolvendo. Às vezes, me pego com sentimento de culpa por não estar me dedicando mais a ele, levando mais aos médicos, sabe? Por falta de tempo, estou aqui debruçada nos estudos. Isso porque estou recebendo do governo de lá, do estado, por isso o meu compromisso de voltar para onde moro e fazer um trabalho bonito, bom, ser uma boa professora.

As falas acima evidenciam as faces diversas dos fatores interferentes e limitadores encontrados por eles e elas, pessoas trabalhadoras do mundo assalariado e do mundo caseiro, que se constituem como obstáculos concretos à continuidade dos seus estudos. Isso significaria que, para parte dos meus/as interlocutores/as, as dificuldades e obstáculos que tiveram, na juventude e no período adulto jovem para estudar e concluir esses processos, ainda não foram exatamente superadas nas suas velhices.

Sobre a média de idade dos professores/as dos cursos que esses/as estudantes frequentam, todos/as disseram que essa média é “abrangente e variada”, isto é, com docentes mais novos e mais velhos a atuar no ensino dessas graduações. Isso denota que os preconceitos etaristas expressos contra os/as estudantes com sessenta anos de idade ou mais por parte de alguns/as dos/as docentes e colegas de curso, que ficaram evidenciados nos relatos acima, demonstram a existência de dois outros fatores impactantes. O primeiro deles, uma das facetas mais marcantes da cadeia articulada de marcadores sociais das diferenças que afeta essas pessoas. E, o segundo, que o etarismo, como veneno relacional tóxico que é, não escolhe idade para se expressar na voz ativa daqueles e daquelas que deveriam ensinar e cooperar em vez de discriminar e segregar.

A relação desses/as estudantes com os/as seus/as professores/as é qualificada pela maior parte com palavras que partem do “bom/boa”, passam pelo “tranquilo/tranquila” e chegam na qualidade superlativa de “ótima”. Entretanto, destaco quatro narrativas pelos conteúdos de aproximações e distanciamentos relacionais que elas mostram. Armando apontou que, apesar das boas relações, teve um problema com uma professora:

[...] nesse semestre, o primeiro que estudei. Ela chegou em mim e falou: ‘Armando, tem o trabalho que você participou, não gostei da sua participação, então vou te dar um trabalho à parte para melhorar a sua nota’. Respondi: ‘professora, se a senhora quiser me dar bomba, sem problema, não tô aqui pra passar de semestre, tô aqui pra aprender’. Acho que ela não gostou de eu falar isso e disse: ‘não, é porque teve aquele probleminha com a sua colega e ela disse que você a maltratou’. Aí falei: ‘a senhora está vendo só o lado dela, a senhora não está...’ Ela já me cortou, não quis ouvir o meu lado! Ela já tinha tomado partido da menina e pronto, acabou, tudo bem. Mas eu não ia fazer o trabalho, quer dizer, fiz o trabalho, só que não iria entregar, queria que ela me desse bomba mesmo, não estava preocupado com isso!

Lucas narrou que não estabelece relação pessoal com nenhum deles/as, pois para ele:

[...] a relação é dentro da sala de aula! [com ênfase] É boa, amistosa, respeitosa, não tem um padrão que se espera, né? Eu procuro ser participativo, é isso que quero dizer. Na medida em que não seja participativo demais, não deixo uma pergunta no vácuo. Se ninguém responde, arrisco uma resposta, mesmo que certo ou errado. Pelo menos o professor não fica ali no vácuo.

Rita, por seu lado, disse fazer questão que essa relação seja “muito boa”:

[...] gosto da relação horizontal que elas, as professoras, de um modo geral, estabelecem. Então a gente tem isso, mas claro que, com alguns professores, faço questão de ficar na minha distância.

E Joana, após definir essa relação como “ótima”, recordou que:

[...] só uma professora me reprovou, mas hoje ela me trata com o maior respeito. E nunca mais... ela acabou com aquilo de ficar falando contra as opções religiosas dos outros. Nesse semestre peguei outra matéria com ela e passei, ela não falava mais... não xingava mais ninguém por causa das suas opções de vida...

Essas aproximações e distanciamentos que ocorrem são, como disse, prosaicas no cotidiano acadêmico, todavia, os conteúdos complexos das suas marcas e impactos não podem ser subestimados, tanto nas perspectivas discentes, quanto nas docentes. E este ponto enseja que sejam abordadas as relações desses/as interlocutores/as com os técnicos administrativos, que lidam com as atividades laborais de suporte aos cursos, e com os colegas de turma. Todos/as foram unânimes em oferecer respostas com qualificativos positivos que mostram que essas relações são, de modo geral e à parte dos problemas já mencionados, satisfatórias e construtivas. A única fala que coloco em evidência vem de Rita pelo que ela aponta sobre as suas tentativas de identificação e aproximação para com seus/as colegas de faculdade:

[...] Olha, eu vou fazendo amizade devagarzinho. São os meninos que têm tido problemas com o que eles falam, com a homofobia. E já faço questão de vestir minha blusa, uma blusa toda colorida, uma calça toda colorida, para expressar que amo todo mundo, que gosto das minas, de todes e de todos. Não tenho preconceitos e, se tiver, por favor, me corrija!

É instigante perceber o ato de uma estudante que, na busca por transformar e ressignificar seu olhar e suas atitudes para com os colegas jovens, recebe, por vezes, recusas e distanciamentos como os que ela relatou na subseção anterior. Essa percepção nos conduz, assim, às relações sociais que são experimentadas por esses/as estudantes de sessenta anos ou mais na Universidade.

Os eventuais encontros e confraternizações com colegas de curso e professores/as que foram relatados evidenciam algumas relações intergeracionais em suas potências possíveis e mostram, ao mesmo tempo, os limites que são, por vários fatores interferentes, interpostos pelas pessoas nessas relações. Maristela destacou que essas situações sempre são “boas”, mas quando são “fora da Universidade”. Maurício ressaltou que elas aconteceram somente “algumas vezes”, mais “por iniciativa dos professores” e para “tomar umas cervejas com a gente, o pessoal do noturno”. Lílian afirmou que nunca

esteve em um encontro ou confraternização “com professores”, mas “com colegas, sim” e por diversas vezes. Nídia comentou que “não, nunca fui” por sempre estar muito cansada dos dias de trabalho intenso e que o seu “foco era só estudar e voltar pra casa”. Regina enfatizou que “nessa graduação, não, nunca fui a nada”, a não ser algumas “atividades que foram lá na faculdade, mas atividades e não confraternizações”. Segundo Pedro, a parte “social, atualmente não existe, mas já existiu, beber uma cervejinha, prostrar, jogar conversa fora”.

Armando, em sua fala, revelou características pessoais que impactam e, para ele, limitam sua participação nessas situações sociais:

[...] Nunca fui, inclusive, no trabalho eu também tinha esse problema, não ia, tinha uma avaliação interna, aí um gerente chegou a falar: ‘você não participa das nossas comemorações’, aí eu falei: ‘e vou continuar não participando porque não gosto’. Eu não tenho, assim, saí pra informalidade, fico meio retraído e prefiro não ir... Ainda mais porque, hoje em dia, não tenho tempo pra ir, por exemplo, em festival de chope no fim de semana. Como é que vai caber na minha vida um festival de chope no sábado, lá na UFG? Eu não dou conta!

Rui apreciou chegar na Universidade e viver os encontros sociais e as suas dinâmicas, mas lembrou com gravidade da interrupção pandêmica que os cessou:

[...] No primeiro ano você chega mais empolgado. Às vezes a gente, até porque quando a gente começou tudo junto, já entrou naquela coisa daquela reunião geral do auditório para a recepção dos alunos, para termos algum vínculo. No início, no primeiro ano, eu gostava de, às vezes, sair, de jogar uma conversa, naquelas chácaras que tem lá perto, tem algumas, mas não lembro o nome. Tem uma entidade também, que tem uma chácara perto da UFG, um campo de futebol, uma coisa assim. Eu participei de algumas coisas, mas depois vi que a pandemia, infelizmente, quebrou isso tudo.

Lucas, que era estudante recém-chegado quando da entrevista, mostrou a sua tentativa de romper com as barreiras intergeracionais:

[...] Para dizer a verdade, ainda não vi nenhuma movimentação para esses encontros. Aconteceu no intervalo do semestre, no período de férias, a gente tem um grupo da sala no WhatsApp e eu ainda falei: ‘olha, a gente podia aproveitar que está de férias e marcar um dia para a gente encontrar, para tomar umas cervejas e se conhecer mais e melhor’. Não prosperou nada, ninguém...

Rita enfatizou que prefere não participar dos encontros, pois “à noite eu gosto de ficar em casa, não saio, eu até gostaria, mas não posso, não posso deixar geral”. E Joana

expôs, enfim, algumas razões religiosas que ela se coloca para não estar nos encontros de exercício das interações de sociabilidade:

[...] Não, tenho que dar um bom exemplo, sou cristã, tenho que dar esse exemplo. Eu não participo, eles já sabem, nem me convidam, respeitam. Eu é que já convidei uma coleguinha, mas assim, tenho afinidade por ela porque descobri que ela tem depressão... Aí, um dia, falei para ela: ‘vamos jantar antes de vocês formarem, acho que vocês vão formar antes de mim, vamos comer uma pizza!’. É só isso...

É possível observar o que, de certa forma, afigurava-se como esperado quanto a essas possíveis relações intergeracionais. As formas de relações sociais que mantemos nos ambientes acadêmicos parecem, por vezes, diversas, fluidas, repletas de disputas de poder e sujeitas a variâncias que se colocam para além de quaisquer médias estatísticas relacionais.

Nesse sentido e a partir dessas relações, tentei ouvir meus/as interlocutores/as sobre eles e elas terem outros/as colegas de curso próximos às suas idades. As pessoas responderam, em maioria de oito, que não, e somente três apontaram terem um ou mais colegas com idades próximas. Lílian disse ter mais quatro colegas; Regina citou apenas uma que, inclusive, terminava seu curso a fazer um TCC versando sobre estudantes daquela graduação que fazia com mais de sessenta anos, mas que “na minha turma não tinha nenhum aluno ou aluna na minha condição etária”. Armando falou que “já tem um tantinho de gente boa lá, uma meia dúzia de gente mais idosa”. E Rita lembrou, entretanto, após dizer que não tem colegas da sua idade, de uma consequência da situação conflituosa com um professor já apontada acima:

[...] Mas tenho uma colega que ainda sofre muito, e ela tem 42 anos só! Quando ela escutou aquele professor falando que a velhice não tem chances, ficou um bom tempo bem chateada e não tinha como tirar isso da cabeça dela... E sou a mais velha de todos os cursos lá, na faculdade.

Diante de nós está, nas respostas e como já abordei anteriormente, a ainda pequena presença de pessoas com sessenta anos de idade ou mais nos bancos da Universidade e a ausência de políticas específicas para esses ingressos que prezem, também, por ações que estimulem e garantam a permanência e o êxito desses/as estudantes, além de coibir quaisquer ações e práticas etaristas na Universidade.

E esses/as minoritários estudantes presentes experienciam novas situações de estudo que não conheciam até chegarem na Universidade. Refiro-me, neste caso, às

experiências vividas por esses/as estudantes com os sistemas computacionais e as plataformas digitais<sup>97</sup> mantidas pela UFG, como o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA –, por exemplo. Essas experiências evidenciam relações diretas com uma vida acadêmica digital que se dá para além das meras e triviais interações típicas e comuns nas redes sociais de uso massivo<sup>98</sup>. Por este motivo, elas são cruciais para esses/as estudantes quanto às maiores ou menores possibilidades que eles e elas teriam no sentido das suas condições de aproveitamento efetivo ou não dos cursos que fazem na Universidade. Assim, a meu ver, a compreensão deste ponto das suas narrativas é fundamental para os propósitos deste trabalho.

Maristela afirmou ter passado somente por “dificuldades iniciais” que, segundo ela, “foram sanadas a bom termo”. Para Maurício, que faz seu curso em área técnica, não houve “dificuldade nenhuma”. Entretanto, ele entende, posicionado criticamente, que:

[...] por exemplo, o SIGAA é excelente, a gente encontra todas as informações. Os outros sites também, na época da pandemia, que teve aula *on-line*, os professores elaboraram bem as aulas. Foi muito proveitoso, acho que até, em certos aspectos, foi melhor a aula *on-line* do que as aulas ao vivo. Deveriam insistir no sistema misto, voltar a fazer um pouco mais *on-line*. Mas senti uma coisa interessante nesse período, as dificuldades dos professores em avaliar os alunos, eles ficavam com medo de cola. Tinha aula que eles queriam que se deixasse a câmera ligada e o pessoal não aceitava, ‘não, isso não pode, invasão de privacidade’, diziam os estudantes. Mas o negócio dos caras [professores] era, punha a prova lá e aí tinha que fazer, responder, encaminhar, mandar o PDF assinado, olha só, PDF assinado com a carteira de identidade do lado.

A experiência de Lílian foi, pode-se dizer, extrema:

---

<sup>97</sup> Adentrando em um tema mais específico e não menos importante, também ouvi e dialoguei com os/as meus/as interlocutores/as sobre as questões ligadas às suas presenças, os usos e ações nas redes sociais massivas por parte deles/as, de modo a tentar compreender as formas e modos como eles/as utilizam essas redes, os aplicativos não educacionais e a própria *internet* como canais e meios para viver as suas relações pessoais e sociais. Entretanto, como esses temas não compõem o cerne das análises sobre as suas trajetórias educacionais e experiências na Universidade, suas análises serão feitas em futuros artigos e *papers* que pretendo publicar em futuros momentos oportunos.

<sup>98</sup> De acordo com Scartezini (2024, p. 44-45), “[...] Em termos mais precisos, uma plataforma digital poderia ser compreendida como uma infraestrutura sociotécnica que possibilita transações variadas em rede, sendo mediada pela internet e implementada por meio de aplicativos, hardware, softwares diversos e sistemas online. Portanto, a escolha do termo ‘plataforma digital’ é justificada pela sua capacidade de abranger uma ampla variedade de tecnologias digitais e sua interação com diferentes atores e contextos, sobretudo considerando a minha pesquisa de campo e as plataformas utilizadas por meus/minhas interlocutores/as.” [...] “Dessa forma, ao utilizar o termo ‘plataforma digital’ em minha pesquisa, busco abarcar a complexidade e a diversidade das tecnologias utilizadas no ambiente contemporâneo, reconhecendo seu papel fundamental na interconexão de pessoas, instituições e informações por meio da internet.”

[...] Eu simplesmente não conseguia ler o tal de SIGAA no celular (rindo). Eu não me dou bem com celular, *internet*, ficava nervosa. Bom, aí ligava pro meu filho: - ‘Acha a senha do SIGAA pra mim’. – ‘Não, não sei onde que tá isso e tal’. Aí eu ficava brava (rindo). Não sou muito amiga do SIGAA, não! Mas agora, aprendi, entro com o meu CPF e já tá... salva lá a senha... Mas, ó, quanto tempo depois para isso!

Nídia foi direta, “vou falar um negócio pra você, eu penei um pouco até conseguir entrar no SIGAA”:

[...] tive que ir lá na universidade, pedi pra me ajudarem, tive e tenho grande dificuldade com a tecnologia até hoje! No meu trabalho, os meninos tentavam me ajudar. E lá na universidade, muita dificuldade! Eu não sei se é porque eu não sei, ou se é por falta de me esforçar, não sei se é querer, não sei, parece um somatório de tudo. Eu ajustava exatamente só aquilo que precisava, não ia além...

Regina afirmou que não viveu “a experiência da pandemia porque já não tava mais cursando”, mas “quanto à informática, o SIGAA, tinha alguma dificuldade, mas pouco, acho que o sistema às vezes se complica um pouquinho!” Segundo Pedro, a plataforma digital SIGAA “não é muito amigável não, dá problema”. A estratégia que ele disse ter criado para “não sofrer foi salvar tudo para não ter que digitar 50 mil senhas, às vezes não entra, esqueci a porcaria da senha (risos)”.

Já para Armando, não há nenhum problema, “é bom”, mas “tem alguns professores que têm problema, pois não seguem o SIGAA, não mandam nada no SIGAA, aí procuramos e nada”. Rui disse que entra no SIGAA “desde o início, mas no *Google Meet*, durante a pandemia, depois que vi que aquilo não era a minha, tranquei a matrícula no curso”. De acordo com Lucas, tudo é “tranquilíssimo, posto as minhas tarefas lá, não tive problema nenhum ainda”. Rita foi para o superlativo na sua resposta de uma palavra: “normalíssimo”. E Joana concluiu essas respostas assim: “eu sou *expert* nesse assunto, mas o meu filho me ajuda muito, estou aprendendo, tenho que aprender”.

Os caminhos favoráveis das “dificuldades iniciais que foram sanadas”, dentre outras experiências positivas que foram relatadas acima, os percursos desfavoráveis de outros/as que passaram, porém, pelas constatações de professores/as com “medo de cola” nas provas on-line, pelo não conseguir acessar o SIGAA e ficar “nervosa”, por estar diante de um “sistema que se complica”, de esperar professores/as que “não mandam nada no SIGAA”, por resolver trancar a matrícula e não querer estudar on-line, evidenciam que, ao lado dos/as estudantes que viveram facilidades, há um rol de problemas concretos que dificultam as experiências e o aproveitamento acadêmico desses/as estudantes nos seus

cursos. E essas são novas questões que estão postas à mesa diante da ausência de políticas específicas de permanência para as pessoas com sessenta anos de idade ou mais na Universidade.

No que se refere a outras ferramentas e plataformas *on-line* mais utilizadas por esses/as estudantes durante o período pandêmico de ensino remoto na UFG, surgiram, por ordem da maior quantidade de menções, o *Google Meet*, o *Google Classroom*, o *Zoom* e o *Teams*, sendo que cinco pessoas não utilizaram nenhuma dessas plataformas, conforme eles e elas responderam. Fica, dessa forma, a evidência de que eles e elas utilizaram tão somente as ferramentas às quais se viram obrigados/as a usar para o desenvolvimento das atividades acadêmicas principais dos seus cursos, uma vez que não recebi respostas com menções a quaisquer outros tipos de recursos de trabalho em atividades *on-line*.

Diante desse quadro, parece-me plausível sugerir que a lógica da ação sistêmica dos marcadores de diferenças, neste quesito o marcador de classe, reaparece em termos de leitura analítica possível. Isso porque os/as estudantes oriundos das classes médias e com trajetórias educacionais mais consolidadas narraram, grosso modo, vivenciarem problemas menores com as plataformas digitais da Universidade. Enquanto, por outro lado, aqueles/as vindos/as das classes trabalhadoras rurais ou urbanas, com trajetórias educacionais seccionadas pelos fatores sociais dos quais já tratei anteriormente, relataram problemas relacionais mais significativos com essas mesmas plataformas.

Seguimos os nossos diálogos, nas trilhas das “etnografias do particular” propostas por Abu-Lughod e citadas acima, para refletir com os/as meus/as interlocutores/as sobre como eram os seus cursos no período anterior à pandemia do covid-19. A maioria deles/as, seis pessoas, relataram que os seus cursos eram bons ou muito bons, enquanto quatro estudantes não fizeram suas disciplinas antes da pandemia. Todavia, surgiu novamente uma voz crítica direcionada ao curso que fazia, e ela veio de Maurício. Ele apontou, de forma meridiana, as dificuldades da Universidade em oferecer, como sistema, novas possibilidades e alternativas de ensino mais desafiadoras sem exercer, entretanto, pressões anacrônicas que seriam, em sua visão, contraproducentes:

[...] Antes da pandemia ele era bem ‘tradicionalzão’, muito parecido com o que eu fiz lá nas décadas de 70 e 80! É, quando eu entrei, falei: ‘putz, acho que a Universidade deve estar, hoje, em um outro ritmo’. Que nada, mesma coisa, é o giz, o quadro negro, a semana de prova, aquela coisa tacanha, sem desafiar! Decorar, tem que fazer, tem que não sei o quê e tome pressão. Eu achei muito igual! Agora, quando foi na pandemia, a coisa mudou um pouco, acho que

abriu um pouco mais, sabe? Eu gostei mais, posso dizer, das aulas *on-line* do que das aulas presenciais.

Conversei também com os/as meus/as entrevistados/as sobre as suas visões dos cursos que frequentavam nos períodos durante e depois da pandemia. As contradições entre as onze narrativas foram evidentes e mostram as perspectivas e visões de cada um/a no tocante aos impactos desse momento de dificuldades extremas para os/as estudantes e para a instituição. Maristela observou que fez as aulas remotas “sem nenhum problema”, mas pontuou que elas não chegam nem perto das presenciais, porque, para ela:

[...] o importante é estar na Universidade, a coisa mais rica que tem é você estar envolvido com ela e os estudos presencialmente. Fiz até teatro no período de pandemia, mas pela internet. Mas, sobre a educação como um todo, acho que não vamos recuperar nem em vinte anos, vamos pagar muito caro por isso tudo!

Maurício seguiu a linha de raciocínio que desenvolveu acima e disse que, durante a pandemia e com as aulas remotas, absorveu mais os conceitos e conteúdos, que agregou “mais conhecimento”. E que, por isso, “ficou melhor pra gente, achei que foi excelente”. Seu argumento que justificou a melhora do curso com o ensino remoto foi intrigante. Em sua fala, “de uma maneira geral, ninguém reclamou, aliás, começaram a reclamar quando voltou para o presencial”. Lílian resumiu a sua experiência de forma também alinhada à sua resposta anterior, para ela, foi “um fracasso total”. Nídia seguiu essa mesma linha de modo inequívoco, “o meu desespero na pandemia, a dificuldade no uso da tecnologia, ruim, falei regular pra ser simpática, foi horrível!”, enquanto Regina e Lucas não fizeram disciplinas nesse período.

Pedro afirmou que trancou o seu curso, que fez somente um semestre no sistema *on-line*, e decidiu que:

[...] “não, não dá!”. Matéria teórica dá, mas prática não dá, fiquei um ano trancado, o pandemônio foi em 2020, voltei para onde moro em março de 2021, fiz o primeiro semestre e tranquei. Acho que, sei lá, a educação tem uma coisa que não é só haver aula, é a sala de aula, o contato direto ali, as discussões... Então, acho que se perde bastante, no *on-line* legitimamos esses ‘cabras’, os mercadores da educação.

Armando entende que persistem alguns problemas “até hoje, um professor estava com máscara na semana passada, acho que ainda está tudo meio confuso”. Rui também comentou que trancou o curso que fazia no período da pandemia:

[...] para quem estava acostumado com as aulas presenciais, tinha aquela sensação de que entendia melhor uma matéria, uma explicação, uma teoria, quando estava podendo, ali, confrontar... confrontar não, mas questionar o professor, poder participar olho a olho, aquilo de sentir a sala de aula, de fazer uma questão, interagir ali. Mas, no virtual é uma coisa muito artificial, fica todo mundo dentro de uma caixa eletrônica e tentando, de alguma forma, se mostrar para a tela.

Na compreensão de Rita, a pandemia encaminhou “todo mundo para a depressão, olha, foi um período horrível para todos nós”:

[...] Aí os professores ficaram mais flexíveis, foi muito bom, acho que foi um tempo em que o pessoal, os próprios professores fizeram uma... não vamos exigir tanto, sim, porque a sanidade mental é fundamental! E agora, depois, parece que está diferente, as coisas estão mais flexíveis, os professores estão com mais respeito... Porque ainda acho que têm muitos de nós com vários problemas!

E Joana narrou o vivido a partir das suas opções de vida:

Ah, eu gosto do *on-line*! Por quê? Porque eu não saía de casa! Sou muito caseira, não gosto de sair de casa, meus eventos são tudo exclusivos, igual vou nesse pra amanhã, da igreja, só vou pra igreja aos domingos e trabalho também na feira, faço feira. Gosto do curso *on-line*, mas gosto do presencial, aquela convivência também, aquele... a gente conversa, a gente... é bom demais também, todos os dois é bom.

Temos seis narrativas a apontar problemas impactantes, três que narraram ter vivido situações favoráveis e duas pessoas que não cursaram durante a pandemia. Isso indica que os impactos pandêmicos foram dramáticos para a maior parte deles e delas a ponto de levar, inclusive, a trancamentos de cursos. E a questão que fica aberta indaga se não poderia ter havido, no período pandêmico, alternativas de condução dos cursos *on-line* que fossem mais amigáveis e inclusivas para esses/as estudantes do “grupo de risco” de sessenta anos de idade ou mais que pudessem evitar, por exemplo e pelo menos, os trancamentos de curso e assegurar a permanência na Universidade?

As falas dos/as meus/as interlocutores/as sobre os impactos da pandemia de covid-19 nas suas vidas e nos estudos universitários demonstraram convivências complexas e difíceis com as situações e condições reais de fragilidade<sup>99</sup> que ela impôs ao cotidiano de todas as pessoas no Brasil e no mundo. Os acontecimentos e processos que se sucederam

---

<sup>99</sup> Cf. BEHAR, 1996, Capítulos 1 e 6.

nos anos pandêmicos evidenciam os momentos dramáticos vividos pelas pessoas por si mesmos e pela força direta das falas. E eles são, também, são muito próximos aos que eu, e muitos/as de nós, teríamos a narrar. Vivemos aflições infindas sem termos perspectivas reais de algum controle pessoal, social e político sobre elas. As diferenças presentes nas vivências peculiares de cada pessoa, que são relevantes e merecem ser ressaltadas pelos dramas vividos, parecem, por outro lado e em reflexão, um espelhamento das dimensões e dos impactos coletivos dramáticos que a pandemia causou na maior parte das sociedades do mundo inteiro.

Dessa forma, menciono, em breve síntese, os risos irônicos que ouvi de Maristela com os seus esquecimentos cruciais de questões importantes da sua vida; as soluções que Maurício deu para o fato de estar preso em casa pelo isolamento e a perda do seu amigo instrumentista; as dificuldades imensas que Lílian viveu ao pensar que ia mesmo morrer de covid-19; a tristeza e a carência emocional de Nídia com o distanciamento dos filhos e netos que não podia ver; o medo pela baixa imunidade do marido que Regina viveu ao ponto de ficar trancada e isolada com ele lavando tudo o que entrava na sua casa; a economia involuntária de dinheiro de Pedro por ele não sair de casa por nada; o fato de o Armando ao chegar em casa ter que tomar banho todas as vezes; as grandes e difíceis ansiedades que o Rui viveu; os impactos financeiros e comerciais pelos quais Lucas passou; o choro intenso de Rita pelas perdas das duas pessoas próximas a ela; e a filha e as crianças netas de Joana contaminadas com a covid-19 e suas sequelas posteriores. Essa síntese traz, em seu conjunto, todos esses processos individuais e coletivos que “partem o coração”<sup>100</sup> e configuram algumas das realidades impactantes das tensões e resistências pelas quais passamos em um tempo que não será esquecido.

Mudamos de tema e de rota nas conversas no intuito de perscrutar os universos relacionais de sociabilidade vividos por esses estudantes. Enveredamos por essa trilha com o objetivo de compreender sobre os espaços de socialização mais utilizados por esses/as estudantes na Universidade, fossem os presenciais ou mesmo os virtuais, além de perceber como eles e elas gostariam que esses espaços fossem constituídos. Ninguém mencionou o uso de qualquer tipo de espaço de socialização virtual e Maristela afirmou ao relatar que, na UFG, não desfrutou desses espaços. Segundo Maurício, ele frequenta

---

<sup>100</sup> Cf. HENNING (2020, p. 154): “A ‘antropologia que vale a pena’, de acordo com Ruth Behar (1996) é aquela que parte o coração. Que é produzida a partir de contextos, realidades, conjunturas, situações, narrativas, cosmovisões que afetam à/ao antropóloga(o) e a inúmeros sujeitos de modo profundo, pungente, doloroso, desestabilizador, manchando inescapavelmente o texto no processo da redação.”

“muito pouco” esses espaços e que no prédio em que estuda “só tem laboratórios e salas de aula, o CA [Centro Acadêmico] também é bem apertadinho, tem que melhorar pra integrar os alunos”. Lílian também disse ter frequentado pouco, “bem pouco mesmo”, pois “terminava a aula e eu corria pro trabalho, tinha pouco tempo de ficar na UFG”. Nídia afirmou que, por opção, nunca utilizou esses espaços, Regina não quis referir-se a eles e Pedro não utiliza esses espaços por assistir as aulas e em seguida voltar para a cidade onde mora.

Armando disse que sim, mas que o ambiente que ele frequentava fechou: “quando tinha a lanchonete eu ia muito, ficava tomando um cafezinho, mas agora acabou”. Em sua narrativa, Rui discorreu que, nos seus primeiros dois anos de faculdade, “como tinha trabalhado e estudado antes, costumava almoçar no restaurante universitário e também ia na cantina, gosto dos espaços de lá”. Lucas, por sua vez, rememorou que o prédio do seu curso é distante “do núcleo da UFG” e “a cantina mais próxima” não funcionou no semestre que passou, o que deixou as pessoas sem opções de convivência fora das aulas. Rita relatou que gosta dos espaços do campus e que esteve muito neles, “mas agora quase não vou mais porque tenho me debruçado direto no meu trabalho”. E Joana disse que “só vou tomar lanche e não fico enturmada com os meninos”.

As respostas de nove pessoas pela não utilização desses espaços de socialização e convivência e de apenas três pela utilização são significativas. Elas parecem indicar, além dos motivos e opções de cada uma delas, que a Universidade estaria a carecer de medidas práticas que criassem possibilidades maiores de convivência para as pessoas de forma a atraí-las mais para os âmbitos relacionais coletivos situados fora das salas de aula.

A realização do curso superior em relação com os possíveis rumos futuros da vida madura após os cursos, também constituiu parte importante dos diálogos com meus/as interlocutores/as. Os seus planos, por exemplo, no que se refere às refeições de grau, formaturas, festas, assim que os seus cursos terminarem, ou terminaram, formalmente evidenciaram nas respostas, em maioria de sete, que eles e elas não consideram esses tipos de planejamentos nos seus horizontes de vida. E quanto às necessidades pessoais de vivenciar esses “ritos de passagem”, somente quatro estudantes revelaram tê-las e, por isso, eles e elas planejam viver esses momentos ao final dos seus cursos. Outrossim, dez desses/as estudantes não haviam terminado as suas graduações nos momentos das suas entrevistas e, assim, não puderam comentar como tem sido o pós-término delas.

Eles e elas também relataram as suas experiências no tocante aos possíveis horizontes abertos na e pela UFG nas suas vidas. E, dentre eles/as, Maristela pontuou que

vive um “ganho de compreensão melhor da sociedade em que vivo”. Maurício disse que visualiza esses horizontes, principalmente no que se refere à dinamização da sua vida profissional. Para Lílian, além de ser “valiosa”, a Universidade abre “horizontes enormes”. Nídia relatou ver que “ela foi abrindo o leque pra eu escolher os meus caminhos”. Pedro, por seu lado, entende que a UFG “abre horizontes sim, o lugar que proporciona isso para mim, nesse momento, é a Universidade”.

Armando diz valorizar, principalmente, os horizontes abertos pelo que recebe “para ler”. Já na concepção de Rui, “o horizonte aberto é, digamos, intelectual, de visão e compreensão que se alargam”. Meu interlocutor Lucas abriu outras possibilidades para si com a sua resposta, dizendo que pretende fazer um investimento na escrita, escrever alguma coisa, quero que esse conhecimento dê substância para o que vou fazer. Rita vê que o seu curso “abre, e muito, tanto que tenho enxergado muito isso na minha nova profissão docente”. E Joana comentou que o seu curso abre horizontes “demais, como abre, por isso quero participar de tudo”.

Parece-me que essa manifestação unânime dos meus/as interlocutores/as sobre os possíveis horizontes que a Universidade abre pode ser relacionada a eles e elas se verem em um momento especial de suas vidas no qual conseguem culminar, a despeito dos diversos fatores pregressos anteriormente tratados que teriam interferido negativa ou positivamente nos seus percursos, as suas trajetórias educacionais.

Os nossos diálogos etnográficos continuaram a serpentear os seus caminhos pelas veredas interiores de cada conversa e, a partir das experiências com os desafios e os horizontes abertos já narradas, busquei as reflexões dos/as meus/as entrevistados/as sobre a realização das suas graduações imaginando se elas mudariam, ou não, os rumos das suas vidas maduras. Nove estudantes disseram que sim, os cursos que fazem mudam as suas vidas, um/ que não muda e uma não respondeu. Dentre os primeiros, Maristela disse, categórica, “muda muito, muda tudo”. Maurício pensa que “sim, que já mudou, as pessoas olham a gente com mais respeito”. Lílian ficou em longo silêncio para pontuar que “já mudou até a minha forma de pensar, do que eu era, muda a minha forma de ver a vida”. Nídia afirmou que tem “agora uma visão totalmente diferente, esse curso me possibilitou ajudar outros seres humanos, fico feliz”. Regina demarcou que “mudou tudo na minha forma de ver e até daquilo que eu espero do futuro”.

Pedro, todavia, se posicionou no sentido contrário ao da maioria, pois, para ele “não muda nada, me dá uma ocupação, mas não muda, se eu não estivesse fazendo, estaria estudando. Mas também faz diferença sim, tenho orientação, tenho alguém me cobrando”.

Armando expressou a sua fala com a maioria, tendo observado que a mudança que sente é “com relação à atitude com a vida, as maneiras de pensar e encarar a vida”. Contudo, ele evidenciou dois poréns: que “o curso é desafiador e minha mulher não acha muito bom eu estudar, ela acha que está roubando o meu tempo aqui em casa”. Rui também se recolheu na pausa longa do silêncio meditativo antes de narrar e, para ele, essas mudanças vêm na “perspectiva de que me abriu uma nova visão do mundo por estar na Universidade, em contato com teorias que são muito importantes para amadurecer ainda mais”.

Lucas refletiu em profundidade sobre as mudanças que sente em sua vida pelo aspecto da alteração “no sentido da qualidade do todo da minha existência”. Rita afirmou, de forma prática, que o curso muda muito os rumos da sua maturidade, pois ela não admite, como narrou anteriormente, “ficar parada na aposentadoria do trabalho anterior”. E Joana, por fim, não respondeu em específico sobre esse tema, preferindo mencionar outros detalhes da sua vida que considera importantes, mas não relacionados às possibilidades de mudanças nesse momento da sua maturidade universitária.

Temos, dessa vez, uma manifestação quase que unânime dessas pessoas em termos de reconhecimento positivo de que estar a estudar na Universidade, além de culminar as suas trajetórias educacionais, muda as suas vidas no sentido de torná-las mais instigantes e interessantes, de forma inclusive a ressignificar, enquanto experiência majoritária, alguns dos conteúdos vividos das suas velhices.

Os temas e diálogos que enfeixam o *corpus* narrativo sobre as experiências do envelhecer na Universidade que, dessarte, compõem esta subseção, caminharam para as suas conclusões e, por meio delas, tratamos de duas questões, sendo a primeira sobre o que eles e elas esperam, em termos pessoais, dos cursos que fazem / fizeram na UFG. As respostas majoritárias, nove, vieram com conteúdos que se referem a agregar e alargar o “campo de conhecimento”, como disse a Maristela, ou uma “realização pessoal por aumentar o meu capital de conhecimento”, conforme pontuou Maurício no sentido de “abrir novas possibilidades”. Lílian quer “aprender, já aprendi umas coisas da didática que apliquei no meu trabalho, na forma de relacionar com as pessoas”. Pedro, por sua vez, não espera mudanças pessoais provindas do seu curso, e Armando enfatizou que espera ampliar sua compreensão intelectual.

Rui destacou, e isso é relevante para a análise, que espera e já vive uma “realização de vida”, que é “poder pegar em mãos o diploma, será uma grande realização, uma coisa

para celebrar, poder chegar aos 60 e poucos anos e concluir o superior que sempre foi o sonho da vida da gente”.

Lucas, por ter entrado recentemente no seu curso, acha que ainda é “cedo para ter essas expectativas”. Rita espera “o melhor” para ela, que é continuar aprendendo sem parar até conseguir “criar um ateliê lá na cidade onde moro para a comunidade”. E Joana pretende continuar com “pós-graduação, vou fazendo tudo que vier na minha frente, quero fazer um curso de línguas, tenho vontade de ir para fora”.

A fala de Rui me pareceu, em termos comparativos com as outras, a mais assertiva e qualificadora, por meio da qual se tornaria possível se ponderar pela ratificação das interpretações analíticas sobre culminâncias de trajetórias educacionais e ressignificação do curso da vida nas velhices. E isso não significa que todos/as meus/as interlocutores/as sintam, entendam e vivam esse momento, “pegar o diploma em mãos”, da mesma e única forma, uma vez que não lido com totalizações interpretativas sobre o campo e nem com perfis coletivos aprioristicamente essencializados. Afinal, aqui a escolha é pelo trabalho, como optei anteriormente, com as “etnografias do particular” associadas à compreensão de “projetos” pessoais e “campos de possibilidades” a serem trilhados por meio de agenciamentos individuais.

E a segunda questão, que leva a termo esta subseção sobre os estudos e a vida na UFG a partir dos sessenta anos, isto é, o envelhecer na Universidade, buscou ouvir e revelar o que esses/as estudantes apontam como possíveis ganhos ou perdas pessoais com a realização dos seus cursos superiores. Maristela relatou ter somente “ganhos e nenhuma perda”. Maurício entende que seu resultado é positivo, “mais ganhos do que perdas, perda praticamente nenhuma”. Lílian ressaltou os ganhos “até nos meus relacionamentos pessoais”. Enquanto a Nídia, por seu lado, defendeu não ser possível pensar que “adquirir conhecimento tem perdas, só tenho a ganhar, houve cansaço, sim, mas isso é parte de uma luta constante”. Regina relatou os seus ganhos dizendo que a Universidade “está em mim, isso foi construído, tem tudo a ver com o que aprendi na UFG”.

Pedro narrou que “só no financeiro há perdas, está caro estudar”. Armando falou bastante sobre os seus “ganhos evidentes” e ressalvou apenas “uma perda familiar, pois o curso exige, mas é o normal da vida”. Rui compreende que tem “ganhos pessoais por ter a convivência com o ambiente universitário, uma coisa sempre boa”. Lucas, assim como o Armando, falou que sua “única perda real é de um pouco da convivência dentro de casa”. Rita disse que ganhou muito “com o curso, foi com a licenciatura que consegui passar no concurso para professora e retomar a vida profissional depois de me aposentar”.

E Joana observou, que agrega grandes e expressivos “ganhos por estar com a minha cabeça ocupada com alguma coisa importante”.

Assim, temos postas logo acima e em termos comparativos, três unanimidades narrativas entre meus/as interlocutores/as. À guisa de recapitulação, a manifestação deles e delas quanto aos horizontes que a Universidade abre para as suas vidas nesse momento; a quase unanimidade entre essas pessoas em termos do reconhecimento positivo de que estar e estudar na Universidade culmina as suas trajetórias educacionais e muda as suas vidas, tornando-as mais instigantes e interessantes a ponto de ressignificar alguns dos conteúdos vividos nas suas velhices; e, agora, o relato majoritário dos ganhos pessoais efetivos com a realização dos seus cursos superiores.

Isso parece significar que as gamas de sonhos, desejos e possibilidades de cada um desses/as estudantes, com as suas pluralidades pessoais e diferenças de classe, raça e gênero já demarcadas e expressas, encontrariam, nessa culminância das suas trajetórias educacionais, um ponto de vivência que seria compartilhado e cujo *lócus* seria sediado na Universidade e em suas salas de aula. Vem daí, a meu ver e se essa ponderação carrega sentido, a relevância de ela, a Universidade como instituição, passar a levar em séria conta esse público em suas políticas inclusivas de acesso, permanência e êxito.

Tendo em vista as descrições e análises das narrativas e histórias do conjunto dos processos vividos por meus/as interlocutores/as nos seus percursos de entrada, estudos e, em alguns casos, de saídas como egressos/as da UFG, torna-se possível ponderar e referir-se, ao cabo desta Seção conclusiva, a essas trajetórias – sobretudo em suas vertentes educacionais – sem deixar ao largo os caminhos processuais e pessoais que construíram esses percursos. E isso partindo de um pressuposto, aqui fundamental, que as compreende como narrativas particulares sobre como a Universidade se tornou um projeto, um campo de possibilidades, para essas pessoas com 60 anos de idade ou mais e como ele foi, como agenciamento, construído por eles e elas.

Assim sendo, trabalhei, nesta Seção, com as análises relativas aos conjuntos de motivações, desejos, projetos e possibilidades dos/as meus/as interlocutores/as para acessarem e estarem a estudar na Universidade com mais de sessenta anos de idade, no intuito de compreender a complexidade das interações e agenciamentos que essas pessoas articulam e negociam em torno desses seus projetos e possibilidades nos seus processos diários de vida, tanto nos seus sentidos atribuídos quanto nas suas vidas. Também lidei com o rol complexo das dificuldades, eventuais discriminações e preconceitos sofridos por eles e elas em decorrência das suas idades partindo das suas experiências com os

marcadores de gênero, raça, classe e idade, dentre outros possíveis marcadores sociais das diferenças. E, por fim, abordei os processos vividos pelos/as interlocutores/as, isto é, do envelhecer na Universidade, com os seus percursos de estudos na UFG nos cursos que frequentam ou frequentaram, seguindo as questões referentes à realização do curso superior em relação às expectativas e os rumos tomados por essas pessoas nas suas vidas maduras. Tendo, dessa forma, chegado ao seu termo, encaminho este trabalho para as suas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há alguns anos, pensei e desenvolvi o meu interesse por realizar uma etnografia tematizada por análises de narrativas e histórias de vida de pessoas com sessenta anos de idade ou mais que vivem a condição de estudantes dos cursos de graduação da UFG. Nesses momentos, imaginei, antes de tudo, que as pessoas que encontraria em campo seriam, de certa forma, semelhantes entre si e também a mim a partir dos nossos interesses que seriam, digamos, “próximos”. Ledo equívoco, imaginações nada processuais as minhas, ou seja, um engano apriorístico, era o que eu cometia em termos antropológicos.

Não percebia que o meu trabalho como antropólogo seria o de analisar não apenas o que os/as meus/as interlocutores/as pudessem fazer a partir dos seus interesses, que até poderiam ser compartilhados em alguns casos, mas também o que não puderam fazer no passado ou no presente, suas barreiras, limitações, condicionamentos e constrangimentos às suas ações. Não tinha claro que o meu papel não seria apenas o de analisar o que eles e elas fazem no presente, mas também o que fazem a partir daquilo que não podem ou não puderam fazer em suas vidas.

E, com o avançar dos meus estudos e de algumas crises de aprendizado vividas, compreendi que se trabalhasse com esses fatores condicionantes, afinal, abriria espaços importantes para pensar nos processos relacionais entre constrangimentos e ação. Ficou evidente, assim, que não poderia ignorar como barreiras institucionais no passado e no presente, efetivamente e por muitas vezes, tolhem, limitam, constroem, retardam projetos de vida, sonhos, desejos, anseios. Assim como foram os casos de vários/as dos/as estudantes com os/as quais dialoguei em campo e que só puderam realizar os sonhos, ou projetos, dos seus cursos superiores na velhice, como ficou expresso neste trabalho.

Enfim, com os aprendizados decorrentes das lidas com a diversidade do campo e de alguns dos diálogos de orientação com as suas correções de rumos, aquela minha primeira “hipótese empírica”, nada processual e tampouco antropológica, fundada somente na minha imaginação e no que carrego como relativa experiência de vida, foi, me parece, superada e aquele meu equívoco apriorístico dissipou.

Em decorrência desse processo, segui por trilhas teóricas diversas, dentre elas as que dão suporte a este trabalho, para encontrar, partindo das minhas posicionalidades, as tematizações da pesquisa por meio das quais poderia vir a produzir conhecimento antropológico. Conhecimento esse que viesse, assim já pensava, a ser “situado, localizado

e corporificado”, como propôs Haraway, pelas e nas realidades das vidas das pessoas que decidem por estudar, ou voltar aos estudos, na Universidade após terem sessenta anos de idade e dando, assim, sequência ou cumprimento às suas trajetórias educacionais. E qual seria a relevância de estudar e pesquisar este tema que, como disse, busquei?

Decerto que ela não estaria fundeada apenas e tão somente no ato de me perscrutar com perspectiva autoetnográfica, uma vez que sou parte integrante desse grupo etário, ainda que minhas posicionalidades e subjetividades afetem e sejam afetadas pelo campo com o qual trabalhei. O que ocorreu foi que logo percebi, e assim proponho neste trabalho, a relevância dessa etnografia em um contexto social ampliado, qual seja o de contribuir para uma compreensão antropológica mais consistente dos percursos das vidas e das trajetórias educacionais dessas *coortes* de pessoas que são, cada vez mais, presentes nas realidades cotidianas das cenas sociais e das Universidades brasileiras do século XXI.

Tendo essa razão como ponto de partida, logo na Introdução deste trabalho questionei para sugerir e, por fim, agora propor: as práticas sociais diárias dessas pessoas, que se posicionam como estudantes de graduação com sessenta anos ou mais, põem em xeque, constantemente, as noções sociais ainda arraigadas no senso comum e centradas nos/as jovens, que estariam, por pressuposto, na condição e no momento ideal e preferencial de ocuparem as vagas disponíveis nas Universidades.

A partir desses constituintes fundamentais e por meio do desenvolvimento do trabalho de campo que ora se conclui com esta tese, pondero ter satisfeito a contento, em primeiro lugar, ao objetivo geral que pretendi e propus para essa pesquisa etnográfica, que foi: descrever e analisar os modos como as narrativas desses/as estudantes, quanto a cursarem o ensino superior nesse período das suas vidas, contribuem para que seja possível compreender se eles e elas produzem, ou não, novos significados para as suas velhices. Quero dizer, se essas pessoas “produzem velhices” que as levem a vivenciar possíveis transformações desses momentos dos cursos de suas vidas.

Da mesma forma, em segundo lugar, parece-me que essa pesquisa alcançou os objetivos específicos que propus ao início. Foi possível compreender, tendo como ponto de partida os estudos socioantropológicos introdutórios sobre o curso da vida realizados e, principalmente, por meio das narrativas do trabalho de campo, os percursos vividos que trouxeram esses/as estudantes para a Universidade em suas velhices, notadamente na Seção 4. Os diversos impactos causados nesses/as estudantes pelos seus estudos de graduação na Universidade também ficaram, a meu ver, delineados, em especial nas três subseções da Seção 5.

Quanto ao que se refere às observações e sugestões que, porventura, venham a oferecer subsídios para a produção e implementação de novas políticas públicas de Estado voltadas a pessoas com sessenta anos de idade ou mais que queiram ingressar, como estudantes aprovados, no ensino superior público brasileiro e, em específico, na UFG, esse é o momento de lançá-las, partindo das sugestões pontuais que fiz ao logo da tese referenciadas por narrativas dos/as interlocutores/as, ao debate para o escrutínio posterior.

É mister que essas políticas públicas de Estado sejam pensadas sistematicamente, produzidas, definidas e instituídas com caráter de urgência, pois começa, a meu ver, a passar o momento ideal para as suas implementações efetivas, com medidas práticas de acesso, por parte das Universidades. E isso devido à necessidade premente de levarmos em conta seriamente a realidade social do crescimento e da presença cada vez maior dessas *coortes* etárias na vida do país no contemporâneo, o que já não é mais informação restrita entre pesquisadores/as por estar em circulação de larga escala nos mais diversos veículos de informação midiática do país.

Este presente trabalho vem a contribuir, assim espero, por meio das expressões aqui registradas desse campo etnográfico específico, para deixar patente que há pessoas disponíveis, interessadas, motivadas e plenamente capazes de assumir suas condições de estudantes regulares de cursos de graduação dessa e de outras Universidades públicas do país<sup>101</sup>. Isso porque os relatos delas dão a entender que há, a meu ver, uma espécie de desejo peculiar por um estilo de vida intelectualmente estimulante, algo com o qual se relacionar, se estimular, se aperfeiçoar, como uma espécie de cultivo de si e, também, de um estilo de vida alternativo ao que seria habitualmente esperado.

Ademais, o quantitativo de pessoas com sessenta anos ou mais que desejam assumir essa condição parece ser significativo, conforme mostram os dados referenciados anteriormente<sup>102</sup>. E esses números justificam plenamente, a meu ver, a definição das

---

<sup>101</sup> E essas pessoas também são, por outro lado, interessantes para a Universidade, como bem pontuou uma das arguidoras da minha banca de defesa de tese, Profa. Dra. Cintia Engel, da UFG. Este trabalho aponta para essa realidade e, assim, a Universidade, por sua vez, tem motivos evidentes para desenvolver o interesse e as políticas para atraí-las para as graduações, mestrados, doutorados, pós-doutorados e todos os tipos de cursos que ela oferece.

<sup>102</sup> C.f.: nota de rodapé nº 54, subseção 2.2, p. 81, que explicita, por meio de informações oficiais da UnB, os dados sobre os primeiros ingressos de estudantes com mais de sessenta anos, em fevereiro de 2024. Para atualização desses dados no que se refere à seleção realizada para o segundo semestre desse mesmo ano, a Universidade relata, por meio da sua Secretaria de Comunicação - SECOM: “Nesta segunda edição, houve a oferta de 216 vagas em 60 cursos de graduação. Ao todo, 1.360 pessoas se inscreveram para fazer a prova – uma redação em língua portuguesa”. As novas informações atualizadas estão nos links abaixo:

vontades políticas e das decisões administrativas pertinentes para a adoção e implantação sistemática dessas políticas públicas em prazo célere, tal como foi realizado pela Universidade de Brasília – UnB – no ano de 2024, uma vez que todas as infraestruturas necessárias e pertinentes para elas acolherem esse público são existentes e funcionais nas Universidades públicas brasileiras. Como exemplo candente do que ora defendo, a UnB, por meio de sua decisão e ação institucional inovadora como política pública inclusiva recente de admissão de estudantes com mais de sessenta anos, no final de 2023 e no ano de 2024, oferece esses dados relevantes para os possíveis debates, estudos e adoção dessas políticas, os quais apresentei e dissertei a respeito na subseção 2.2.

E esses dados, embora recentes e ainda restritos a apenas uma Universidade, já demonstram com clareza meridiana a pertinência, a oportunidade ímpar e a necessidade de essa política ser amplamente estendida, como política de Estado na área educacional a ser proposta, encampada e difundida pelo Ministério da Educação – MEC –, para as outras instituições públicas do país, tanto federais quanto estaduais. Outrossim, enquanto as discussões públicas caminharem, a sugestão oferecida é de que a UFG, bem como as outras Universidades públicas do país, se movimentem em termos institucionais próprios para discutir e implementar a política em epígrafe.

Além disso e como parte integrante *conditio sine qua non* dessa política pública de acesso, é possível e necessário que sejam pensadas e implantadas, a partir do modelo e da experiência que está em curso na UNB, sobretudo práticas diferenciadas de ingresso na Universidade situadas para além dos acessos tradicionais que se dão por intermédio do ENEM e da entrega de diplomas. São necessárias ações efetivas de recepção por essas instituições, de acolhimento e de boa convivência entre seus servidores e estudantes jovens para com esse público discente com 60 anos de idade ou mais, bem como também com todos os públicos que chegam a elas.

Eis, dessa forma, a contribuição analítica e interpretativa deste trabalho posta sobre as mesas como sugestão para que novos debates acadêmicos e institucionais aconteçam. Contribuição essa que, simultaneamente, sugere que sejam tomadas decisões e implementadas ações práticas que tornem tais instituições, efetivamente, mais

democráticas e voltadas, sem distinções, a todas as pessoas de todas as idades, expressões e identidades raciais, de gênero, sexualidade, classe social, dentre outras.

Por outro lado, retomando as questões dessa etnografia em si mesma, se posso apontar uma limitação prévia e continuada à sua condução, um fator relevante que eu e ela enfrentamos foi, certamente, o difícil cenário pandêmico da covid-19. Isso porque ele impediu, na prática, a realização das entrevistas em âmbito presencial, situação que impossibilitou meu contato próximo e pessoal com os/as interlocutores/as, que resultaria na prática pertinente da observação participante no campo. Essa é, de fato, uma frustração minha que está incorporada ao trabalho, ou seja, é o que gostaria de ter feito na pesquisa e que não foi possível, uma vez que o plano inicial era de entrevista-los/as e dialogar nos ambientes acadêmicos da Universidade. Esse obstáculo, entretanto, foi solucionado a contento, e dentro das possibilidades sanitárias que o momento exigia, pela realização das entrevistas de modo *on-line* e mediadas pela *internet*. E elas vieram a propiciar, por sua vez, outras formas práticas de observação participante, pela via das telas computacionais, que perpassam, assim me parece, no decorrer das linhas e entrelinhas anteriores dessa etnografia. Outro aspecto foi a impossibilidade de aproveitamento integral dos conteúdos das entrevistas, o que era esperado dado o recorte do campo para a tese, que serão aproveitadas e abordadas em outros textos futuros nas formas de artigos e *papers*, por exemplo.

Partindo do conjunto das compreensões que desenvolvi acerca deste tema e das problemáticas que estudei, pesquisei e escrevi, entendo que as portas acadêmicas estão abertas para novos interesses e temas de pesquisa correlatos, ou mesmo contraditórios, em relação ao campo da antropologia do curso da vida que abarca o presente trabalho. E, especificamente, quanto aos possíveis estudos sobre a presença institucionalizada de pessoas com mais de sessenta anos como estudantes matriculados dos cursos regulares de graduação das Universidades públicas.

Como sugestão para novos trabalhos que porventura venham à tona, percebo e apresento, como antropólogo, a existência de um campo à espera e aberto para que novas etnografias, estudos sociológicos e, também, de variados outros campos disciplinares, relativos a essa presença estudantil madura à qual referi, sejam realizados por outros/as pesquisadores/as partindo dos conjuntos de dados formais oferecidos pelas Universidades sobre esses/as estudantes e, obviamente, dos seus trabalhos de campo realizados junto a esses/as interlocutores/as.

Espero, outrossim, ter contribuído, em termos mais gerais e reflexivos que possam, possivelmente, tocar diferentes realidades e contradições sociais do país para o conhecimento antropológico que se refere ao campo dos estudos e pesquisas sobre o envelhecimento. Além de ter trazido, em específico, compreensão etnográfica e propostas relativas à presença regular e institucionalizada de pessoas com mais de sessenta anos como estudantes da UFG e de outras Universidades públicas brasileiras. Isso a despeito dos chamados “discursos gerontológicos hegemônicos”, que prescrevem o exercício de uma “velhice ativa”, ainda não se manifestarem quanto aos campos de saber e poder, incluindo neles a própria Universidade como instituição promotora desses saberes e poderes. E também à parte de que ainda que não haja um discurso maduro, significativo e disseminado, que inclua a Universidade e o ensino superior regular como parte das táticas e estratégias das atividades e do engajamento de pessoas na velhice.

Ademais, em especial, espero também que este trabalho contribua para trazer luz a compreensões individuais e sociais efetivas de que as práticas cotidianas e comuns do etarismo, do ageísmo, do idadismo e da gerontofobia carecem de qualquer sentido lógico e humano, além de atuarem diretamente para a continuidade e reprodução sistemática da cadeia cruel dos mais variados tipos de exclusões e sofrimentos individuais e coletivos provocados pelas suas opressões interseccionalizadas.

Nessas opressões parece residir um dos sentidos mais centrais e cruéis da pergunta que, por vezes, foi dirigida a esses/as estudantes na maturidade e que foram narradas, de distintas maneiras, por vários/as interlocutores/as em meu campo: “o que você está fazendo aqui?!”, quando eles e elas se viam rodeados nas salas de aula ou corredores por outros estudantes, muitas vezes, adolescentes ou jovens.

A essas interpelações, meus/as interlocutores/as apontaram de formas claras uma necessidade regular de responder a tais pressões deslegitimadoras de suas presenças na Universidade. Para tanto, relataram enfrentarem e resistirem a tais esforços centrífugos por meio da ocupação prática e efetiva desses espaços por meio dos atos de participarem e aproveitarem os seus cursos como estudantes regulares que são, por vezes e inclusive, com maior envolvimento nas aulas e estudos que muitos de seus/as colegas na juventude.

Entendo que as narrativas que foram apresentadas e analisadas nesta tese nos levam a pensar em processos de ressignificações da velhice a partir dessas experiências e *práxis* aqui relatadas. A meu ver, os conteúdos das entrevistas realizadas demonstram a importância do estudo das suas narrativas, bem como das práticas sociais e educacionais nessas velhices. E, também para contextos mais amplos, dos seus sentidos e impactos no

cenário social brasileiro deste primeiro quarto do século XXI, além das reconfigurações culturais contemporâneas que surgem nos significados atribuídos e nas práticas sociais vinculadas ao envelhecimento.

Nas análises desenvolvidas a respeito dessas trajetórias de vida e educacionais, este trabalho de campo confirma, assim compreendo, o caráter múltiplo e plástico da velhice em nosso tempo, em especial ao analisarmos os projetos biográficos de sujeitos/as que realizam os seus cursos superiores nas maturidades do período posterior aos sessenta anos de idade.

Sendo assim, as histórias de vida desse grupo diverso de pessoas mostraram as peculiaridades das suas trajetórias educacionais interrompidas ou não, conforme cada caso. Sendo elas impactadas por inúmeros interferentes pessoais e marcadores sociais das diferenças que foram descritos e analisados, tais como, as suas composições e condições familiares de origem, suas relações com cônjuges e filhos/as, suas condições financeiras e de classe, de trabalho e de acesso à educação, dentre outros. Além de, e inclusive, as diversas experiências marcantes que eles e elas narraram terem vivido em alguns dos momentos histórico-culturais importantes do país.

Em específico sobre essas experiências, parte dos meus/as interlocutores/as, a maioria, conviveu e, também, atuou a partir de concepções políticas de resistência direta ou indireta à ditadura militar, enquanto outros/as fizeram os seus percursos mais ou menos distantes dessas concepções e lidas. Nesse sentido, há interlocutores/as posicionados/as, ao longo das suas vidas, em vários espectros do arco político brasileiro. Exemplifico esses casos com as narrativas de Maristela, Lílian, Pedro, Rui, Lucas e Rita, que viveram mais próximos/as ou atuantes em torno das perspectivas políticas mais progressistas; enquanto Maurício, Regina e Armando, embora cientes do que se passava no país, viveram seus percursos mais distantes das questões sociais; e, por fim, Nídia e Joana, que conviveram com percepções mais conservadoras desde as suas infâncias e juventudes.

Em termos educacionais, por outra via e no cerne deste trabalho, as análises das influências de marcadores sociais das diferenças apontaram trajetórias educacionais profundamente distintas se relacionadas umas às outras. As mulheres não brancas provenientes de classes trabalhadoras, que se casaram cedo e tiveram filhos, com exceção da interlocutora Rita, relataram suas dificuldades concretas de manter seus estudos, situação que contribuiu deveras para postergar significativamente os seus sonhos, projetos e possibilidades de realização da educação superior para a velhice. Por outro lado, as mulheres brancas oriundas de classes médias, relataram que tiveram

oportunidades que foram, em alguns casos, plenamente realizadas e, em outros, não, de fazerem as suas graduações nas suas juventudes, que também resultaram em projetos de outras graduações nas maturidades.

No que diz respeito a interlocutores homens e brancos de classes médias, a tendência foi de realização dos seus cursos superiores ainda nas juventudes que, por sua vez, também abriram possibilidades de buscarem novas graduações mais tarde em suas vidas. Ao mesmo tempo que, para os homens não brancos provenientes de classes trabalhadoras, as condições efetivas que influenciaram e interferiram nas suas trajetórias educacionais foram semelhantes, grosso modo, às vividas pelas mulheres não brancas.

Assim, em ato contínuo e dialeticamente oposto a essas facilidades, por um lado, e dificuldades sistêmicas, por outro, influenciadas pelos marcadores de diferenças com os quais trabalhamos nas análises realizadas, surgem as antíteses dos inconformismos e dos agenciamentos postos em prática. Eles veem, me parece, pelas tentativas de mudanças daquilo que foi e é marcado pelos processos acima descritos. E isso de forma que as cadeias de impedimentos e não realizações possam ser “desfeitas e refeitas”, como Ortner propôs, por outras lógicas que configurem novos sonhos, desejos, sentidos, projetos e possibilidades de vida e de educação na maturidade.

Afinal, ainda é possível resistir e mudar essas cadeias de impedimentos, como vi tentar um poeta anônimo que vive a flunar pelas ruas de uma cidade uruguaia por onde passei, que proclama em voz plena as suas palavras para os ouvidos moucos dos passantes: “*Sólo los rebeldes se cambian a sí mismos, a su entorno y al mundo*”. Era início do ano, época das *murgas*<sup>103</sup> naquele país. Acompanhei esse homem a ouvi-lo por dois dias, sem indagações e também flinando em meio às festas carnavalescas. E assim fui, aos mesmos passos das gentes, até que o dono de um boteco de esquina me disse que ele, o poeta, repete incessantemente a sua esperança de que o que foi e é feito seja desfeito e refeito.

Não concebo, por fim dessas considerações que não são finais, os/as meus/as interlocutores/as como “rebeldes” em si mesmos/as. E também não os/as compreendo,

---

<sup>103</sup> “A *murga* uruguaia é um gênero de teatro musical que consiste em um coro de 13 a 15 pessoas que, acompanhadas por uma bateria, entoam canções e realizam cenas musicais cujo tema principal se desenrola em torno dos acontecimentos políticos e sociais do ano. Chegou ao Uruguai trazida da Espanha por um grupo de *zarzuela* (Gênero lírico-dramático espanhol, em que se alternam textos, canto e dança), um grupo de espanhóis que formou a *murga La Gaditana*, para sair nas ruas cantando e pedindo dinheiro.”

Fonte: <https://festaspopulares.iesa.ufg.br/n/3689-murga-uruguaia>

Veja também: <https://uruguaynatural.com/es/identidad/murga/>

como uma categoria de totalidade reduzida pelo essencialismo, na condição idílica de “novos argonautas das velhices brasileiras”. Ao contrário, os/as vejo, bem como a mim, como pessoas desse mundo que, na maior parte das vezes, são complexas, contraditórias e habitantes das liminaridades e ambiguidades daquelas trajetórias de vida que começam a ser longas. Isso significa, certamente, que não os/as compreendo, de modo abstrato e distante no “mundo das ideias”, como pessoas heroicas, sem nuances, que estariam a mudar todo o mundo de forma, talvez “mágica”, nas suas velhices. Essas mudanças, quando ocorrem, se dão, ao que parece, no “chão de fábrica” das nossas vidas cotidianas e em meio a toda sorte de situações relacionais que são, antes de tudo, negociadas e vividas.

Assim, espero que este narrador de polifonias concretas tenha contribuído, essa é a sua fundada esperança, para as práticas sociais do desfazer e refazer constante das velhices naqueles sentidos possíveis da vida, em especial e aqui, mediante a busca do acesso pleno à educação superior após os sessenta anos de idade. Este trabalho se constitui, assim, em um esforço que tenta contribuir, a partir de suas análises etnográficas e dos diálogos profícuos com os/as interlocutores/as em campo, nessa direção. Histórias de vida, narrativas sobre trajetórias pessoais e educacionais, “etnografias do particular” sobre desejos, sonhos, obstáculos, discriminações, conflitos, “projetos e campos de possibilidades” estão aqui à tona para os possíveis escrutínios posteriores.

## REFERÊNCIAS

- ABOIM, Sofia. Narrativas do envelhecimento: ser velho na sociedade contemporânea. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 26, nº 1, p. 207-232, junho, 2014.
- ABU-LUGHOD, Lila. 2018. A escrita contra a cultura. **Equatorial**, Natal, v. 5, n. 8, jan/jun 2018.
- ADAMO, C. E.; ESPER, M. T. *et al.* Universidade aberta para a terceira idade: o impacto da educação continuada na qualidade de vida dos idosos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, 2017; 20(4): 550-560.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Polém, 2019.
- ALMEIDA, Heloísa; SIMÕES, Julio; MOUTINHO, Laura; SCHWARCZ, Lilia. Numas, 10 anos: um exercício de memória coletiva. In: SAGGESE, Gustavo *et al.* (Org.). **Marcadores Sociais da Diferença: Gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica**. São Paulo: Terceiro Nome; Gamma, 2018. p. 9-30.
- ALVES, Andréa M. Algumas reflexões sobre sexo, idade e cor. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 42, p. 357-364, Set./Dez. 2004.
- ALVES, Andréa M. **A Dama e o Cavaleiro: um estudo antropológico sobre envelhecimento, gênero e sociabilidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALVES, Andréa M. Fronteiras da relação. Gênero, geração e a construção de relações afetivas e sexuais. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 3 – 2009, p.10-32. ISSN 1984-6487.  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/111>
- ARENDT, Hannah. Fonte: **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ARNAULT, Renan & ALCANTARA e SILVA, Victor. Os ritos de passagem. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2016. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/os-ritos-de-passagem>
- ASSIS, M. G.; DIAS, R. C.; NECHA, R. M. A universidade para a terceira idade na construção da cidadania da pessoa idosa. In: **Política nacional do idoso: velhas e novas questões**. ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A. A.; GIACOMIN, K. C. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. Cap. 6, p. 199-209.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.
- BEHAR, Ruth. **Anthropology that breaks your heart**. Boston: Beacon Press, 1996. Capítulos 1 e 6. Tradução: Angelo G. Della Croce – PPGAS / UFG. Orientação e

revisão: Prof. Carlos E. Henning. Tradução não-autorizada, para fins exclusivamente didáticos, não sendo permitido seu compartilhamento. [N.T.]

BISPO, Raphael & ZAMPIROLI, Oswaldo. Além do individualismo urbano: micropolíticas das famílias e gerações na obra de Gilberto Velho. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, V.14 (03): e230023, 2024.

<https://www.scielo.br/j/sant/a/7hmnwJBmf4M8KqzvSqyptqn/?lang=pt>

BORGES, Laís Gomes. Performance - Victor Turner. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2019. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/performance-victor-turner>>

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação, **Cadernos Pagu** 26, p. 329-376, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Estatuto da Pessoa Idosa**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-idosa/estatuto-da-pessoa-idosa.pdf/view> - Acesso em 10/04/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19> - Acesso em: 10/02/2025.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **13 de dezembro de 1968 - AI-5: Nunca Mais**. Disponível em:

<https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/destaques/ai-5-nunca-mais> - Acesso em 20/02/2025.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Chegando pra idade. In: LINS DE BARROS, Myriam Moraes (Org.). **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRITTO DA MOTTA, Alda. **Não tá morto quem peleia**: a pedagogia inesperada nos grupos de idosos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. UFBA, 1999.

BRITTO DA MOTTA, Alda. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, UNICAMP, n. 13, p. 191-221, 1999. In: DEBERT, Guita (Org.) Dossiê Gênero em Gerações.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Gênero e envelhecimento. **Revista Coletiva**, nº 5, jul/ago/set. 2011. Disponível em:

<http://coletiva.labjor.unicamp.br/index.php/artigo/genero-e-envelhecimento/>  
Acesso em 31/05/2022.

CABRAL, José Pedro C. Trajetória do Movimento de Libertação Nacional – Tupamaros –, 1962-1973: algumas questões de identidade e poder. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 33, n. 2, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2007.2.2397> . Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/2397> - Acesso em: 24/05/2025.

CACHIONI, M. **Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade**: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco. Dissertação (Mestrado em Educação): Faculdade de Educação da Unicamp, 1988.

CACHIONI, M. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. **Revista Temática Kairós-Gerontologia**, 15(7), 01-08, 2012.

CACHIONI, M.; DELFINO, L. L. *et al.* Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, 2017; 20(3): 340-352

CALDEIRA, Teresa P. R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 21, julho de 1988, pp. 133-157.

CLIFFORD, J. & MARCUS, G. E. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Editora UFRJ, 1994.

COHN, Gabriel (Org.). **Weber**: sociologia. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6-7, p. 35-50, 1996.

COSTA, J. S.; POLTRONIEIRI, C. F.; COSTA, D. G. S. Velhices, heterogeneidade e classes sociais: a construção do conhecimento do serviço social. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social – ENPESS**: em tempos de radicalização do capital, lutas, resistências e serviço social. Vitória - ES, 02 a 07/12/2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22373> - Acesso em: 06/04/2024.

CRUZ, Felipe S. M. Importância das ações afirmativas no enfrentamento da pandemia de covid-19 pelos povos indígenas no Brasil: reflexões sobre organização social e combate ao racismo estrutural. **Revista da ABPN**, v. 14, n. 39, Março – Maio 2022, p. 331 - 342. DOI 10.31418/2177-2770.2021.v14.n.39.p331-342.

DAVIS, Angela. **Women, Race, and Class**. New York: Random House, 1981. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DEBERT, Guita G. História de vida e experiência de envelhecimento para mulheres de classe média em São Paulo. In: **Cadernos do Ceru**, nº 19, 1ª série, São Paulo, 1984, p. 128-147.

DEBERT, Guita G. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. DEBERT, G. G. **Antropologia e Velhice**. Textos Didáticos, n.19, IFCH, Unicamp, 1998.

DEBERT, Guita G. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista da USP**, n. 42, 1999, p. 70-83.

DEBERT, Guita G. **A Reinvenção da Velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP / FAPESP, 1999.

DEBERT, Guita G. Idosos na sociedade brasileira no limiar do século XXI. In: GICO, Vânia; SPINELLI, Antônio; VICENTE, Pedro (Org.). **As Ciências Sociais – Desafios do milênio**. Natal, RN: EDUFRN, PPGCS, 2001.

DEBERT, Guita G. A dissolução vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010.

DEBERT, Guita G. e FÉLIX, Jorge. A Covid-19 e os nossos cuidadores. **Jornal Valor Econômico**, 26/06/2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2020/06/26/guita-grin-debert-e-jorge-felix-a-covid-19-e-os-nossos-cuidadores.ghtml>

DIAS, Luciana de O. Ações afirmativas e políticas reparatórias: avanços e desafios. **Cadernos de Campo** (São Paulo, online), vol. 31, n. 2, p.1-8, USP, 2022.

DORONIN, J. A. F. Algumas percepções sobre mapeamento de experiências com idosos em universidades no Brasil. In: **VI CIEH – Congresso Internacional de Envelhecimento Humano** - Envelhecimento Humano no Século XXI: atuações efetivas na promoção da saúde e políticas sociais, Campina Grande - PB, 26 a 28/06/2019.

DORONIN, J. A. F. **A velhice e a produção contemporânea de subjetividades**: experiências universitárias e educação aberta. Tese (Doutorado em Ciências Sociais): Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

ENGEL, Cíntia L. **Partilha e cuidado das demências**: entre interações medicamentosas e rotinas. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FARIA, Daniel B. A. de. Baderneiros, arruaceiros, guerrilheiros: um acontecimento na transição democrática. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 31, nº 63, p. 49-70, janeiro-abril 2018.

FERREIRA, Delson. **Nacionalismo, política e democracia na obra de Nelson Werneck Sodr e**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - São Carlos: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10813>

FERREIRA, Delson; SCARTEZINI, GALBA C. B. F. Estudantes e Servidores/as de Universidades Federais com 60 anos de idade ou mais: pesquisas sobre reconfigurações no curso da vida. **Revista Longe viver**, Ano V, n. 18, Abr/Maio/Jun. São Paulo, 2023: ISSN 2596-027X. Disponível em: <https://revistalongeviver.com.br/index.php/revistaportal/issue/view/87/showToc>

FERREIRA, Delson. Por uma antropologia do curso da vida: pessoas idosas no ensino

superior da UFG e suas agências. Trabalho Final, **Anais do 21º Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS**, 2023. Apresentação em 14/07/2023.

FERREIRA, Delson. **Relatório de pesquisa**: transcrições das entrevistas de campo. Goiânia: [S.l.] jan. 2024.

FERREIRA, Delson. **Caderno de campo**: anotações de pesquisa. Goiânia: [S.l.] jun. 2024.

FERREIRA, Delson. “O que você está fazendo aqui?”: uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com 60 anos de idade ou mais nos cursos de graduação da UFG e suas agências. Trabalho Final, **Anais da 34ª RBA - Reunião Brasileira de Antropologia**, 2024. ISBN: 978-65-87289-36-6. Apresentação em 24/07/2024. Disponível em: [https://www.abant.org.br/files/20241210\\_675826cfa89ed.pdf](https://www.abant.org.br/files/20241210_675826cfa89ed.pdf)

FORTES, Meyer. Age, generation and social structure. *In*: KERTZER, D. I.; KEITH, J. (Orgs.). **Age and anthropological theory**. New York: Cornell University, 1984. p. 137-184.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et Punir**: Naissance de la prison. Paris: Éditions Gallimard, 1975. Edição brasileira homônima, Petrópolis: Vozes, 1987, 288p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREITAS, Jefferson B. de *et al.* Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020). **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-23, 2022.

FREITAS, Revalino A. de. Entrevista com Anne-Marie Guillemard. Envelhecimento e longevidade. *In*: **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 250-258, jan./jun. 2018.

FRY, Peter. Diferença, desigualdade, discriminação. *In*: SOUZA LIMA, Antonio Carlos (Org.). **Antropologia e direito**: temas antropológicos para estudos jurídicos. Rio de Janeiro/Brasília: Contra Capa; LACED; Associação Brasileira de Antropologia, 2012. p. 227-233.

FUZA, Ângela F. Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *In*: **Alfa, Rev. Linguíst.** (São José Rio Preto), São Paulo, v.61, n.3, p.545-573, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-4>

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GENNEP, Arnold van. **Les rites de passage**. Paris, 1909. Trad. Bras. Mariano Ferreira, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUARNIERI, Fernanda V. & MELO-SILVA, Lucy L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**, 19 (2): 70-78, 2007.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena S.; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras, o trabalho do care no Brasil, França e Japão. **Sociologia e Antropologia**, v. 1, n. 1, p. 151-180, jan./jun. 2011. ISSN: 2236-7527. <https://doi.org/10.1590/2238-38752011v117>

HADDAD, Eneida. G. de M. **A ideologia da velhice**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados. A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5) 1995: p. 07-41.

HAREVEN, Tamara K. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do curso da vida. **Cadernos Pagu**, Unicamp: Campinas, (1999 [1995]), p.11-35.

HAREVEN, Tamara. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do curso da vida. **Cadernos PAGU**, 13, 1999: pp. 11-36.

HENNING, Carlos E. **Paizões, Tiozões, Tias e Cacuras**. Envelhecimento, meia idade, velhice e homoerotismo masculino na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade estadual de Campinas – IFCH, Campinas: [s. n.], 2014.

HENNING, Carlos E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul-dez, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900>

HENNING, Carlos E. ‘Na minha época não tinha escapatória’: teleologias, temporalidades e heteronormatividade. **Cadernos Pagu** (46), janeiro-abril, 2016. pp. 341-371.

HENNING, Carlos E. **Por uma Antropologia do Curso da Vida**: transformações no curso da vida e marcadores sociais das diferenças (modificado em 2022). Projeto de Pesquisa, submetido ao PPGAS-UFG. Goiânia: UFG, 2018.

HENNING, Carlos E. Nem no Mesmo Barco nem nos Mesmos Mares: gerontocídios, práticas necropolíticas de governo e discursos sobre velhices na pandemia da COVID 19. **Cadernos de Campo (São Paulo, online)**, USP, vol. 29, n.1, 2020, p.150-155. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170798>

HENNING, Carlos E. Uma carta sobre sonhos, saudades e etnografias do possível. **Revista Novos Debates**, v. X, n. Y, p. 00-00, 2025. ISSN 2358-0097. [No prelo. Previsão de publicação em 2025].

HERBETTA, Alexandre Ferraz. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 305-333, jan./abr. 2018.

HINE, Christine. **Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday**. AltaMira Press, 2000.

HIRANO, L. F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: Hirano, L. F. K. *et al* (Org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. Taylor & Francis e-Library, 2002. ISBN: 0-203-77426-4 (Adobe eReader Format). Disponível em: <https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/the-perception-of-the-environment-tim-ingold.pdf>

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019, p. 1-8.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Agência IBGE Notícias. **PNAD Contínua: População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021>. Acesso em 25/06/2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD: Características gerais dos moradores 2020-2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022, p. 1-8.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Panorama censo 2022**. Brasil, Goiás, Goiânia. Brasília: IBGE, 27/10/2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania/pesquisa/10101/0>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua Educação 2023**. Brasília: IBGE, 2024. ISBN 978-85-240-4567-7. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html> - Acesso em 17/04/24.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - IMB. GOMES, R. R.; SILVA, T. C. M. **Análise Socioespacial dos Idosos em Goiás**. Secretaria de Estado, Gestão e Planejamento do Estado de Goiás. Goiânia: 2014, pp. 1-47.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL - INSS. **Confira as principais mudanças da Nova Previdência**. Brasília, INSS, 19/12/2019. Atualizado em: 25/07/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/noticias/noticias/confira-as-principais-mudancas-da-nova-previdencia>

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Memórias da ditadura**: Flavia Inês Schilling. São Paulo, [201-]. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/flavia-ines-schilling/#sobre>

JANUÁRIO, Brendaly. **Entre mães, filhas, casas e autismo. Uma etnografia autista da cena da Cultura de Baile/Ballroom em Goiânia, GO, sob o olhar de uma socióloga no Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social): Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Goiás, 2024.

KAUFMAN, Sharon R; MORGAN, Lynn. The Anthropology of the Beginnings and Ends of Life. **Annual Review of Anthropology**, 34, 2005, p. 317-341.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais. Histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, pp. 117-141, 1994.

LACOMBE, Andrea. Negociaciones posibles: visibilidad, vejez y parentesco entre mujeres que mantienen relaciones sexo-afectivas con otras mujeres. Dossier Ageing and Anthropology, **Vibrant, Virtual Brazilian Anthropology**, v. 13, n. 1, Jun 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-43412016v13n1p102> - Acesso em: 06/02/2025.

LIMA, A.M.M.; SILVA, H.S.; GALHARDONI, R. Envelhecimento bem-sucedido: trajetórias de um constructo e novas fronteiras. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n. 27, p.795-807, out./dez. 2008.

LINS, B. A.; PARREIRAS, C.; DE FREITAS, E. T. Estratégias para pensar o digital. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. e181821-e181821, 2020.

LOPES, Andrea. **A Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia e os desafios da Gerontologia no Brasil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2000.

LOPES, Andrea. **Os desafios da gerontologia no Brasil**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *In*: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, ANPOCS/Edusc, 2002, vol. 17, nº 49.

MALUF, Sonia W. Antropologia, narrativas e a busca de sentido. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n.12, pp. 69-82, 1999.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, [S. l.], n. 62, p. 193-242, 2024. Disponível em: <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1980>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5. **American Psychiatric Association**, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014, 948 p.

MARCUS, George E. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. **Revista de Antropologia**, São Paulo, 1991.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *In*: **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dezembro de 2016.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Intérpretes do Brasil: Nelson Werneck Sodré. Fundação Perseu Abramo / Instituto Lula: São Paulo, [201-]. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/interpretes-do-brasil/14>

MOUTINHO, Laura. **Razão, Cor” e Desejo**: uma análise comparativa sobre relacionamentos. São Carlos: Ed. da Unesp, 2004.

MOUTINHO, Laura. Sexualidade, “raça” e direitos na África do Sul: primeiras reflexões. *In*: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sergio (Orgs.). **Sexualidade e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 345-363.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. Dossiê antropologia, gênero e sexualidade no Brasil: balanço e perspectivas. **Cadernos Pagu**, (42), janeiro-junho de 2014: p. 201-248. ISSN 0104-8333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420201>

MUNIZ, Ana C. **Um programa para a longevidade**: uma etnografia do UNIVERSIDADE da UNICAMP. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social): Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, PPGAS-UNICAMP, 2019.

NEVES, Paulo S. da Costa; BARRETO, Paula Cristina. Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 10, n. 26, p. 5–16, 2023. DOI: 10.20336/rbs.918 Disponível em: <https://www.rbs.gd.etc.br/index.php/rbs/article/view/918> - Acesso em: 14/02/2025.

NOLETO, Rafael da Silva & ALVES, Yara de Cássia. Liminaridade e communitas - Victor Turner. *In*: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/liminaridade-e-communitas-victor-turner>

O'DONNELL, Julia. Caminhos de uma antropologia urbana: trajetória e projeto nos primeiros escritos de Gilberto Velho. **Anuário Antropológico/2012** [Online], Brasília, UnB, 2013, v. 38 n.2: 37-51. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/502>  
DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.502>

OLIVEIRA, D. B., & WANDERBROOKE, A. C. N. de S. Caracterização das Universidades Abertas da Terceira Idade: Estudo de revisão sistemática no cenário Brasileiro. **Revista Temática Kairós-Gerontologia**, 24(1), 715-737, 2021.

ORTNER, Sherry. Gender and sexuality in hierarchical societies: the case of Polynesia and some comparative implications. In: S. Ortner & H. Whitehead (orgs.), **Sexual meanings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

ORTNER, Sherry. Subjetividade e crítica cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 375-405, jul./dez. 2007.

ORTNER, Sherry. Uma atualização da teoria da prática. In: **25ª Reunião Brasileira de Antropologia - Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas** (Goiânia: 2006). Org: Grossi M. P.; Eckert C.; Fry P. H. Blumenau: Nova Letra, 2007, p. 19-44.

ORTNER, Sherry. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: **25ª Reunião Brasileira de Antropologia - Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas** (Goiânia: 2006). Org: Grossi M. P.; Eckert C.; Fry P. H. Blumenau: Nova Letra, 2007, p. 45-80.

ORTNER, Sherry. Teoria na antropologia desde os 1960. **MANA** 17(2): 419-466, 2011.

PARREIRAS, C; MACEDO, Renata M. **Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas**. Cientistas sociais e o coronavírus. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora, p. 485-491, 2020.

PERES, M. A. C. A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 20-27, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584.

PERES, M. A. C. **Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social**. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo: 2007.

PINTO, Juliana M.; NERI, Anita L. Trajetórias da participação social na velhice: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, 20(2), p. 260-273, Rio de Janeiro, 2017.

PIRES, Vera L.; TAMANINI-ADAMES, Fátima A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. In: **Estudos Semióticos [on-line]**. Vol. 6, nº 2, São Paulo, novembro de 2010, p. 66-76. Acesso em 13/09/2024. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiologica/es>

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de

migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008.  
DOI: <https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5247>. Disponível em:  
<https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>

RATES, Mariana I. & LOPES, Andrea. Envelhecimento, cultura e os judeus poloneses no Brasil. **Revista Kairós Gerontologia**, 16(5), p. 165-188, São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP, setembro de 2013. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567.

ROSALDO, Renato. **Da porta de sua tenda: o etnógrafo e o inquisidor**. EdUERJ, 2016.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

SANTOS, Ana Clara Damásio dos. **Fazer-Família e Fazer-Antropologia: uma etnografia sobre ‘cair para idade’, ‘tomar de conta’ e posicionalidades em Canto do Buriti-PI**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social): Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Goiás, 2020.

SANTOS, Ana Clara Damásio dos. “OLHO DE PARENTE” e o “OLHO ESTRANHO”: Considerações etnográficas sobre Viver, Olhar, Ouvir, Escrever e Permanecer. **NOVOS DEBATES**, 7(1): E7103, 2021.

SANTOS, Juliette S.G.A. A crise da autoridade etnográfica e os novos caminhos da antropologia. *In: Anais da 32ª RBA - Reunião Brasileira de Antropologia*, 30/10 a 6/11/2020.

SCARTEZINI, Galba C. B. F. **Velhices Conectadas: etnografando as narrativas de servidores/as públicos/as com sessenta anos de idade ou mais da UFG sobre o uso das plataformas digitais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2024.

SCHWARCZ, Lilia M; STARLING, Heloisa. Lendo canções e arriscando um refrão. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 210-233, dez./fev. 2005-2006.

SCHWARCZ, L. K. M. Prefácio. In: HIRANO, L. F. K. *et all* (Org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

SEGATA, J.; RIFIOTIS, T. **Políticas etnográficas no campo da cibercultura**. ABA, 2016.

SEWELL, William H., Jr. A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *In: American Journal of Sociology*, 1992, 98(1), (pp.1-29).

SILVA, F. M. & ROCHA, R. A. Como funcionam as Universidades de Terceira Idade no Brasil? **XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Florianópolis: 25 a 27/11/2019, Anais, 2019.

SILVEIRA, Evanildo da. Universidade Não Tem Idade. **Revista Piauí**, 13/07/2023. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/universidade-nao-tem-idade/> Acesso em 15/07/2023.

SIMÕES, Júlio A. Homossexualidade masculina e curso da vida: pensando idades e identidades sexuais. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sergio (Orgs.). **Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 415-447.

SIMÕES, Júlio A.; FRANÇA, Isadora L.; MACEDO, Marcio. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. **Cadernos Pagu** (35), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2010, pp.37-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000200003>

SIMÕES, Júlio Assis; CARRARA, Sérgio. O campo de estudos socioantropológicos sobre diversidade sexual e de gênero no Brasil: ensaio sobre sujeitos, temas e abordagens. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 75-98, 2014.

SOUZA, Nilda. **Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus, Araraquara), 2017.

SOUZA, Rita de Cássia de. Princípios básicos da pesquisa relacional, dialógica e colaborativa. In: **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20180125, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0125>

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STOLCKE, Verena. O enigma das intersecções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p.15-42, 2006.

STRATHERN, Marilyn. Necessidade de Pais, Necessidade de Mães. **Revista Estudos Feministas**. n.º. 2, 1995, pp. 303-329.

TEIXEIRA, S. M. Envelhecimento do trabalhador e as tendências das formas de proteção social na sociedade brasileira. **Revista Argumentum**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 63-77, jul./dez. 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **60mais - Processo Seletivo para Pessoas Idosas**. UnB Site Institucional. Brasília: 2024. Disponível em: <https://60mais.unb.br/>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **UnB realiza seleção de pessoas com 60 anos ou mais, para cursos de graduação**. UnB Notícias, Secretaria de Comunicação da UnB - SECOM. Brasília: 29/01/2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/ensino/7112-unb-realiza-selecao-de-pessoas-com-60-anos-ou-mais-para-cursos-de-graduacao>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **Novo edital do processo seletivo 60mais será publicado em 26 de abril.** UnB Notícias, ASCOM – Gabinete da Reitoria. Brasília: 12/04/2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/ensino/7272-novo-edital-do-processo-seletivo-60mais-sera-publicado-em-26-de-abril>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **UnB recebe calouros do processo seletivo 60mais.** UnB Notícias, ASCOM – Gabinete da Reitoria. Brasília: 13/08/2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/ensino/7483-unb-recebe-calouros-do-processo-seletivo-60mais>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **Processo Seletivo UnB 60mais 1º/2025.** UnB Notícias, Secretaria de Comunicação da UnB - SECOM. Brasília: 14/10/2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/component/agenda/agenda/4481>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. **Analisa UFG.** Goiânia, UFG: 11/08/22. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. **UFG tem pluralidade dentro dos campus.** Goiânia, UFG: 11/08/22. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/158619-ufg-tem-pluralidade-dentro-dos-campus>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. **Murga Uruguaia: Grande festival de teatro ao ar livre que dura 40 dias e congrega milhares de pessoas.** Goiânia, UFG - IESA - Instituto de Estudos Sócio-Ambientais - Lux Festa: Festas Populares: [202-]. Disponível em: <https://festaspopulares.iesa.ufg.br/n/3689-murga-uruguaia>

URUGUAY. Uruguay Natural – Ministério de Turismo. **Murga:** La murga uruguaya es única y en las últimas décadas se ha transformado en una manifestación cultural que cosecha adeptos en todo el mundo. Montevideo: [202-]. Disponível em: <https://uruguaynatural.com/es/identidad/murga/>

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

VERAS, Renato P.; CALDAS, Célia P. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 9(2):423-432, 2004.

VIEIRA, Evaldo A. **Estado e miséria social no Brasil:** de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1987.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

YOKOMIZO, Patrícia; LOPES, Andrea. As mídias como agentes de educação informal no envelhecimento: pistas para investigação. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 12, n. 3, dezembro de 2018.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – *SURVEY* E TCLE – FORMULÁRIO PADRÃO DA PRIMEIRA ABORDAGEM AO CAMPO – PERSPECTIVA INICIAL DA PESQUISA DE CAMPO (RESPONDIDO POR MEIO DA PLATAFORMA DO *GOOGLE FORMS*).

### **Pesquisa - “O que você está fazendo aqui?”: uma etnografia sobre as narrativas de pessoas com mais de 60 anos nos cursos de graduação da UFG e suas agências**

1. Nome completo:

- E-mail:

- Telefone Celular (optativo):

2. Cidade e Estado de nascimento:

3. Data, mês e ano de nascimento:

4. Qual é a sua faixa de idade?

( ) 60 - 64

( ) 65 - 69

( ) 70 -74

( ) 75 - 79

( ) 80 - 84

( ) 85 - 89

( ) 90 - 94

( ) 95 em diante

5. Você já vivenciou algum tipo de discriminação ou violência em decorrência da sua idade?

( ) sim

( ) não

( ) outro, especifique:

6. Se sim, quem cometeu / comete esses tipos de discriminação ou violência contra você? (marque as respostas que forem necessárias)

( ) familiares e parentes próximos ou distantes

( ) amigas(os) ou conhecidas(os)

( ) pessoas desconhecidas (na rua, por exemplo)

( ) policiais

( ) agentes públicos em geral

( ) profissionais de saúde ou cuidadores

( ) pessoas do ambiente profissional (chefes, colegas, etc.)

( ) pessoas do ambiente educacional da UFG (professores/as, colegas, funcionários ou servidores)

( ) outras pessoas, especifique:

**7.** Em que cidade e bairro / setor você reside atualmente?

Resposta:

**8.** Qual é a sua identidade étnico-racial:

( ) branco/a

( ) pardo/a

( ) preto/a

( ) amarelo/a

( ) indígena

( ) outra, especifique:

**9.** Qual é o seu estado civil:

( ) casado/a

( ) união estável

( ) solteiro/a

( ) namorando

( ) viúvo/a

( ) divorciado/a

( ) separado/a

( ) outro, especifique:

**10.** Você tem ou teve filhos/as?

( ) sim

( ) não

**11.** Se você tem ou teve, quantos filhos/as?

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) 5

( ) mais de 5. Quantos:

**12.** Sobre a sua relação com os seus filhos/as, como você a define?

( ) excelente

( ) boa

( ) regular

( ) ruim

( ) péssima

**13.** Onde residem os seus filhos/as?

( ) na mesma cidade que você

( ) em outra cidade. Qual (cidade / estado / país):

**14.** Você vive só?

( ) sim

( ) não

**15.** Se você vive com outra(s) pessoa(s), com quem você mora atualmente?

- com filhos/as
- outros familiares
- com cônjuge, companheiro(a), namorado(a)
- em espaço dividido (pensão, com amigos/as, etc.)
- em instituição de acolhimento
- outro, especifique:

**16.** Como era, ou é, a relação com a sua família de origem:

- excelente
- boa
- regular
- ruim
- péssima

**17.** Sobre a sua religiosidade / espiritualidade, você se declara:

- católico/a
- evangélico/a
- espírita
- afro-brasileiro/a
- budista
- não tenho religião
- ateu / atéia
- agnóstico/a
- outras, especifique:

**18.** Qual é a sua renda mensal aproximada em salários-mínimos:

- não tem renda
- menos de R\$ 1.210,00/mês
- entre R\$ 1.210 e R\$ 3.300/mês
- entre R\$ 3.400 e R\$ 5.500/mês
- entre R\$ 5.600 e R\$ 11.000/mês
- entre R\$ 11.100 e R\$ 16.500/mês
- entre R\$ 16.600 e R\$ 22.000/mês
- entre R\$ 22.100 e R\$ 27.500/mês
- mais de R\$ 27.500/mês
- não sabe
- prefiro não responder

**19.** Qual é a sua ocupação de trabalho atual, especifique:

**20.** Você é aposentado/a?

- sim, pelo INSS
- sim, com complementação de fundo de aposentadoria privado
- sim, como servidor/a público/a
- não sou aposentado/a

**21.** Se é aposentado/a, em que ano você se aposentou?

Resposta:

**22.** Quais eram / são, as atividades profissionais dos seus pais?

- trabalhadores autônomos sem registro em carteira de trabalho
- trabalhadores rurais
- trabalhadores assalariados em empresas privadas
- servidores públicos
- pequenos empresários rurais ou urbanos
- médios empresários rurais ou urbanos
- grandes empresários rurais ou urbanos
- outros, especifique:

**23.** Marque abaixo as suas formações escolares:

- ensino médio. Ano de conclusão:
- ensino técnico. Ano de conclusão:
- ensino superior. Ano de conclusão:

**24.** Você já fez algum curso superior antes do atual na UFG?

- Sim
- Não

Caso tenha feito, qual / quais curso/s e anos de entrada e de conclusão? Resposta:

**25.** Qual curso você está fazendo atualmente, em qual período está e qual é a sua expectativa do ano de conclusão:

**26.** Como você avalia a sua experiência como estudante ao longo do período de Ensino Remoto Emergencial - ERE - na UFG na pandemia da covid-19 (2020-2022)?

- excelente
- boa
- regular
- ruim
- péssima

- Se desejar, fale sobre a sua experiência:

**27.** Você pretende atuar profissionalmente na área de formação do curso superior que faz agora?

- sim
- não
- talvez
- não sei responder
- outra, especifique:

**28.** Caso você já tenha feito um curso superior anteriormente, existem diferenças entre a experiência do curso anterior e a atual?

Resposta:

**29.** Qual é ou quais são as suas maiores dificuldades pessoais do dia a dia: (marque quantas respostas forem necessárias)

- não tenho problemas importantes
- dificuldades econômicas (falta de recursos financeiros)
- problemas de saúde
- medo do preconceito e violência por causa da minha condição idosa

- dificuldades de moradia
- dificuldades de transporte público e pessoal
- conflitos familiares
- problemas de isolamento (solidão)
- preocupações com filhos/netos/dependentes
- outros, especifique:

**30.** Qual é a sua identidade de gênero:

- homem cisgênero
- mulher cisgênero
- transgênero
- transexual
- travesti
- gênero fluído
- gênero neutro
- não sei
- outra, especifique:

**31.** Qual é a sua identidade sexual

- heterossexual
- homossexual
- bissexual
- assexual
- não sei
- outra, especifique:

**32.** Você deseja participar da segunda etapa desta pesquisa? Ela poderá se dar por meio de uma entrevista presencial ou remota, por telefone, ou ainda por *WhatsApp* e outros aplicativos, com os pesquisadores. Nessa segunda fase, também são garantidos o anonimato e a liberdade de resposta a cada pergunta.

- sim
- não

- Pronto(a) para enviar suas respostas?

**Enviar ( )**

Link para baixar obra da Coleção Diferenças do PPGAS-UFG:

<https://ppgas.fcs.ufg.br/p/24816-colecao-diferencas>

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Por uma antropologia do curso da vida: pessoas idosas no ensino superior na UFG, interseccionalidades e agências em seus processos de educação e de vida”**, que faz parte do projeto “guarda-chuva” **“Por uma antropologia do curso da vida: transformações no curso da vida e marcadores sociais das diferenças”**. Meu nome é **Delson Ferreira**, sou pesquisador

doutorando e minha área de atuação é **Antropologia Social**. Após ler e receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, marque a opção “Concordo com todos os termos deste TCLE e desejo participar voluntariamente dessa pesquisa”. Este documento ficará arquivado e disponível ao seu acesso, sob a responsabilidade do pesquisador orientando, Delson Ferreira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás e do pesquisador orientador, Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning, docente da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal de Goiás. Esclareço que, em caso de sua recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis por meio de um destes dois e-mails ([delson.ferreira@ifgoiano.edu.br](mailto:delson.ferreira@ifgoiano.edu.br)) e ([carloshenning@ufg.br](mailto:carloshenning@ufg.br)), inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62) 98230-3140 e (62) 98144-4069. Ao persistirem dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título desta pesquisa é “Por uma antropologia do curso da vida: pessoas idosas no ensino superior na UFG, interseccionalidades e agências em seus processos de educação e de vida”. O objetivo geral deste trabalho é investigar os processos de periodização da vida de modo a compreender de quais formas os variados contextos socioculturais têm construído e transformado os diferentes momentos do curso da vida como *infância, juventude, vida adulta, meia idade* e, especificamente, a *velhice*, sobretudo na inter-relação entre as transformações no curso da vida e os marcadores sociais das diferenças. A justificativa para este trabalho se dá, primeiramente, pelo fato de que se trata de uma importante contribuição científica reunir, compilar e sistematizar a produção socioantropológica sobre o curso da vida, o estabelecimento de suas periodizações, suas variações histórico-culturais, assim como suas transformações atuais, em particular, nas sociedades ocidentais contemporâneas. Além disso, são muito escassos os trabalhos no Brasil que enfoquem o estudo das atuações de instituições, nesse caso específico as de ensino superior, quando essas lidam com as questões relacionadas às possíveis interseccionalidades e agências dos/as idosos/as nos seus processos de educação e de vida. Portanto, a pesquisa proposta poderá produzir uma contribuição inovadora aos campos e linhas de pesquisa nacionais nos quais se insere. Quanto à sua metodologia, esta pesquisa tem caráter etnográfico e envolve observação-participante, escrita de cadernos de campo com descrições densas, assim como aplicação de *surveys* e entrevistas pessoais por meios virtuais sem contato presencial. Será garantido ao(a) entrevistado(a) o acesso a uma cópia do arquivo da gravação da sua entrevista, se isso for solicitado pelo(a) mesmo(a). No caso eventual de fotos e gravações de vídeos que capturem a imagem do participante da pesquisa a serem realizadas no âmbito desta investigação, o(a) participante deve marcar sua autorização para uso, ou não, dentro de um dos dois parênteses abaixo, ao final.

Esta pesquisa não incorre em formas significativas de desconforto ou de riscos físicos e psicossociais, no entanto, o(a) investigador(a) se coloca à disposição para ouvir quaisquer problemas e reclamações de entrevistados voluntários(as) advindas da participação na investigação. Esta investigação realizará *surveys*, observações-participantes e entrevistas semiestruturadas por meios virtuais e, portanto, não acarretará a exigência de quaisquer gastos imprevistos com deslocamento ou alimentação de participantes voluntários. Assim sendo, esta investigação não se responsabilizará social ou financeiramente por questões como “transporte”, “deslocamento” e “alimentação” de participante / entrevistado(a) voluntário(a), a não ser que o deslocamento tenha sido absolutamente provocado pela necessidade da realização presencial de questionário, entrevista e/ou conversa para a referida pesquisa. Nesse caso específico e excepcional, o investigador se responsabilizará por custos de deslocamento – no caso, somente via transporte público do tipo ônibus, metrô, etc. (e sob hipótese alguma se responsabilizará pelo transporte via veículo privado, como em táxis, ou carros que atuam via aplicativos, por exemplo, do tipo Uber, etc.) – e alimentação, cujo custo de cobertura se limitará ao teto de R\$20,00. Ademais, tal cobertura de alimentação e transporte – apenas nesse caso excepcional – só se

realizará se assim o desejar e solicitar expressamente o(a) participante da pesquisa, seja oralmente ou por escrito e em caso de liberação de verba pública para tanto. A investigação, além disso, garante a total confidencialidade e privacidade das entrevistas e conversas virtuais concedidas por participantes, assim como garante o anonimato destes(as), através da mudança expressa dos nomes e de eventuais dados que possam vir a identificar a pessoa entrevistada. Esta pesquisa apresenta a garantia expressa de liberdade do(a) participante de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Reforça-se, no entanto, o entendimento e o acordo de que a retirada do consentimento desautoriza este(a) pesquisador(a) de realizar e utilizar novas coletas dados de conversas, entrevistas, vídeos e fotos futuros do(a) entrevistado(a) voluntário. Entretanto, o material coletado até o momento da retirada da autorização poderá continuar a ser utilizado na investigação, resguardados, evidentemente, o direito à confidencialidade e ao anonimato do(a) participante. A pessoa participante voluntária nessa pesquisa terá direito a se recusar a responder a quaisquer questões que lhe causem constrangimento em entrevistas ou questionários. Ademais, a pessoa participante terá direito a pleitear indenização garantida em lei relativa a eventuais danos imediatos ou futuros na ocasião da quebra do acordo pela parte do(a) pesquisador(a) em pontos aqui estabelecidos. No caso da pesquisa envolver o armazenamento de informações em banco de dados para investigações futuras (como, por exemplo, para reanálise futura de dados ou para pesquisas comparativas, entre outras situações similares), este termo também autoriza o consentimento do participante para a guarda do material coletado e de suas eventuais reanálises futuras por este(a) e/ou outros(as) pesquisadores(as), contanto que as novas pesquisas sejam submetidas à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da instituição e, quando for o caso, da CONEP.

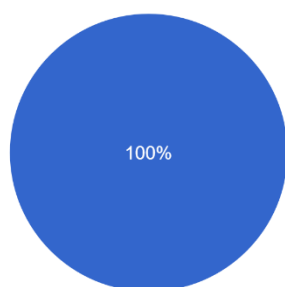
Delson Ferreira  
Pesquisador Doutorando

Carlos Eduardo Henning  
Pesquisador Orientador

APÊNDICE B – GRÁFICOS DE RESPOSTAS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS COLETADOS DO FORMULÁRIO DO *SURVEY*. OS DADOS SÃO SOMENTE DEMONSTRATIVOS E FORAM OBTIDOS NA FERRAMENTA GRÁFICOS DA PLATAFORMA *GOOGLE FORMS* APÓS OS RECEBIMENTO DE TODAS AS TREZE RESPOSTAS AO *SURVEY*.

Concordo com todos os termos deste TCLE e desejo participar voluntariamente dessa pesquisa. Clicando nessa opção você terá acesso às perguntas do questionário.

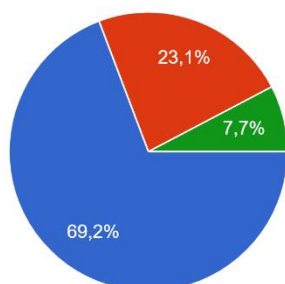
13 respostas



- Concordo com todos os termos deste TCLE e desejo participar voluntariamente dessa pesquisa. Clicando nessa opção você terá acesso às perguntas do questionário.
- Discordo e não desejo participar.

Qual é a sua faixa de idade?

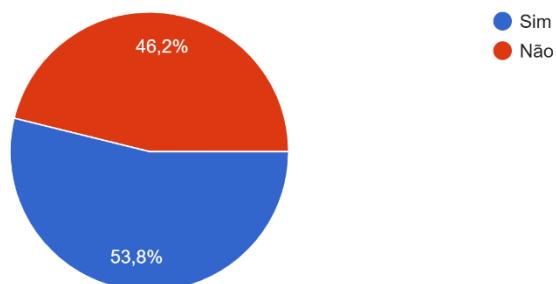
13 respostas



- 60-64
- 65-69
- 70-74
- 75-79
- 80-84
- 85-89
- 90-94
- 95 em diante

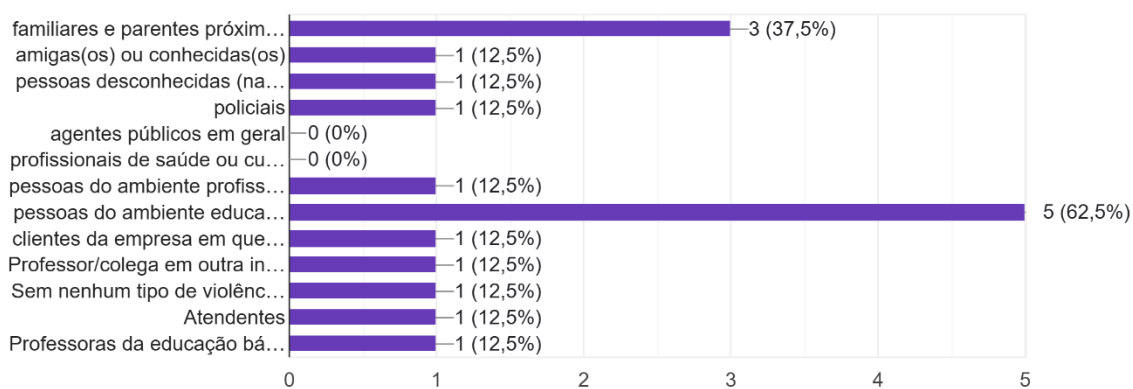
Você já vivenciou algum tipo de discriminação ou violência em decorrência da sua idade?

13 respostas



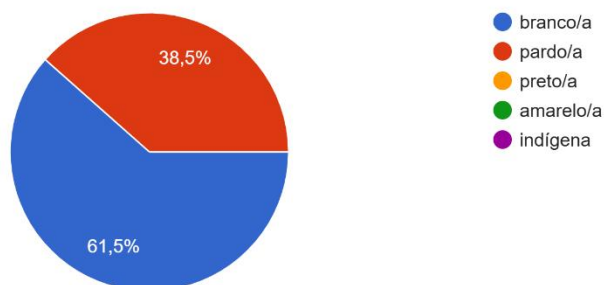
Se sim, quem cometeu / comete esses tipos de discriminação ou violência contra você? (marque as respostas que forem necessárias)

8 respostas



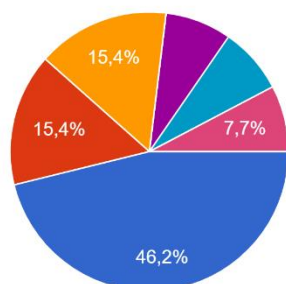
Qual é a sua identidade étnico-racial

13 respostas



Qual é o seu estado civil:

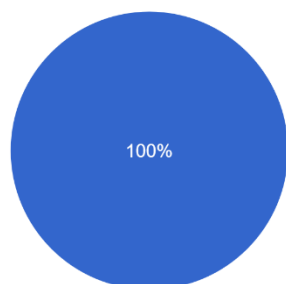
13 respostas



- casado/a
- união estável
- solteiro/a
- namorando
- viúvo/a
- divorciado/a
- separado/a

Você tem ou teve filhos/as?

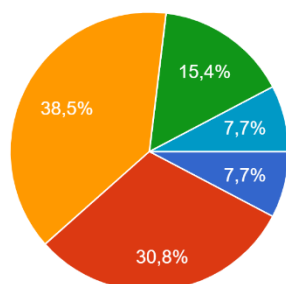
13 respostas



- Sim
- Não

Se você tem ou teve, quantos filhos/as?

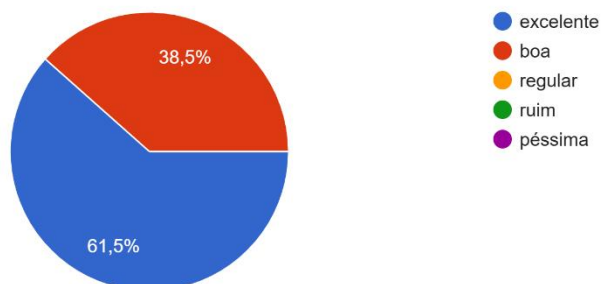
13 respostas



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- E tenho um neto que vive comigo

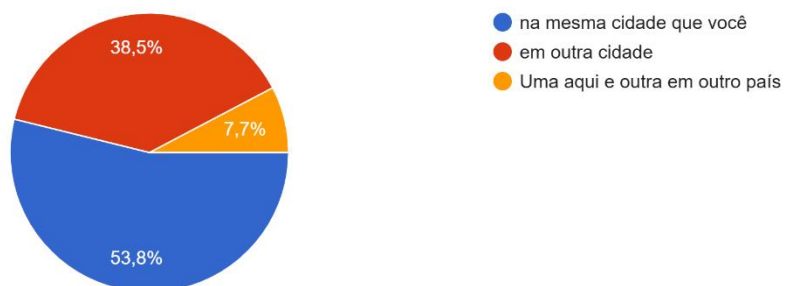
Sobre a sua relação com os seus filhos/as, como você a define?

13 respostas



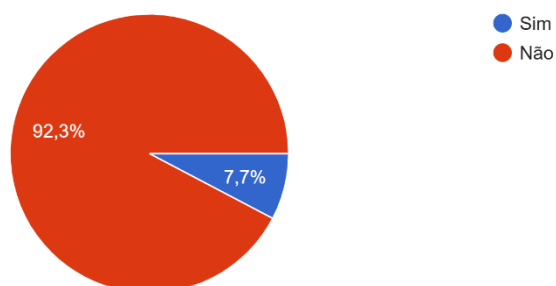
Onde residem os seus filhos/as?

13 respostas



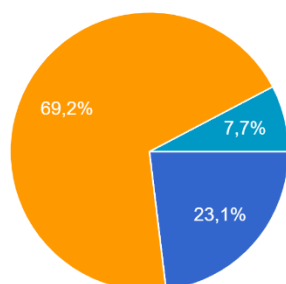
Você vive só?

13 respostas



Se você vive com outra(s) pessoa(s), com quem você mora atualmente?

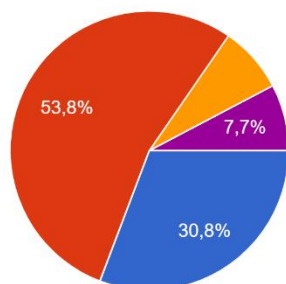
13 respostas



- com filhos/as.
- outros familiares.
- com cônjuge, companheiro(a), namorado(a)
- em espaço dividido (pensão, com amigos/as, etc.)
- em instituição de acolhimento

Como era, ou é, a relação com a sua família de origem:

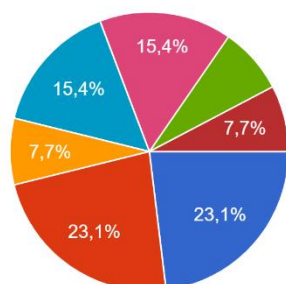
13 respostas



- excelente
- boa
- regular
- ruim
- péssima

Sobre a sua religiosidade / espiritualidade, você se declara:

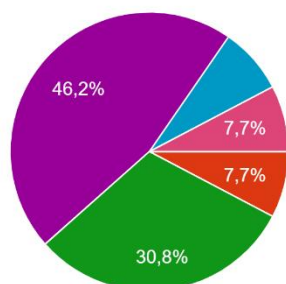
13 respostas



- católico/a
- evangélico/a
- espírita
- afro-brasileiro/a
- budista
- não tenho religião
- ateu / atéia
- agnóstico/a
- Sigo um caminho espiritual CAFH

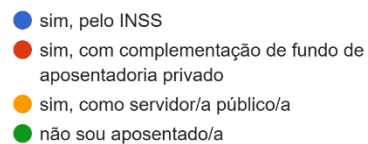
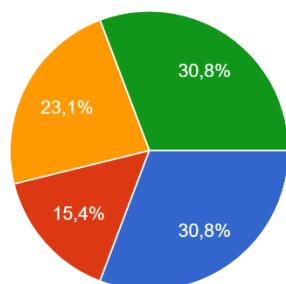
Qual é a sua renda mensal aproximada em salários-mínimos:

13 respostas



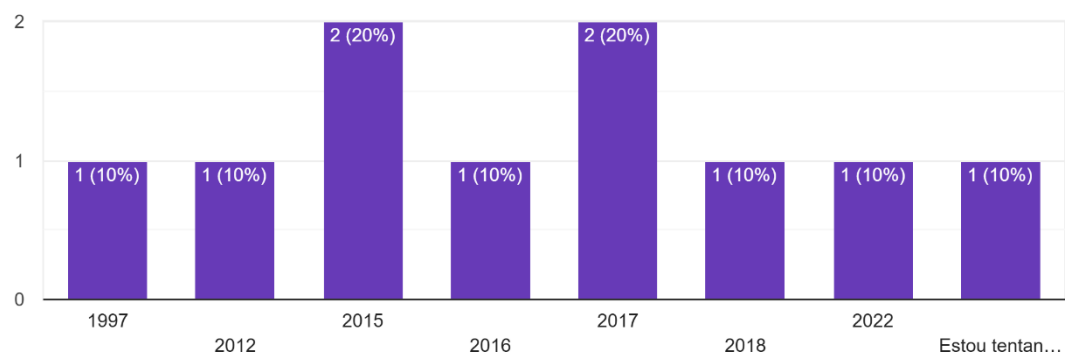
Você é aposentado/a?

13 respostas



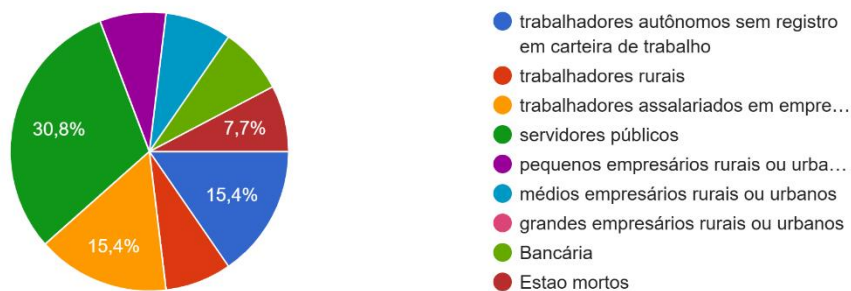
Se é aposentado/a, em que ano você se aposentou?

10 respostas



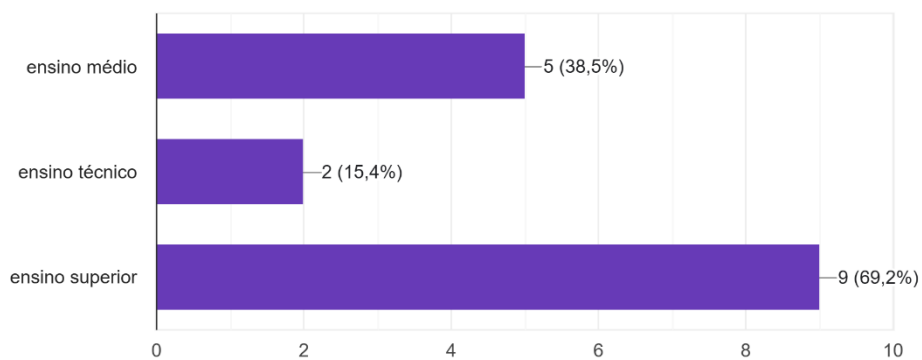
Quais eram / são, as atividades profissionais dos seus pais?

13 respostas



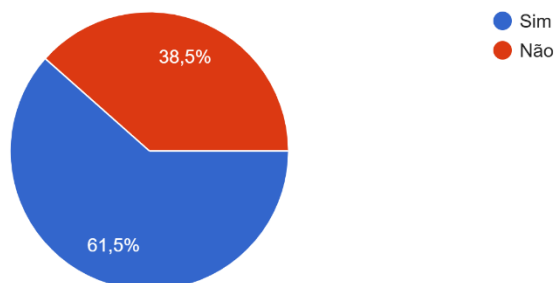
Marque abaixo as suas formações escolares:

13 respostas



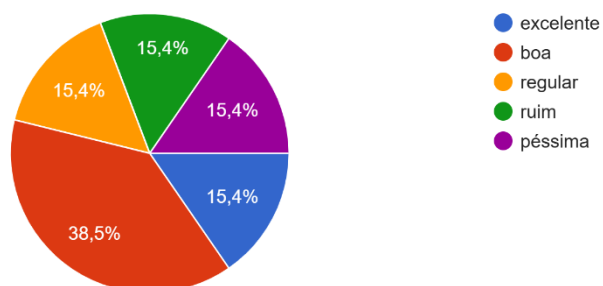
Você já fez algum curso superior antes do atual na UFG?

13 respostas



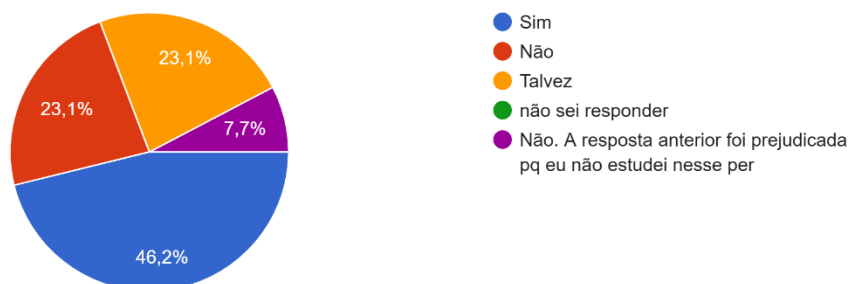
Como você avalia a sua experiência como estudante ao longo do período de Ensino Remoto Emergencial - ERE - na UFG na pandemia da Covid-19 (2020-2022)?

13 respostas



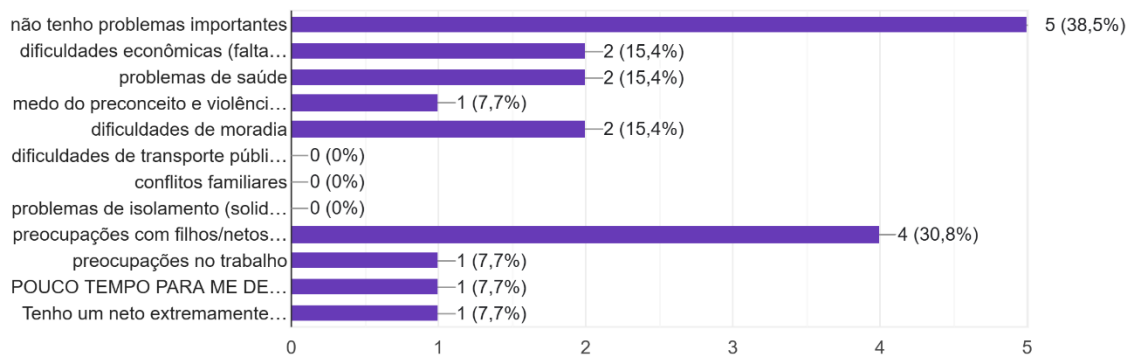
Você pretende atuar profissionalmente na área de formação do curso superior que faz agora?

13 respostas



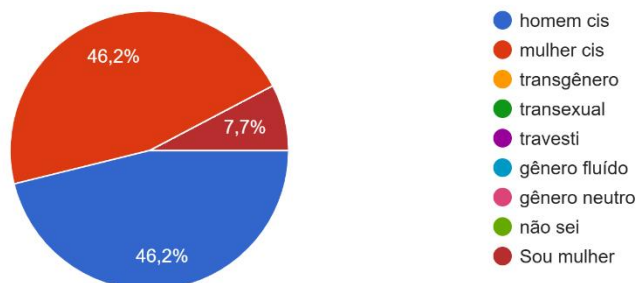
Qual é ou quais são as suas maiores dificuldades pessoais do dia a dia: (marque quantas respostas forem necessárias)

13 respostas



Qual é a sua identidade de gênero:

13 respostas



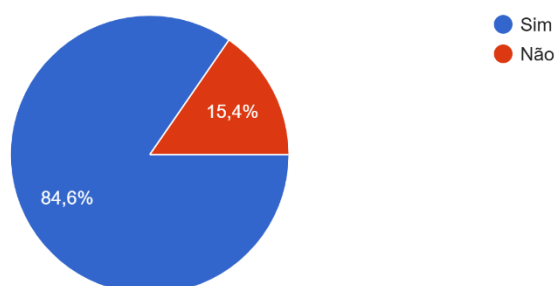
Qual é a sua identidade sexual

13 respostas



Você deseja participar da segunda etapa desta pesquisa? Ela poderá se dar por meio de uma entrevista presencial ou remota, por telefone, ou a...ntrato e a liberdade de resposta a cada pergunta.

13 respostas



APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DE  
CAMPO – DADOS ETNOGRÁFICOS

**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DO TRABALHO  
DE CAMPO – DELSON e PROF. CARLOS**

**PASSADO E PRESENTE**

1. Nome completo: \_\_\_\_\_ Nome atribuído na pesquisa (interno): \_\_\_\_\_
2. Cidade e Estado de nascimento: \_\_\_\_\_
3. Data de nascimento e idade: \_\_\_\_\_
4. Sobre a sua vida na infância:
5. Sobre a sua vida na adolescência e na juventude:
6. Sobre a sua vida adulta e na velhice:
7. Quais são os marcos sociais e históricos principais da sua vida, nos sentidos pessoal, cultural e político:
8. Sofreu impactos e teve experiências pessoais com a ditadura militar (1964-1984)? Quais, em resumo?
9. Você teve, ou tem, relação com lutas sociais e com a vida política?
10. Sua vida profissional passada e atual:
11. Você faz parte de redes de apoio social? A quais você pertence ou utiliza.
12. Qual é a importância das amizades para você?
13. Sobre a sua saúde, você convive com alguma doença crônica?
14. Relate os principais impactos da pandemia covid-19 na sua vida pessoal:
15. Relate as suas maiores dificuldades pessoais ao longo da vida:
16. Como você sente e entende as discriminações e preconceitos contra as pessoas idosas? Elas são ligadas entre si? E vêm de quais tipos de situações difíceis e diferentes que acontecem no seu dia a dia?
17. Se sim, como você se sente e age diante das situações que essas diferentes discriminações e preconceitos atingem você na sua vida diária?
18. Você utiliza redes sociais e usa aplicativos? Como entende o seu uso?

**SOBRE A UNIVERSIDADE E O SEU CURSO**

19. Quais foram as suas motivações para fazer o seu curso:
20. Por quais razões você resolveu fazer esse curso superior nesse momento da sua vida?
21. Quais são os principais desafios e dificuldades que você vive hoje com relação à educação superior?
22. Qual foi o processo seletivo que você fez para entrar na UFG?
23. Como foi a sua experiência com esse processo seletivo?
24. A sua turma passou por algum tipo de trote logo no início das aulas?
25. Como foi a sua entrada no curso, você foi bem recebido/a:
26. Alguém perguntou “o que você está fazendo aqui”?
27. Qual a média de idade dos professores/as do seu curso?

28. Tem ou teve dificuldades para cursar a sua graduação, quais:
29. Você é/foi assíduo/a no curso:
30. Tem histórico de reprovações por falta ou por média
31. Sente que está atrasado/a ou em dia com as atividades e compromissos:
32. E sua relação com os/as professores/as:
33. E sua relação com a secretaria do curso e os seus funcionários?
34. E sua relação com seus colegas de curso?
35. E a sua experiência em confraternizações com seus colegas de curso ou professores:
36. Você tem outros/as colegas de curso da sua idade?
37. Qual foi, ou é, a sua experiência com os sistemas digitais da UFG, como o SIGAA?
38. Como o seu curso era antes da pandemia?
39. E durante/depois da pandemia?
40. Quais foram as ferramentas e plataformas online que você utilizou durante o período de ensino remoto na UFG?
41. Como e quais são os seus planos com relação à colação de grau, formatura e festas assim que o seu curso terminar formalmente?
42. Se você já terminou sua graduação, como tem sido o pós-término dela:
43. Como tem sido a sua experiência e os horizontes abertos na e pela UFG:
44. A partir da sua experiência, dos desafios e dos horizontes abertos, você entende que a realização do seu curso universitário pode mudar os rumos da sua vida madura?
45. Quais são os espaços de socialização mais usados por você na universidade, sejam os presenciais ou os virtuais? Como você gostaria que fossem esses espaços?
46. O que você espera, em termos pessoais, do curso que você faz / fez na UFG?
47. Você pode apontar ganhos ou perdas pessoais com a realização do seu curso superior na UFG?

### **PERSPECTIVAS E FUTUROS**

49. E com relação aos seus filhos/as ou netos/as, como se sente quanto ao futuro educacional deles?
  50. Os seus sonhos de hoje para a vida são pessoais, familiares, profissionais ou coletivos?
  51. Você se sente à vontade para relatar os seus medos principais?
  52. E os seus desejos de vida e de futuro, como você os define e projeta?
-

APÊNDICE D – QUADRO COM INFORMAÇÕES GERAIS DOS/AS  
INTERLOCUTORES/AS <sup>104</sup>

| Nome             | Idade | Ocupação              | Formação anterior    | Estado Civil  | Status de Classe   | Cor    | Identidades Sexuais | Filhos/as | Local de Morada      | Formas de Interação |
|------------------|-------|-----------------------|----------------------|---------------|--------------------|--------|---------------------|-----------|----------------------|---------------------|
| <b>Maristela</b> | 77    | voluntária            | graduação            | união estável | classe média       | branca | cis heterossexual   | sim       | Catalão - GO         | <i>internet</i>     |
| <b>Maurício</b>  | 65    | gestor de empresa     | graduação            | casado        | classe média       | branco | cis heterossexual   | sim       | Goiânia              | <i>internet</i>     |
| <b>Lilian</b>    | 64    | promotora de vendas   | ensino médio         | viúva         | classe média       | parda  | cis heterossexual   | sim       | Goiânia              | <i>internet</i>     |
| <b>Nídia</b>     | 69    | intérprete de libras  | graduação            | casada        | classe média       | negra  | cis heterossexual   | sim       | Aparecida de Goiânia | <i>internet</i>     |
| <b>Regina</b>    | 64    | trabalha em casa      | graduação            | casada        | classe média       | branca | cis heterossexual   | sim       | Goiânia              | <i>internet</i>     |
| <b>Pedro</b>     | 63    | músico instrumentista | mestrado             | solteiro      | classe média       | branco | cis heterossexual   | sim       | Brasília             | <i>internet</i>     |
| <b>Armando</b>   | 68    | servidor aposentado   | ensino médio         | casado        | classe média-alta  | branco | cis heterossexual   | sim       | Goiânia              | <i>internet</i>     |
| <b>Rui</b>       | 60    | assessor de imprensa  | graduação incompleta | divorciado    | classe média       | pardo  | cis heterossexual   | sim       | Goiânia              | <i>internet</i>     |
| <b>Lucas</b>     | 65    | livreiro              | ensino médio         | união estável | classe média       | branco | cis heterossexual   | sim       | Goiânia              | <i>internet</i>     |
| <b>Rita</b>      | 63    | professora de arte    | mestrado             | casada        | classe média-alta  | parda  | cis heterossexual   | sim       | Goiânia              | <i>internet</i>     |
| <b>Joana</b>     | 61    | vendedora autônoma    | graduação            | separada      | classe média-baixa | parda  | cis heterossexual   | sim       | Goiânia              | <i>internet</i>     |

<sup>104</sup> Dados coletados das respostas ao *survey* e das entrevistas semiestruturadas, todos nomeados pelos/as interlocutores/as.