

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FLAVIA PERUZZO SCHWABENLAND

**SABERES VIVENCIAIS DE IDOSOS FRENTE SUA EXPERIÊNCIA NO
ESPAÇO ESCOLAR DE UMA ÁREA RURAL**

BLUMENAU

2013

FLÁVIA PERUZZO SCHWABENLAND

**SABERES VIVENCIAIS DE IDOSOS FRENTE SUA EXPERIÊNCIA NO
ESPAÇO ESCOLAR DE UMA ÁREA RURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais.

Grupo de Pesquisa: Saberes de Si

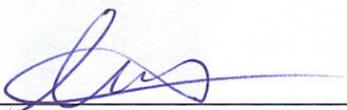
Orientador: Prof. Dr. Celso Kraemer

**BLUMENAU
2013**

FLÁVIA PERUZZO SCHWABENLAND

**SABERES VIVENCIAIS DE IDOSOS FRENTE SUA EXPERIÊNCIA
NO ESPAÇO ESCOLAR DE UMA ÁREA RURAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Celso Kraemer – FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Antônio Fernando Gouvêa da Silva (UFSCar)
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Rita Buzzi Rausch – FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 26 de agosto de 2013.

*Certo dia, uma criança,
com a curiosidade de quem ouviu uma nova palavra,
mas ainda não entendeu seu significado,
- perguntou à sua avó:
O que é velhice vovó?
Na fração de segundo antes da resposta,
a avó fez uma verdadeira viagem ao passado.
Lembrou-se dos momentos de luta, das dificuldades, das decepções.
Sentiu todo peso da idade e da responsabilidade em seus ombros.
Tornou a olhar para o neto que, sorrindo, aguardava uma resposta.
- Olhe para meu rosto, disse ela.
Isso é a velhice!
E imaginou o garoto vendo as rugas, e a tristeza em seus olhos.
Qual não foi sua surpresa quando, depois de alguns instantes, o menino respondeu:
“Vovó! Como a velhice é bonita!”*

(Autor desconhecido)

AGRADECIMENTOS

Considero esta uma das páginas mais importantes deste meu trabalho, pois foram estas pessoas que possibilitaram a realização destes escritos e por estas que dedico meu precioso tempo:

Aos meus Pais: **Marino e Alda** que, além de terem me dado à vida me deram sabedoria e participaram do meu objeto de estudo;

Ao meu amor, companheiro, incentivador e paciente marido **Carlos Roberto Schwabenland**, presente literalmente em todos os momentos dos meus estudos;

Aos meus irmãos: **Vânia, Paulo Roberto e Silvana**, sempre presentes na minha vida e respeitando as minhas ausências, assim como cunhados e cunhada;

Ao meu amado sobrinho e amadas sobrinhas pela alegria que me dão todos os dias e pelas brigas que fiz pra me deixarem estudar;

Ao Prof. Dr. **Celso Kraemer**, meu orientador que me ensinou os primeiros passos da pesquisa acadêmica. Também a este pelo carinho, paciência, dedicação, incentivo, amizade e confiança: Minha eterna gratidão!

Aos meus demais professores do mestrado, com quem tive aula, pelos ensinamentos e apoio de sempre: Dra. Neide de Melo Aguiar Silva, Dra. Rita de Cássia Marchi, Dr. Adolfo Ramos Lamar, Dr. Ernesto Jacob Keim, Dra. Julianne Fischer;

Aos meus colegas de turma em especial ao Tiago Ribeiro, Ana Paula Germano, Jennifer Priscila e Cláudia Vanielle;

Aos estudantes Idosos de Lageado Quintino e Linha Schiavini, pelas contribuições, participações, receptividade e carinho constante.

A minha amiga e colega de moradia em Blumenau Taíse Asen;

À prefeitura Municipal de Concórdia pela licença concedida;

Aos membros da banca de qualificação; Professor Orientador Dr. Celso Kraemer, Dr^a Rita De Cássia Marchi e Dr^a Rita Buzzi Rausch, por aceitarem prontamente o convite e pelas valorosas contribuições;

Ao FUMDES, pelo apoio financeiro.

À Minha Banca de Defesa em especial ao convidado Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva.

QUANTOS LADOS TEM A VIDA?

Sem conseguir resolver para onde olhar durante todo esse tempo, Dafé se admirou de haver tanta ciência naquela gente comum, se admirou também de nunca ter visto nos livros que pessoas como essas pudessem possuir conhecimentos e habilidades tão bonitos, achou até mesmo a mãe uma desconhecida, misteriosa e distante, em seu saber antes nunca testemunhado.

Quantos estudos não haveria ali, como ficavam todos bonitos fazendo ali suas tarefas, agora também ela ia ser pescadora!

Até pouquinho, estivera meio convencida, porque ia ser professora e portanto sabia muito mais coisas do que todos eles juntos, mas se via que não era assim. Tinha gente que pescava o peixe, gente que plantava a verdura, gente que fiava o pano, gente que trabalhava a madeira, gente de toda espécie, e tudo isso requeria grande conhecimento e muitas coisas por dentro e por trás desse conhecimento - talvez fosse isto a vida, como ensinava Vô Leléu, quanta coisa existia na vida! Que beleza era a vida, cada objeto um mundão com tantas outras coisas ligadas a ele e até um pedaço de pano teve alguém para prestar atenção só nele um dia, até tecê-lo e acabá-lo e cortá-lo, alguém que tinha conhecimentos tão grandes como esses pescadores e navegadores, mas já se viu coisa mais bonita neste mundo do nosso Deus? Dafé sentiu até um pouco de vontade de dançar, deu uns tapinhas acelerados na borda do barco, deu uns gritinhos, sapateou de emoção, correu de um lado para o outro, vendo aqui o peixe que vinha, ali o anzol sendo iscado, acolá o plaf-plaf das chumbadas engolidas pela água - mas oba, oba, oba, esta vida não é uma beleza cheia de novidades? Agora ela também queria trabalhar de navegadora e pescadora.

Mas também queria ser professora.

E o que é que ela queria mesmo?

Queria ser tudo, isso sim!

Porque cada ofício tem o seu conhecimento da vida, quantos lados tem a vida, Vô Leléu?

(João Ubaldo Ribeiro, 1984).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Saberes de Si (GPS-Si), da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, do Mestrado em Educação da FURB. Ela tem como propósito desvelar, entre Idosos que frequentam a EJA em duas comunidades rurais do Município de Concórdia, SC, seus Saberes Vivenciais próprios e suas visões sobre a escola. Na coleta de dados acerca dos seus saberes vivenciais, utilizou-se da pesquisa inspirada na etnografia e observação participante, entrevistas semiestruturadas, conversas informais e captura de imagens. A pesquisa ocorreu nos diversos locais em que vivem estes Idosos: festas comunitárias, rituais religiosos, ambiente familiar em seus trabalhos domésticos, agricultura e na ‘lida’ com os animais. Nesse processo se intenta conhecer e ver como estão representados os saberes vivenciais destes Idosos oriundos da agricultura familiar que atualmente se sustentam com a aposentadoria rural. Para isso a noção de problematização de conhecimentos a partir da concepção de educação dialógica em Freire é o principal aporte teórico da pesquisa. A partir dela se discute a visão que os educandos têm da escola que frequentam na EJA. Com a revolução industrial a velhice passa a ser um incômodo, pois, não sendo produtiva, encarecia os custos sociais. Atualmente, com a ampliação significativa da longevidade e a regularização das aposentadorias, a “melhor idade” vem atraindo a atenção de vários setores da sociedade, inclusive da educação. O presente estudo partilha os saberes vivenciais dos idosos adquiridos ao longo de sua vida, contribuindo com outros estudos dessa área. Mas ele também interage com os Idosos sujeitos desta pesquisa, pois, ao contar suas experiências, os Idosos discutem e compreendem o processo histórico que os constituiu, abrindo uma possibilidade de superação do seu próprio silenciamento. Retomando suas próprias memórias, seus saberes são restituídos, oportunizando outras relações com seu passado, podendo ressignificar o presente. Desta forma se pode contribuir na qualidade de vida e das relações familiares destes Idosos.

Palavras-chave: Educação Dialógica; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Saberes Vivenciais.

ABSTRACT

This dissertation was developed by the Research Group Saberes de Si (Si-GPS), Line Research Education, Culture and Social Dynamics, the Master of Education FURB. It aims to reveal, among Seniors who attend adult education in two rural communities in the municipality of Concordia, SC, Knowledge Workshops his own and his vision for the school. In collecting data about their experiential knowledge, we used the research inspired by ethnography and participant observation, semi-structured interviews, informal conversations and capture images. The research took place in several places in which they live Seniors: community festivals, religious rituals, family environment in their domestic work, agriculture and 'deal' with the animals. In the process it tries to know and see how they represented the experiential knowledge of these coming Elderly family farms that currently surviving from rural retirement. To this questioning of the notion of knowledge from the design of dialogic education in Freire is the main theoretical research. From it discusses the vision that students are attending school in the EJA. With the industrial revolution the old age becomes a nuisance because, not being productive, becoming more expensive social costs. Currently, with the significant increase in longevity and regulation of pensions, the "best age" has been attracting the attention of various sectors of society, including education. This study shares the experiential knowledge of the elderly acquired throughout his life, contributing to other studies in this area. But it also interacts with the Elderly subjects of this research, therefore, to share their experiences, discuss the Elderly and understand the historical process that formed, opening a possibility of overcoming their own silencing. Resuming his own memories, his knowledge is restored, providing opportunities for other relationships with your past can reframe this. This way can contribute to the quality of life and family relationships of these Seniors.

Keywords: Dialogic Education, Education for Youth, Adults and Seniors; Knowledge Everyday.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sr. Domingos Schiavini - Filho do Primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini.....	35
Figura 2 - Porungos Secando na Varanda da Família Balena.	83
Figura 3 – Imagens da visita às famílias dos educandos,.....	84
Figura 4 – Amansando Bois na casa do casal de Educandos Jandir e Margarete Pansera.....	85
Figura 5 - Vassoura de Rabo de Bugio.....	86
Figura 6 – Casa construída pelos próprios Educandos.....	87
Figura 7 – Réstia de Alho.....	88
Figura 8 – Réstia de Cebola.....	88
Figura 9 – Cana de Açúcar.....	88
Figura 10 – Cultivo de Melancia.....	88
Figura 11 – Cultivo de Morango.....	88
Figura 12 – Secagem de Bucha Vegetal (esponja).....	88
Figura 13 – Secagem de Sorgo-Vassoura.....	88
Figura 14 – Cesto feito com bambu.....	89
Figura 15 – Queijos Secando no porão da casa.....	89
Figura 16 – Criação de animais, na ordem: Ovelha, Gado (leiteiro e abate), Suínos, Coelhos, Galinhas, Peru.....	89
Figura 17 – Organização da Propriedade.....	90
Figura 18 – Embelezamento da Propriedade.....	90
Figura 19 - Capela Santo Antônio em Lageado Quintino onde se encontram aos Domingos para a reza matinal.....	95
Figura 20 – 60º Presépio que seu Domingos Schiavini idealizou e construiu na Capela Santo Antônio de Lageado Quintino – Dezembro/2011.....	95
Figura 21 - Barracão da Comunidade Lageado Quintino - Local Onde Os Idosos entrevistados Estudam e se Divertem.....	96
Figura 22 - Procissão Benzimento do dia 29 de março de 2013 - Sexta-Feira Santa – Comunidade de Linha Schiavini – Concórdia, SC.....	100
Figura 23 - Árvore para Benzimento da Pregação de Cristo do dia 29 de março de 2013 – Sexta-feira Santa.....	101
Figura 24 - Início da Pregação às 3h do dia 29 de março de 2013 – Sexta-feira Santa.....	101

Figura 25 – Duas Benzedeadas da Comunidade de Linha Schiavini, Nona Nêna e Educanda Alda Peruzzo.	102
Figura 26 – Árvore (seca) do Benzimento (Sexta-feira Santa) do Ano de 2012.....	102
Figura 27 - Educanda Olívia Resmini e Sua Tabuada feita em cima de um calendário antigo que tinha na parede de sua casa.	113
Figura 28 - Apresentação Teatro Circo Espanhol. Educandos: Vilmo, Laurindo, Marino e Pansera.....	115
Figura 29 - Apresentação Teatro Circo Espanhol. Educandas: Justina, Margarete, Alda e Marisete.	115
Figura 30 - Primeiro texto de Marino Peruzzo na Escola. - 16/08/2004.....	117
Figura 31 - Pintura à guache casal Marino e Alda Peruzzo: “As Estações do Ano”.	117
Figura 32 - Apresentação da Banda formada pelos Educandos na formatura da 8º série. 29/06/2013.	118
Figura 33 e Figura 34 – Jogo de Canastra dos educandos Idosos	118
Figura 35 – Formatura 8º Série dos Educandos da EJA pesquisados. - 29/06/2013.....	126
Figura 36 - Alunos mostrando sua alegria em um dos intervalos das aulas.....	128

LISTA DE SIGLAS

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CES – Centros de Estudos Supletivos.

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EJAI – Educação de Jovens Adultos e Idosos.

FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

NEMO – Núcleo de Ensino Modularizado.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.

SEED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SC – Santa Catarina.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LAGEADO QUINTINO E LINHA SCHIAVINI: MEMÓRIAS DE SUA HISTÓRIA NO CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR.....	30
2.1 O QUE CONTAM ESTES IDOSOS SOBRE A HISTÓRIA DAS COMUNIDADES DE LAJEADO QUINTINO E LINHA SCHIAVINI NO CONTEXTO DE CONCÓRDIA, SC?	30
2.2 A VIDA DE UMA FAMÍLIA NA AGRICULTURA FAMILIAR: O CONTEXTO, A VIVÊNCIA, A EXPERIÊNCIA DOS IDOSOS.....	41
3 NUANCES HISTÓRICOS DA EJA: PAULO FREIRE & SABERES VIVENCIAIS.55	
3.1 A EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA EJA, SEGUNDO A PROPOSTA DE PAULO FREIRE.	55
3.2 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE “EJAI” NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONCÓRDIA – SC, NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA BRASILEIRA.....	64
4 SABERES VIVENCIAIS DOS IDOSOS QUE FREQUENTAM A EJAI NAS COMUNIDADES DE LAGEADO QUINTINO E LINHA SCHIAVINI E SUA VISÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	80
4.1 UM POUCO, DO MUITO QUE SABEM ESTES IDOSOS.....	80
4.2 A REPRESENTAÇÃO DOS IDOSOS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	139

1 INTRODUÇÃO

“Tudo que existe e vive precisa ser cuidado para continuar existindo.
Uma planta, uma criança, um idoso, o planeta Terra.
Assim, o cuidado, a essência da vida humana, precisa ser continuamente alimentado.
O cuidado vive do amor, da ternura, da carícia e da convivência”.
(BOFF, 2004)

O Brasil, assim como a maioria dos países, vive um momento de envelhecimento populacional. As informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), dão conta de que a expectativa para o ano 2025 é de que exista um contingente de aproximadamente 32 milhões de Idosos no país, o que o colocará no sexto lugar do mundo em população idosa. Esta realidade evidencia a relevância dos estudos acerca da velhice, não só pelo seu crescimento numérico, mas, sobretudo pela melhoria da qualidade de vida desse segmento da população, que exige serviços especializados para melhor atender sua demanda.

Segundo o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, “são considerados Idosos as pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos”. No entanto, o que se percebeu através do contato constante no processo desta pesquisa com os chamados de Idosos, é de que o envelhecimento acontece de forma diferente para cada pessoa. Enquanto para alguns o passar dos anos é motivo de angústia e proximidade da morte, para outros tantos, é sinônimo de tranquilidade e bem viver. Pode-se dizer então, que não se ‘fica’ Idoso em uma idade específica. É uma questão de experiência da existência.

O público desta pesquisa são os Idosos, nomenclatura por eles mesmos escolhida, e que está de acordo com as categorias públicas de caracterizar este segmento da população. Para melhor situar o leitor, o grupo abarcado por esta pesquisa, um total de 30 pessoas, são de diferentes idades, porém na sua maioria acima de 60 anos. Somente 4 pessoas entre 50 e 58 anos e os demais variam respectivamente; 20 estão entre 60 e 70 anos; 5 entre 70 e 80 anos e 1 pessoa acima de 90 anos; sendo eles, 9 homens e 21 mulheres. A opção em referir-se ao grupo de educandos como ‘Idosos’,

originou-se também, no fato de eles aliarem o grupo de estudos da EJA ao grupo de Idosos, com fins de lazer e cultura que já existia na comunidade. O grupo de Idosos faz parte de uma organização da Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Bem-Estar Social. Eles se encontram toda última segunda-feira de cada mês para almoço festivo, roda da fortuna, bingo, carreado e música.

Metodologicamente a pesquisa buscou coletar dados acerca dos **Saberes Vivenciais** dos 30 educandos Idosos que frequentam o Programa de Alfabetização da EJA, todos residentes nas comunidades de Linha Schiavini e Lageado Quintino – Zona Rural do Município de Concórdia – SC. Também se coletaram informações com alguns de seus familiares. Para tanto, utilizou-se da pesquisa inspirada na etnografia, realizada em diversos locais de participação destes Idosos: festas comunitárias, rituais religiosos, ambiente familiar (seus lares) em trabalhos domésticos, agricultura e na ‘lida’ com os animais. Os instrumentos da coleta foram observação participante¹, entrevistas semiestruturadas, conversas informais e captura de imagens. Além disso, foram realizados estudos teóricos e documentais para conceituar centralmente: a opção metodológica pelo ensaio etnográfico; a educação dialógica de Paulo Freire; a construção da proposta pedagógica para EJA na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia e alguns dados considerados relevantes sobre a população Idosa – suas dificuldades e perspectivas.

Para os autores Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa etnográfica, através da qual se buscou inspiração para esta pesquisa, origina-se na antropologia e tem como fundamental proposição a descrição, a interpretação e/ou a explicação sobre o que as pessoas fazem em um determinado espaço, ambiente ou ainda, em uma comunidade. Portanto, a etnografia descreve a cultura e o jeito de viver e relacionar-se de grupos específicos de pessoas. Nesta pesquisa, os sujeitos a serem descritos são os Idosos que voltam aos ‘bancos escolares’, nas comunidades já mencionadas.

¹ Sou filha de um casal de Idosos do grupo pesquisado, dei aulas para esse grupo, minha irmã também foi professora do grupo. Praticamente toda minha vida desenvolveu-se no contexto desta comunidade. Desde pequena ia para o trabalho na lavoura, frequentei a escola da comunidade, cresci ajudando a família na agricultura familiar.

Segundo Mattos (2001), a abordagem etnográfica é também conhecida como pesquisa participante, pesquisa social, pesquisa analítica, enfim, são vários os sinônimos atribuídos a esta modalidade de pesquisa. Sua peculiaridade na investigação está na interação e na observação por um significativo período de tempo.

Minha interação com o grupo já se inicia muito antes de constituir-me pesquisadora no Mestrado em Educação da FURB. Acompanhei a formação do próprio grupo de alfabetização. Assim, meu envolvimento com este grupo iniciou-se em dezembro de 2010, através de uma visita domiciliar a todas as famílias destas duas comunidades: Lageado Quintino e Linha Schiavini. Nesta ocasião realizou-se uma conversa sobre a possibilidade de fazermos um grupo de estudos com certificação escolar focada na alfabetização inicial. Após esta visita de apresentação da proposta, iniciou-se um processo de visitas no Grupo de Idosos, ocasião em que se verificou maior interesse deste grupo (Idosos) em participar da EJA, o que se efetivou ao longo de 2010. Em função disso, nosso atual grupo de pesquisa constitui-se por população Idosa.

Assim sendo, pode-se justificar a opção pela pesquisa com inspirações etnográficas, pois se sabe que para afirmar-se como etnógrafo faz-se necessário um aprofundamento muito maior, o que talvez seja alvo de estudos em uma próxima etapa desta pesquisa.

Ainda segundo Mattos (2001), a pesquisa etnográfica dirige-se a um grupo de pessoas; uma comunidade, um povo, sempre caracterizada por ter algo em comum entre eles, algo que os liga e identifica. O tempo prolongado de contato e interação se faz necessário para que o pesquisador possa compreender e convalidar o significado das ações dos pesquisados, objetivando que este seja o mais ilustrativo possível das respostas esperadas. Esta pesquisa pode constituir-se pela participação de poucos ou muitos componentes. Assim, a etnografia fundamenta seus estudos predominantemente nos padrões comuns e previsíveis do comportamento e pensamento humano, evidenciados em suas rotinas diárias; preocupa-se ainda, com fatos que se manifestam em determinado contexto específico.

No intuito de entender melhor o significado da etnografia praticada na pesquisa educacional, é de fundamental importância que se faça uma

distinção entre etnografia e etnologia. Segundo as leituras feitas em Balandier (1977), a *Etnografia* se consolida entre os séculos XIX e meados do século XX, como um ensaio de observação mais integral das vivências das pessoas. Já a *Etnologia* que também se origina no século XIX, faz estudos comparativos dos modos de vida destas pessoas.

Buscando encontrar o significado sociológico, procurou-se no dicionário de Herbert Baldus sobre a origem destas palavras e encontrou-se: *Grafia* vem do grego *Graf\o* significa escrever sobre um particular - um *etn\o* ou uma sociedade específica. Etnografia, portanto, é uma especificidade da antropologia, que tem como finalidade o estudo dos povos, sua cultura, enfim é uma parte da etnologia que faz os relatos, a descrição. E *Etnologia* - *Etno* do grego *etnoe*, termo criado para designar os outros povos, todos que não eram gregos. A parte *log\o* da palavra, significa conhecer ou saber sobre. Assim, etnologia é o termo utilizado para designar o estudo sistemático, comparativo ou científico da variedade a ser investigada. A Etnologia é também a particularidade da antropologia cultural que se dedica ao estudo da evolução e cultura das populações primitivas (BALDUS, 1939).

Para Geertz, praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar personagens informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário; “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa para uma descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 15). Entretanto, isto não significa que se devam abandonar os elementos acima citados; ao contrário a descrição, o mapeamento, o diário de campo e as quantificações utilizadas de maneira sensível serão relevantes e indispensáveis para a análise etnográfica. A tentativa de entender a realidade cotidiana dos educandos, neste caso a dos idosos, implica em extrair daí os significados que resultam das várias transformações no seu jeito de se relacionar, pensar e viver.

A pesquisa etnográfica exige do pesquisador, como já referido anteriormente, um tempo prolongado de envolvimento com os seus sujeitos. Porém, em muitas situações em que não se pode permanecer longos períodos em campo, tem-se feito uma “**adaptação da etnografia**”, que visa segundo André (1996), uma espécie de “**observação participante**”, esta se

efetiva nas entrevistas e observações com um tempo reduzido na pesquisa de campo. As observações neste caso podem ser informais e/ou semi-estruturadas, sendo estas duas as opções feitas por esta pesquisa.

Nas leituras sobre a pesquisa etnográfica, percebe-se que, para a execução deste tipo de pesquisa, há que ter, por parte do pesquisador, algumas habilidades indispensáveis, como a de estabelecer relação de confiança e envolvimento afetivo para com os sujeitos envolvidos. Além disso, estar disposto a ouvi-los sem emitir ‘pareceres’, estar ou ser bem familiarizado com o contexto escolhido, inspirar confiança, ter sensibilidade e, sobretudo ter flexibilidade quando se fizerem necessárias adaptações e mudanças na metodologia.

Essa abordagem metodológica demonstra ser possível partir do particular e chegar ao geral, através da teorização, analisando os aspectos sociais, as condutas, os sentimentos, as relações, considerando a subjetividade, tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Podemos considerar que as realidades sociais são construídas através de significados, e que o pesquisador passa a fazer parte desse contexto para compreendê-las e, portanto, realiza uma interação social. A intersubjetividade está presente nesse tipo de pesquisa e decorre das experiências pessoais, sociais e históricas. (ALVES - MAZZOTTI, 2001, p.149).

Esta modalidade de pesquisa é orientada essencialmente pelos pensamentos, dúvidas e anseios do pesquisador. Sendo assim, a opção dos procedimentos e técnicas não seguem rigidamente os padrões estabelecidos convencionalmente, podendo o pesquisador desenvolver a sua pesquisa de campo segundo o contexto social em que está inserido. Na maioria das vezes, o pesquisador se ‘envereda’, a partir das necessidades do grupo a ser investigado.

A investigação etnográfica situa-se no campo da pesquisa qualitativa e preocupa-se, principalmente com as questões culturais, exclusões e desigualdades sociais. Caldeira afirma que;

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior. Na

pesquisa etnográfica, o pesquisador é considerado o principal instrumento de coleta de dados, pois ele faz parte da cena. Assim, para que um estudo do tipo etnográfico seja desenvolvido é necessário que o pesquisador vá a campo, vivencie ações da vida cotidiana descobrindo seus significados e participando delas. (CALDEIRA, 1995, p.8).

Ao se tratar de uma pesquisa inspirada no método etnográfico, as entrevistas podem assemelhar-se a uma conversa informal, sendo que a intenção é ouvir sobre situações das vivências cotidianas. Portanto, nesta abordagem de pesquisa não existem receitas prontas de instrumentos de coleta de dados. O próprio pesquisador é ‘recolhedor’ e ‘interpretador’ das informações coletadas. Isso mostra a importância de adentrar-se no campo de trabalho, de não só tratar seus sujeitos como objeto pesquisado, mas também vivenciar parte da experiência deste contexto.

Debert (2004) diz que o Idoso, a partir da década de 80, torna-se alvo de discursos políticos, ocupando espaços nos meios de comunicação e ganhando a atenção da indústria do lazer e do turismo. Segundo Bruno (2003), o Brasil está sendo surpreendido por uma “revolução demográfica” e não está preparado para a inserção de um contingente tão grande de população Idosa. Sendo assim, é imprescindível que se reorganize a sociedade para um reajuste de convívio e acolhimento desta população.

Ao pensarmos em reinserção, acolhimento, socialização, entre outros mecanismos de bem viver com a população idosa, deve-se considerar também a área da educação, sobretudo numa época em que a educação permanente atinge a toda população.

A Educação de Jovens e Adultos, mesmo que tenha sido criada somente com o intuito de ‘reparar’ o tempo perdido ou negado àqueles que não tiveram acesso ao processo de escolarização na chamada idade regular, na atualidade demonstra significativa preocupação no sentido de contornar a visão de mera reparadora de um ‘tempo perdido’, constituindo-se como articuladora entre os diversos tipos de saberes. No documento de sistematização da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - V

CONFINTEA² - Julho de 1997 explicita-se este caráter de articulação dos saberes:

A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (BRASIL; CONFINTEA, 1998, itens 2 e 3).

As atuais políticas nacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, em especial o Programa Brasil Alfabetizado³, de 2003, tem contribuído muito na busca pela erradicação do analfabetismo. Esses esforços, entretanto, ainda não foram suficientes para que o Brasil se livrasse de tal dívida social – o analfabetismo. Há também que preocupar-se com as metodologias utilizadas neste segmento da educação, uma vez que ela tem suas especificidades, diferenciando-se do ensino regular, sobretudo nas suas formas de compreensão e apropriação dos conhecimentos escolares. Neste sentido, é importante que se tenha atenção especial no que diz respeito à história de vida de seus educandos e em seu uso nos processos de ensino e aprendizagem. Salienta-se, porém, que as

²As CONFINTEA's são as Conferências Internacionais de Educação de Adultos. É a partir da primeira metade do século passado que essas conferências aparecem com objetivo de produzir um documento que trouxesse a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até o momento foram realizadas seis CONFINTEA's. A primeira Conferência foi realizada na Dinamarca e teve como pontos de discussão: as especificidades da Educação de Adultos; proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população; e que a educação de adultos deveria ser desenvolvida através do espírito de tolerância. É na V CONFINTEA que os participantes reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/>. Acesso em 09/04/2013.

³ O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20/04/2012.

metodologias utilizadas em sala de aula e conhecimentos escolares não são abordados diretamente nesta pesquisa, apenas serão consideradas as percepções dos educandos Idosos sobre o espaço de aprendizagem escolar. Por considerarem-se relevantes tais temáticas, sugere-se, no entanto, que sejam apontamentos para continuidade de posteriores pesquisas.

Para Freire & Macedo;

Alfabetizar não significa somente ler, escrever e contar. Significa, também, compreender os acontecimentos da vida cotidiana e a gramática social do concreto mediante as totalidades mais globais da história e do contexto social. (FREIRE & MACEDO, 1990, p.16).

Portanto, para estes autores, os trabalhos com a Educação de Jovens e Adultos, envolvendo os processos educativos, devem enfrentar a opressão, o silêncio e a exclusão, reagindo a tudo o que legitima o domínio de uma pessoa sobre a outra ou ainda, de um grupo social sobre o outro. Só assim é que se estará proporcionando uma educação para a emancipação e para a libertação. Segundo Freire (2012, p.75), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. Mais do que pensar as relações escolares é necessário pensar as relações humanas.

Uma das características predominantes da EJA é contemplar em seus espaços educacionais certa diversidade de idades, culturas e, principalmente, saberes. Arroyo (2007) corrobora com esta perspectiva dizendo que:

O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor. (ARROYO, 2007, p.18).

Dentre a diversidade de sujeitos que frequentam as salas de aula nesta modalidade de ensino, encontram-se os Idosos, que constituem os

sujeitos da presente pesquisa. Poderíamos descrever a partir da citação de Arroyo, várias outras diversidades como, gênero, raça, cor, entre outros, no entanto, aqui se refere à questão de diferenças de idades na EJA, neste caso os Idosos.

Minha história de aproximação com a Educação de Jovens e Adultos inicia-se em 1989, quando fui aluna desta modalidade de ensino. Residindo na Zona Rural do Município de Concórdia – Santa Catarina, sem condições de acesso aos meios de transporte regular ou escolar, parei meus estudos ainda na 4ª série do Ensino Fundamental, com 10 (dez) anos de idade. Tal situação nunca me conformou; não achava justo que meus estudos precisassem ser interrompidos por fatores totalmente alheios à minha vontade. Sem outra possibilidade, ansiava por completar 18 anos e continuar meus estudos através da Educação de Jovens e Adultos; na época chamada de NEMO – Núcleo de Ensino Modularizado. (ANEXO A)

Acreditando ser necessário e possível haver mudanças na forma injusta de acesso e permanência à educação, optei por cursar Magistério no Ensino Médio, sendo que, por necessidade de sobrevivência comecei a trabalhar na educação como estagiária, onde me apaixonei pela profissão e nela permaneço.

Minhas experiências profissionais foram diversas e significativas para a minha formação profissional e pessoal. Atuei como docente em: Educação Infantil, Séries Iniciais, Classes de Aceleração, Disciplinas Pedagógicas do Magistério – Didática, Metodologia da Alfabetização, Ensino Médio Regular – Atualidades Regionais, Filosofia, Sociologia, Ética & Cidadania, Projeto Recomeçar – Unidoscência em Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

A partir desta experiência de docência com a EJA e pela minha identificação histórica com esta demanda educacional, em 2001 fui convidada para atuar na implantação e coordenação da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia. Atuei de 2001 até 2011 neste processo. Na trajetória de 10 anos de Gestão Pública Educacional, foram desenvolvidos vários projetos, buscando atender as especificidades de cada demanda: trabalhadores urbanos, agricultores da agricultura familiar, servidores públicos, presidiários, trabalhadores do lixo

reciclável; além de atuar com menores infratores, correção de fluxo e adolescentes com vulnerabilidade social.

Juntamente com a Coordenação de EJA, atuei com Formação Continuada de Professores de Séries Iniciais e Educação no Campo, Implementação do Ensino Fundamental de nove anos e Educação Integral; Planejamento Coletivo em Unidades Escolares e com Formação nos Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Tive a oportunidade de participar da articulação, criação e implantação da Proposta Curricular de EJA na Secretaria Municipal de Concórdia, no ano de 2001. A Proposta passou por várias reformulações, sendo que sempre manteve em seu propósito a premissa de:

Oportunizar o desenvolvimento dos diversos aspectos da dimensão humana, através de currículos específicos que proporcionem uma visão ampla, interpretando a complexidade, os conflitos e as contradições da vida social. Busca ainda uma relação dialógica entre educandos e educadores; respeitando, valorizando e considerando o saber e a cultura produzidos historicamente pelos grupos populares. (SEMED, CONCÓRDIA, 2001, p. 07).

Neste contexto de diversidades é que surge, a partir de diagnósticos informais, o ímpeto de investir na educação da população idosa – aposentados da zona rural deste município.

A partir de minha trajetória na Educação de Jovens e Adultos, me sinto desafiada a aprofundar meus estudos e compreensão nesta modalidade de ensino. Dentro desta especificidade, me atento a uma parcela, hoje significativa, porém pouco mencionada e explorada - a **Educação de Idosos**. Esta pesquisa tem como propósito desvelar, entre Idosos que frequentam a EJA em duas comunidades rurais do Município de Concórdia, SC, seus Saberes Vivenciais próprios e suas visões sobre a escola.

Segundo dados preliminares, provindos de minha experiência como educadora com essa população, se por um lado, grande parte dos Idosos apresenta dificuldades no seu processo de escolarização, por outro lado,

eles podem ser bastante eficientes na socialização e preservação dos conhecimentos construídos e transmitidos pelas inúmeras experiências que trazem de suas vivências, seus sucessos e insucessos. Pode-se, então, aprender com os Idosos, pois,

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 2005, p. 119).

A partir da perspectiva freiriana, as diferenças de conhecimentos, advindos das vivências individuais e coletivas, podem ser aspectos potencializadores no processo de aprendizagem de outros tipos de conhecimentos, tais como os escolares. Como ponto central desta pesquisa pretende-se ampliar o entendimento sobre quais são os **Saberes Vivenciais dos Idosos** que frequentam a EJA na zona rural do Município de Concórdia, SC que se desvelam e, como estes Idosos, a partir de seus saberes, percebem a educação escolar.

Historicamente a política educacional estabelecida no Brasil teve como intenção alfabetizar jovens e adultos para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo, atender aos objetivos políticos e ideológicos do poder vigente. Acreditou-se que isso resultaria no desenvolvimento da nação, já que as empresas passariam a contar com um grande contingente de mão de obra escolarizada. Neste processo, os aspectos pedagógicos e didáticos foram direcionados para a preparação de mão de obra, negligenciando a singularidade e as especificidades dos estudantes da EJA.

Muitas campanhas de alfabetização de jovens e adultos foram realizadas, tratando o problema do analfabetismo como uma doença que precisaria ser erradicada em prazos emergenciais, partindo, muitas vezes, de um referencial equivocado, colocando a culpa no sujeito não escolarizado, como alguém que permaneceu ‘parado’ na infância, que não aprendeu ao longo de sua vida. Nesse processo, o educando Idoso, mesmo que já tenha acumulado diversos saberes ao longo da vida é tratado, pela

generalidade da escola, como um incapaz, que não possui conhecimentos, que deve partir novamente da infância. O adulto, nesta maneira de compreender a questão, é tratado como criança.

O conceito de educação de Durkheim (1972, p. 42) explicita que, “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social [...]”. Tal ação é exercida de modo disciplinador, para enquadrar a criança a certos padrões comportamentais idealizados pelos adultos. As poucas lembranças que uma das Idosas entrevistadas tem da escola desvelam esta noção de disciplinamento, são situações disciplinares e de punição em que a escola servia para impor a ordem social, a obediência.

“O pouco tempo que a gente foi pra escola, era pra obedecer a professora e ficar quieta e quem não obedecia ganhava reguada de madeira nas mãos ou ficava de joelhos nos grãos de milho. Ahhhh ainda tinha uma varra de marmelo bem fino que a professora dava nas pernas da gente e ficava uns vergão. Daí a vida da gente era apanhar e ficar quieta. Em casa apanhava da mãe e do pai, na escola da professora e ainda se não fazia o que os colegas mais velhos da escola pediam a gente apanhava deles na volta da escola.”⁴

A realidade que esta fala retrata é algo comum nas memórias dos poucos Idosos que frequentaram a escola na chamada ‘idade regular’. Havia uma naturalização da punição através de violência física. Como a primeira professora da escola da Comunidade de Linha Schiavini⁵ ainda está viva, fomos entrevistá-la para conhecer o modo como tratava os alunos indisciplinados:

⁴ Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 24/02/2012.

⁵ Dona Adelaide Sbardella Lazzarotti foi a primeira professora da Comunidade de Linha Schiavini. Tem 93 anos de idade e desfruta de perfeita lucidez e saúde. Têm 10 filhos, todos nascidos nesta mesma comunidade, onde residiu até se aposentar. Hoje mora na zona urbana da cidade de Concórdia, SC. É viúva há 40 anos e teve sua opção de viver sozinha com sua aposentadoria de professora e também de viúva. Hoje paga uma enfermeira para pernoitar e fazer companhia. Mas afirma que faz sua comida e limpa sua casa sozinha. Entrevistada em 20/08/2012.

“A gente podia bater nos alunos que incomodavam. Não era como agora que se encosta um dedo nos alunos já colocam os professores na cadeia. Eu usava uma varrinha de marmelo para bater nas pernas, também tinha sempre um canto com grãos de milho para eles se ajoelharem e ainda quem não se rendia ou não aprendia ganhava umas reguadas nas mãos. Essas sim doíam! [...] Se fosse voltar no tempo eu iria ser bem mais calma e perdoaria bem mais. Eu não me arrependo de ter batido nos alunos, isso todas as professoras faziam. Mas eu era muito nervosa e hoje com minha experiência eu iria ter bem mais paciência.” (Adelaide Sbardella Lazzarotti, 2012).

Percebe-se que Dona Adelaide fala com naturalidade de um tempo em que poucos permaneciam na escola. Muitos nem chegavam até ela e dos que iam, um grande número não encontravam razões significativas para nela permanecer. Além de não existir a obrigatoriedade, ainda existia a punição para quem tivesse algum tipo de dificuldade. É ‘desta escola’ que os Idosos pesquisados têm memórias. Salienta-se, porém como já foi dito anteriormente, que as metodologias escolares não são alvos de discussão nesta pesquisa. Apenas serão mencionados elementos que contribuem para o debate acerca dos **Saberes Vivenciais** dos Idosos que retomaram a alfabetização e a educação escolar, buscando experimentar ‘outro’ modelo de escola.

Este ‘outro modelo de escola’, na vida dos Idosos desta pesquisa, é representado pela EJA. Com o foco nos **Saberes Vivenciais** das pessoas que frequentam a educação escolar, esta pesquisa percebeu que tais saberes, muitas vezes são negligenciados não só pela prática educacional das escolas, mas até nas bibliografias ou em pesquisas acadêmicas. A atitude de desconsiderar os **Saberes Vivenciais** das pessoas na educação escolar resulta de uma concepção de educação conhecida como educação bancária, termo utilizado frequentemente nos escritos de Paulo Freire como uma “educação antidialógica” (FREIRE, 2012, p. 75). Ela mantém a contradição entre educador e educando. Segundo Freire (2012), a concepção bancária⁶

⁶ Na visão bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Daí, então que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o

de educação caracteriza a ação do educador em dois momentos: o primeiro, o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos necessários a sua prática e, no segundo momento, narra aos educandos o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes armazenar o que ouviram ou anotaram. Os educandos apenas memorizam, mecanicamente, os conteúdos repassados, isto é, recebem algo já pronto e acabado. Assim, esta ação educativa ‘educa’ para a passividade e, por isso, é oposta à educação que tem como pretensão educar para a autonomia.

Os pressupostos desta pesquisa diferenciam-se da concepção bancária de educação, por entendê-la como autoritária em sua lógica interna, pois supõe um aluno passivo como receptor dos conhecimentos escolares. Assume-se, portanto, a perspectiva da educação dialógica, por ver que nela o educando é pensado como sujeito de saberes, com os quais os saberes escolares devem interagir. A partir destes pressupostos, tem-se como pergunta de partida: quais são os saberes vivências que se desvelam entre os Idosos que frequentam a EJA em duas comunidades rurais do Município de Concórdia, SC e como, a partir de seus próprios saberes, estes Idosos percebem a Educação Escolar?

A história de negação ou exclusão do Idoso do ensino regular, num determinado momento de sua trajetória de vida, não pode justificar a sonegação do seu direito de ler o mundo, de conhecer outros pontos de vista e estabelecer novas conexões, pois, a educação como processo contínuo, é inerente ao ser humano. A modalidade escolarizada é apenas uma das maneiras de educação e, mesmo assim, é direito efetivo de todo cidadão, em qualquer idade. Segundo a pedagogia emancipadora e dialógica de Paulo Freire, a alfabetização do ser humano se efetiva quando ele vivencia este processo historicamente e o relaciona com os saberes vivenciais do cotidiano.

educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2012, p. 65)

No que se refere aos **Saberes Vivenciais**, ouve-se dos estudiosos da EJA a expressão: saberes ordinários – aqueles que dizem respeito à ordem do dia ou do dia a dia (cotidiano) do educando. Também não são raras as vezes que estas expressões sobre os saberes vivenciais aparecem carregadas de insinuações pejorativas ou, o que não é menos danoso, utilizadas como frases de efeito nos discursos de estudiosos, apenas para não ficarem de fora do modismo educacional. Entretanto, há uma positividade nos saberes vivenciais, quando estes são vistos como significativos, expressivos e indispensáveis para ambos os contextos; vivencial e escolar.

Conhecer as rotinas, as práticas culturais, as crenças, os modos de interação, os sentidos que atribuem aos diferentes elementos que compõe o viver cotidiano dos educandos é fator primordial na promoção do exercício do pensamento e da emancipação intelectual no processo educativo.

O diálogo como método em educação oferece uma pedagogia que seja capaz de fazer este educando idoso sentir-se protagonista de sua própria educação, um sujeito esperançoso frente ao futuro porque sabe que sua experiência de vida enriquece a si, a seus pares e o próprio ambiente educacional.

Entender o modo como os educandos organizam a sua existência pode ser o passo inicial para adentrar-se no contexto da realidade vivenciada, conhecendo e compreendendo o modo como produzem a si próprios. Conforme Marx e Engels;

O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos modos de vida já encontrados e que tem de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. [...], portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como *com o* modo que produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1984, p. 27-28).

Investigar e conceituar uma determinada realidade é descobrir que tal realidade pode ser bem mais complexa do que o ‘real’ que se visualiza ou que se sente. Traçar, desde fora ou de cima, um perfil para um grupo ou

comunidade, categorizá-la ou defini-la *a priori*, sem se inserir primeiro em sua cotidianidade é, muitas vezes, querer torná-la uniforme. As diferenças culturais, morais, étnicas, religiosas e outras tantas, indicam um índice elevado de complexidade, o que pode dificultar que ‘tal’ realidade seja caracterizada de modo unívoco ou padronizada, conforme pretende a educação autoritária, pensada de cima para baixo, ‘para’ os educandos e não ‘com’ os educandos.

O jeito de viver das pessoas, conforme mencionado acima, vai se reconfigurando pela maneira com que mudam os meios de produção material, sempre orientados pelo modo de produção vigente. Assim, quando mudam as condições materiais da vida, modificam-se as relações de solidariedade, coletividade e o modo de ver e viver destes grupos sociais. Percebe-se também que a simples descrição dos fatores sociais, embora estes modifiquem o jeito de viver das pessoas, não são suficientes para detectar o real comportamento dos sujeitos envolvidos. Faz-se necessário contatos mais próximos, conviver com seu modo cotidiano, aprender com eles, estabelecer relações de parceria e confiança para que o ato educativo seja dialógico e atinja a emancipação e autonomia pretendidos.

A perspectiva dialógica aqui assumida acredita que os Idosos que frequentam a EJA são produtores e portadores de saberes peculiares que merecem ser respeitados e valorizados e que é possível potencializar estes saberes para a apropriação de outros conhecimentos. Em função disso, justifica-se a presente pesquisa, que busca saber quais são os **Saberes Vivências** que se desvelam entre os Idosos que frequentam a EJA em duas comunidades rurais do Município de Concórdia, SC e como, a partir de seus saberes, estes Idosos percebem a Educação Escolar.

Muito bem! Realidade observada, convivida, sentida! Dados coletados, e de posse desta materialidade que são as **vivências** destes sujeitos Idosos; o que fazer? Como partir desta realidade e significar novos saberes? E será que estes novos saberes são importantes e querem ser apreendidos pelos educandos Idosos? Estes questionamentos voltarão a ser debate no capítulo que versa sobre a análise do real vivido.

2 LAGEADO QUINTINO E LINHA SCHIAVINI: MEMÓRIAS DE SUA HISTÓRIA NO CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR.

O presente capítulo aborda, do ponto de vista histórico, as duas comunidades rurais envolvidas com a pesquisa, contextualizando-as com a história de criação do Município de Concórdia, SC. Acredita-se na importância de descrever as rotinas da agricultura familiar percebidas e vividas pelos Idosos, sujeitos desta pesquisa, pois são estas histórias e contextos que constituíram suas vidas e seus saberes. Enquanto constituídos pelos **Saberes Vivenciais** é que eles hoje participam da experiência do conhecimento escolar. A partir das memórias expostas oralmente por estes Idosos caracterizamos alguns dos elementos que compõem a vida na agricultura familiar e suas transformações nas últimas décadas.

2.1 O QUE CONTAM ESTES IDOSOS SOBRE A HISTÓRIA DAS COMUNIDADES DE LAJEADO QUINTINO E LINHA SCHIAVINI NO CONTEXTO DE CONCÓRDIA, SC?

Convivência, coleta de depoimentos e imagens fotográficas foram as estratégias metodológicas para a coleta de dados que permitiram retomar as histórias e memórias das pessoas das comunidades de Lageado Quintino e Linha Schiavini. Portanto, grande parte do que aqui se apresenta como texto, provém do relato oral, colhido nas visitas às famílias dos Idosos que frequentam a EJA e gravadas em equipamento digital. Assim, a história que se conta a seguir **não é uma transcrição literal**, mas uma reconstrução a partir das informações coletadas ao longo desta pesquisa com os Idosos que viveram e fizeram esta história. A história de constituição destas comunidades é também a história de vida destes Idosos que hoje participam da forma escolar de representar e significar o mundo, numa outra dinâmica do processo educacional, não mais na vivência, mas na escola.

Segundo relato de Domingos Schiavini⁷, o que hoje é o Município de Concórdia já foi um distrito de Cruzeiro – hoje Município de Joaçaba. Na época este distrito era denominado Queimados. O nome ‘Queimados’ teve origem na Guerra do Contestado. Neste local se matava, queimava e jogava no rio os caboclos que viviam na região. A cidade de Concórdia foi se construindo em torno do rio que hoje atravessa o centro da cidade. O rio passou a chamar-se de ‘Rio dos Queimados’.

A partir das leituras feitas em Ferreira (1992), a ocupação para fins de colonização, do que hoje é o Município de Concórdia, teve como um de seus principais marcos históricos um fato sangrento que foi a Guerra do Contestado. Ela perdurou de 1912 a 1916 e seu fim foi o acordo de limites entre os estados do Paraná e Santa Catarina. Ali restaram os caboclos derrotados da Guerra do Contestado que até a época da Guerra, retiravam da natureza o que necessitavam para a sobrevivência. O que não está escrito, mas está dito, é a tirania com que aconteceu a expulsão destes caboclos da região. Segundo Werlang (1999), as empresas colonizadoras vendiam no Rio Grande do Sul a imagem de que existia no oeste catarinense um tipo de nativo que deveria ser exterminado, pois não trabalhava e só vivia à custa da natureza.

Para melhor exemplificar, transcreve-se a seguir a fala de duas educandas Idosas⁸:

*“O meu pai veio da Itália para Porto Alegre e depois vieram pra cá porque disseram pro pai que aqui as terras eram muito boas e que só tinha uns caboclo vagabundos que não gostavam de trabalhar. Mas não falavam que era pura pedra e barranco. Foram 3 meses de navio pra vir da Itália. Minha tia morreu no navio e jogaram pros peixes comer.”*⁹

⁷ Educando Domingos Schiavini - 75 anos de idade. Filho do Primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini que se chamava Adolpho Schiavini, este foi casado com Teresa Binda Schiavini - Entrevistado em 23/12/2011.

⁸ Ressalta-se que as falas transcritas foram preservadas em sua morfologia e sintaxe próprias, do modo como a língua é praticada entre as pessoas dessas localidades, no interior da Região Oeste de Santa Catarina, pois entende-se que a forma de expressão faz parte da cultura local e constitui-se na peculiaridade destes sujeitos.

⁹ Educanda Salete Schiavini Rubini - 69 anos - também filha do primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 23/12/2011.

“Eu vim da Itália pra cá com o meu pai em busca de vida melhor. Fora daqui diziam que o Brasil era muito bom. De fato era, mas a gente sofreu muito também, por que não existia nada, tivemos que desmatar e fazer tudo.”¹⁰”

As expressões utilizadas por estas Idosas deixam ver que hoje sabem que na época foram enganados. Além disso, os que ali viviam, os denominados caboclos, de cor bronzeada, gente ‘sem origem’ e que não inspiravam confiança ou respeito aos europeus que imigraram ao Brasil no século XIX, não eram vagabundos como foram chamados. Estes caboclos, perseguidos e assassinados, apenas viviam de uma forma singular a sua cultura, extraindo da terra a sua sobrevivência, sem destruí-la.

Conforme Marchesan (2003), em pouco tempo, colonos ítalo-germânicos, oriundos do Rio Grande do Sul, começaram a adquirir terras nesta região, ocasionando de forma sutil a expulsão e, praticamente, a extinção dos caboclos. O termo ‘caboclo’ é empregado com várias significações, sendo que, para Benjamin (2010, p. 36), refere-se à “mistura de branco com índio, pessoas de pele acobreada, cabelo liso e de procedência rural.” Em Zarth (1998, p 10), lemos que “a palavra ‘caboclo’ é de origem tupi e designa o filho de indígena com branco europeu”. Em dicionários da língua portuguesa os caboclos têm como sinônimo; mamelucos, sertanejos, caipiras, etc. (REICHERT, 2008, p. 34).

Segundo Ferreira (1992), no final do século XIX e início do século XX os migrantes descendentes de italianos e alemães proliferaram na região, constituindo pequenos vilarejos com cultura e costumes germânicos e italianos, sobrepondo a cultura cabocla, hoje praticamente inexistente, seja em área rural, seja em espaços urbanos. Na década de 1920 apareceram os primeiros sinais de ‘desenvolvimento’ na localidade de Queimados, cartório, correio hospital e o nome do distrito de Queimados passa a se chamar Concórdia, em consequência de um possível ‘acordo’ entre os caboclos e os colonizadores migrantes. De acordo com o que se lê no livro “*Concórdia: O Rastro de sua História*”, de Antenor Geraldo Zanetti

¹⁰ Educanda Maria Wolozym - 65 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 21/12/2011.

Ferreira, a frase na íntegra teria sido: "Diante do que acabamos de combinar, do que acabamos de concordar, este lugar passa a ter o nome de Concórdia" (FERREIRA, 1992, p. 148). A emancipação política e administrativa se concretiza documentalmente na data de 29 de julho de 1934. O acontecimento foi ilustrado pela fala de Ferreira, morador de Concórdia, SC e também escritor.

Gente simples, ordeira, dedicada à agricultura, a maioria composta por analfabetos, os colonos enfrentaram e venceram o desafio de viver naquelas terras. Abandonados pelo Município de Cruzeiro alimentaram com união e trabalho o sonho e a certeza de que o desenvolvimento viria com a conquista da autonomia através da criação do município de Concórdia. (FERREIRA, 1992, p. 148).

Esboçado brevemente o que foi o início do município de Concórdia, apresenta-se, nesse cenário as localidades de Linha Schiavini e Lajeado Quintino. Uma retomada de sua história, mesmo que breve, se faz importante para compreender alguns fatores que até hoje influenciam nos costumes e jeitos de viver dos Idosos em questão. O depoimento do ‘Tio Domingos Schiavini’ - Filho do primeiro morador desta região - é bastante elucidativo neste sentido.

“Eu nasci aqui, o meu pai foi o primeiro morador daqui, ele foi o primero colono de concórdia; é só oiá na prefeitura que tá lá escrito. Quando nós chegemo aqui não tinha ninguém, puro mato e tigre. Eles fizeram uma casinha de pau lascado e depois em 1936 fizeram a primera igreja. Nós somo em 16 ermom. O pai morreu faiz 39 ano..., é eu me lembro de tudo. O meu pai veio da Itália, eles era em 4 irmom, eles veio de navio, andava mil metro e vinha um vento e voltava dois mil metro pra trais. Daí eles ficaro 28 dia andando de navio e tinha um gurizinho ermom do pai que tinha 30 dia, ele morreu e atiraram ele no mar. Antes de vim pra cá eles pararam um tempo em Viamão, no Rio Grande do Sul, depois vierom pra cá. Quando chegemo aqui desmatava e plantava milho e feijom. Depois veio o primero bodeguero de Concórdia o Caetano Chiuqueta em 1925; e nom adianta

teimá comigo porquê tá lá escrito no banco da praça. Dai o meu pai fiz a bodega dele e começô com um maço de fósforo, um maço de rapadura e uma garrafa de cachaça. Daí eles fez o primeiro cemitério, ali onde hoje é o Clube das coroa, com lasca de madeira. Depois eles fez outro de ripa de loro. O primero colono de Concórdia foi meu pai, teu bisnôno; e o primero agrimensor foi o Moselle. Tú nom viu, tá lá na prefeitura, nos livro, é só i lá vê. Viu, daí tinha o nosso ranchinho ali e meus ermom nom podiam sai fora porque era puro tigre, era puro mato. A gente daqui só via a fumaça de um caboclo que morava no meio do mato, ele vivia de caça e pesca. O nome dele era Quintino, ele vivia sabe como? Esse caboclo tinha um canudo de taquara e ele botava bucha de papel, ou qualque outra coisa dentro, ai acendia de noite pra aluminhá. Aqui era tudo Linha Schiavini por causa do pai que foi o primeiro a chegá, daí fizeram essa troca istúpida de colocá a Linha de lá como Linha Schivini e a de cá do rio de Lageado Quintino, por causa do caboclo que nem sabia que tava no mundo. Ma deu tanta da fulia com isso, todo mundo se atrapalhava, porque o pai morava aqui e nom lá onde fico Linha Schiavini. Esse Quintino desapareceu quando começo a chegá gente. Ele era que nem bicho, acho que as tigre comeu ele. Ele fazia fogo com pedra, fazia faísca e acendia o fogo e nós piizada aprendemo com ele a fazê o fogo... Em 1942 deu uma seca aqui de 8 meis, morreu tudo o milho, tudo os porco. Dai sobro uns porquinho e o pai mato e pindurô no sobrado e duro um ano... Pra mim se voltava o tempo do Getúlio tava muito mior do que agora, porquê nom tinha ladrom, nós ia na roça co pai e ficava até meio dia. Dexava a casa tudo aberta e nom precisava se preocupá, nom tinha droga, nada dessas coisa. Era difícil de vivê. Nom tinha geladera, nom tinha televisom, nom tinha sofá, nom tinha luz. A mãe matava um frango no sábado e pindurava atrás da janela pra comê no domingo. Dia de semana era feijom, arroiz e charque. Nós matava uma vaca e tirava tuda a carne e colocava numa gamela feita de inchó e tapava de sal, depois de 8 dia nós pindurava na cerca e esperava secá. Quando tava seca como a ropa nós tirava e guardava e ia comendo um pedaçom por dia. E o porco nós matava, picava tudo em pedaço e fritava tudo na banha; daí deixava a carne coberta naquela banha e guardava, durava mais de 90 dia. Daí, quando nós vinha da roça, pegava um pedaço daquela

carne e comia até fria. Fazia também o salame, o torresmo e a morchilia. Tinha só uma vaca pra fazê os quejinho e tomá o leite, nom adiantava te mais porque nom tinha comércio. E tu sabe qual é o primero prefeito de Concórdia? Luiz José de Castro. Eu sei tudo!!! Ele foi eleito por oclamaçom. Depois, o primero prefeito eleito pelo povo, foi o segundo, Dalla Costa que hoje tem uma rua com este nome. E depois o tercero foi o Dogelo Goss que hoje é o nome da praça da cidade. Uma veiz nós tinha duas novilha no potrero e um dia veio aqui os jagunço, tudo a cavalo e matarom as 2 novilha e tivemo que fazê o churrasco pra eles comê. O meu pai era o quarterom, tipo o juiz de paz. Quando alguém brigava eles chamava o pai pra acalmar tudo. ”¹¹



Figura 1 - Sr. Domingos Schiavini - Filho do Primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini

Através deste depoimento, Domingos faz com que a gente viaje em um tempo histórico e político muito diferente do que hoje se vive na região e no país. Sua grande experiência de vida, atrelada a uma memória incrível e detalhista, fez com que se conseguisse imaginar as cenas do passado como se fosse um filme. Um dos papéis sociais atribuídos ao Idoso é o de ser a memória de seu grupo social por ser o transmissor do legado de conhecimentos vivenciais e contar as histórias do passado. Este passado

¹¹ Educando Domingos Schiavini - 75 anos - Filho do Primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini – Adolpho Schiavini que foi casado com Teresa Binda Schiavini - Entrevistado em 23/12/2011.

que sobrevive, necessariamente, das lembranças desveladas e traduzidas através das memórias de quem o viveu. Segundo Correa & França (2006), apropriar-se da memória e transmitir esse legado histórico é reconstruir o passado e permitir a ele a possibilidade de ser redimensionado e narrado de formas diferentes. É sentir novamente o pertencimento à uma história ou mesmo à própria sociedade.

Para Simson & Giglio (2001), rememorar o passado, reviver as tradições e compartilhar as histórias pessoais pode ser uma tarefa significativa em que o Idoso se sinta valorizado socialmente, facilitando a interação entre as gerações. Além disso, a reconstituição e reconstrução da própria história podem ser importantes na ressignificação do curso de vida dos Idosos, contribuindo para o bem estar e melhoria da qualidade de vida desta faixa etária.

Percebe-se então a importância dos relatos destas vivências. Como dizer que seu Domingos não conhece história, política, geografia? Quando seu Domingos afirma, “*eu sei tudo*”, desvela-se seu modo de saber o mundo, de relacionar-se com a história e com os saberes da vida. Estes saberes foram suficientes para criar seus filhos, viver a sua vida da melhor forma que considerou possível e ser este contador de histórias nato, brilhante e encantador.

É com ‘estas formas e histórias’ que as Comunidades de Linha Schiavini e Lajeado Quintino entram na vida destes Idosos e eles na história destas comunidades. São estes mesmos agricultores, depois de Idosos, que hoje voltam a estudar, na busca de melhor compreensão de suas próprias histórias de vida. Como se pode ver, no depoimento anterior, foram estes Idosos que fizeram parte da história destas duas comunidades. Assim, este processo de rememoração os faz lembrar de histórias de sofrimento e de alegria, mas também, ao fazer com que reativem e mantenham vivas as suas memórias, mantém-se viva a história e os saberes que ela constitui. “Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 258).

O que se relata na fala a seguir, da filha do primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini, (*Tia Salete*), irmã do senhor que prestou o

relato acima, é mais um bocado da história dos saberes destes Idosos. Esta fala também será mantida na sua forma original, por sua riqueza semântica e linguística.

*“Eu nasci aqui vim junto com a arca de Noé. (risos) Tenho 69 anos e acompanhei todas as mudanças da comunidade. Sei de todos os moradores que passaram por aqui. [...] A minha mãe foi a primeira parteira da cidade. Aqui ninguém nascia no hospital. Todas as crianças da cidade nasciam em casa com a minha mãe a vovó Tereza Schiavini. Foram 40 anos de trabalho. [...] O Pai era o quarterom da cidade. Quando dava uma briga as pessoas vinham lá em casa pro pai apaziguar, ele era o juiz de paz. [...] A gente morava em chão batido. Dentro de casa morava com a gente uma cabrita que a mãe tirava o leite pras crianças. Um dia a cabrita parou de dar leite a gente descobriu que tinha uma cobra em baixo da farinha escondida, daí o pai matou a cobra. Ter cobra que tomava leite de cabrita e de mulher era bem comum.[...] Linha Schiavini porquê o primeiro morador foi o pai (Adolfo Schiavini) e depois Lageado Quintino por causa de um velho benzedor que morava aqui no meio do mato.[...]”*¹²

Ainda perguntei a Tia Salete sobre fotos antigas da comunidade ou de algo que pudesse ilustrar estas mudanças e a resposta foi:

“A gente não tem fotos antigas, por que na época a gente não tirava foto. Não existia isso, e a gente não sabe nem muita história por que antigamente eles não deixavam a gente ouvir as histórias. Coisas de adultos, as crianças não participavam.”

São vários os elementos que podem ser discutidos neste depoimento de Dona Salete, porém serão apontadas duas questões elementares que mais se evidenciaram, sendo esta uma fala representativa por retratar outras tantas falas destes Idosos que não serão possíveis relatar todas na presente dissertação. A naturalidade com que aconteciam os nascimentos, ou seja, a

¹² Educanda Salete Schiavini Rubini - 69 anos - filha do primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 23/12/2011.

vida simples e cíclica. Para nascer bastava nascer! O que hoje é inconcebível, o nascimento sem hospitalização. Outro elemento que aparece nesta fala é o “*quarterom*”. O sentido atribuído a esta expressão é de que este senhor, respeitado por todos, era uma espécie de líder ‘daquele quarteirão’, ou seja, daquela comunidade, situada em certa fração de um município e com um número de pessoas que poderia variar entre 15 e 60 famílias. Não se encontrou referências bibliográficas que definissem o termo *quarterom*, no entanto, foi este sentido que a Tia Salete lhe atribuiu.

Sobre o surgimento das escolas no Município de Concórdia e nas comunidades de Lajeado Quintino e Linha Schiavini, eles contam que nas décadas de 30 e 40 haviam escolas que eram improvisadas nas casas dos próprios moradores e quem sabia ler e escrever tentava ensinar os que não sabiam. No entanto, os Idosos pesquisados que hoje buscam a escola, que suas histórias de vida lhes negaram, também não participaram destas escolas improvisadas.

*“O pai não me dexava i aprende escreve porque tinha que i pra roça”.*¹³

*“O pai bebia muito, chegava em casa e batia na mãe e em mim. Quando eu tinha 6 (seis) anos a mãe morreu.. Daí eu fiquei pelo mundo morando com uma Tia minha até casá. Nunca aprendi ler e escrever.”*¹⁴

*“Eu fui na escola até o segundo ano, daí o pai disse tu prefere trabaiá na roça ou estudar. Eu preferi trabaiá porque sabia que se ia pra escola nom tinha quem ajudasse o pai porque eu era o fiio mais véio.”*¹⁵

Essas foram algumas, entre tantas falas, destes Idosos que demonstram os diversos motivos pelos quais não se apropriaram da leitura e escrita, quando criança. Alguns disseram que o “estudo” fez um pouco de falta, já outros disseram que viveram muito bem sem ter ido para escola. Eu

¹³ Alfredo Rubini - Esposo da Educanda Salete Schiavini Rubini - 77 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 23/11/2011.

¹⁴ Educanda Salete Catarina Lazzarotti - 55 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 14/06/2012.

¹⁵ Educando Marino Peruzzo - 65 anos - morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistado em 12/03/2013.

como uma ‘boa’ e convicta pedagoga deveria dizer; é óbvio que ir para a escola fez falta pra eles, porém eu não tenho esta certeza e me arrisco em questionar: Será que este nosso modelo de escola realmente fez falta na vida destes Idosos? Para Durante;

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebem cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (DURANTE, 1998, p. 24).

As falas aparentemente simples destes Idosos mostram uma memória histórica incrível. Domingos Schiavini, é participante das aulas e momentos culturais promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, diz que não quer se apropriar da escrita e nem aprender a ler. Ele relata que criou todos os seus filhos, deu terra e educação para cada um deles, sem precisar da escola e que agora está muito velho e só quer participar dos momentos de contação de histórias, teatro e atividades de descontração.

Como dizer que estes relatos não são conhecimentos? Saberes? E em que momento a educação escolar, no modelo em que conhecemos, fez falta de fato na vida destes Idosos agricultores?

Com estas reflexões não se quer negar a importância da escola, nem dizer que a educação escolar é dispensável. O que se afirma é a existência de muitas outras formas de apropriação e de produção de conhecimento, em geral ignoradas pela escola. São saberes que se situam em uma condição histórica e epistemológica anterior, como uma espécie de suporte, sobre o qual se tornou possível a construção do conhecimento academicamente sistematizado. Seus saberes constituem o modo autêntico e singular de ‘serem humanos’.

Segundo documentos, a primeira escola a ser inaugurada no Município de Concórdia, SC foi em 1926, onde hoje se localiza a prefeitura. Em Linha Schiavini, como consta em ata (ANEXO B), a escola

surge em 1940 e é desativada pela política de ‘extermínio’ das escolas do campo, no ano de 1991. Esta realidade de fechamento das escolas do campo, vivida pelas famílias rurais, contribuiu para a desarticulação da vida em comunidade. Nas pequenas comunidades rurais onde o lazer, a informação e fé cristã se davam de forma coletiva, a Igreja e a Escola são essenciais na sobrevivência da vida comunitária. Fala-se aqui da Igreja e Escola como ‘pontos de encontro’, troca de informações, articulação e movimentação. Com o fechamento das escolas, as comunidades rurais sofreram uma ruptura de suas referências, enfraquecendo-se com o temor do fim da comunidade. Pode-se observar isso claramente nas expressões carregadas de sentimentos e saudades desta educanda:

“Foi pena que fecharam a escolinha daqui. A gente sente muito, porque era o lugar aonde a gente se reunia. Aqui (Linha Schiavini) não tinha igreja e na escola era onde tinha as missas. Com a escola fechada acabou tudo. Era o lugar onde a gente votava também e assim a gente tem que ir votar no bairro que a gente nem conhece as pessoas. E daí como fecharam a escola esta família invadiu a escola e nunca mais conseguiram tirar eles dali. Começou a bandidagem na comunidade.”¹⁶

Esta é uma fala representativa das muitas outras, ditas com tristeza por terem sido fechadas as escolas. Parece contraditório falar que a escola não fez falta na vida destes Idosos e por outro lado, atentar-se a depoimentos que retratam da falta que a escola fez para a comunidade. No entanto, quando falam na escola que fez falta é de um espaço social, comunitário, espaço público que agrega as pessoas. Não é da falta de ensino disciplinarizado que reclamam, não é o espaço escolar nesse sentido. Eles reclamam da falta de um lugar onde se encontravam para rezar o culto, para fazer os bingos, festas e organizar a vida comunitária. Em nenhum momento falam da ‘escola’ que fechou como um espaço onde se ‘aprendiam as letras, os números’, enfim, os conhecimentos sistematizados.

Disseram também que a comunidade desmoronou depois que a

¹⁶ Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 24/02/2012.

escola foi desativada. Em Lageado Quintino a escola foi criada em 1958, ou seja, 18 anos depois da escola de Linha Schiavini, sendo que não se encontrou documentos escritos que comprovem o ano em que esta fora desativada. Segundo relatos da comunidade, a escola se manteve até 1994, supondo-se que seu término se deu pela mesma opção política da época, uma vez que ainda existiam muitas crianças na comunidade. Foi uma pena, pois a escola estava bem cuidada, reconstruída, era praticamente nova e depois disso, foi abandonada, depredada e hoje o que existe são somente escombros.

A escritora Ecléa Bosi¹⁷ contribui dizendo que “o desenraizamento e desapego forçado do que caracteriza a história do ser humano desagrega a memória” (BOSI, 1994, p. 443). Lembra ainda que toda pessoa merece ter um passado. O cuidado com as memórias, com a história de vida está diretamente conectado à saúde mental dos seres humanos, em especial a dos Idosos.

É neste sentido que o próximo tópico fala do modo como estes Idosos vivenciam a agricultura familiar. Considere-se que é neste contexto que desenvolvem suas experiências, criam suas famílias, enfim, vivem!

2.2 A VIDA DE UMA FAMÍLIA NA AGRICULTURA FAMILIAR: O CONTEXTO, A VIVÊNCIA, A EXPERIÊNCIA DOS IDOSOS.

Na maioria das vezes a família rural ainda é caracterizada com a imagem estereotipada dos anos 30 ou 40, ou seja, a figura do agricultor ou da agricultora é ridicularizada, um estilo ‘Jeca’, ignorante, sem orgulho ou importância em seus saberes. Mas a mim, pesquisadora e habitante da área rural, herdeira da tradição de pequena família de agricultores, seus saberes, linguagem, estética e singularidades originárias dessa cultura, mesmo

¹⁷ Entre os seus livros, destacam-se: Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos, Cultura de Massa e Cultura Popular – Leituras de Operárias, O tempo Vivo da Memória, Velhos Amigos e Simone Weil, a Razão dos Vencidos. Os trabalhos de Ecléa Bosi nascem na Psicologia Social e também é referência para outras áreas das Ciências Humanas. Possuem a rara capacidade de entrelaçar arte e ciência. São reconhecidos não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos e na Europa e se destacam pelo interesse na memória oral. Das pesquisas sobre a memória de idosos, nasceu a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), um programa iniciado em 1993 na USP e amplamente reconhecido pela sua importância como espaço de participação social e de ressignificação da vida. <http://www.ip.usp.br/imprensa/> .Acesso em 26/03/2013.

fazendo mestrado na ‘*cidade grande*’, causa-me muito orgulho em ser essa família rural.

Em muitos espaços sociais verifica-se um modo pejorativo de retratar o mundo rural, criam-se estereótipos na imagem de interior ou de roça, como toscos por seus traços rudes, jeito de andar, falar, vestir e viver. Tais palavras ressaltam apenas uma visão preconceituosa que muitas pessoas, nas grandes cidades, mas também em histórias, lendas, nas piadas e até em livros didáticos se tem das pessoas que provêm da cultura rural. Há muito carinho, ternura, acolhida e sabedoria histórica singular praticada e guardada nesse jeito peculiar que o preconceito desconhece.

Embora hoje se evidencie uma maior proximidade entre o Rural e o Urbano, nas tecnologias que alcançam o campo, nos meios de informação, nos meios de transporte, lazer e educação, bem como nas condições de acessibilidade, ainda existe a sobreposição de valores por quem desconhece a vida no campo. Segundo Ianni;

[...] faz tempo que a cidade não só venceu como absorveu o campo, o agrário, a sociedade rural. Acabou a contradição cidade e campo, à medida que o modo de vida urbano, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório invadem, recobrem, absorvem e recriam o campo com outros significados. (IANNI, 1996, p. 60).

A fala de Ianni indica que o modelo econômico em vigência possibilitou a inserção da cidade no campo. No entanto, deve-se considerar que essa inserção é desigual. Existe visivelmente uma contradição, pois ao capital interessou expandir-se em um novo espaço de reprodução: o campo, destruindo assim, os saberes históricos de seu modo de vida. Porém, as peculiaridades desse espaço precisam ser reforçadas e mantidas, uma vez que, para o capital reproduzir-se na cidade, carece de elementos que são particularidades do campo, e que, apesar das múltiplas transformações, continua a ser o principal fornecedor de alimentos que abastecem as populações urbanas.

Mesmo que diferenciar ou aproximar campo e cidade não é alvo de discussão nesta pesquisa, sugere-se um aprofundamento posterior aos que

pretendem mergulhar no tema da agricultura familiar. O que se quer nestas poucas pinceladas sobre a temática é corroborar com o pensamento de Rua, em seu dizer de que, de fato, o que se busca é “um rural que interage com o urbano, sem deixar de ser rural; transformado, não extinto” (RUA, 2005, p. 58).

Segundo Szmrecsányi (1990), no Brasil a agricultura começa a ganhar nome ainda no Período Colonial, na região Nordeste, no modelo do latifúndio e das grandes fazendas. Assim, inicia-se um modelo de ocupação de territórios que se manteve até as políticas de abolição da escravatura. Desse novo cenário, sem escravos, com a instabilidade econômica e social que o fim da escravidão gerou, iniciou-se um novo modelo de vida na roça, uma experiência conhecida como **Agricultura Familiar**. Isso propiciou novas maneiras de apropriação da terra e produção de vida e saberes.

A ocupação da região Oeste de Santa Catarina começou no início do século XX, por agricultores familiares que vieram do Rio Grande do Sul. Renk (2000), diz que fatores como a fertilidade do solo, água abundante e a existência de uma imensa floresta serviram como propaganda para companhias colonizadoras atraírem os pequenos agricultores gaúchos. Em alguns anos a região se desenvolveu muito e passou a ocupar destaques nacionais e internacionais no modelo de economia familiar, de pequenas propriedades, que gerou o desenvolvimento de cidades e uma forte produção agrícola, policultura, que vai desde a produção autônoma de tudo o que uma família precisa para viver, da produção de grãos, hortaliças, frutas, à produção de aves e pecuária. Isto acabou ocasionando, nas últimas décadas do século XX o desenvolvimento da agroindústria.

A Partir de minha vivência na agricultura familiar, e constantes leituras sobre este tema, ousou afirmar que hoje o Oeste Catarinense abriga os maiores abatedouros e transformadores de aves e carne suína da América Latina, cedendo espaço para grandes empresas, tais como Sadia, Perdigão, Seara e Cooperativas. A existência destas grandes empresas gera um modelo contraditório que, em parte incentiva e em parte ameaça a noção de agricultura familiar, baseada na policultura, pois, perigosamente, incentiva a mono-produção agrícola, a chamada monocultura. Este novo modelo torna

as famílias rurais dependentes das grandes empresas. As famílias acabam se tornando uma espécie de empregados sem carteira assinada, sem custos e sem direito trabalhista, nas mãos dessas empresas agro-industriárias. Ainda têm os que venderam suas terras e trabalham como assalariados ou ‘agregados’ das terras que outrora foram proprietários.

*“A gente cuida dos animais pro patrão, mas cuidamos como se fosse nosso. Criamos ovelha, coelho, vacas. É muito bom, não quero mais ir pra cidade. Nós estudamos os dois”.*¹⁸

*“Eu moro aqui na roça, sou funcionário da minha propriedade porque eu vendi a terra e sou agregado do patrão que dá mais dinheiro e minha mulher mora na cidade e trabalha de doméstica. Agora recebo por dia, sou funcionário da minha terra.”*¹⁹

Uma das análises deste contexto é de que aconteceu um exemplo de ‘integração’, onde houve uma parceria entre a agricultura familiar e a grande indústria. Mas isso só teve seu valor enquanto a zona rural era composta pela mão de obra jovem dos anos 60 a 80, característica das famílias rurais daquela época, com um número elevado de filhos, geralmente acima de dez filhos por casal. Neste momento, século XXI, esta realidade já não procede. Pode-se observar que, se por um lado o Oeste se desenvolveu economicamente, alcançando projeção internacional, com a existência destas grandes indústrias, também foram estas mesmas que contribuíram para a grande exclusão das pequenas e médias propriedades de agricultores familiares. Segundo Freire;

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perde, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. [...] O problema me

¹⁸ Educanda Margarete Pansera - 50 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 23/12/2011.

¹⁹ Educando Osmar Capelesso - 60 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 15/12/2011.

parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. (FREIRE, 2008, p. 130-131).

Observando-se a história do desenvolvimento desta região é notável a intervenção das inovações tecnológicas que se fizeram presentes nos processos de produção. Contudo, este modelo de agroindustrialização teve como efeito a concentração de terras nas mãos de produtores com maior potencial econômico, em detrimento dos pequenos agricultores familiares que foram excluídos do processo, por não terem mais condições de acompanhar financeira e tecnologicamente tal modelo de desenvolvimento.

Mas afinal, o que caracteriza ser ou não ser uma propriedade rural que vive a condição da agricultura familiar? Para caracterizá-la buscaram-se alguns elementos dessa história e cultura singulares, reunindo escritos bibliográficos sobre a região, falas das famílias entrevistadas e as próprias experiências vivenciadas por mim, pesquisadora e participante direta da agricultura familiar.

Inicialmente, por uma caracterização mais geral, o que diferencia uma família de agricultores familiares dos demais agricultores e produtores rurais é a forma de organização na produção dos alimentos para a sua subsistência. Na agricultura familiar os próprios familiares participam de todo o processo produtivo. Quase sempre a propriedade e seus afazeres são organizados de tal forma que possibilita a rotatividade de plantio e criação de animais para atender às necessidades básicas da família, tais como frutas, verduras, legumes, grãos, carnes, ovos, entre outros.

Salienta-se que a caracterização se refere mais diretamente à região pesquisada, ou seja, o Município de Concórdia, Santa Catarina, pois, embora algumas características de famílias de agricultores familiares sejam inerentes a todas as regiões do Brasil, algumas são específicas e variam com a localização geográfica, constituição histórica, cultura, etc. Então se pode dizer que a agricultura familiar, mais do que uma forma de sobrevivência econômica é um jeito de viver entrelaçado a uma realidade local. Se considerarmos o que diz a legislação, a agricultura familiar é

caracterizada pelo tamanho e pelo modo de exploração:

O imóvel rural que, direta e pessoalmente, explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalhado com a ajuda de terceiros. (BRASIL, Estatuto da Terra - Lei 4504/64 | Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964).²⁰

Esta Lei, de 1964, escrita há muito tempo, é bem genérica na caracterização da agricultura familiar. Além disso, a forma abstrata da legislação pouco ajuda a compreendermos as especificidades da agricultura familiar e os saberes a ela inerentes. Em função disso fazem-se necessários estudos e observações que vão além das referências bibliográficas. Um bom estudo de campo com permanência no local pesquisado pode fazer a diferença, ajudando o pesquisador no momento das análises e descrições.

Para descrever a realidade local destes Idosos que vivem da agricultura familiar como complemento de sua aposentadoria rural²¹, serão utilizadas algumas falas destes, fazendo comparativos do ‘como era’ e ‘como é’.

“Eu trabalho bem mais hoje do que anos atrás. Com 68 anos eu durmo a meia noite e levanto às 4h da manhã. Tomo meu chimarrão, meu café, depois tiro leite e depois vou pra roça. A tardinha tudo de novo. Planto

²⁰ Diário Oficial da União - Seção 1 - Suplemento - 30/11/1964, Página 49 (Publicação Original Coleção de Leis do Brasil - 1964, Página 313 Vol. 7 - Publicação Original). Acesso em 23/05/2012.

²¹ A aposentadoria rural entrou em vigor em 1991, através das Leis 8.212 e 8.213, que instituíram respectivamente aos planos de custeio e benefícios da Seguridade Social, de acordo com os princípios de equivalência e uniformidade e demais diretrizes fixadas pela Constituição Federal, unificando os sistemas previdenciários urbano e rural. O pequeno trabalhador rural é considerado um segurado especial na Previdência Social do Brasil. É um segurado que não precisa fazer contribuições para obter benefícios. Tem direito a quase todos os benefícios, só não pode se aposentar por tempo de contribuição. Sua renda é sempre fixada em um salário-mínimo. O trabalhador rural se aposenta por idade e tem um redutor de cinco anos, homens precisam ter 60 anos e mulheres 55 anos. A documentação é bem simples, basta apresentar seus documentos pessoais, bloco de produtor rural com emissão de uma nota por ano, podendo ser uma a cada três anos. Tem que apresentar comprovação da terra onde exerce sua atividade. A terra pode ser própria ou de terceiros. No caso de terceiros tem que apresentar um documento que comprove de que forma utiliza a terra. Pode ser arrendamento, parceria, cedência, ou qualquer outra forma. O contrato tem que ser feito na data em que começou a atividade, tem que estar registrado em cartório ou com reconhecimento das assinaturas que comprovem a data em que foi firmado. (BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social. Brasília, 2003).

mandioca, batatinha, feijão, amendoim, milho, etc.”²²

“Uma vez a gente tinha duas junta de boi por família, agora a gente tem uma junta de boi em três famílias”.²³

“Porco hoje em dia quase ninguém mais cria nem pra comer, por que dá muito trabalho. Ou se cria muito pras parcerias ou não se cria nenhum”.²⁴

“A gente cria porco, javali, gado leiteiro e pra comer. O porco javali é bom pra carne porque ele dá menos gordura. A carne é mais saborosa e bem vermelhinha. Estes javalis uma vez a gente chamava de porco do mato e se criavam solto, mas agora com desmatamento não se vê mais eles por ai”.²⁵

*“A gente cria uns pinto avulso, codorna, porco, gado, Javali e também tem uns vira-lata pra assustar os bandidos. A gente só cria pra comer. Carne, salame, torresmo, banha, de tudo. Também fazemos vinho, mas consumimos tudo, aqui o povo gosta é de beber mesmo.”*²⁶

*“A gente tem pinto comprado e pinto caseiro, daí olha a diferença, os comprados vem grande logo e os caseiros demoram a ficar grande. Acho que dão injeção de crescimento pra eles.”*²⁷

“Nasci no meio do fumo, casei e continuei no meio do fumo, agora faz cinco anos que paramos de plantar. Na comunidade ninguém mais planta fumo.[...]A gente vive da aposentadoria e uns queijinhos para dar pros

²² Ernesto Kaiber - Esposo de Educanda - 68 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 15/12/2011.

²³ Celito Masiero - 68 anos - Esposo de Educanda - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 23/12/2011.

²⁴ Telmo Balena - Esposo de Educanda - 60 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 23/12/2011.

²⁵ Educanda Ivone Kaiber - 60 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 15/12/2011.

²⁶ Educanda Olívia Resmini - 69 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 20/12/2011.

²⁷ Educanda Maria Wolozym - 65 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 23/12/2011.

*filhos. Daí plantamos milho pras vacas e umas galinhas pra comer.”*²⁸

Estas falas, dentre tantas outras, representam algumas das hipóteses que se tinha ao iniciar a pesquisa, advindas da vivência familiar na lavoura. Uma delas é o envelhecimento da população na zona rural, pois os jovens saem para estudar e buscar emprego na cidade e os idosos ficam para cuidar da propriedade rural. Outra hipótese é a de que os poucos que ficam no interior mudaram seus estilos de vida e o modelo de produção, uma vez que a rotatividade e a policultura vem decaindo, os agricultores aposentados passam a comprar muito mais produtos nos supermercados, ficando a produção agrícola dirigida para plantação de grandes culturas para poucos que compraram grandes terrenos e utilizam plantio e colheita mecanizada.

*“Plantar milho da forma como precisa agora, só dá prejuízo. Os adubos e sementes são muito caros e o tempo não ajuda nada. Ou dá seca ou chove demais. [...] Uma vez qualquer semente dava bem, agora a gente passa veneno daí as terras não dão mais nada, nem marcela não consigo mais colher na beira da estrada.”*²⁹

Essencialmente são dois os fatores a serem considerados a partir desta fala: o primeiro é de que a forma de plantio se modificou, ou seja, antes se plantava de forma artesanal; com sementes do ‘paiol’, adubos só produzidos na propriedade, o processo de controle de ervas daninha se dava só com a enxada e a geada, etc. Com os avanços tecnológicos e modificações genéticas das sementes, isso já não é mais possível, encarecendo e inviabilizando o plantio por parte dos agricultores familiares. Outro fator a ser observado é sobre as condições climáticas. As falas desta educanda Idosa remetem a todas as demais famílias visitadas:

“O tempo (clima) não é mais o mesmo! A cada ano está mais quente, parece que o sol está descendo e as chuvas não são mais pras plantas, ou dá seca

²⁸ Educanda Delmina Cavalli - 66 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 22/12/2011.

²⁹ Educanda Zenite Masieiro - 66 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 23/12/2011.

*longa ou chove demais e dá enchente. [...] Com essas secas que dá é melhor nem trabalhar por que é mais lucro nem se mexer. ”*³⁰

A partir destas considerações é possível perceber uma análise, ainda que preliminar, porém nada inconsciente, frente a todos os problemas ambientais. A experiência de vida e as observações empíricas realizadas ao longo de seus anos de vivência fizeram com que mudassem a forma de lidar com o solo, com o plantio e as energias investidas no trabalho do meio rural.

Outro aspecto relevante a considerar-se é a questão da aposentadoria rural já mencionada anteriormente e reforçada em nota de rodapé, sendo que esta foi um direito adquirido recentemente pelas lutas históricas. O que se sente nas falas destes idosos é a transformação que este salário de aposentadoria, mesmo que insuficiente, ocasionou na movimentação financeira das famílias que vivem da agricultura familiar. A segurança, a confiança de saber que ao final de todo mês, como eles afirmam constantemente *“faça chuva ou faça sol, chova pedra ou dê temporal o nosso dinheirinho está lá no banco”*. O dinheiro é pouco e insuficiente, porém significativo e tranquilizante para quem viveu uma vida de instabilidades, tendo que contar com a ajuda do clima e das possíveis intempéries para saber se colhiam ou perdiam o que plantavam.

*“A gente tinha uma uva linda, ontem deu uma chuva de pedras e estragou tudo. Com certeza este ano a uva vai ter preço alto, pois acabou toda produção da região com as pedras. Ainda bem que a gente é aposentado e não depende mais só disso para viver.[...]Eu criava bastante animal, mas agora que somos aposentados e ainda ganhamos as passagens de graça pra viajar, vendi fora tudo e vou visitar os filhos de graça. ”*³¹

“O meu pai morreu sem nunca ter sabido o que era aposentadoria. A única coisa que soube foi trabalhar. (choro) [...] Agora Eu fico parado

³⁰ Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 12/03/2013.

³¹ Ernesto Kaiber - 68 anos - Esposo da Educanda Ivone Kaiber - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 15/12/2011.

calculando o quanto ganho por minuto parado. Trabalhei tanto na vida que agora só faço as contas de quanto eu ganho parado. [...] Hoje as pessoas precisam trabalhar muito mais, por que querem comprar mais luxo. Se a gente vivesse mais simples como era antigamente a aposentadoria chegava e não precisava mais trabalhar. [...] Uma vez com 50 anos as pessoas se preparavam pra morrer, agora, se preparam pra se aposentar e começar a viver.”³²

“Eu depois que me aposentei e parei de me esforçar to outra pessoa. Agora me sinto uma moça.”³³

“Quando era nova não podia comer coisa boa por que não tinha dinheiro, agora que sou aposentada e tenho dinheiro o colesterol não me deixa comer. Ma to nem ai, vô Morrê de colesterol, mas comendo bem.” (risos)³⁴

“Eu me aposentei por invalidez daí o tio não pode estudar porque tem que trabalhar, ainda não é aposentado.”³⁵

“Eu adoro comprar em prestação. Depois que me aposentei tudo eu compro em prestação. Porque me disseram que até que a gente tem dívida não pode morrer, então não posso ficar nunca sem dívida. (risos) [...] Eu digo pra você o meu melhor tempo de vida é agora, a gente sofria demais. Depois que me aposentei eu compro tudo que tenho vontade. Eu quero viver cem anos, mas como to agora, nunca mais voltar no tempo de antigamente.”³⁶

É algo indescritível em palavras escritas a alegria com que falam do tanto que tem importância na vida deles, poder contar com o valor da aposentadoria. O que para muitos é um valor irrisório, para estes que

³² Educando Marino Peruzzo - 65 anos - morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistado em 12/03/2013.

³³ Educanda Irene Longo - 63 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 20/12/2012.

³⁴ Educanda Justina Vicenzi - 63 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 20/12/2012.

³⁵ Educanda Neli Peruzzo - 58 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 12/03/2012.

³⁶ Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 24/03/2013.

viveram da incerteza do dia seguinte, é imensamente gratificante.

Paulo Freire em todos os seus escritos fala da habilidade que se faz necessária ao interpretar as falas nas diferentes visões de mundo:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2008, p.31).

Esta curiosidade ingênua de que fala Freire é comumente chamada de senso comum, de saber cotidiano, empírico. No entanto, expressa de forma clara um saber histórico, comprovado na própria experiência vivencial. Como negar este conhecimento? Freire diz ainda que a curiosidade “muda de qualidade, mas não muda a essência”. (2008, p.31) e continua: “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento [...] faz parte integrante do fenômeno vital” (p. 32). Só perguntamos ou falamos sobre o que sabemos ou vivemos. E é por isso que muitas vezes somos limitados e vagos em nossos discursos, tornando-nos assim, apenas bons repetidores de falas e anseios alheios. Há também os que se calam, ou foram silenciados por suas histórias de vida. Alguém ou ‘alguns’ os fizeram acreditar que não possuem competência suficiente para clamar sobre seus desejos e suas sabedorias. Este é o caso da maioria dos idosos envolvidos neste trabalho. A fala de Foucault ilustra bem essa circunstância nas relações de poder:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1996, p.9).

Fala-se aqui, especialmente destes Idosos agricultores que já no

início de suas vidas, lhes foi negada a participação no processo de educação escolar, e que sua participação na sociedade sempre foi intimidada pela sociedade ‘letrada’, que a todo o momento faz questão de salientar que quem não conhece as letras também não conhece a vida. Abrir uma fissura sobre o silenciamento histórico imposto a esta população mostra-se de fundamental importância. Para tanto, se devem ouvir as falas significativas destes Idosos no que versa sobre a vida de uma família sob a forma de agricultura familiar. Pode-se, assim, tornar audível a voz destes ‘calados’ por nosso modelo de sociedade.

Com este propósito far-se-á a descrição de uma fala (entrevista) que elucidada claramente a rotina de uma família na década de 30.

“A lida começava cedo. Os filhos mais novos ajudavam nos afazeres mais leves: cuidavam da horta, buscavam água na fonte, limpavam o chiqueiro, cortavam o pasto, etc. Os filhos mais velhos iam pra roça, pois era de lá que vinha o nosso sustento. A gente plantava tudo o que comia e se acaso sobrasse algum produto a gente trocava com os vizinhos. Pra poder plantar era preciso um grande envolvimento de toda a família, pois não existiam as tecnologias que o mundo de hoje oferece. O preparo da terra era feito somente com arado puxado pela mula branca, que além da lida da roça servia para ir ao moinho, carregar água e passear. Esta mula serviu a família por 40 (quarenta) anos e depois foi vendida por 4 mil réis. Na época o trabalho na roça era bem solidário, a gente tinha troca de dias de trabalho e não pagava em dinheiro, só devolvia os dias. Essa prática era chamada de puxirão. No final da tarde os homens cuidavam de tratar os animais e as mulheres tirar leite e fazer a janta que era polenta com mistura ou sopa de galinha com pão. E depois da janta todos se reuniam pra tocar violão e contar histórias. Eram 15 irmãos, então sempre tinham muitas histórias e todos os irmãos aprenderam a tocar violão com a mãe que apesar de saber tocar somente 3 notas musicais ensinou todos os seus filhos a tocar violão. Nos finais de semana a gente vestia o melhor traje e ia pra igreja rezar o culto e a tarde os rapazes jogavam bola e as moças assistiam. As comadres cuidavam das crianças e proseavam e os homens de mais idade jogavam baralho e tomavam umas pinguinhas. E pelo menos

*umas duas vezes na semana a gente fazia filó nos vizinhos que era pra trocar as histórias, comer salame e tomar um vinho, cantarolar ou mesmo não fazer nada. Era tudo bem diferente de hoje. Não tinha televisão, luz elétrica, fogão a gás, sofá...nada disso; Mas eu gostava da vida que a gente levava.”*³⁷

Neste depoimento de Osvaldo, embora genérico e cuidadoso com as palavras, podem-se perceber claramente as diferenças na forma de viver, organizar os afazeres da propriedade, tipo de alimentação e formas de lazer de que o tempo e a história modificaram a própria cultura na roça. Sem dúvida, cada palavra deste depoimento valeria uma profunda discussão, no entanto serão apontados alguns aspectos que foram recorrentes em outras observações.

No início de seu depoimento, Seu Osvaldo aborda um tema bastante polêmico na agricultura familiar; o trabalho infantil. A partir dos relatos e de minha experiência pessoal, pode-se dizer que na ‘roça’ é muito comum os pais fazerem do seu trabalho uma espécie de escola familiar, onde as atividades da casa e da agricultura são passadas através das práticas diárias. Esta prática tem um caráter de companheirismo. Os pais trabalhadores apesar de a maioria não terem tido acesso aos conhecimentos escolares, ensinam absolutamente tudo o que sabem aos seus filhos e os filhos são agradecidos por isso, também, demonstram ter orgulho dos ensinamentos que seus pais lhes proporcionam, dando a oportunidade de ser tão trabalhadores quanto eles.

Abre-se um parêntese também para mencionar a solidariedade que existe na organização do trabalho no campo. A troca de dias, a ajuda desinteressada, solidária, isso tudo é muito comum para as pessoas que não vivem do trabalho assalariado, mas da agricultura familiar. O trabalho tem outra dimensão, que vai muito além do capital monetário.

Quanto a ter 15 (quinze) filhos, isso era uma prática muito comum

³⁷ Depoimento concedido por Osvaldo Lazzarotti - 68 anos - Nascido e criado na Comunidade de Lageado Quintino. Hoje mora na zona urbana do Município de Concórdia, SC. Ele já foi prefeito por duas vezes de um Município vizinho - Castelo Branco - SC. Morou e trabalhou nos Estados Unidos. É irmão de 3 (três) dos Educandos Idosos e participa dos momentos de descontração com o grupo de Idosos - Entrevista concedida em 12/08/2012.

no meio rural, sendo que o pensamento estava em ter muitos filhos para dar conta de exercer todas as atividades das propriedades rurais. E como a vida era muito simples, os filhos não davam ‘gastos’, aí o número de filhos era ‘lucrativo’.

A parte final do depoimento de Seu Osvaldo, transcrito acima, deixa evidente que mesmo não tendo as condições tecnológicas e comunicacionais que se tem na atualidade, era um tempo muito bom de viver! Segundo Santos & Vaz (2004); “As lembranças das vivências podem aumentar ou reduzir as sensações de bem-estar dos Idosos, de acordo com as características que predominam nessas lembranças”. Percebe-se então da satisfação deste Idoso em sua fala, pois se recorda da vida com alegria e saudosismo. A lembrança positiva que tem da infância e juventude pode ter contribuído na qualidade de vida e bem-estar deste e de outros Idosos envolvidos com esta pesquisa.

No próximo capítulo a história continua de forma a justificar os motivos pela opção dialógica de educação e como estes Idosos estão inseridos na Proposta de estudos dirigidos³⁸ da EJA.

³⁸ A expressão **estudos dirigidos** refere-se a uma nomenclatura adotada pela proposta de EJA do Município de Concórdia. Entende-se por estudos dirigidos as atividades desenvolvidas nos 4 dias da semana em que estes Idosos se encontram para participarem do que normalmente se chama de aulas curriculares. A proposta detalhada quanto à forma de operacionalização destas aulas está descrita no Capítulo 3, item 3.2.

3 NUANCES HISTÓRICOS DA EJA: PAULO FREIRE & SABERES VIVENCIAIS.

Este capítulo faz uma reconstrução histórica da relação da EJA com os trabalhos práticos do alfabetizador e educador Paulo Freire. Também busca compreender a relação íntima que a EJA tem com os escritos, os estudos teóricos, os fundamentos metodológicos e as discussões pedagógicas de Freire, que nunca escreveu prescrições abstratas, mas sempre discutiu seu fazer, sua própria experiência. Dessa forma, se tem em Paulo Freire a mais explícita Teoria, entendida como o trabalho intelectual, o labor do pensamento para compreender o mundo efetivo, cotidiano, no qual se desenrolam nossas vidas.

A partir da relação histórica de Freire com a EJA e os **Saberes Vivenciais dos Idosos**, se busca indicar os principais fatores nacionais e estaduais desta modalidade de ensino, atrelados à história da EJA no Município de Concórdia, SC. Também se faz uma breve reflexão sobre alguns dos saberes vivenciais desvelados pelos Idosos que frequentam a EJA. Para incluir a especificidade dos Idosos na sigla já existente e consolidada, EJA – Educação de Jovens e Adultos optou-se por acrescentar um “I” no final da sigla, ficando, então **EJAI**. Assim, a partir deste momento, sempre que aparecer a sigla EJAI, estará sendo referendada a **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**.

3.1 A EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA EJA, SEGUNDO A PROPOSTA DE PAULO FREIRE.

As reflexões deste subtítulo surgem da importância das práticas e dos escritos de Paulo Freire para a EJA, em especial quando se fala em experiências a partir da concepção dialógica de educação.

Paulo Freire, além de indiscutível engajamento com a causa popular, foi também um educador, no sentido mais expressivo deste conceito, colocando em prática seus ensinamentos, seu pensamento cultural, político, pedagógico e educacional. Ele é um intelectual que deu valor aos pensamentos do povo, aprendendo com suas vivências,

respeitando as experiências e sabedorias populares e denunciando o autoritarismo e a hierarquização nas relações educacionais e sociais.

Uma das principais características do pensar, do fazer e do aprender em Paulo Freire está na forma como ele vê e se relaciona com o outro. A alteridade é requisito fundamental de sua prática educativa. O aprender a ouvir e a valorizar os saberes cotidianos que vêm das experiências vivenciadas e da cultura popular e a abertura para o diálogo com todos os diferentes, em especial os que foram excluídos do processo de educação escolar, são características indispensáveis para uma pedagogia dialógica, que pretende libertar e não aprisionar.

A dialogicidade de Freire contribui na formação de uma sociedade mais democrática, humana e libertadora, na medida em que cria uma concepção de educação voltada aos excluídos do processo de educação escolar e conseqüentemente da sociedade que se diz letrada. Ele procurou construir, defender e propagar suas ideias e ideais em busca de uma sociedade menos excludente, com maior democratização do conhecimento e menos opressora. Para tanto, propôs a superação da consciência ingênua a partir do diálogo, da fé, do amor, do respeito e da esperança:

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Tal busca, como já vimos não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens - o que é impraticável numa situação de agressão. O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da "ordem" injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. (FREIRE, 2012, p. 89).

Para este educador, a esperança juntamente com a alegria, são peças fundamentais para se chegar ao conhecimento. A alegria proporciona vitalidade, bem-estar e possibilita uma forte ligação com o nosso potencial de ‘aprendizagem e ensinagem’. Freire sempre demonstrou alegria e entusiasmo em suas incansáveis práticas diárias.

Há uma relação entre a alegria necessária à prática educativa e a

esperança. A esperança de professor e aluno juntos podermos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 2008, p. 72).

A esperança está no ser humano, ela faz parte da sua constituição natural, seja consciente ou mesmo inconsciente. “Uma das nossas brigas como seres humanos deve ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza” (FREIRE, 2008, p. 73).

Freire ressalta a importância da esperança e também do amor. Ambos expõem o tema da afetividade que se faz necessária nas relações pedagógicas. Sem ter afeto é possível que não se alimente os sonhos, as utopias. Para Freire (2012, p. 86), “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. Ele defende a problematização da realidade. O educando como sujeito constitutivo de sua realidade, mais do que o educador, pode construir possibilidades de reflexão e intervenção sobre essa realidade. Segundo ele:

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se recentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2012, p. 77).

Acredita-se que, neste processo dinâmico de educação, no qual os atores são os educandos resolvendo seus próprios desafios a partir de suas reflexões, se possa de fato fazer uma educação libertadora. No presente estudo as reflexões se referem aos Jovens, Adultos e Idosos que devem ser eles mesmos os sujeitos de sua educação, tendo como ponto de partida suas vivências, histórias, conhecimentos, enfim sua vida, não podendo ser apenas objetos do processo educacional: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2012, p. 75). Nesta forma de conceber a educação, as práticas pedagógicas acontecem de forma problematizadora e dialógica,

no intento de compreender e atender as necessidades do contexto dos educandos, a partir de temáticas significativas, pertinentes e pertencentes ao grupo envolvido. “O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2012, p.85).

A Concepção dialógica de educação defendida, praticada e disseminada nos mais diversos espaços, formais e informais de educação, evidenciou-se com maior ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Sendo que foi na EJA que Freire implantou seus métodos, fez suas experiências e comprovou suas práticas. Um dos fatores fundamentais para que a EJA abarcasse a concepção dialógica de educação foi o fato de ela reconhecer o educando (jovem, adulto, idoso) como um ser histórico, autônomo, sabedor e, envolvido com sua própria transformação. “Daí que dizer a palavra seja transformar o mundo” (FREIRE, 2012, p.84). Na busca deste diálogo, Freire utiliza a “palavra”, como elemento essencial para a dialogicidade. A palavra é o fundamento para acontecer o diálogo na ação-reflexão, a práxis dos envolvidos. Para que sejamos humanos, cada um diz sua “palavra”;

A existência, porque humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2012, p.85).

Portanto, se é pela palavra que pronunciamos o mundo e o transformamos, o diálogo, neste sentido, é o caminho (método) autêntico para a educação. Este diálogo é o encontro solidário entre pessoas e entre ação-reflexão. Assim, ele não pode reduzir-se ao simples depósito de ideias de um sobre o outro. Neste sentido, procura-se levar em conta o diálogo como uma ‘travessia’ de algo por meio da palavra. Esse algo a ser atravessado nos remete ao mundo das experiências, das vivências e suas significações, traduzindo a vida que se vive e a vida que se reflete.

Ainda, segundo Freire (2012), o diálogo efetiva um ato de

conhecimento, pelo qual os educandos, sujeitos cognoscentes, entendem a realidade, descobrindo nela a sua própria razão de ser. Dialogar é, então, ouvir o grito mudo do Idoso que quer, com sua palavra, contar ao mundo, as histórias que viveu e aquelas que deixou de viver, afirmando-se no mundo.

Além disso, para Freire (2012), no diálogo não basta pronunciar o mundo se este não for um ato de amor, assumindo responsabilidades com sua condição de oprimidos e a causa da própria libertação. É preciso superar o sentimento de autossuficiência, de arrogância, transformando a ignorância em esperança e confiança.

Somente com a superação da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. [...] Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (FREIRE, 2012, p. 87).

Nesta ótica, todos nós, educandos, educadores, somos transformadores e em transformação, sempre que buscamos caminhos para mudar as situações que nos oprimem. O verdadeiro diálogo não acontece quando anunciamos que somos dialógicos, mas quando o vivemos. Ser dialógico é não manipular, não ironizar, não invadir, não desesperançar o outro.

Uma prática dialógica de educação requer a problematização do conhecimento frente à sua realidade, possibilitando a construção do conhecimento, permitindo a compreensão, explicação e transformação desta. A prática educativa libertadora ancorada na dialogicidade perpassa pela conscientização que oportuniza o educando a assumir o seu compromisso consigo mesmo. Esta “conscientização” que Freire propõe, não tem um sentido político apenas. Ela considera o educando como um ser único, capaz de constituir uma ação consciente sobre o mundo em que vive e nele intervir, ter autonomia. Esta tomada de consciência significa uma apropriação da realidade histórica, passível e possível de transformações.

Freire afirma que é como seres conscientes que homens e mulheres

estão não apenas no mundo, mas com o mundo. E que, somente como seres abertos e incompletos é que serão capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, captar a realidade, transformá-la e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 2001). A educação, então, consiste na práxis, na ação e reflexão dos educandos sobre o mundo para transformá-lo.

Quando nos remetemos ao processo de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, estamos falando de um ato de conhecimento, um ato de criação, em que os educandos assumem o papel de atores cognoscentes, tanto quanto os seus educadores (FREIRE, 2001). Esta condição possibilita aos alfabetizados tornarem-se seres de práxis, preparados para a vivência da autonomia frente aos desafios da realidade. Isto exige tanto do educador quanto dos educandos, uma reflexão crítica, capaz de originar conhecimentos e possíveis intervenções de transformação. Freire enfatiza a existência de um “rigor metodológico” aliado ao “saber da experiência” e o “conhecimento sistematizado” como sendo uma exigência do caminho para a criticidade.

Assim, pensar na EJAI que permita o diálogo como sendo um elemento norteador da prática educacional e que reconheça seus educandos Jovens, Adultos e Idosos como agentes reflexivos, ativos, e transformadores, requer uma dinâmica problematizadora da realidade dos educandos, onde a realidade passa a ser o ponto de partida para se chegar aos conteúdos programáticos de um currículo escolar:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Porque ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. (FREIRE, 2012 p.100).

Portanto, se faz necessário considerar os saberes históricos e vivenciais que estes educandos da EJAI trazem de suas vivências, em especial, em nosso estudo, os Idosos. Os conhecimentos, as formas de saber, fruto de suas experiências são de fato a continuação da história vivida, experimentada, recriada e analisada. Freire refere-se ao educando como ser crítico, dialógico, capaz de fazer, criar, recriar e transformar o mundo, mesmo que por muitas vezes isso lhes seja negado nas situações concretas do cotidiano. Pensar criticamente requer a intervenção e transformação constante da realidade para o permanente processo de humanização dos seres humanos. Exemplificando melhor esta questão, Freire (2012) expõe um imprescindível desafio à tarefa de superar as contradições entre quem oprime e quem é oprimido. Muitas vezes o oprimido tende a alojar dentro de si a ideologia do opressor, almejando um dia se parecer com este, aderir a seus hábitos, costumes, jeito e gostos.

Esse dado demanda a necessidade de tornar-se consciente, crítico na relação com o meio em que vive, na qual deve o oprimido descobrir-se nessa relação e compreender que o opressor é quem determina e mantém a dicotomia de injustiças, exclusões e desumanização, sendo preciso superá-las a partir de uma relação libertadora, dialógica, democrática e humana. A concepção dialógica de educação supõe uma conscientização do cotidiano real, para combater o pensamento que desconhece a historicidade do ser humano como agente edificador de sua própria história. Assim, a mudança é possível e necessária para modificar as inúmeras desigualdades e injustiças que nos circundam.

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história. (FREIRE, 1996, p.10).

Freire (1996) diz que para ser dialógico, é preciso “tornar-se ético”, e isso faz parte da natureza do ser humano, supondo uma escolha política entre os envolvidos que juntos, compartilham de um mesmo sonho, mesma utopia, com interesses comuns para que possam construir juntos uma

sociedade mais justa e igualitária. Diz ainda que o diálogo não pode ser uma ação isolada, mas continuamente uma ação coletiva, um encontro que se efetiva com a união de homens e mulheres. Assim, ao contrário da perspectiva bancária e reprodutora que tenta legitimar aqueles que ocupam posições de poder na sociedade hierárquica, o diálogo é igualmente direito de todos. Praticar a dialogicidade e assumi-la como concepção vital é uma opção das pessoas que denunciam e anunciam um mundo mais humano.

Dessa forma, a concepção dialógica de Educação para Jovens, Adultos e Idosos, requer uma atitude problematizadora. Exige que tenhamos discernimento para aceitar que há igualdade nas diferenças, ou seja, a verdadeira igualdade aceita que toda pessoa possa viver de forma diferente. É esta a visão de conhecimento, de educando e de realidade que se defende com o intuito de superar os obstáculos presentes nas propostas curriculares, metodologias, discursos e práticas da EJAI.

Há também que se ter presente, para entender os sujeitos da EJAI, que existe uma estreita relação entre a pouca escolaridade e as condições econômicas, culturais e sociais destes sujeitos, bem como a história de segregação das mulheres, negros, pessoas com necessidades especiais, pobres, agricultores e Idosos.

Se analisarmos as estatísticas, perceberemos que os Jovens, Adultos e Idosos que se reinserem no processo de educação escolar, além de terem sofrido a exclusão desse processo, são pessoas que historicamente já foram submetidos a outros diferentes e diversos tipos de exclusão. Neste quadro de exclusão, desvela-se nas falas e experiências vividas pelos Idosos desta pesquisa, a impossibilidade de acesso e permanência na escola. Os motivos para isso são vários, indo desde a organização do ano letivo que não leva em conta o calendário de produção agrícola, as condições climáticas da região e a dedicação das pessoas nas atividades para manutenção da sobrevivência.

Assim sendo, se por um lado esta análise nos mostra que o cenário da EJAI se apresenta cheio de desigualdades sociais e tensões, por outro lado, as práticas educativas com base na dialogicidade nos ajudam a compreender que este cenário requer destes Jovens, Adultos e Idosos a efetiva participação em diversas e distintas práticas sociais, possibilitando

assim, o desenvolvimento integral destes educandos a partir de diferentes habilidades para superar as problemáticas cotidianas. Tais práticas podem ser informais, do dia a dia, até as práticas promovidas por organizações como clube de idosos, clube de mães, reunião de associações, ou mesmo, rodas de conversas para o chimarrão, carteados, jogos de futebol, filó nos vizinhos, rodas de violão, etc.

Assim, quando ingressam na EJAI, já possuem os saberes das vivências e experiências feitas. Leal (2005) corroborando com este pensamento, diz que:

O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos [...], seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos. (LEAL, 2005, p.114).

Tudo o que já foi vivenciado pelos educandos serve de alicerce para que educadores e educandos, em um processo dialógico, possam ampliar e construir novos conhecimentos a partir destas participações vivenciais.

Na perspectiva de educação emancipadora, dialógica e libertadora, busca-se bem mais do que a educação escolar. Pretende-se que a EJAI não seja assumida apenas como uma modalidade de ensino que pela lei é direito de todos, mas que seja promotora de muitos outros direitos sociais como: dignidade, qualidade de vida, saúde, cultura, lazer, expressão, etc. Mas para que isso aconteça, o processo de problematização precisa assumi-los, de fato, como sujeitos. Assim, a educação escolar, a que têm direito todas as pessoas, não pode se limitar a simples codificação e decodificação de signos. É preciso uma dimensão política da educação e, pela linguagem da problematização e da leitura de mundo, promover a leitura da palavra pela qual o mundo se modifica e se refaz.

Cabe aqui ressaltar que tais considerações não são deterministas ou indicam que esta é a verdadeira e única forma de superação de obstáculos

no processo de educação com Jovens, Adultos e Idosos. O que se buscou foram argumentos e ilustrações de como a perspectiva dialógica de educação compreende a EJAI.

3.2 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE “EJAI” NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONCÓRDIA – SC NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA BRASILEIRA

Este item do capítulo será dedicado à contextualização dos Educandos Idosos na EJA de Concórdia, situados no cenário brasileiro. Sabe-se que não existem políticas públicas educacionais que atendam especificamente aos grupos de Idosos, sendo que estes são atendidos na Educação de Jovens e Adultos. Salienta-se ainda que na maioria das vezes, a EJA está organizada para atender a sociedade produtiva, e por não considerar a ‘produtividade’ do público Idoso e estes, caem no esquecimento. Segundo constata Peres (2005, p.89), a criança deve ser educada para que, quando ficar adulta, seja um “bom trabalhador”. O jovem e o adulto devem ser educados e profissionalizados para assumir a função na esfera produtiva e garantir assim a eficiência e manutenção do sistema de desenvolvimento econômico. E o idoso? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para o Idoso na sociedade capitalista.

A intenção desta pesquisa consiste também em trazer presente uma demanda em potencial que hoje está atrelada à EJA, utilizando-se como já mencionado anteriormente, a sigla EJAI. Sendo assim, a construção e contextualização histórica da EJA na SEMED de Concórdia, poderá auxiliar o leitor na localização desta proposta para Educação de Idosos.

A história da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia é bastante recente se considerarmos que a EJA existe desde o Brasil Colônia, embora de forma assistemática e com objetivos que foram se modificando a partir dos interesses de cada época histórica. Assim como em todo Brasil a EJA atende aos preceitos e interesses das Políticas Governamentais, também em Concórdia esta tem sua construção enquanto política pública de um governo popular. Antes de descrever a construção desta proposta de educação de Jovens e Adultos

local, acredita-se ser necessário destacar acontecimentos históricos mundiais e nacionais que influenciaram e acompanharam esta modalidade de ensino.

De acordo com Paulo Ghiraldelli Junior (2008, p. 24), o processo de educação escolar no Brasil teve início ainda no período colonial. Conforme o conceito grego de Pedagogia, segundo o qual o "*paidagogos*" aquele que guia e/ou conduz a criança, no caso do Brasil eram os escravos que acompanhavam as crianças até a escola. Neste período – até 1822 - a educação jesuítica para pessoas adultas era em forma de catequese, chamada de doutrina religiosa onde a preocupação eram os trabalhos manuais, bem como os ensinamentos agrícolas e religiosos. Os primeiros cursos noturnos a serem criados foram consequência do decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878³⁹, os mesmos destinavam-se aos adultos analfabetos do sexo masculino, no município da corte.

Em função do desenvolvimento industrial e econômico, no início do século XX, inicia-se um processo moroso, mas gradativo de valorização da Educação de pessoas adultas. No entanto, a preocupação estava no aprendizado das novas técnicas de produção e industrialização para o maior crescimento econômico do país e na ampliação da base de votos que pressupunha o conhecimento das letras e números. A partir da década de 40, começou-se a diagnosticar índices altos de analfabetismo no Brasil,

³⁹ Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Attendendo ao que Me representou o Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, Hei por bem decretar o seguinte: Art. 1º Em cada uma das escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do municipio da Côrte, para o sexo masculino, é creado um curso nocturno de ensino elementar para adultos, comprehendendo as mesmas materias que são leccionadas naquellas escolas. Os alumnos acatholicos não precisarão frequentar as aulas de instrucção religiosa nem prestar exame das respectivas materias para gozarem das vantagens e favores concedidos por este decreto. Art. 2º Os cursos, de que trata o artigo antecedente, serão regidos pelos Professores publicos cathedaticos das respectivas escolas, ou, no caso de impossibilidade provada a juizo do Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, ou de impedimento temporario dos Professores cathedaticos, pelos Professores adjuntos effectivos das escolas do 1º gráo, que forem designados pelo Inspector geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte. Art. 3º Esses cursos estarão abertos durante o anno lectivo das escolas publicas de instrucção primaria; serão diarios, funcionando das sete ás nove horas da noite, nos mezes de Outubro a Março, e das seis ás nove horas nos mezes de Abril a Setembro... Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos. Art. 6º Não serão admittidos á matricula pessoas que não tiverem sido vaccinadas e que padecerem molestias contagiosas. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878, Página 711, vol. 1 (Publicação Original). <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em 20 de março de 2013.

levando o governo a tomar a decisão de criar um fundo direcionado à alfabetização de adultos.

Com o final da ditadura de Vargas em 1945, iniciou-se um movimento de democratização da educação no país. Cria-se nesta época a UNESCO e, por parte desta, uma solicitação a todos os países integrantes, e entre eles está o Brasil, de oferecer educação a todos os adultos analfabetos. Isso fez com que, em 1947, o governo lançasse a 1ª Campanha de Educação de Adultos, com o propósito de alfabetizar todos os adultos analfabetos do país em apenas três meses. Não se pode deixar despercebido que nessa época, o analfabetismo era visto apenas como causa do precário desenvolvimento brasileiro e não como um efeito deste. Além disso, o adulto analfabeto era visto como elemento improdutivo, incapaz e marginal, não tendo inclusive os seus direitos civis (VIEIRA, 2004).

Juntamente com esta 1ª Campanha, os professores do ensino noturno mobilizaram-se para preparar o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério ‘preocupado’ com o teor das discussões elaborou alguns escritos com ideias sobre o tema e enviou para que os professores discutissem. A partir do trabalho de Soares (1996), apresentamos um resumo das concepções daqueles escritos do Ministério: é preciso investir na educação para solucionar todos os problemas sociais; o alfabetizador deve ser uma espécie de missionário; o adulto analfabeto é a causa da nossa pobreza; alfabetizar os adultos é uma tarefa muito fácil; não necessita de formação de consciência, basta apenas conhecer as letras; não é necessário remunerar quem ensina, pois devem ser missionários voluntários. Foi desta forma e por estes motivos que se desencadeou um processo de mobilização nacional com o intuito de se manter vivas as discussões nacionais sobre a educação de jovens e adultos.

Analisando sobre esta ótica, embora a Campanha não tenha tido o sucesso planejado, conseguiu significativos resultados, referente a essa visão preconceituosa, excludente e elitista que foi sendo superada por conta das morosas, porém contínuas, discussões feitas sobre a EJA. Iniciaram-se algumas pesquisas, onde as teorias mais voltadas à psicologia foram, progressivamente, desmentindo a ideia de que o educando adulto possuía a incapacidade de aprender.

Pela mobilização dos professores do ensino noturno, ainda no ano de 1947 efetivou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. E dois anos mais tarde, em 1949, foi realizado o Seminário Interamericano de Educação para Adultos. Cria-se em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), sendo que esta se caracterizou como uma das instituições mais importantes no processo de desenvolvimento de comunidades rurais brasileiras. A campanha era liderada por profissionais de diversas áreas, tais como: veterinária, medicina, agronomia, assistentes sociais, professores e economia doméstica. Estes realizavam um trabalho visando o desenvolvimento comunitário e humanitário com a população residente na zona rural (CALAZANS, 1993). Ainda na década de 50, aconteceu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), marcando uma nova e importante etapa nas discussões sobre a EJA.

A partir de várias leituras feitas acerca da história da EJA, percebeu-se que o método de alfabetização adotado na época - décadas de 40 e 50 - sofreu inúmeras críticas, dentre elas: o pouco aproveitamento dos alunos pela baixa frequência e precárias condições de funcionamento das aulas, a pouca ou nenhuma remuneração dos professores e, portanto não podendo exigir qualificação destes, o material didático inadequado para atender a população adulta, a superficialidade do aprendizado em decorrência da aceleração do tempo designado para o processo de alfabetização destes adultos (PAIVA, 2006).

Devido aos resultados não satisfatórios, ocorre então, o declínio desta 1ª Campanha de alfabetização de adultos (SOARES, 1996). No entanto, a movimentação desta campanha teve um destaque especial para um grupo de professores de Pernambuco que foi além das críticas, apontando algumas propostas e soluções. Deste grupo fazia parte o professor Paulo Freire, que propunha uma maior comunicação dialógica entre o educador e o educando e uma readequação do método às características e realidade das classes populares.

No final da década de 50 e início da década de 60, surge de forma embrionária, uma mobilização da sociedade civil em torno das reformas educacionais de base, o que contribuiu significativamente para as mudanças nas iniciativas públicas de educação para adultos. Instaura-se

vagarosamente uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e junto a essa visão, uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tem como sua principal referência as ideias e ideais de Paulo Freire. Nasce um novo paradigma pedagógico: o analfabetismo, que antes era indiciado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, apontado como efeito da pobreza por ocasião da desigualdade social (SOARES, 1996).

As ideias de Paulo Freire se proliferaram no país e este ficou conhecido e reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular, com maior ênfase na educação de pessoas adultas. O Governo encerrou esta 1ª Campanha de alfabetização de adultos, em 1963 e encarregou Freire de criar, implantar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. No entanto, em 1964, acontece o Golpe Militar, rompendo com este trabalho, uma vez que as práticas educacionais de conscientização propostas por Paulo Freire passaram a ser vistas como ameaça à nova ordem instaurada (FAZENDA, 1985).

Em consequência disso, Paulo Freire foi exilado e os programas de EJA passam a ter um caráter puramente assistencialista e conservador. Neste contexto, em 1967, o Governo assume o controle da alfabetização de adultos, e cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), destinado à população com idade entre 15 e 30 anos, com o intuito de alfabetizar funcionalmente esses jovens e adultos. O propósito estava em adquirir técnicas básicas de escrita, leitura e cálculo; assim, os métodos e materiais didáticos se esvaziaram de qualquer problematização ou criticidade, conforme proposto por Freire. Ocorre então, na década de 70, a expansão territorial e contínua do MOBRAL, com a proposta de educação integrada, que tinha como objetivo a conclusão do antigo curso primário. A LDB 5692/71, implanta o Ensino Supletivo⁴⁰ e dedica um capítulo

⁴⁰ **CAPÍTULO IV Art.24.** O ensino supletivo terá por finalidade: **a)** suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; **b)** proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. **Parágrafo único.** O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. **Art. 25.** O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. **§ 1º** Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam. **§ 2º** Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior

específico para esta modalidade de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 delimitou que o Estado deveria se responsabilizar exclusivamente pelas crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, mas reconheceu que a educação de adultos seria um ato de cidadania, o que para a época poderia ser considerado um grande avanço para a área da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (BELLO, 1993).

Ainda na década de 70, mais especificamente em 1974, o MEC anuncia a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que devido ao momento histórico vivido pelo país, onde aconteciam acordos entre o MEC e USAID⁴¹, estes cursos supletivos foram influenciados pelas pedagogias tecnicistas. As metodologias utilizadas eram a partir de módulos instrucionais, atendimento individualizado e posteriormente o ‘conhecimento’ era aferido através de provas escritas. As consequências dessas metodologias foram: o individualismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996). Na década de 80, ocorrem algumas experiências paralelas de alfabetização, realizadas de forma mais crítica e reflexiva e aos poucos estas práticas foram ganhando força e expansão. O

número de alunos. **Art. 26.** Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. § 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se: **a)** ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; **b)** ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos. § 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação. § 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (MÉDICE, 1971). Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692 - Acesso em 15 de março de 2013.

⁴¹Os acordos MEC-USAID, estabelecidos entre o **Ministério da Educação** (MEC) e **United States Agency for International Development** (USAID) tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro. Os cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos) foram fundidos, se chamando de *primeiro grau*, com 8 anos de duração e o curso *científico* fundido com o *clássico* passou a ser denominado *segundo grau*, com 3 anos de duração, e o curso universitário passou a ser denominado *terceiro grau*. Com essa reforma, se eliminou um ano de estudos fazendo com que o Brasil tivesse somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau enquanto outros países europeus e o Canadá possuem no mínimo 12 níveis. Para a implantação do programa, o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento Norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Os técnicos oriundos dos Estados Unidos criaram a reforma da educação pública que atingiu todos os níveis de ensino. Segundo Márcio Moreira Alves, crítico do acordo, O MEC-USAID, na verdade tinha como proposta inicial privatizar as escolas públicas. Matérias como História tiveram sua carga horária reduzida para que estudantes da época não tivessem seus olhos abertos em relação à ditadura. A implantação deste regime de ensino também retirou matérias consideradas obsoletas do currículo, tais como: Filosofia, Latim, Educação Política, cortou-se a carga horária de várias matérias como em História e Sociologia. http://pt.wikipedia.org/wiki/Acordos_MEC-USAID. Acesso em 15 de março de 2013

MOBRAL foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação EDUCAR, porém o estatuto que permitiu a passagem de todos os bens do MOBRAL para o EDUCAR só saiu em 86 através do decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986.⁴²

Paralela a essa história brasileira, em Santa Catarina surge uma modalidade de EJA, chamada de NEMO – que nada tem a ver com o peixinho da história “Procurando NEMO”, mas sim como: “Núcleo de Ensino Modularizado”. Em 1988, a Constituição ampliou o dever do Estado para a Educação de Jovens e Adultos, assegurando a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental para todos.⁴³ Em 1990 ocorre a extinção da Fundação EDUCAR, sendo substituída pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), sendo que esta teve a breve duração de apenas um ano (LEWIN, 1985).

Ainda na década de 90, foi promulgada a nova LDB - Lei nº 9394/96, sendo que nesta a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, levando-se em conta as suas próprias especificidades. No entanto, é importante salientar a aprovação de uma Emenda Constitucional - nº. 14/1996 que retira do poder público, a obrigatoriedade de oferecer o Ensino Fundamental para todos os que a ele não tiveram acesso na sua idade própria, e ainda, suprime o compromisso que tinha o poder público de eliminar o analfabetismo no prazo máximo de dez anos. A partir desta mesma Emenda, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

⁴² O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, DECRETA: **Art. 1º.** Fica aprovado o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, em anexo. **Art. 2º.** Este decreto entra em vigor na data de sua publicação. **Art. 3º.** Revogam-se as disposições em contrário. Brasília, 6 de fevereiro de 1986; 165º da Independência e 98º da República **Art. 1º.** A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, instituída pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, sem fins lucrativos e por prazo indeterminado, com jurisdição em todo o território nacional e com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, reger-se-á por este estatuto e pela legislação pertinente. **Art. 2º.** A EDUCAR tem como objetivo promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. (ZUNTI, 2000).

⁴³ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita (...) assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/art_208.shtm. Acesso em 09 de abril de 2013.

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁴⁴, sendo que para a EJA isso foi uma regressão, uma vez que o governo prioriza somente o Ensino Fundamental obrigatório; deixando mais uma vez a EJA às margens, vivendo de ‘sobras’. Vale salientar que nesta ocasião o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou as matrículas da EJA presencial que eram registradas no Ensino Fundamental, retirando-as da base de cálculo dos investimentos públicos. Percebe-se então que as reformas educacionais brasileiras da década de 90 foram um retrocesso para as conquistas históricas tidas até então na EJA (MELCHIOR, 1997).

Outro fator a ser considerado na história da EJA brasileira, principalmente no Estado de Santa Catarina e no Município de Concórdia – SC foram as Classes de Aceleração. No ano de 1997, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, através do programa semanal, conhecido como “A Voz do Brasil”, no qual se destina uma parte à “Palavra do Presidente”, faz uma chamada às escolas para que adotem o “Programa de Aceleração de Aprendizagem”, com um apelo dizendo:

Hoje eu vou falar diretamente aos pais que têm crianças que, ano após ano, repetem a mesma série na escola. Para você, que enfrenta o problema da repetência, fique tranquilo. Esqueça aquela ideia de que seu filho é lento para aprender. Já existe um programa no MEC voltado para essas crianças: é o programa de Aceleração de Aprendizagem. [...] Os alunos mais velhos ganham um ensino especial, [...] recuperam o tempo perdido com aquelas matérias responsáveis pela sua repetência. (CARDOSO, 1997).

Foi desta forma que, neste mesmo ano, chegam a Santa Catarina, as Classes de Aceleração anunciadas como a solução do fracasso escolar das escolas públicas, acabando com as multirreprovações. Este Programa estava sob a coordenação do Núcleo de Apoio Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SEED), ficando atrelado à educação especial.

⁴⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. BRASIL. Relatório sobre a fixação do valor mínimo nacional por aluno/ano – 2003. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/relatorio2003.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2013.

As Classes de Aceleração, no entanto, somente foram regularizadas de fato, através da Portaria 005/98 - SC, 1998b (SANTA CATARINA, 1998, p.10). Aos professores cabia a função de solucionar o fracasso escolar e à Secretaria do Estado, o dever de assessorar, organizar as formações e fazer as reuniões.

Os objetivos das Classes de aceleração, ditos nos discursos eram solucionar vários problemas, como: distorção série/idade, acabar com as repetências e diminuir os problemas de agressão dos alunos com maior idade que estavam inseridos nas classes regulares. Fora dos belos discursos, quem viveu de fato esta experiência no chão da escola sabe que o processo de aceleração, da forma como ocorreu foi de exclusão e não de inclusão. Tive a oportunidade de participar diretamente deste processo como educadora por dois anos, 1997 e 1998. Na minha experiência vi os alunos ‘problemáticos’, agressivos, perturbadores, com dificuldades de aprendizagem, dificuldade de concentração, evadidos, reprovados, todos os considerados em desacordo com as boas condutas e/ou aprendizagem serem retirados das salas de aula do ensino regular e segregados em uma única sala. Dá para imaginar como seria esta sala de aula? Bem, para mim, uma turma maravilhosa, com possibilidades múltiplas de interação, com uma diversidade inigualável e desafios incomparáveis. E para os demais professores, a perfeição, pois suas turmas ficaram livres dos problemas!

E o que isso tem a ver com as reflexões sobre a EJA, e mais especificamente sobre a **Educação de Idosos**? Os evadidos, os reprovados, os excluídos do processo de educação escolar de uma época, serão os adultos e Idosos que ‘talvez’ tenham a oportunidade de voltarem aos bancos escolares em outra época.

Pode-se dizer que a partir da metade da década de 90, mais especificamente nos dois últimos anos, evidenciou-se uma significativa articulação por parte dos diversos segmentos sociais como: prefeituras, sindicatos, associações, universidades, empresas, entre outros, no intuito de debater e impulsionar políticas públicas de EJA para trabalhadores. Deve-se ressaltar, sobre este aspecto, a importância que tiveram as discussões disseminadas pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que aconteceu no mês de julho de 1997 em Hamburgo na

Alemanha. Estes vários segmentos sociais participaram de discussões nacionais, quando da preparação e encaminhamentos da V CONFITEA, iniciando-se assim, um processo de articulação que originou na constituição de Fóruns Estaduais, Regionais e Locais de discussões permanentes acerca da Educação de Jovens e Adultos. Esses Fóruns permanentes desencadearam uma movimentação Nacional de ideias que culminaram na organização de Encontros Nacionais de EJA, então chamados de (ENEJA), sendo que o 1º ENEJA aconteceu em 1999 no Rio de Janeiro. Sucessivamente foram sendo escolhidos estados diferentes para a realização anual destes encontros nacionais. O último ENEJA (XII) aconteceu na Bahia em 2011 e a partir deste, passou a ser bienal (BRASIL. Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - MEC, 2009).

Vale mencionar ainda nesta trajetória histórica a experiência que tive nos anos de 1999 e 2000 com os projetos organizados pelas escolas sindicais, dentre eles, dois dos quais fui articuladora e educadora no Município de Concórdia, SC. Sendo eles; “Terra Solidária”; para os agricultores familiares, tendo como principal objetivo trabalhar as questões da terra numa perspectiva de sustentabilidade, constituindo-lhe identidade própria, a partir de um currículo educacional articulado ao mundo do trabalho rural, e o “Recomeçar” para trabalhadores da indústria e comércio e/ou desempregados que buscavam sua reinserção no mercado de trabalho. Este com o intuito de trabalhar as questões de legislação, acontecimentos cotidianos e geração de emprego e renda. Tais projetos foram subsidiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vinculado ao Ministério do Trabalho, sendo que a intenção dessas iniciativas não era a perpetuação da dependência, mas sim dar visibilidade para que o poder público percebesse a necessidade de iniciativas em Educação de Jovens e Adultos para trabalhadores, fazendo com que este assumisse o que de fato lhes era de competência: a educação para TODOS.

Neste contexto, em 2000, com o processo de expansão e amadurecimento das inúmeras discussões e experiências em EJA que se construíram na década de 90, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas a EJA,

sendo elas promulgadas em 10/05/2000⁴⁵. Este documento busca a superação da visão preconceituosa de que o analfabeto é incapaz e deve realizar apenas os serviços desqualificados. Este traz uma abertura à produção de história oral e dá ênfase aos conhecimentos prévios vivenciais dos jovens e adultos analfabetos. Além disso, as Diretrizes apontam a modalidade da EJA como direito de acesso e permanência, desconectando-a da ideia de compensação e apontando-a como reparação e equidade. Ainda neste mesmo período, a EJA é incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como seu maior ganho a indicação de ações que determinam ao poder público à erradicação do analfabetismo (art. 214, I)⁴⁶. O Plano sugere que a Educação de Jovens e Adultos deve ofertar no mínimo o equivalente às oito séries do ensino fundamental, salientando a necessidade da criação de materiais didáticos e métodos pedagógicos apropriados, além da formação dos seus educadores.

A EJA no Município de Concórdia, SC, acompanhou de alguma forma todas estas mudanças históricas. Na esfera municipal, tive a oportunidade de articular e implementar a partir de 2001, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), que atendeu através de Projetos as demandas específicas, com currículos, tempos, espaços e conteúdos diferenciados.

Em 2001 foram realizados diagnósticos em todo Município para perceber quais eram as prioridades a serem atendidas. A partir de então,

⁴⁵ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury. Processo nº: 23001.000040/2000-55. Parecer CEB nº: 11/2000. Aprovado em: 10. 05.2000.

I – Relatório e Voto do Relator: Os Estados – Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária. (art.13,1,d do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU de 16.12.66, aprovado, no Brasil, pelo decreto legislativo nº. 226 de 12.12.95 e promulgado pelo decreto nº. 591 de 7.7.92). http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf . Acesso em 17 de março de 2013.

⁴⁶ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: Emenda Constitucional nº 59, de 2009. (Brasil, 2009) Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br> . Acesso em 08 de abril de 2013.

foram sendo escritos e estruturados gradativamente vários locais de atendimento da EJA; dentre eles os que merecem ser destacados: Projeto de Alfabetização para Jovens e Adultos Urbanos (AJAU), criado para atender os bairros da cidade onde havia maior demanda de vulnerabilidade social. Foram três os principais objetivos deste projeto: 1º Oportunizar aos trabalhadores urbanos que foram excluídos do processo de educação escolar, condições para que os mesmos pudessem obter escolaridade; 2º Democratizar o acesso e permanência escolar aos trabalhadores residentes nos diversos bairros da cidade, através da descentralização das aulas; 3º Auxiliar os educandos na compreensão das transformações do mundo do trabalho com melhores condições de participação e desempenho.

A partir de um diagnóstico feito entre os servidores públicos municipais, constatou-se uma significativa demanda de servidores analfabetos, o que demandou a criação do Projeto “Cidade & Cidadã”, sendo que aos servidores foi oportunizada a escolarização em horário de serviço, através de cronogramas em dias da semana alternados para que os setores não fossem prejudicados. Os três principais objetivos deste Projeto foram: 1º Erradicar o analfabetismo entre os servidores da Prefeitura Municipal de Concórdia; 2º Oportunizar acesso à educação pública, democrática, gratuita e de qualidade aos servidores que foram excluídos do processo de educação escolar; 3º Priorizar pela formação cidadã em serviço.

Outros dois projetos desenvolvidos foram “Lixo & Cidadania” – atendendo os trabalhadores do lixo reciclável, contemplando em seu currículo a formação de cooperativas, geração de renda a partir de trabalhos com sucatas e recicláveis; e “Liberdade & Conhecimento” – realizado dentro do presídio regional de Concórdia e seus principais objetivos foram: Oferecer o 1º segmento do Ensino Fundamental, aos internos do sistema penitenciário que não puderam efetuar seus estudos na idade regular; ofertar ao presidiário concordiense oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características destes educandos, seus interesses e condição de vida e viabilizar o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, através de atividades dinâmicas de expressão corporal e artística.

Ainda no atendimento às demandas específicas, cria-se o Projeto “Conhecendo no Campo” que teve/tem como pressupostos: 1º Assegurar aos jovens e adultos trabalhadores na agricultura familiar, excluídos do sistema regular de educação, uma oportunidade educacional apropriada de desenvolvimento pessoal e profissional com certificação no Ensino Fundamental; 2º Oportunizar uma metodologia de educação que respeite e potencialize as especificidades de jovens e adultos agricultores familiares; 3º Estimular, através de novas perspectivas de qualidade de vida, a permanência dos trabalhadores rurais no campo (SEMED, CONCÓRDIA, EJA, 2008).

O Projeto Conhecendo no Campo deu origem à primeira turma de EJAI na comunidade de Lageado Quintino no segundo semestre de 2010, com a participação da comunidade de Linha Schiavini. O Projeto foi reestruturado e adequado às condições que os Idosos tinham para frequentar as aulas. Realizou-se um diagnóstico para que pudessem falar sobre qual seria o melhor horário para as aulas, local de funcionamento, trajeto do transporte escolar, etc.

O Projeto para o Programa de Educação de Jovens e Adultos foi apresentado ao primeiro grupo de educadores de EJA, no ano de 2001, com uma proposta generalizada de tempo, espaços e organização curricular. A partir dos momentos mensais de formação com o grupo de educadores o Programa foi sendo reestruturado, modificado e adaptado às várias realidades existentes. A última sistematização do Programa foi realizada em 2008, depois de dois anos de estudos e encontros com os envolvidos do processo de todas as demandas da EJAI.

A seguir apresenta-se, de forma sintética, a principal organização metodológica do Programa. Salienta-se que todos os Núcleos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos possuem linhas norteadoras básicas e atendem ao número de horas e organização exigida pela legislação que permite fazer a certificação escolar destes. Sempre com aprovação do Conselho Municipal e Estadual de Educação, quanto ao número de horas e grade curricular. Abaixo a organização do curso básico que pertence a todas as demandas como suporte da grade curricular da EJAI de Concórdia, SC:

O **Curso Básico** consiste nas atividades desenvolvidas em sala de aula, através do agrupamento de disciplinas afins, num percurso formativo interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento, incorporando no processo ensino-aprendizagem a experiência de vida e os saberes prévios dos educandos. Nessa perspectiva, a concepção metodológica deve propiciar o desenvolvimento integral dos educandos. Os conteúdos do **Curso Básico** serão distribuídos em horas/aula/dia, por um período de 2 anos letivos, sendo que os alunos que demonstrarem condições e idade poderão submeter-se a testes de reclassificação, previstos pela LDB, em qualquer época do ano letivo, desde que estejam devidamente matriculados e frequentando as aulas regularmente.

Operacionalização do curso: dias em sala de aula por semestre = **75**; dias destinados à Formação continuada por semestre = **5**; dias de efetivo trabalho em sala de aula para os dois anos de curso: **300 dias = 1500 h/aula**; dias destinados à Formação Continuada para os dois anos de curso = **20 dias**; dias de efetivo trabalho semanal em sala de aula = **04**; Duração hora/aula: **40** minutos – **05** horas/aula/dia. O curso será desenvolvido através de 4 (Quatro) áreas de conhecimento, com objetivos específicos:

Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Atualidades e Leis Trabalhistas). **Objetivos:** Conhecer e respeitar o modo de vida dos diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais. Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construam referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais. Compreender e Ler o Mundo. **Ciências Naturais e Exatas** (Ciências, Matemática, noções de Física e de Química). **Objetivos:** Compreender a Ciência como um processo de produção do conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada aos aspectos de ordem social, econômica, política e cultural. Formular questões e elaborar diagnóstico, propondo soluções para problemas reais a partir de elementos das ciências naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas no aprendizado escolar. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles, utilizando o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório e probabilístico). Selecionar organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente. Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados. **Linguagem e Expressão** (Língua Portuguesa e Estrangeira – Espanhola). **Objetivos:** Compreender a língua como produto social e cultural e como produtora de cultura e cidadania. Reconhecer e valorizar a linguagem do seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem de outras formas. Utilizar os conhecimentos adquiridos por meio da prática linguística para expandir a sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a compreensão e análise crítica. Compreender o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinados momentos históricos. Vivenciar experiências de comunicação pelo uso de uma língua estrangeira. **Diversificadas** (Expressão Oral e Corporal, Esportes Coletivos e Literatura Dramatizada).

Objetivos: Compreender a Arte e a Literatura, como forma de expressão e comunicação dos indivíduos. Conhecer a diversidade das formas de arte da cultura regional, nacional e internacional. Perceber na Atividade Física, uma forma de valorização pessoal.

Laboratórios Culturais: Os laboratórios culturais e profissionais consistem em atividades em que os alunos expandem o espaço de aprendizagem, participando, por exemplo, de feiras de livros, exposições de artes, teatro, cinema, visitas: bibliotecas, câmara de vereadores, museus, experiências afins... Essa ampliação do conceito de sala de aula exige o planejamento prévio das atividades para permitir o resgate e aprofundamento, estabelecendo-se as relações com os temas estudados. As participações deverão ser planejadas anteriormente pelo grupo de trabalho, levando em conta as datas e número de horas/aula pré-estabelecidas pelo projeto. (SEMED, CONCÓRDIA, EJA, 2008, p.21-23).

Embora os discursos, em âmbito Nacional, prometam seguir as metas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares da EJA, o que se fez, no entanto, foram inúmeras políticas de rápida certificação voltada à formação profissional e correção de fluxo, ficando ainda a margem as políticas de humanização, com práticas concretas que atendam as especificidades locais, geográficas, sociais, étnicas, etárias, etc. Os atuais Programas desenvolvidos pelo MEC, se caracterizam basicamente pelo foco de reordenação da economia, visando o combate ao desemprego, com propósito de geração de renda e empregabilidade.

Quanto ao Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, no governo Lula, em alguns estados perdura até os dias atuais. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação de Concórdia estudou a Proposta e entendeu-se que deveriam ser mantidos os Programas de Alfabetização já implementados pela municipalidade, uma vez que, segundo as concepções da SEMED, o programa na avaliação da época, estava focado no voluntariado e em políticas emergenciais compensatórias.

No ano de 2003 inicia-se um processo de discussão com todas as esferas, Federal, Estadual, Municipal e privada, para a elaboração do Plano Decenal de Educação. No entanto, as discussões no Município de Concórdia, SC, não passaram de preliminares e somente foram retomadas em 2007, com implementação em 2008 e vigência até 2018. Foi uma longa trajetória de discussões através de subcomissões representativas de todas as esferas e modalidades de ensino, o que resultou na definição de metas e

objetivos comuns a todos os envolvidos. A Educação de Jovens e Adultos teve participação e destaque especial neste Plano Decenal de Educação, uma vez que é a modalidade de educação que sempre esteve desconectada de políticas mais abrangentes e de construção coletiva. Faz-se menção a um item deste plano que está diretamente ligado ao propósito deste estudo:

Na região do Município de Concórdia, pode-se considerar que, embora se tenha alcançado progressos em relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda significativo, porém se concentra em uma faixa etária acima dos sessenta anos, que nem sempre está disposta a retornar aos bancos escolares. (CONCÓRDIA, 2009, p.41).

Contudo, ainda não se tem políticas concretas de atendimento diferenciado para esta demanda significativa. O que se tem são ações isoladas que buscam paulatinamente dar conta daqueles poucos Idosos que procuram a EJA e não a real efetivação de Políticas Públicas de **“EJAI”** anunciadas por todos os governos.

4 SABERES VIVENCIAIS DOS IDOSOS QUE FREQUENTAM A EJAI NAS COMUNIDADES DE LAGEADO QUINTINO E LINHA SCHIAVINI E SUA VISÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.

Este último capítulo apresenta e analisa falas, observações e imagens coletadas ao longo da convivência com o campo de pesquisa e que tornam possível visualizar os saberes vivenciais que os Idosos pesquisados, construíram e acumularam ao longo de suas vidas. Além disso, o capítulo também discute as representações dos Idosos sobre a escola e seus processos de educação, após retornarem aos estudos na EJA, bem como as transformações que a convivência com o grupo escolar oportunizou em relação à vida familiar e suas expectativas em relação ao futuro. Reafirma-se que o espaço da sala de aula, assim como as práticas pedagógicas e metodologias não serão abordadas neste estudo. No entanto, serão discutidas algumas questões que se desvelam sobre a escolarização, no que dizem os Educandos Idosos sobre as práticas escolares, a partir de sua visão.

Ao falar em ‘saberes vivenciais’, abre-se um leque de abordagens que vão muito além do que esta pesquisa consegue abarcar. No entanto, nesta pesquisa, entendemos por saberes vivenciais os saberes adquiridos pelas experiências vividas. No foco específico desta pesquisa, referem-se aos saberes que os Idosos que frequentam a EJAI acumularam ao longo de suas vidas, tais como manejo do solo, criação de animais, preparação e conservação das carnes, além de questões sobre administração financeira na propriedade rural e peculiaridades da produção agrícola de subsistência da região pesquisada.

4.1 UM POUCO, DO MUITO QUE SABEM ESTES IDOSOS.

Este item terá a difícil tarefa de intensificar o desvelamento de alguns ‘poucos’, diante dos ‘muitos’, saberes que estes Idosos acumularam ao longo de suas vidas. O motivo da escolha destas comunidades, Lageado Quintino e Linha Schiavini, tem relação com as experiências vividas em nossa própria casa. Meus pais também ‘não sabiam’, ‘que sabiam’ ler e escrever, e estas duas comunidades foram e são minha base de vivência, onde nasci, cresci e aprendi o pouco do que hoje sei e sou. Achou-se que

este seria o agradecimento que poderia dar às pessoas que não tiveram, assim como eu tive, a oportunidade de participar do processo de educação escolar.

A partir da primeira visita domiciliar, já mencionada no primeiro capítulo, buscando saber quem se interessaria em participar de um grupo de EJA, iniciei um trabalho de ‘convencimento’ para tal propósito, através da participação nos segmentos comunitários, como: grupo de idosos, cultos dominicais, rodas de viola e canastra, entre outros. Minha participação comunitária sempre existiu, o que mudou foi o foco, ou seja, as falas constantes sobre como poderíamos montar um grupo de estudos. E, como santo de casa às vezes também faz milagre, conseguiu-se um grupo de interessados e disponíveis em fazer a EJA, sendo que os que não poderiam frequentar diariamente apoiaram e participariam em momentos esporádicos.

Assim, em fevereiro de 2011, começou-se o processo de alfabetização com um grupo, quase que na sua maioria, Idosos, conforme já anunciado anteriormente. Durante todo o ano de 2011 acompanhou-se informalmente as festas comunitárias, viagens de estudos e rodas de conversas.

Em dezembro de 2011, já na condição de mestranda e pesquisadora, fez-se a segunda visita domiciliar e nesta, utilizou-se um roteiro de questões para conduzir um bate papo (ANEXO C), porém sem caracterizar-se por perguntas e respostas fechadas, aparentemente uma ‘visita informal’. Conversou-se sobre o processo da criação de animais para consumo e comercialização, como fazem para saber as quantidades na preparação dos produtos alimentícios, tais como linguiça, salame, morcela, queijo de porco, torresmo, banha, queijo, vinhos, doces entre muitos outros. Discutiu-se sobre sua horta, pomar, plantio de chás, o modo como observam o calendário de plantio dos alimentos na produção agrícola, tais como milho, soja, feijão, amendoim, batata, arroz, etc. Dialogou-se sobre sua participação no calendário social, religioso e festas comunitárias. Como se distraem? (lazer); Como administram a propriedade economicamente? O que produzem para ganhar dinheiro? Como cuidam da saúde? Chás, benzedadeiras, alimentação, médicos? Quais são seus sonhos e desejos?

As falas e as imagens fotográficas a seguir dão conta da peculiaridade da tradição rural regionalizada, que talvez muitos não conheçam. Nesta etapa da pesquisa, a imagem fotográfica teve fundamental importância para o registro dos saberes vivenciais. Segundo Leite (1993) a imagem nos dá a possibilidade, através da dedução e síntese, de obter informações que não se encontram explicitamente visíveis. Após uma leitura inicial, em uma espécie de identificação, a imagem fotográfica permite a interpretação, que resulta de um esforço de análise, dedução e comparação. Para Essus, “a imagem fotográfica compreendida como documento revela aspectos da vida material, de um determinado tempo do passado, que a mais detalhada descrição verbal não daria conta” (ESSUS, 1995, p.25).

Entende-se assim que, mesmo com certa subjetividade quanto aos significados, a fotografia é sempre uma imagem que representa ‘alguma coisa’, além de que, tudo o que se consegue ver, parece estar ao nosso alcance, ao menos, diante do olhar de quem enxerga. Resumindo as palavras de Bittencourt, as imagens fotográficas retratam a história visual de uma época, uma sociedade, mostram estilos de vida, documentam situações e gestos (BITTENCOURT, 1998, p.199). As falas e as imagens muitas vezes se entrelaçam.

“A gente planta porungo pra fazer cuia pra chimarrão. Nós não vendemos a gente dá pros vizinhos e pra quem vem aqui buscar. [...] A época de plantar o porungo é em Julho, Agosto e Setembro e a colheita se faz em Janeiro quando o porungo já está ficando maduro. Daí a gente seca ele na sombra e vira todo dia pra ele não retorcer. Mas também dá pra deixá ele secá na roça e colher lá pelo mês de maio. Depois de seco, a gente corta o Porungo na parte de cima e faz a cuia com a bunda do Porungo. Só tirar o bagaço e deixar curtir por uns dois meses na sombra. Queimar com água quente, colocar a erva-mate e tomar o chimarrão. A gente toma todos os dias e várias vezes ao dia.”⁴⁷

⁴⁷ Telmo Balena - Esposo de Educanda - 60 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 23/12/2011.



Figura 2 - Porungos Secando na Varanda da Família Balena.

Este saber peculiar que a família Balena tem, ao falar seguramente do cultivo do porungo é sem dúvida um saber particular, regional e vivencial. Em sua realidade regionalizada a população desta região chama de porungo, porém em bibliografias encontra-se o nome também como porongo ou cabaça. Carlos Rodrigues Brandão (2005, p.27) diz que “o que se descobre com o levantamento não são homens-objetos, nem é uma realidade neutra. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo”.

Ainda falando sobre o cultivo do porungo, percebe-se que é um saber de uso local, pois cultivam a planta para fazerem suas cuias de forma artesanal, podendo, assim, saborear seu chimarrão. Todas as famílias visitadas possuem o hábito de tomar chimarrão. Ao chegar uma visita na casa a primeira atitude que possuem é convidar a entrar e oferecer um chimarrão.

Segundo Lessa (1977), a palavra chimarrão tem sua origem no vocabulário espanhol e depois português. No espanhol “cimarrón”, significa chucro, bruto; vocábulo utilizado em quase toda a América Latina, para chamar os animais que não eram domesticados, ou seja, selvagens. A palavra ‘chimarrão’ foi também empregada pelos colonizadores para designar aquela bebida amarga e rude tomada somente com erva verde e amarga, sem adição de nenhum outro ingrediente para suavizar o amargor

selvagem. Ainda segundo o livro de Lessa (1977), uma roda de chimarrão é motivo de descontração, fazendo parte de um ritual indispensável e insubstituível para unir gerações. Pode-se dizer que o chimarrão é uma espécie de aconchego, é o costume que passa de ‘mão – em – mão’ e mantém acesa a chama da tradição e do afeto.

Há, ainda segundo o mesmo autor, três circunstâncias para tomar o chimarrão: sozinho, em parceria ou em uma roda. O chimarrão ‘solito’ é para o homem que não precisa de estímulo maior para chimarrear, do que sua própria vontade. Ao contrário do chimarrão de parceria, em que a pessoa espera por um ou dois companheiros para tomar chimarrão e trocar ideias. Porém é na roda que esta tradição conquistou seu maior espaço, reunindo muitas pessoas em torno de uma mesma ação: chimarrear. Nas fotos abaixo, feitas por ocasião da primeira entrevista, observam-se as três circunstâncias vivenciadas com a cuia de chimarrão.



Figura 3 – Imagens da visita às famílias dos educandos, na primeira entrevista. Ressaltando o hábito do chimarrão.

Outra habilidade dos pequenos agricultores diz respeito ao uso da tração animal, como um auxílio indispensável nas pequenas propriedades rurais. É necessário amansar o animal, desde pequeno. Treiná-lo, habituá-lo ao trabalho: puxar a carroça, em juntas de dois bois, puxar o arado, em juntas ou um boi sozinho, em meio à plantação. Este é um saber que é

repassado de geração em geração. Nos últimos anos, a maioria dos bois foram substituídos por tratores em muitos lugares. Mas ainda há bastante gente, nesta região, treinando animais.

“Amansamos os boizinhos, pra fazer as juntas, eles servem para arar a terra e puxar a carroça. [...] Pra amansar eles tem que ser bem devagarinho e quando ainda são pequenos. A gente coloca eles um do lado do outro e coloca no pescoço dos dois uma canga, que é de madeira, pra juntar um boi no outro, depois coloca o canzil e a brocha, que servem para segurar a canga no pescoço deles. Na frente vai uma pessoa puxando os boizinhos até eles se acostumarem com a presença de uma pessoa. Aqui em casa já é meu guri que faz isso, ele tem 12 anos. Pra eles se acostumarem e ficarem mansos tem que pegar eles todos os dias, durante uns três meses, e se deixar um dia sem pegar eles já se esquecem. Depois de mansos daí podem ficar até uns dias que já não desacostumam mais.”⁴⁸



Figura 4 – Amansando Bois na casa do casal de Educandos Jandir e Margarete Pansera.

Utilizar tração animal é uma técnica elementar para as famílias que vivem da agricultura familiar. Utilizam-se das “juntas de bois” para puxar a carroça no transporte da produção e para arar a terra na época do plantio. A mecanização das terras chegou para grande parte dos agricultores, mas não

⁴⁸ Educando Jandir Pansera - 50 anos - morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistado em 28/12/2011.

para estes agricultores pesquisados. São fatores como as características do terreno acidentado e o valor monetário dos equipamentos mecanizados que inviabilizaram algumas ‘modernizações’ a estes agricultores.

“[...] Aqui em casa a gente usa vassoura de rabo de bugio pra varrer o pátio, mas é bem difícil de encontrar; não se cria mais esta planta. [...] Acho que é por que passam veneno e daí como é uma planta delicada, ela não nasce mais.”⁴⁹



Figura 5 - Vassoura de Rabo de Bugio.

Os rudimentos da agricultura familiar estão evidentes nesta região, porém quase inexistente no Brasil. São famílias que praticam a policultura, cultivando e produzindo quase tudo o que necessitam para a manutenção da vida. Usam materiais disponíveis em seu entorno para sobreviver, como a tradição histórica da vassoura, que não se encontra em livros, mas que se cultiva ao que se sabe dos depoimentos dos Idosos, desde que os primeiros habitantes caboclos moravam na região. Seus conhecimentos não são formalizados em modelos abstratos e universalizados. São conhecimentos advindos da tradição, da intuição e da dimensão pragmática. Mas todos estão embebidos pela vivência, pela estética corporal, pela vida afetiva consigo, com os outros e com o mundo. Os elementos que compõe seus

⁴⁹ Telmo Balena - Esposo de Educanda - 60 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 23/12/2011.

conhecimentos estão unidos à própria vida, ao sentido da existência. Há um volume de conhecimentos “intuitivos”, praticados “de cabeça”, sobre cálculo, localização, espaço, clima, rentabilidade, necessidades presentes e futuras.

Na hora do plantio o agricultor, com sua família, precisa saber quanto arroz vai precisar nos próximos doze ou quinze meses, quanto plantar para chegar ao que precisa, condições de clima, solo, intempéries, etc., da produtividade específica de sua região.

Na hora de construir sua casa, essas pessoas têm conhecimentos bastante preciso sobre a qualidade e as propriedades específicas dos materiais a serem usados (engenharia civil), as dimensões, as proporções, as grandezas e distâncias (geometria, matemática, arquitetura, etc), os custos, como, quando, onde e quanto material é preciso para a construção de sua própria moradia (economia, administração, finanças, etc.).



Figura 6 – Casa construída pelos próprios Educandos.⁵⁰

Para Foucault (1999), estes são “saber das pessoas”, e que não são saberes comuns, são sim saberes particulares, singulares, locais, regionais e diferenciados, o que os fazem serem peculiares e estarem longe da unanimidade. Imagens abaixo dão conta de algumas peculiaridades encontradas nas propriedades rurais das famílias pesquisadas, que os faz serem originais nas suas formas de ‘experimentação’ e ‘produção’ de saberes vivenciais, que não são unânimes.

⁵⁰ Casa da família Balena na Comunidade de Lageado Quintino. Imagem feita em 23/12/2011.



Figura 7 – Réstia de Alho.



Figura 8 – Réstia de Cebola.



Figura 9 – Cana de Açúcar.



Figura 10 – Cultivo de Melancia.



Figura 11 – Cultivo de Morango.



Figura 12 – Secagem de Bucha Vegetal (esponja).



Figura 13 – Secagem de Sorgo - Vassoura.



Figura 14 – Cesto feito com bambu.



Figura 15 – Queijos Secando no porão da casa.



Figura 16 – Criação de animais, na ordem: Ovelha, Gado (leiteiro e abate), Suínos, Coelhos, Galinhas, Peru.



Figura 17 – Organização da Propriedade.



Figura 18 – Embelezamento da Propriedade.

Os **Saberes Vivenciais** não são, portanto, estáticos ou abstratos. Ao contrário, se transformam continuamente a partir dos experimentos diários. O que deu certo se conserva e se ensina e o que não deu certo se deixa de lado. É assim que faziam e fazem estes Idosos com seus conhecimentos.

Estes saberes são renovados na vida cotidiana das pessoas e das comunidades em que vivem, sendo reafirmados para a manutenção de uma identidade individual ou coletiva.

Problematizar estes saberes vivenciais pode ser um caminho potencializador de outras aprendizagens com os Idosos que frequentam a EJAI. A valorização dos saberes vivenciais, considerando a forma com que estes Idosos aprendem, suas características peculiares e jeitos próprios de ser e de viver faz perceber que eles exigem outras formas de interação e apropriação dos saberes que ainda lhes são estranhos ou distantes. Para Foucault;

[...] não se trata de forma alguma de desqualificar o especulativo para lhe opor, na forma de um cientificismo qualquer, o rigor dos conhecimentos bem estabelecidos [...] Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. (FOUCAULT, 1999, p. 13).

Portanto, os saberes peculiares, inerentes aos lugares, carregam diferentes imagens e visões, que ultrapassam os saberes escolares e

científicos. São saberes que remetem aos laços afetivos, carregados de experiências e histórias individuais que poderão interferir de forma evidente nas relações comunitárias.

Os saberes vivenciais, comumente marginalizados pela sociedade, em favor de um conhecimento científico são, em realidade, protagonistas das experiências vivenciais de uma comunidade. Mesmo assim, é tarefa difícil perceber e apreender a materialidade destes conhecimentos que são ocultados e silenciados constantemente pelas dinâmicas de relações sociais.

Para que se transforme o silêncio em voz e para que os saberes vivenciais sejam respeitados e saiam do anonimato, é necessário romper com as hierarquias de poder e, assim, estabelecer um diálogo aberto, consistente e de mesmo peso entre os diferentes saberes existentes. Sendo assim, todos os saberes, sejam eles vivenciais, locais ou escolares, tornam-se atuantes.

Segundo Geertz (1978, p. 143 e 144) a visão de mundo de uma comunidade é “o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo e da sociedade.” Portanto, a interpretação dos fatos sociais e culturais, constituiu-se como referência fundamental nesse processo de apreensão da realidade, seja no âmbito religioso, familiar, econômico ou educacional, conforme a fala do educando:

*“Trabalhamos oito anos com fábrica de queijo e depois fomos interditados porque a gente não conseguiu acompanhar a evolução. Daí paramos e começamos a puxar o leite e vender para o laticínio. [...]Eu só gasto quando tenho. Fui um cara que nunca fiquei sem dinheiro no bolso. Mas se sei que o mês que vem não vou ter nada pra vender eu guardo dinheiro deste mês.”*⁵¹

Esta realidade que descreve a primeira parte da fala do Educando Vilmo Lazzarotti, é recorrente de uma realidade já descrita neste estudo. A chamada modernização em nome de uma falsa evolução que fez com que os

⁵¹ Educando Vilmo Lazzarotti – 50 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - um dos violeiros da turma. Entrevistado em 12/05/2012.

pequenos produtores fossem obrigados a deixar de lado suas atividades para procurar outras, ou ainda mudarem para os centros urbanos. Na segunda fala, pode-se perceber a forma com que este administra o financeiro de sua casa. Fator importante para o bom funcionamento das pequenas propriedades, uma vez que a renda nem sempre é mensal.

“Na colônia a gente tem que se preparar pra fazer um caixa, por causa dos meses que não tem nada pra vender. Tem mês que dá lucro e mês que dá prejuízo. [...] Eu passei a administração da propriedade pro meu filho, por que a gente tem que viver as fases da vida da gente. E agora eu to deixando de lado, só ajudo quando posso e me dedico aos estudos.”⁵²

Esta parte da fala de Laurindo é a manifestação do pensamento de uma pessoa que conseguiu driblar o extermínio das pequenas propriedades rurais que se verificou nas últimas décadas e sobreviveram da produção agrícola. Na parte final ele declara que passou a administração da propriedade ao filho, o que assinala outro traço característico da agricultura familiar; assegurar a continuidade dos filhos jovens na roça. Atualmente, esta é uma realidade quase inexistente nesta região, pois os filhos crescem e procuram empregos nas cidades, próximas ou distantes. Tem gente saída das famílias agricultoras de Concórdia e de toda Região Oeste de Santa Catarina espalhada pelas principais cidades do Sul, Sudeste, Centro Oeste, Norte e até do Nordeste do Brasil.

O mais comum, na atualidade, é o casal de Idosos residindo e cuidando da propriedade, em condições precárias de produção, pois os Idosos acabam tendo pouca força física para o trabalho e apoiam-se na remuneração da aposentadoria. Em algumas situações os filhos ainda moram com os pais, mas também não se aplicam à agricultura familiar, pois vão todos os dias trabalhar na cidade. Contribui para isso o fato de as duas comunidades pesquisadas estarem situadas próximas à zona urbana, cerca de 10 quilômetros de distância. Na fala de Laurindo Longo, transcrita

⁵² Educando Laurindo Longo - 67 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Companheiro de violão do acima citado - Entrevistado em 18/06/2012.

acima, de que agora se dedica a seus estudos, verifica-se o orgulho em ter se aposentado e fazer algo para seu crescimento pessoal, cuidar de si, assegurando, ainda, que seu filho desse continuidade à agricultura familiar.

Outra situação observada a partir dos relatos destes Idosos, diz respeito a uma presença mais ‘presente’ do sexo feminino nos momentos de estudos dirigidos.

“Enquanto eu vou pra aula o pai [marido] fica jogando carta no recanto da terceira idade. E ele me incentiva, só que não quer ir pra aula, porque acha que é muito velho. Ele gosta que eu vô na aula que daí não incomodo ele em casa (risos).”⁵³

Embora o esposo não participe, este também não se opõe que a esposa frequente as aulas. Mas essa não é a regra, pois é muito comum ouvir entre as falas das pessoas que residem na zona rural: *“vai pra aula pra que? Pra tirar leite e plantar milho?”* Embora a presente pesquisa não se ocupe das questões que envolvem os estudos sobre gênero, ressalta-se que dentre os 30 (trinta) Idosos que frequentam a EJAI em Lageado Quintino e Linha Schiavini, somente 9 (nove) são do sexo masculino. Existe, portanto, uma resistência significativa por parte dos Idosos do sexo masculino em frequentar os estudos sistematizados. Valeria muito à pena um estudo que se ocupasse dos aspectos antropológicos, epistemológicos e culturais envolvidos nessa temática de gênero e retorno à escola entre os Idosos.

A religiosidade e a função comunitária da espiritualidade também é um fator significativo nas vivências destes Idosos. Todos os entrevistados são da religião católica, praticantes e participantes assíduos da vida comunitária.

“Uma vez a gente rezava o terço toda noite. Daí os vizinhos se juntavam e todos rezavam juntos. Mas a gente tava tão cansado de trabalhar que as

⁵³ Educanda Salete Schiavini Rubini - 69 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 23/12/2011.

últimas Ave Maria, nem via que rezava, era só resmungo. Agora só uma vez por mês nas casas e nos domingos na igreja.”⁵⁴

*“Eu sou ministro da eucaristia, daí nos domingos de manhã eu rezo o culto, depois jogo uma bocha e de tarde um baralho.”*⁵⁵

*“A nossa diversão agora é ir pra aula e nas festas dos Idosos. A gente vai também no culto no domingo de manhã e durante a semana sempre jogamos uma canastrinha com os amigos ou com as filhas e genros, quase todos os dias (risos).”*⁵⁶

Um olhar inicial faz parecer que eles não distinguem entre participações religiosas (espiritualidade), vida comunitária e diversão. Estas dimensões estão entrelaçadas na experiência cotidiana. As rezas acontecem intercaladas a outras atividades comunitárias, como bocha, baralho, roda de cantoria, etc. É prática nas rotinas destes Idosos nos domingos de manhã participarem do culto dominical e após o culto, as mulheres colocam as fofocas em dia e os homens jogam seu baralho ou bocha. Talvez a noção de comunidade seja o elo articulador entre o lazer e a vida espiritual. A comunidade, o encontro, a partilha é comum a ambas as dimensões da vida. É ela que dá identidade e pertencimento a cada um no grupo. Mas os assuntos espirituais são tratados com mais seriedade e reflexão, enquanto o lazer é tratado com mais alegria e descontração.

Na imagem abaixo se pode ver o cuidado com que conservam o seu templo religioso, como o ‘Bem’ mais precioso da comunidade e a imagem do 60º Presépio Natalino, feito na Capela da Comunidade de Lageado Quintino, por seu Domingos Schiavini, já citado em relatos anteriores; a outra imagem é o Barracão de Festas, onde fazem seus encontros festivos, jogo de baralho e também seus estudos dirigidos. Chama a atenção o fato de que o Barracão só precisa ‘estar em pé’, para que os abrigue, pois como lá

⁵⁴ Entrevista concedida em 23/12/2011 pelo Educando Domingos Schiavini - 75 anos de idade - Filho do Primeiro morador de Linha Schiavini - Adolpho Schiavini, casado com Teresa Binda Schiavini.

⁵⁵ Educando Laurindo Longo - 67 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 18/06/2012.

⁵⁶ Educando Marino Peruzzo - 65 anos - morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistado em 12/03/2013.

dentro não se ‘reza’, também não precisa de muito cuidado. Ainda satirizam dizendo: *“Se cair o barracão só morre velho mesmo, pois os ‘novos’ participam muito pouco da comunidade.”* Esta fala, mesmo que em forma de sátira, revela uma análise crítica que estes Idosos fazem, atribuindo aos jovens a pouca participação na vida comunitária, fator imprescindível na concepção destes Idosos. E também remete a uma fala representativa de um assunto já recorrente: o envelhecimento da população na zona rural.



Figura 19 - Capela Santo Antônio em Lageado Quintino onde se encontram aos Domingos para a reza matinal.



Figura 20 – 60º Presépio que seu Domingos Schiavini idealizou e construiu na Capela Santo Antônio de Lageado Quintino – Dezembro/2011.

“Eu faço o presépio, há 60 (sessenta) anos na igreja, os outros até me ajudam, mas sempre sô eu que penso o que fazê. E nunca repeti um ano o

presépio. Todo ano faço coisa diferente. [...] Tem gente de toda cidade que vem bate foto do meu presépio. [...]”⁵⁷



Figura 21 - Barracão da Comunidade Lageado Quintino - Local Onde Os Idosos entrevistados Estudam e se Divertem.

Outra categoria de saberes, considerados essenciais à qualidade de vida destes Idosos, diz respeito aos cuidados que os mesmos têm com as questões relativas à saúde. Na singularidade de seus saberes e no modo de viverem sua espiritualidade, a saúde está intimamente atrelada à fé e à religiosidade que estes proferem. Ao serem perguntados sobre como cuidam de sua saúde, foram quase que unânimes em dizer que raramente recorrem a médicos. Seus tratamentos são feitos com chás caseiros, rezas de novenas e benzimentos, sendo que somente vão ao médico quando percebem que se esgotaram todos os recursos caseiros e rezas possíveis.

“Quando o tempo tá pra chuva eu fico acabada, as pernas se entram, dói por tudo, daí eu faço chá de tudo: cavalinha, erva cidreira, manjerona, pariparoba, mas nunca tomei remédio.”⁵⁸

“Eu melhorei da bexiga depois que comecei a tomar água. Eu nunca tomava água, daí o padre mandou tomar água e agora to bem.”⁵⁹

⁵⁷ Educando Domingos Schiavini - 75 anos - Filho do Primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistado em 23/12/2011.

⁵⁸ Educanda Ivone Kaiber - 60 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 15/12/2011.

*“Quando se sabe o que se tem se toma os chás, procuro algum benzedor ou benzedeira, faço massagem. Mas quando não se sabe o que se tem vou no médico pra fazer exames.”*⁶⁰

*“Eu tomo vinho todos os dias e nunca fui no médico. Quando sinto uma dor fico meio quieto e espero a dor passar.”*⁶¹

As falas, em sua forma direta e pouco preocupada com conceitos teóricos, técnicos ou médicos, permitem constatar que mesmo sem ter o hábito de recorrerem a médicos para se tratarem, gozam de boa saúde física e mental. As poucas reclamações que possuem são de problemas pertinentes ao desgaste natural do corpo. Isso nos leva a pensar sobre a relação que as pessoas têm com seu corpo, sua saúde, sua mente e o papel que desenvolvem, nessa relação, os médicos, nutricionistas, entre tantos outros profissionais da saúde. A medicina, sem dúvida, avançou, contribuindo significativamente para que a vida seja prolongada a partir de algumas intervenções e medicações. Mas as falas acima mostram que o modelo médico de se relacionar com o corpo, a saúde e a longevidade não é o único que merece consideração. Há saberes vivenciais que desvelam outras possibilidades à existência humana.

No livro “O Nascimento da Clínica”, Foucault (1980) descreve que, a partir da descoberta da anatomia patológica, o interesse médico foi se restringindo cada vez mais para as estruturas internas do corpo, na busca de lesões que pudessem dar conta de explicar as doenças e com isto, a importância do sujeito ‘humano’ que pensa, que sente e que é ‘gente’, foi se tornando cada vez menos importante. O indivíduo ‘doente’ assume um caráter de portador de lesões, e é somente isso que o médico vê com interesse e positividade.

⁵⁹ Educanda Luíza Mioranza - 73 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 21/05/2012.

⁶⁰ Educanda Neli Peruzzo - 58 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 12/03/2012.

⁶¹ Educando Laurindo Longo - 67 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 18/06/2012.

Talvez coubesse a estes profissionais da área médica uma atitude de escuta e integração com as culturas locais. As falas dos Idosos entrevistados mostram que os profissionais da saúde nem sempre oferecem aos ‘pacientes’ Idosos, aquilo que eles buscam: serem ouvidos, protegidos e acalentados. É isso que fazem com maestria e simplicidade as benzedeadas. São Mulheres e Homens que acreditam possuir um dom de Deus, O Poder da Cura, para quem acredita nela, como diz esta benzedeadada;

“Não adianta vir se benzer se a pessoa não acredita, tem que ter fé” [...]. “Não sou eu quem curo, quem cura é Deus, eu só tenho o dom de fazer a reza.”⁶²

Para benzer utilizam objetos simbólicos como ramos de árvore, água benta, pregos, chumbo, pano branco, tesoura, agulha e, principalmente, a oração, particular de cada benzedeadada e benzedor. Ou seja, para cada doença existe um ritual de cura. Há uma devoção neste tripé da ‘benzeção’: a crença de quem benze, do que é benzido e da sociedade que os legitima através do tempo, como curandeadas(os).

De certa forma, uma benzedeadada ou um benzedor existem porque também existem histórias a serem contadas, e eles são os sujeitos desta história; sujeitos que possuem memórias, que trazem à tona um passado de repressão, sob a forma de discriminações e preconceitos que os fizeram serem muitas vezes confundidos, com ‘pessoas do mal’, charlatões.

Inerente a esta memória, há toda uma relação entre o simbólico e o sagrado; aos sagrados vinculados às suas orações, ao rosário, aos seus santos de devoção, aos dias santos, e ao simbólico, que para estes também é sagrado, está entrelaçado aos elementos naturais tais como o sol, a lua, a água, a terra, as estrelas, as ervas medicinais e que se constituem como autoafirmação da identidade destas benzedeadas e benzedores.

Pode-se dizer que é contraditório nos dias atuais, com tantos avanços na medicina e das pesquisas na área médica da saúde, ainda existirem práticas de benzimentos. Conforme Cavalcante & Chagas (2000,

⁶² Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 24/03/2013.

p. 3) pode-se dizer que, diante de tantas inovações no saber médico, deveria se supor que práticas de magias e benziduras sobre o corpo estariam superadas, permanecendo elas somente no espaço da literatura ou nas práticas de algumas comunidades mais tradicionais. No entanto, como se vê, isso não é o que mostra a realidade. O ato do benzimento é uma prática cultural que atravessou os séculos e está ainda bem presente nas vivências cotidianas de muitas pessoas, através dos rituais simbólicos que tem por finalidade a recuperação da saúde física e mental das pessoas.

Ainda na reflexão sobre o ato da ‘benzeção’, pode-se citar Aguiar (2000, p. 50), para quem as práticas de cura das benzedadeiras não são um “saber especializado” com o mesmo teor do saber médico [...] o ritual do benzimento faz parte de uma vivência que se constituiu socialmente, religiosamente, economicamente e moralmente em um processo histórico social. O ofício das benzedadeiras é reconhecido, portanto, pelo bem que sempre exerceu ao longo do tempo, atravessando diferentes gerações, pois as pessoas que receberam a cura reafirmam e propagam este ‘fazer’.

“Eu sou benzedeira, benzo todo mundo por aqui. Benzo de bicha, susto, mal olhado, dor de cabeça, cobrero brabo, verruga, asma, bronquite e quando vem algum com uma doença que não sei benzer eu invento um benzimento e a pessoa que acredita se cura. Converso bastante com os que vem aqui se benzer, a gente dá umas risadas e saem todos curados.”⁶³

No intuito de reforçar a importância da cultura popular, as crenças e **Saberes Vivenciais** na vida destes Idosos, far-se-á menção a um ritual de benzimento que vem sendo realizado há aproximadamente 70 anos, envolvendo pessoas destas duas Comunidades, bem como inúmeros outros fiéis de todas as regiões e estados do Brasil. Para manter a autenticidade do fato, serão utilizadas falas da própria benzedeira e imagens fotográficas feitas no local e data do acontecimento, em 29 de março de 2013.

⁶³ Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 24/03/2013.

“Eu benzo desde que tinha 18 anos, e hoje tenho 90 anos. O benzimento é assim. (pausa) Na sexta-feira santa o dia em que Jesus foi crucificado a gente também faz a pregação. Antes era minha mãe que benzia, daí quando fiz 18 anos ela passou pra mim o dom. E não dá pra passar pra qualquer um, por que tem que ter o dom da cura através da reza. Quando comecei vinha bem pouca gente, daí a notícia foi se espalhando e hoje são sempre umas 500 pessoas, as vezes mais as vezes menos.[...] Hoje quem faz o benzimento é minha filha Sirlei e minha vizinha Alda Peruzzo, são elas que têm o dom agora, eu só recebo as pessoas, não aguento mais benzer, não consigo andar, daí me levam no local e eu fico lá sentada vendo e pensando no bem pras pessoas. [...] A gente escolhe uma árvore bem grande no meio do mato. Tem que ser uma árvore nativa. Logo depois do meio dia da sexta feira-santa a gente sai em procissão até a árvore que se escolheu. [...]



Figura 22 - Procissão Benzimento do dia 29 de março de 2013 - Sexta-Feira Santa – Comunidade de Linha Schiavini – Concórdia, SC.

[...] Dai as pessoas chegam, falam seu nome completo e entregam pras benzedeadas 3 pregos, as benzedeadas vão fazendo as orações que é segredo e fincam só um pouco os três pregos na árvore. E assim vão fazendo um por um. É muiiiiiito prego! [...]



Figura 23 - Árvore para Benzimento da Pregação de Cristo do dia 29 de março de 2013 – Sexta-feira Santa.

[...] Quando chegam às 3h em ponto, na hora em que Jesus foi crucificado os marteleiros que são dois vizinhos que sempre me ajudaram, o Marino Peruzzo e o Francisco Kugelméier, começam a fincar os pregos até o fim. Enquanto isso as benzedeadas rezam o terço, tantas quantas dezenas forem necessárias pra acabar de fincar todos os pregos. Tem vezes que dá mais de 50 dezenas por que depende do número de gente que vem. [...]

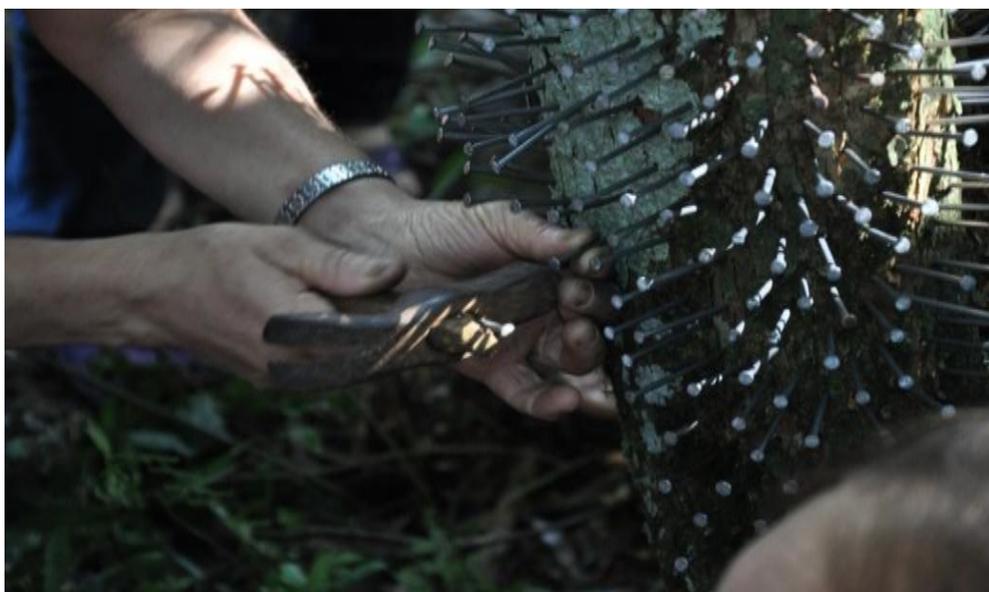


Figura 24 - Início da Pregação às 3h do dia 29 de março de 2013 – Sexta-feira Santa.

Bem, eu comecei benzendo da asma, mas com o tempo começou a vir gente com outras doenças, às vezes com problemas de tristeza e daí o benzimento

*agora é pra intenção de cada um. Quando a árvore começa a secar as pessoas começam a se curar. Isso não tem mais como parar por que as pessoas ficam sabendo e vem gente de muito longe, virou uma tradição da sexta feira santa, tem gente das comunidades que não vão pra igreja neste dia santo e vem aqui rezar. Eu acho que o que vale nas pessoas é a fé, isso que faz a cura. [...]*⁶⁴



Figura 25 – Duas Benzedeiras da Comunidade de Linha Schiavini, Nona Nêna e Educanda Alda Peruzzo.



Figura 26 – Árvore (seca) do Benzimento (Sexta-feira Santa) do Ano de 2012.

Acompanho este ritual de benzimento há mais ou menos 25 anos. Com meu envolvimento na pesquisa e com a entrevista, neste ano, 2013,

⁶⁴ Nona Nêna Bertussi - 90 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevista concedida em 29 de março de 2013 - Sexta-Feira Santa.

tive um olhar diferente sobre o que sempre fora feito do mesmo jeito. A sensação foi muito interessante, parecia que agora aquilo tudo havia adquirido outro sentido. Talvez nunca houvesse me questionado sobre a relevância que tem esta tradição religiosa e cultural, tão antiga, herdada de pessoas que já desapareceram da lembrança, aos moradores destas Comunidades, em especial para os Idosos que viveram e vivem isso de forma tão intensa.

Tais práticas de reza, de benzimento e de cura, resistem ao tempo de uma sociedade que faz questão de marginalizar estas representações em nome da medicina moderna. Diante de tantas intimidações sociais, estes benzedores e benzedoras se reinventaram, e diante da carência de médicos ou da falta de acesso a estes, ou por as pessoas não se contentarem com o modelo médico de cuidar da saúde, foram suas orações e crenças que salvaram muitas vidas.

O ‘novo’ olhar que se teve sobre estes rituais de fé que existem tão perto e tão presente na vida destes Idosos, despertou-me um desejo enorme de entender melhor esta relação ritual/fé/cura. No entanto só foram feitos alguns apontamentos, pois este não é o intuito desta pesquisa, muito embora se reconheça que este seja um tema relevante para uma compreensão antropológica dos saberes destes Idosos.

Pode-se dizer então, que estes saberes populares, locais, dentre eles os rituais sagrados de benzimentos, dizem da leitura e compreensão de mundo que estes Idosos possuem e a TODOS, cabe respeitá-los e valorizá-los. Para Freire,

[...] Respeitar a leitura de mundo [...] é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 123).

A partir disso, configura-se a ideia de que é possível dirigir nossas ações educativas aos saberes vivenciais dos Idosos sem, contudo, minimizá-los ou simplesmente tentar escolarizá-los.

Foucault (1999, p. 11) contribui no entendimento da noção de saberes vivenciais, dizendo que são saberes sujeitados, “são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição”.

Às vezes a expressão saberes vivenciais aparece carregada de insinuações pejorativas ou utilizada como frase de efeito nos discursos, aparentando simpatia com o que é popular. Entretanto, há uma positividade nos saberes vivenciais do cotidiano, indispensáveis no contexto educativo.

Os saberes decorrentes do cotidiano se apresentam, em primeiro lugar, como incomparáveis e irrefutáveis, por estarem arraigados nas significações concretas da vida coletiva e formarem o corpo cultural da sociedade. Trazem a garantia do sucesso nas ações do dia-a-dia, a habitualidade facilitadora da vida coletiva, a homogeneização do modo de vida e a organicidade das estruturas sociais. Entretanto, a tendência de continuidade inerente aos saberes cotidianos é contestada, na sociedade atual, pela necessidade de serem continuamente repensados e modificados pelas conquistas históricas do conhecimento científico e da tecnologia, que interferem no cotidiano dos grupos sociais e que são por eles incorporadas. Assim, estão sempre sujeitos ao movimento e às transformações históricas das ciências, das culturas e dos valores sociais. (NETTO; CARVALHO, 2007, p. 24).

Os **Saberes Vivenciais**, produzidos e alimentados nos diversos lugares são caracterizados por Hissa (2007, p. 8) como: *comuns* - Comum: o que é corriqueiro, costumeiro, e que, está inserido nas rotinas e vivências das pessoas e das comunidades. O que é ‘comum’ é constante, socialmente construído, ou seja, contrasta com o que é excepcional e raro. Pode também referir-se ao comum como sendo banal, conhecido, frequente e trivial. No entanto, o que soa como óbvio em nossos saberes é cheio de experiência, de vivência e de existência. Saberes construídos a partir de diferentes jeitos de olhar o mundo. Fruto das expressões e manifestações sociais e culturais das pessoas, atentas e interpretativas.

Desta forma, é possível e necessário, para uma educação dialógica, compreender o mundo a partir das leituras e interpretações feitas pelos saberes vivenciais locais. Estes saberes não surgem do nada, nem ao acaso. Eles são construídos historicamente pelas experiências e vivências cotidianas das pessoas e das comunidades, nos quais as pessoas se identificam e se fundamentam, ou seja, nos saberes do dia a dia em suas relações.

4.2 A REPRESENTAÇÃO DOS IDOSOS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.

Estar disposto a aprender conhecimentos organizados, sistematizados e institucionalizados em bases diferentes dos hábitos culturais já assimilados nem sempre é uma coisa fácil aos Idosos. Isso faz com que aumente o desafio dos articuladores, gestores e educadores que lidam com as políticas públicas de inclusão para este segmento. As atitudes devem vislumbrar atividades adequadas que possibilitem a diminuição do estigma preconceituoso de que na velhice é bem mais difícil aprender. A função da educação, neste sentido é de criar oportunidades para que estes Idosos aprendam a ressignificar suas próprias existências e percebam que a escola é somente mais um espaço social a interagir com suas vidas, para juntamente com outros elementos da sociedade, cuidar do envelhecimento como processo de desenvolvimento da maturidade em busca da felicidade, na singularidade própria de cada pessoa. Conforme Santos, “temos direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.462).

No momento em que estes Idosos aceitam o desafio para participar dos encontros com estudos dirigidos, suas expectativas começam a borbulhar. Elas vão muito além do que as expectativas comuns dos educandos de EJA que buscam um novo emprego ou inserção no mundo do trabalho, acelerar os estudos para recuperar o tempo perdido, enfim, nada disso é o que buscam estes Idosos. O que eles buscam é possível perceber, através dos relatos destes Idosos, nas reflexões que aparecem adiante, sobre o ‘significado’ que de fato os estudos têm a eles e, portanto o que eles

buscam na ‘escola’. Mas o tema será respondido apenas parcialmente, pois isso mereceria uma discussão mais ampla em uma pesquisa voltada a essa questão, pela riqueza de novos temas que ela suscita.

Segundo Carvalho (1996, p.15), o processo de educação escolar, precisa emancipar o educando Idoso através do sentimento de felicidade em conhecer. Felicidade que se traduz na busca do novo: um novo amigo, novo saber, novos lugares a descobrir, novos ritmos de dança, enfim a criatividade, a superação e crescimento constante das suas potencialidades, da supressão da insegurança, do medo e das incertezas. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas por esta realidade que se apresenta e representa.

No Estatuto do Idoso reservam-se um artigo e dois parágrafos, especificamente sobre o direito do Idoso à educação.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade cultural. (BRASIL, 2003).

Salienta-se que a maior ênfase do Estatuto que assegura ao Idoso o direito de acesso à educação, mesmo que formal, não reside propriamente nos saberes formais. A intenção do Estatuto é que na educação do Idoso sejam trabalhados adequadamente os conhecimentos e atividades de interesses e expectativas desta faixa etária e/ou da realidade local. O que pressupõe a participação destes Idosos em momentos culturais, tais como cinema, teatro, visitas a museus, viagens de estudos ou passeios para lazer, festas comunitárias, atividades de descontração, entre outras.

Os relatos em conversas informais acompanhadas por esta pesquisa mostraram que os Idosos se referem positivamente às aulas. Porém, o que chamam de “ir para escola” é a oportunidade da convivência em grupo, a preocupação de um com o outro, as atividades de descontração, a solidariedade, enfim, as falas podem ilustrar melhor o que se quer dizer:

*“A minha saúde se resolveu com a aula. Antes eu saía de casa pra ir ao médico, agora eu saio pra ir pra escola. Este ano fui uma vez no médico. Antes de ir pra aula eu ia todos os meses pro médico e eles achavam cada vez mais doenças.[...]Desde que voltei a estudar eu melhorei muito, tomava oito comprimidos, não saía mais de casa pra nada. Agora que estudo, arrumo tempo pra plantar de tudo. Fiz bem mais coisas do que antes que tinha mais tempo. Na aula um se preocupa com a saúde do outro, a gente falta e todo mundo pergunta o que aconteceu. Um ajuda o outro e parece que a gente divide os problemas.”*⁶⁵

A fala da Margarete não diz que a escola ensinou a ela as letras ou as contas matemáticas. É uma fala que evoca a solidariedade dos colegas de aula, da ocupação de seu tempo com estudos que fez com que se curasse da solidão que ocasionava o aparecimento de doenças. Quando saía para ir ao médico, buscava na verdade um acalento para seus problemas, alguém para compartilhar suas dores, o que encontrou em seus amigos de escola.

*“Eu tava bem quando tava na aula, mas agora nos meses de férias fico mal, doente, com depressão, não tenho vontade de fazer mais nada. [...] Eles queriam dividir a gente em série, por que tem gente ali que sabe bem mais do que os outros. Só que a gente ficou muito triste daí quisemos ficar todos juntos pra um ir ajudando o outro. [...] Eu sou demorada pra escrever, daí eu fico estressada por que me atraso. Me dá uma dor de estômago quando tem aula de matemática, me sinto uma bocó.”*⁶⁶

Dona Luíza, com 73 anos de idade, poderia estar reclamando de suas dores naturais que diz sentir. No entanto, aceitou o desafio de frequentar os estudos e sente-se depressiva quando chega o período de férias. Fato interessante é de que em outra oportunidade nos relatou que a matemática lhe causa dor de estômago. Então, do que sente falta nas férias?

⁶⁵ Educanda Margarete Pansera - 50 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 23/12/2011.

⁶⁶ Educanda Luíza Mioranza - 73 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 21/05/2012.

Certamente não é dos conteúdos escolares formais, os que lhe causam dor de estômago, mas sim da convivência, da permanência em grupo.

*“Eu nem andava mais de dor nas pernas, daí agora na escola até física eu faço. Me distraio a cabeça, to nova em folha. [...] Eu to feliz de ir pra aula, meu Deus, eu to uma menina.”*⁶⁷

*“Eu me curei da depressão indo pra aula, os colegas me ajudaram, eu sou outra pessoa.”*⁶⁸

As falas destas duas educandas nos remetem às mesmas indagações das falas imediatamente anteriores; a dor nas pernas foi curada somente com a apropriação dos conteúdos escolares? O que está implícito em um comentário do tipo: *“me curei da depressão indo pra aula”*? E ainda diz a Dona Salete: *“Olha Flávia, Eu vivi este ano por toda minha vida!!!”* Neste momento, não tinha mais palavras a dizer, me despedi da visita dando um abraço nela e em pensamento falei para mim mesma: o trabalho valeu a pena!

*“O nono (a maneira como chama seu marido) depois que começou a estudar ficou filósofo e romântico. A pessoa mais feliz do mundo, ele ficou 20 anos mais novo.”*⁶⁹

*“Eu adoro ir pra aula, mas em casa fica tudo virado por que não tenho mais o mesmo tempo. Mas vou dando um jeito, agora até o véio me ajuda mais em casa.”*⁷⁰

Falas simples, porém com alma e experiência vivida. Nas duas situações percebe-se que falam da mudança de comportamento que tiveram

⁶⁷ Educanda Ivone Kaiber - 60 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 15/12/2011.

⁶⁸ Educanda Salete Varela - 63 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 12/02/2012.

⁶⁹ Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 24/03/2013.

⁷⁰ Educanda Olívia Resmini - 69 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 20/12/2011.

seus companheiros. Embora em situações diferentes, Dona Alda diz do marido que estuda junto com ela e que agora é até romântico, inclusive utilizou-se de uma expressão quase inexistente no meio deles: “*ficou Filósofo*”. E Dona Olívia, que tem seu marido que fica em casa enquanto ela estuda, mas passou a auxiliar nos trabalhos de casa. Ofício pouco realizado pelos homens Idosos, em especial os que residem na zona rural. Percebe-se então que ela, através da sua ausência em casa, por conta das aulas, fez com que ele sentisse sua falta e mudasse seu comportamento. Às vezes a ausência ajuda mais do que a própria presença.

*“A gente aprendeu a administrar a propriedade em função da aula. Antes a gente achava que ia ser impossível conseguir ir todas as tardes pra escola, agora a gente não perde um dia de aula. O mais que eu quis ir pra aula foi pra ajudar a Salete (esposa) a aprender ler e escrever porque era o sonho dela. [...] A gente criou um grupo unido que todos ajudam todos. É muito bom, a gente não se desgruda mais.”*⁷¹

O Sr. Vilmo já era alfabetizado e havia concluído as séries iniciais na ‘idade regular’. Possui uma excelente leitura e compreensão de mundo. Sempre fora um líder comunitário, violeiro, ministro da eucaristia, etc. No entanto, sua esposa Salete nunca teve a oportunidade de frequentar uma escola, com apenas 6 anos de idade seu pai, que era alcoólatra, bateu na sua mãe até esta morrer. Anteriormente sua fala já descreve tal situação. Hoje Salete é uma das educandas que mais progrediu na sala de aula, faz leituras fluentes, escreve e interpreta. “*Salete é um dos nossos orgulhos*”, segundo as falas dos colegas.

“Eu gosto de ir na aula, mas a cabeça não entra mais muita coisa. Eu nunca tinha ido na aula antes e agora com 69 anos a gente não guarda

⁷¹ Educando Vilmo Lazzarotti - 50 anos - morador da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistado em 12/05/2012.

mais as coisas. Eu aprendo num dia e parece que no outro já não sei mais nada. É incrível.”⁷²

Dentre um significativo elenco de preconceitos contra os Idosos, o mais frequente é chamá-los de desmemoriados. No entanto, contrapondo-se a isso, os Idosos têm muito mais memória do que os jovens, e por uma razão muito elementar: viveram mais e, com isso, experimentaram mais acontecimentos e fatos na constituição de suas memórias, cujas lembranças eles cultivam saudosamente e as contam a vontade, quando alguém os estimula e os ouve falar. Enquanto os mais jovens pensam no futuro, os Idosos contemplam o passado, aquilo que viveram e testemunharam.

Segundo Netto (2002) a velhice, caracterizada como a fase final do ciclo da vida pode apresentar algumas debilitações físicas, psicológicas e sociais das quais se destacam uma possível diminuição da resistência física, aumento da solidão, calvície, restrição dos papéis sociais além de prejuízos motores, psicológicos e afetivos. A capacidade intelectual do Idoso pode ser preservada sem dano cerebral até os 80 anos. Porém, dificuldade de aprendizagem, falta de memória ou esquecimento também podem ocorrer nesta fase da vida.

O Médico e também escritor Dr. Drauzio Varella (2013), fala em seu texto “A Memória na Velhice”; [...] que o processo de aprendizado envolve circuitos de neurônios que se conectam a partir de diferentes centros cerebrais. [...] É um processo que depende de treinamento para ser conservado. Quanto mais repetido for ele, maior o repertório que poderá ser gravado na memória.

Assim, se a repetição, o exercício e os constantes estímulos auxiliam para que não ocorra a ‘falta de memória’ dos Idosos, talvez esteja aí uma das funções da escola, nesta fase da vida. Tais memórias são também saberes que a escola pode aproveitar para recontar ou reconstruir a história de todos nós. Estas fontes orais possuem uma dupla função: enriquece a nossa história e faz crescer a autoestima dos Idosos, uma vez que se sentem valorizados pela riqueza de suas informações. Potenciá-las e

⁷² Educanda Salete Schiavini Rubini - 69 anos - filha do primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 23/12/2011.

valorizá-las e problematizá-las para que sirvam de suporte aos novos saberes, pode ser desafiante.

A concepção dialógica de Freire, conforme explicitada nos demais capítulos, mostra que uma relação horizontal é possível de ser efetivada em qualquer local e ocasião. Uma relação que consiste num ato de humildade, esperança, amor, fé e confiança entre os envolvidos. A importância desta relação dialógica é fundamentada na medida em que ela possibilita uma melhor comunicação e reciprocidade entre os diferentes tipos de saberes que se encontram em uma sala de aula, mais nitidamente as da EJAI. Segundo Freire,

[...] o fundamental, porém, é que a informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação. Desta forma, se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese que se faz através do diálogo. (FREIRE, 2002, p.65).

O diálogo em Freire requer, como parte essencial, a escuta, pois oportuniza o outro a se manifestar, não como inferior, mas como alguém que está no mesmo nível, numa relação horizontal. O diálogo, desta forma acontecerá, quando for construído num ambiente em que prevaleça a escuta, caso contrário o que existe é discurso pronto, palestra de uma pessoa ‘sobre’ a outra.

“A minha redação foi a pior de todas, parecia uma varicela, mas eu nem tchum, só dava risada.”⁷³

Mesmo sabendo de suas dificuldades, não desistem e até piada fazem de seus erros. Tia Salete acha incrível que possa ter memória curta! Quando ouvi isso disse a ela: Tia, se na sua idade eu tiver a disposição e o bom humor que a senhora tem, eu nem de memória não precisarei. Rimos um monte!

⁷³ Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 24/03/2013.

“Eu sei tudo sobre o nome dos rios, dos estados, das capitais de cada estado, das medição de terra, tudo aprendi por conta, mas a matemática da escola eu não consigo aprender.”⁷⁴

Dona Ivone sempre foi uma autodidata, aprendeu muito sobre geografia em casa, com livros que os filhos traziam da escola. Também a matemática da vida ela sabe, ou seja, de certa forma ela sabe a matemática. Mas o currículo escolar, segundo o que se percebe nas falas destes Idosos, não dá conta desta matemática vivencial, cotidiana, e consegue fazer com que estes educandos Idosos acreditem que não sabem a matemática, os deixando frustrados e sentindo-se incapazes. Isto é uma pena, pois os educadores poderiam permitir-se a aprender matemática com os saberes matemáticos destes Idosos.

“Eu sei cortar cabelo, costurar de tudo que é roupa, faço trança pra chapéu e cesta. Nunca ninguém me ensinou só a necessidade, mas na escola tenho muita dificuldade, mas daí quando não consigo fazer deixo o conteúdo passar. [...] A experiência que a gente teve da vida conta 80% nas nossas aulas. A teimosia, o sofrimento, isso tudo me fez aprender o que a gente não lê nos livros. [...] Eu não faço tema em casa porque na escola é pra estudar e em casa é pra namorar.”⁷⁵

Alda tem um humor contagiante! Fala que a necessidade a fez aprender um pouco de tudo. Enfim tem muitos saberes ‘adormecidos’ e que a sociedade desconsidera. No entanto, na escola tem sérias dificuldades, mas não se preocupa muito com suas dificuldades e diz que o que não aprende deixa passar. E ainda com uma pitada de malícia diz que em casa só namora e não tem tempo de estudar.

⁷⁴ Educanda Ivone Kaiber - 60 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 15/12/2011.

⁷⁵ Educanda Alda Peruzzo - 60 anos - moradora da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 24/03/2013.

“Minhas filhas estão todas trabalhando. As duas que estudaram estão ganhando bem, são enfermeiras e a que não estudou tá de faxineira e a gente ajuda ela.”⁷⁶

Em sua fala Dona Delmina, educanda, deixa claro a importância que acredita ter o estudo na vida de suas filhas, quando diz que a filha que não estudou é a única que eles precisam ajudar. Não fala dos motivos que a levaram não ter estudado, mas fala com tristeza que a filha não estudou.

“A tabuada não me entra na cabeça daí eu comprei uns canetão e fiz uma tabuada e toda a noite antes de dormir na hora da reza eu estudo a tabuada.”⁷⁷

A sinceridade, a dedicação e a simplicidade da Dona Olívia emociona quem acompanha suas tentativas de escrita. A seguir uma imagem da tabuada que ela se refere.



Figura 27 - Educanda Olívia Resmini e Sua Tabuada feita em cima de um calendário antigo que tinha na parede de sua casa.

As falas e imagens apresentadas são uma forma de tornar sensivelmente presentes, trazer mais para de perto a convivência com estes

⁷⁶ Educanda Delmina Cavalli - 66 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 22/12/2011.

⁷⁷ Educanda Olívia Resmini - 69 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 20/12/2011.

Idosos. Mas é apenas uma ‘tentativa’, pois as imagens e as falas são insuficientes para traduzir as aprendizagens, a emoção e as experiências que foram oportunizadas a partir deste período de convivência.

As práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas pelos educadores nos momentos de estudos dirigidos (aulas curriculares), não serão alvo de discussão deste estudo, como já foi mencionado. No entanto, por ser inerente ao processo de mobilização dos saberes vivenciais destes Idosos, não tem como passar despercebido por algumas situações.

Mas como nosso estudo não se aplicou às práticas de educação da EJAI, do ponto de vista dos professores, do currículo, das metodologias, as considerações apresentadas a seguir pautam-se na visão dos Educandos Idosos sobre essas práticas, tendo como referência dois extremos: ‘artes e matemática’. Sempre que estes educandos Idosos referem-se às aulas, lembram com saudades e falam com muito amor da professora Vânia. Esta fora a professora de alfabetização deles. Quando começaram os seus estudos na EJA, tinham apenas uma professora – a alfabetizadora. Entre muitas falas destes Idosos que se referem a esta professora, que eles chamam de professora de artes, embora ela foi naquele momento a alfabetizadora, destaca-se o que segue abaixo.

“A gente aprendia bem mais com a professora de artes. Aqui quase ninguém sabia ler e escrever e em seis meses todos já sabiam. Ela fazia teatro com a gente, contava história, a gente brincava, era muito legal! Lembra quando ela levou a gente fazer teatro lá na faculdade? E lá na prefeitura? Meu Deus a gente sai sempre conhecer lugares, viajamos tanto. Agora com os professores diferentes, cada um faz uma coisa e a gente não consegue acompanhar. E nunca mais fizemos teatro. Não tem como trazer de volta aquela professora?”⁷⁸

⁷⁸ Educanda Ivone Kaiber - 60 anos - moradora da Comunidade de Lageado Quintino - Entrevistada em 15/12/2011.



Figura 28 - Apresentação Teatro Circo Espanhol. Educandos: Vilmo, Laurindo, Marino e Pansera.



Figura 29 - Apresentação Teatro Circo Espanhol. Educandas: Justina, Margarete, Alda e Marisete.

São muitas as análises que poderiam ser feitas a partir desta fala representativa, no entanto serão ressaltados apenas dois fatores relevantes. Primeiro, a importância que tem o trabalho que possibilita ser realizado de forma integral como único docente, onde é possível conhecer o todo de seus educandos, acompanhar a sua evolução e sem dúvida estabelecer um laço afetivo, como ocorrera neste caso, e que para o envolvimento dos educandos com a situação de ensino e aprendizagem é fator indispensável, sendo que com os Idosos ainda mais. O segundo fator diz respeito à importância das atividades lúdicas no processo educacional. A utilização de expressões artísticas, que envolvem corpo, memória, voz, imaginação, etc., desenvolveram, neste caso, habilidades cognitivas perceptíveis. É de fundamental importância investir na criatividade pedagógica, sem medo de estar ‘brincando em sala de aula’.

Parafraseando Philippini (1997) pode-se dizer que a arte para os Idosos atua como um processo terapêutico, facilitando as expressões individuais para que possam sentir-se criativos e produtivos a partir da liberação de seus potenciais expressivos, o que sem dúvida, é essencial na prevenção e preservação da saúde física e mental. Ao fazer uso das artes com os Idosos, não se pretende formar artistas, mas sim auxiliá-los no equilíbrio dos seus sentimentos, suas emoções além de estimular o seu poder criativo.

Trabalhar com a criatividade destes Idosos, exige uma abertura a novas práticas e jeitos de ensinar e aprender, inclusive permitindo-se uma autocrítica às atitudes e concepções. Segundo Freire,

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2008, p.23-24).

Portanto, não é possível estar neste mundo, como reafirma Paulo Freire (2008, p. 58), sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem musicar, sem pintar, sem aprender, sem ensinar, sem politizar. Ainda segundo Freire (2008, p.41), “faz-se necessário assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. Assumir-se como sujeito, sendo que a ascensão de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Ainda sobre a importância das ‘artes’ na educação com Idosos, pode-se citar Andrade (2000), dizendo que as artes podem ser usadas para ajudar os Idosos a exteriorizar e dar outras formas às suas recordações e afetos do passado. Os Idosos, muitas vezes, necessitam da presença de outra pessoa para facilitar esse processo e dar uma forma simbólica aos desejos, imagens e fantasias que lembram suas experiências passadas. Segundo Carvalho (2001), uma das muitas vantagens da arte é a de poder experimentar o novo, através da curiosidade, e assim, poder desenvolver a criatividade e a espontaneidade muitas vezes adormecida nos Idosos. Barbosa (2007, p.127), diz que, “as estratégias lúdicas ultrapassam a barreira da idade, caracterizando-se como instrumento para prática educativa.”.

O outro extremo de que os educandos falam é quando se referem às aulas de matemática:

“Sinto dor no corpo quando tem aula de matemática, dói estômago, toda segunda-feira tenho vontade de desistir, mas daí eu sei que no outro dia a

aula é boa daí eu venho. E também pelos colegas que não me deixam desistir.”⁷⁹

“A matemática está sendo boa somente pra saber que existem aquelas fórmulas e pra quando os netos mostrarem pra gente aquelas baboseiras todas a gente poder dizer que já viu e sabe que é mesmo bem difícil, por que aprender eu não aprendo nada. Eu gosto é de escrever textos, contar minhas ideias, (FIGURA 30) gosto de música, de pintura e de teatro. já escrevo textos, fizemos uma bandinha. (FIGURA 32) Na aula de música é muito legal. [...] Ahhhh e também fizemos teatro. (FIGURAS 28 e 29) Na aula de artes a gente pinta com tinta guache (FIGURA 31), eu tremo bastante, mas gosto, a gente esquece do mundo.”⁸⁰

Na imagem abaixo um texto do educando Marino Peruzzo, onde se pode perceber a singularidade ortográfica, a sintaxe própria, com seu dialeto e, por outro lado a riqueza de suas ideias e análises.

Marino Peruzzo 16/08/2004
Uma vez futibola era
um esporte para passar
o tempo e se divertir e
o futibola e um comercio
e uma publicidade para
ganhar dinheiro nllgen
joga mais por amor a
camiza so joga pelo di
nheiro tipo um melimac
que ganha trinta e
três mil reais por dia
e ele entra no campo e
ten muito futibola mais
~~so~~ não joga pelo que ganha
por iso faz perdendo a grava
lo estadio tá sempre
grasio e não e so no
Brasil e portudo o mundo

Figura 30 - Primeiro texto de Marino Peruzzo na Escola - 16/08/2004.



Figura 31 - Pintura à guache; casal Marino e Alda Peruzzo: “As Estações do Ano”.

⁷⁹ Educanda Salete Rubini - 69 anos - filha do primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistada em 23/12/2011.

⁸⁰ Educando Marino Peruzzo - 65 anos - morador da Comunidade de Linha Schiavini - Entrevistado em 12/03/2013.



Figura 32 - Apresentação da Banda formada pelos Educandos na formatura da 8^o série em 29/06/2013.

O educando Marino Peruzzo que nunca tinha frequentado a escola, relata, no entanto, que sempre jogou baralho e que depois de aposentado, joga com os amigos quase todos os dias. A ‘canastra’ e o ‘quadrilho’ são os jogos habituais destes entrevistados. Eles exigem um raciocínio matemático muito profundo, além do conhecimento numérico e estratégias de jogo. É possível dizer que não sabem matemática? Que não conseguem usar o raciocínio lógico?



Figura 33 e Figura 34 – Jogo de Canastra dos Educandos Idosos

Moura (1994) sugere que o jogo seja utilizado como recurso didático para ensinar matemática, pois concebe que o jogo na matemática

justifica-se ao introduzir uma linguagem matemática que aos poucos será incorporada aos demais conceitos matemáticos formais.

Pode-se dizer então que o jogo de baralho, para este grupo de Idosos é bem mais que um ‘amontoado’ de cartas, é um momento em que aproveitam o tempo livre de maneira agradável, desenvolvendo diversas habilidades intelectuais e sócias, estéticas e emocionais. Os benefícios desse ritual são vários, exercitam a atenção e estimula à linguagem, a memória, a visão e o raciocínio, além de ajudar na resolução de problemas. O jogo, Segundo Andrade;

[...] é muito maior do que um instrumento para motivar o aprendizado [...] ele desenvolve as habilidades de pensamento como a observação, a comparação, a dedução e principalmente, o raciocínio necessário para o ato de aprender, qualquer coisa na vida, inclusive valores como respeito, cooperação, fidelidade, justiça, etc. (ANDRADE, 1996, p. 65).

Assim, ao chegarem à escola estes Idosos, embora não conheçam o modelo formal e sistematizado da matemática, já sabem muito dela, pois já jogaram muito baralho, planejaram o calendário agrícola de plantio e colheita, projetaram e construíram suas casas, organizaram as finanças de sua família, calcularam as quantidades inerentes a todo processo de sobrevivência.

Reafirmando os conhecimentos matemáticos presentes na vida cotidiana das pessoas e neste caso destes Idosos, traz-se um trecho de entrevista de Freire, concedida ao VIII Congresso Internacional de Educação Matemática que aconteceu em 1999 no Rio de Janeiro. Nesta fala, Freire argumenta sobre a necessidade das pessoas se conscientizarem da existência de uma forma matemática de se estar no mundo:

Quando a gente desperta, já caminhando para o banheiro, a gente já começa a fazer cálculos matemáticos. Quando a gente olha o relógio, por exemplo, a gente já estabelece a quantidade de minutos que a gente tem para, se acordou mais cedo, se acordou mais tarde, para saber exatamente a hora em que vai chegar à cozinha, que vai tomar o café da manhã, a hora que vai chegar o carro que vai nos levar ao seminário, para chegar às oito. Quer dizer, ao despertar os primeiros movimentos, lá dentro do

quarto, são movimentos matematizados. (*apud* D'AMBROSIO, 1999, p.36).

Freire, portanto, concebe uma educação construída na horizontalidade, na qual educador e educando se constroem juntos. Para isso, defende que os conteúdos sejam selecionados mediante as falas desses alunos, com o que de fato possa ser significativo para eles. Ainda segundo Freire (*Apud* D'Ambrósio, 1999), os educadores na sua generalidade tem dificuldades em “matematizar” uma situação ou tema que emergem das discussões com os educandos. Por isso julgam que os ‘seus’ conteúdos curriculares sejam os únicos necessários para uma formação mais ‘completa’ e ‘necessária’ a esses educandos. Nessa mesma linha de pensamento, Groenwald e Filippesen dizem:

A matemática que conhecemos hoje não é um resultado acabado, pronto para ser utilizado; ela não é um produto finalizado e nem será enquanto existirem pessoas capazes de modificá-la, melhorá-la, forçá-la a evoluir. Na escola, entretanto, a matemática não é tratada como algo que evolui e se modifica. Geralmente é encarada como um gigantesco corpo de conhecimentos “sacramentados” que precisa ser transmitido ao aluno. (GROENWALD ; FILIPPSEN, 2002, p.21).

Na contramão do desinteresse da maioria dos alunos pela matemática, ela é um conhecimento cada vez mais necessário para a participação e compreensão deste mundo, cada vez mais ‘matematizado’. Nesse sentido, D'Ambrósio (1996) atribui à Matemática o caráter de uma atividade inerente ao ser humano, realizada espontaneamente no seu ambiente sociocultural e conseqüentemente determinada pela realidade cotidiana na qual se está inserido.

Os Idosos pesquisados, conforme já assinalado, conhecem muito bem a matemática da vida, viveram todos estes anos sem conhecer as fórmulas da matemática moderna, porém possuem a sabedoria e as fórmulas de sobrevivência, nesta sociedade em que os números e as letras têm um valor de uso significativo.

Nas palavras de Terra (2000, p. 30) “O conhecimento não é série de teorias coerentes é, antes, oceano de alternativas mutuamente

incompatíveis, onde nada é jamais definitivo, onde nenhuma forma de ver deve ser omitida”. Além de referir-se especificamente sobre os conhecimentos e saberes vivenciais, Paulo Terra também chama atenção para o respeito com o outro, critério insubstituível e indispensável para a EJAI. Para este o autor, todas as pessoas merecem e precisam ser ouvidas. “Ouçamos a todos, pois todos podem nos ensinar algo; critiquemo-los, pois, assim, poderemos ensinar algo a eles” (TERRA, 2000, p. 42). O autor também faz críticas à educação escolar, científica, na medida em que ela simplifica e minimiza a ciência, afastando-a da história.

Faz-se necessário, portanto, um cuidado especial para que os saberes vivenciais destes Idosos ou das suas comunidades não sejam ‘pescados’ com ‘iscas’ para sujeitar os educandos aos saberes escolares. Deve-se estar atento ao que entendemos por vivencial, como sinônimo de cotidiano, neste caso. Para Certeau:

Cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional” ou desta “não-história”. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (CERTEAU, 1996, p.31).

É nesta busca do invisível nas vivências cotidianas, que se pode perceber seus significados e sua importância na dinamização para a apropriação de ‘outros saberes’, como os saberes do currículo escolar. É possível também perceber que é no desvelamento da realidade que se apresentam as crenças, inteligências e, sobretudo as diferentes habilidades das pessoas. O que mobiliza os saberes, os sujeitos e o mundo são os questionamentos e conflitos. Os conflitos nos abrem trajetórias e nos dão respostas, mas também nos direcionam a novas perguntas, assim como nos

fazem acreditar que ainda hajam lugares em que as pessoas possam dialogar e viver sua espontaneidade.

Finalizando este capítulo não se pode deixar de citar o que diz Paulo Freire, sobre a importância da problematização dos conflitos para a resolução destes, seja no âmbito vivencial ou escolar.

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, e por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2012, p. 77).

Acredita-se que as contradições, os conflitos e as tensões provocadas através da problematização das falas significativas propiciam a apropriação de outros saberes, bem como as possíveis transformações. Assim, quando se analisa a percepção que estes Idosos têm do espaço escolar, pode-se citar Dayrell (1996) que diz ser a escola um espaço de encontro entre iguais, onde são oportunizados a conviver com todas as formas e tipos de diferenças. Lugar onde estes Idosos possam falar de si, trocarem ideias, partilharem seus sentimentos e desejos, viver em grupo e lidar com os conflitos.

Ainda em Freire (1997), encontramos que é possível aceitar e valorizar a importância das experiências informais que se manifestam em diversas situações diárias: ruas, família, comunidade e nas salas de aulas. Para ele, é um direito de todas as classes populares a superação do que chama saber de experiência feita ou saber de senso comum. No entanto, observa que não é admissível apenas superar esses saberes cultivados no cotidiano sem partir ‘deles’ e através ‘deles’ caminhar para conhecimentos resultantes de outros procedimentos, como os escolares. Diz ainda que os educandos têm “[...] o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente”. (FREIRE, 1997, p. 111).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Considerando-se as contribuições que a educação pode trazer para a melhoria da qualidade de vida dos Idosos e Idosas, sujeitos desta pesquisa, acredita-se na importância da pesquisa acerca da educação para Idosos. Eles são pessoas que fizeram as suas histórias e que hoje contam histórias, as suas e dos seus, pelo privilégio de envelhecerem. É de suma importância respeitar o saber destes Idosos, com sua extensa bagagem de experiências que podem ser acrescentadas ao processo educacional através das trocas de saberes, propiciados em sala de aula.

A pesquisa indicou para a importância que teve e está tendo o processo educacional na vida destes Idosos. Tal importância não está somente nos conhecimentos formais da sala de aula, mas por terem seus **Saberes Vivenciais** desvelados, presenciados e valorizados. Este longo, contínuo e intenso contato com este grupo de educandos Idosos e seus familiares, nos fez perceber o quanto estes Idosos querem ser ouvidos, percebidos, lembrados e aceitos como seres ainda em construção. Segundo Zimerman (2000), mesmo quando não existe mais a necessidade de trabalhar para sustentar-se, o Idoso deve envolver-se com atividades prazerosas e lúdicas, desfocando assim, da ideia que muitos destes têm de si mesmos de que são seres inúteis, sem valor. Ninguém nos diz que também é importante e fundamental produzir a própria felicidade. Por isso, o que realmente importa é a postura de cada Idoso diante da vida, a forma de ser, estar e, assim, ser feliz!

O estudo se posiciona em favor da forma dialógica de fazer educação, por entender que esta é a forma encontrada para que se fique sempre atento à articulação entre os diferentes tipos de saberes.

Conhecer as rotinas e as vivências cotidianas destes Idosos, de seus familiares e de suas comunidades é fator primordial na promoção de um exercício sistemático de conhecimento sobre o próprio pensamento, muitas vezes visando modificar ou melhorar a realidade local em que estes estão inseridos. Faz-se um convite aos leitores para que busquem mais elementos e contribuições, sobre o encontro destes saberes vivenciais dos Idosos com outros tipos de saberes, sabendo-se que este encontro é permeado de

desencontros.

O desafio talvez esteja na problematização dos **Saberes Vivenciais**, populares, locais, regionais, ordinários, cotidianos ou como se achar melhor defini-los. O fato não reside na definição, mas na atitude que permite sua utilização e mediação. Tornar possível o encontro entre os saberes vivenciais e os saberes ‘desconhecidos’ sem ocasionar ‘dor’ é uma das tarefas desafiadora que esta pesquisa constatou. A fala dos Idosos sobre a escola e os professores, mostra que é difícil aos professores realmente dialogar com os **Saberes Vivenciais**. Muitas vezes se tem a impressão que eles aprendem por se localizarem em um mundo construído por eles, não porque há professores ensinando os saberes abstratos da disciplina escolar.

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. [...] Isto demanda um esforço não de extensão, mas de conscientização que permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam. (FREIRE, 2001, p. 36).

O desvelamento das histórias de vida destes Idosos, permite constatar que eles constituem histórias e experiências vivas e ricas para a existência humana, pois trazem presente os conhecimentos construídos em seu próprio corpo. Registrar e discutir essas experiências é fundamental para nossa própria existência no presente, ancorados nos conhecimentos de nossos antepassados. Sem estas lembranças, vivências e memórias, o passado não sobreviveria às gerações futuras e o conhecimento se resumiria ao momento presente.

Na sua maioria os depoimentos dos Idosos remetem-se a escrita como sendo esta uma razão de ‘poder’ e autonomia de quem a possui. Estes falam de uma época em que a escolarização não era prioridade para as famílias, uma época em que as exigências sociais como o trabalho na lavoura e a subsistência da família, falavam mais alto e a educação escolar ficava apenas no desejo de completude, difícil de conseguir este ‘algo a mais’ que era privilégio para poucos. No entanto, para Freire,

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. Nesse sentido o homem é um ser inacabado, pois vive em constante aprendizado, construindo e reconstruindo saberes: A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Todos os indivíduos detêm saberes, sejam eles práticos e úteis no trabalho ou no meio social, sejam eles formalizados e aceitos na comunidade científica. Pessoas sem estudo não são desprovidas de saberes, apenas lhes falta é uma sistematização do saber existente, para transformá-lo e remodelá-lo, tornando-o amplamente aplicável. (FREIRE, 1986, p. 28).

Portanto, estes Idosos são hoje mais ‘escolarizados’ e, por isso, segundo eles, estão vivendo melhor e estão mais felizes. No entanto, mais uma vez ressalta-se que as referências destes Idosos sobre o processo de escolarização é de que estão mais ‘sabidos do mundo’, menos tímidos, menos tristes, menos solitários.

Eles já não se acham mais apenas ‘velhos’ ou de que estão no final da vida. Agora, com a 8ª série concluída, estes Idosos vislumbram novos horizontes, possuem perspectivas em relação ao futuro, sonham e fazem planos para eles e suas famílias. Vale salientar também que concluíram em junho deste ano o Ensino Fundamental, tiveram uma linda e emocionante Formatura (FIGURA 35), digna de quem encontrou na oportunidade de voltar aos estudos a ‘sua’ dignidade de envelhecer feliz, de quem se descobriu ser inteligente, capaz e ‘de valor’, mesmo que nesta e ‘somente’ nesta fase da vida. Portanto, aqui pode estar a resposta sobre a opção inicial desta pesquisa quanto à pretensão de ampliar o entendimento acerca de quais são os **Saberes Vivenciais dos Idosos** que se desvelam e como estes Idosos, a partir de seus saberes, percebem a educação escolar. Os saberes se ‘desvelam’, porque já existiam, apenas estavam adormecidos, encobertos, no anonimato de suas próprias consciências.



Figura 35 – Formatura 8º Série dos Educandos da EJA pesquisados. - 29/06/2013.

Sobre o processo de ‘desvelamento’, Freire diz ser importante que;

[...] na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo. [...] Impõe-se, então, discernir a razão de ser desta prática — as finalidades, os objetivos, os métodos, os interesses dos que a comandam; a quem serve, a quem desserve, com o que se percebe, afinal, que esta é apenas uma certa prática, mas não a prática, tomada como destino dado. Desta maneira, na prática teórica, desveladora da realidade social, a apreensão desta implica na sua compreensão como realidade sofrendo sempre uma certa prática dos seres humanos. Sua transformação, qualquer que seja ela, não pode verificar-se a não ser pela prática também. [...] Agora bem, se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 1997, p. 103).

Assim sendo, considera-se o desvelar dos saberes vivencias destes Idosos um processo interno de autodescoberta que depende de um ‘cavucar’ interno e externo para emergir. Quanto à percepção destes Idosos sobre a escola, está intimamente ligada ao desvelamento de seus saberes, pois ao se darem por conta do quanto ‘sabem’, a escola deixa de ser, para eles, a redentora, a poderosa e passa a ser a mediadora dos saberes já existentes. Salienta-se também, como já foi citado anteriormente em várias falas destes Idosos, que a escola, neste momento de suas vidas, deu ‘nova vida’, novas esperanças, proporcionou novas descobertas, o que sem dúvida está muito além da visão que possuíam da escola, a de que iriam aprender somente “*as coisas escritas nos livros*”. Eles buscaram as letras e os números e descobriram novas amizades, desenvolveram a autoestima, conheceram novos lugares e assim passaram a ser vistos, pela família, como mais sábios. Suas relações familiares melhoraram porque ‘Eles’ passaram a ser melhores ou a se verem melhores como gente.

Enveredando-se para as últimas considerações sobre este estudo, preciso dizer que foi difícil encontrar o ‘final’ desta dissertação. Talvez seja porque esta não terá um fim, ela foi só o começo: assim como para

estes Idosos começar os estudos foi só um começo, pois se alfabetizaram, concluíram a 8ª série e já estão matriculados para iniciarem, no segundo semestre deste ano de 2013, o Ensino Médio, sendo que já anseiam pela Universidade.

O que se espera com estas reflexões é chamar atenção aos demais segmentos da sociedade, pois se acredita ser esta, uma reflexão que não cabe somente à educação. Repensar o processo de envelhecimento da população com a dignidade merecida torna-se cada vez mais importante. Se os Idosos tiverem melhor qualidade de vida, conseqüentemente adoecerão menos e, assim, se tornarão mais felizes. E nós também...

Por fim, não chegou ao fim!!!



Figura 36 - Alunos mostrando sua alegria em um dos intervalos das aulas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gilberto Orácio de. *Mulheres Negras da Montanha: As Benzedeiças do Rio de Contas, Bahia na Recuperação da Saúde*. Ciberteologia, Revista de Teologia e Cultura. [S.I]. Ano III, nº 21, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. ; GEWADSZNJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 113, p. 39-50, jul. 2001.

ALVES, Catarino. *Aposentadoria do Trabalhador Rural*. Disponível em Benefícios da Previdência – <http://www.aposentadorias.net/#axzz2Y2ZcZhiF> Acesso em: 04 de abril de 2013.

ANDRADE, Liomar Quinto de. *Terapias Expressivas: Arte-Terapia, Arte-Educação, Terapia Artística*. São Paulo: Vetor, 2000.

ANDRADE, Maria Cecília Gracioli. *Jogos: Peça Importante na Construção do Conhecimento*. Revista Dois Pontos, Campinas, SP; janeiro/fevereiro, 1996, v. 3, nº 24.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Avanços no Conhecimento Etnográfico da Escola*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997a.

_____. *Tendências Atuais da Pesquisa na Escola*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, nº 43, p.1-9, dez. 1997.

ARROYO, Miguel. *Balanço da EJA: O Que Mudou nos Modos de Vida dos Jovens e Adultos Populares?* In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, nº 0, agosto de 2007: NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte, 2007.

BALANDIER, Georges. *Etnografia, Etnologia, e Sociologia*. VENTURA, Luísa (tradutora), In GURVITH, Georges (org.), Tratado de Sociologia, v. 1, Martins Fontes, São Paulo, 1977.

BALDUS, Herbert. ; WILLEMS, Emílio. *Dicionário de Etnologia e Sociologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. Biblioteca Pedagógica Brasileira. v. 17.

BARBOSA, Neusa Maria Carvalho. *O Brincar em Diferentes Gerações: Compartilhando Experiências e Atividades Lúdicas na Prática Educativa*. In: Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano. Passo Fundo, 127-135 – jul./dez, 2007.

BENJAMIN, Roberto. *A África Está Em Nós. História e Cultura Afro-Brasileira*. 2ª ed. Livro 03. João Pessoa, Paraíba: Grafset, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Considerações Sobre Política da União Para a Educação de Jovens e Adultos Analfabetos*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 4, jan. /abr. 1997.

BELLO, José Luiz de Paiva. *Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar*. Pedagogia em Foco, Vitória 1993. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html> Acesso em: 03 de maio de 2012.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. *Algumas Considerações Sobre o Uso da Imagem Fotográfica na Pesquisa Antropológica*. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs.). *Desafios da Imagem: Fotografia, Iconografia e Vídeo nas Ciências Sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar. Ética do Humano – Compaixão Pela Terra*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* – 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. *Boletim de Imprensa*, USP. Disponível em http://www.ip.usp.br/imprensa/aconteceu/ecléa_bosi.pdf Acesso em: 23 de março de 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: 1981 – 26ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Conferência Regional Preparatória. *V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos*. Hamburgo, julho 97. Brasília: MEC, 1997.

_____. *CONFINTEA; Disponível em Observatório da Educação: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103* Acesso em: 01 de abril de 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares para a EJA* Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em 17 de março de 2013.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em Senado Federal: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/art_208_.shtm Acesso em: 09 de abril de 2013.

_____. *Emenda Constitucional nº 59, de 2009*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2417243/art-214-da-constituicao-federal-de-88> Acesso em: 08 de abril de 2013.

_____. *Estatuto do Idoso*: Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

_____. *Legislação Informatizada* - Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878. Disponível em Câmara dos Deputados: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html> Acesso em: 20 de março de 2013.

_____. *Lei 4504 de 30 de Novembro de 1964 - Estatuto da Terra*. Diário Oficial da União. Disponível em Câmara dos Deputados: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4504-30-novembro-1964-377628-norma-pl.html> Acesso em: 23 de maio de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Ministério da Previdência e Assistência Social – Secretaria de Previdência Social. Previdência Social. *Guia do Trabalhador Rural. Saiba como Utilizar o Seu Seguro Social*. Brasília, 2003.

_____. *Portal MEC*. Disponível em www.portalmec.gov.br Acesso em: 20 de Abril de 2012.

_____. *Relatório Sobre a Fixação do Valor Mínimo Nacional por Aluno/Ano* – 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/relatorio2003.pdf> Acesso em 01 de abril de 2013.

BRUNO, Marta Regina Pastor, *Cidadania Não Tem Idade*. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2003, p. 74-83.

CALAZANS, Maria Julieta. *Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. Traços de Uma Trajetória*. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. *A Apropriação e Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 95, nov. 1995.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Palavra do Presidente, 1997*. Disponível em: http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra_1507.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2012.

CARVALHO, Marcelo da Rocha. *Terapia Cognitivo Comportamental Através da Arte-Terapia*. Revista Psiquiatria Clínica. São Paulo, nº 28, jun. 2001.

CARVALHO, Roberto Muniz Barreto de. *Educar Com Alegria*. George Synders: Em Busca da Alegria na Escola. 1996. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1996.

CAVALCANTE, Joel Martins. ; CHAGAS, Waldeci Ferreira. *As Mulheres Benzedeiras: Entre o Sagrado, a Saúde e a Política*. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. 2000.

CERTEAU, Michel. ; GIARD, Luce: *A Invenção do Cotidiano 2. Morar e Cozinhar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CONCÓRDIA, SC, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação – PME – 2008-2018: Anexo Único*. Concórdia, SC: News Print Gráfica e editora Ltda, 2009.

CORREA, Miguel Rodrigues; França, S. A. M. *Histórias do Arco da Velha: Memória e Experiência Narrativa com Idosos*. In: XIX Encontro de Psicologia e VI Encontro de Pós-Graduação; Percursos e Perspectivas. Assis, 2006.

CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução – Discutindo Conceitos Básicos*. In: SEED-MEC Salto Para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Ministério da Educação, disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
Acesso: 09 de abril de 2013.

DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e Escola no Campo*. São Paulo: Papyrus, 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Da Realidade a Ação: Reflexões Sobre Educação e Matemática*. São Paulo: Summus, 1986.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Do Saber Matemático ao Fazer Pedagógico: O Desafio da Educação*. In: VIII Encontro de Educação Matemática, Rio de Janeiro, 1999, Macaé. Disponível em: <http://vello.sites.uol.com.br/macae.htm> Acesso em: 01 de julho de 2013.

DAYRELL, Juarez. *A Escola Como Espaço Sócio-Cultural*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEBERT, Guita Grin. *A Antropologia e o Estudo dos Grupos e das Categorias de Idade*. In Lins de Barros M.M (org.). *Velhice ou Terceira Idade? Estudos Antropológicos Sobre Identidade, Memória e Política*: Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1998.

DEBERT, Guita Grin. *A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento*. São Paulo: USP, 2004.

DUARTE JUNIOR, J. F.. *O que é Realidade?* São Paulo: Brasiliense, 1990.

DURANTE, Marta. *A Alfabetização de Adultos – Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

DURKHEIM, Émile. *Educação como Processo Socializador: Função Homogeneizadora e Diferenciadora*. In: Pereira, I.; Foracchi, M. M. Educação e Sociedade. São Paulo: Nacional, 1972.

ESSUS, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade. *Através da Imagem: Possibilidades Teórico-metodológicas para a Análise de Fotografias como Fonte Histórica*. In: Anais do Seminário Pedagogia da Imagem. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educação, junho de 1995.

FÁVERO, Osmar. *Lições da História: Os Avanços de Sessenta Anos e a Relação com as Políticas Públicas de Negação dos Direitos que Alimentam as Condições do Analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil Anos 60. O Pacto do Silêncio*. São Paulo: Loyola, 1985.

FERREIRA, Antenor Geraldo Zanetti. *Concórdia: o Rastro de Sua História*. Concórdia: Fundação Municipal de Cultura, 1992.

FERRIGNO, Juan Carlos. *Ação Cultural e Terceira Idade*. São Paulo, v. 16, nº 32, p. 24-35, fev. 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, (Tradução de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O Nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

_____. *O Poder Psiquiátrico, Curso do Collège de France (1973-1974)*. (Tradutor Eduardo Brandão) São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. ; MACEDO Donaldo. *Alfabetização: Leitura do Mundo Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural Para a Liberdade*. 10^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e Mudança*. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam*. 22^a ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Edição Especial (Saraiva de Bolso). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GEERTZ Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S/A, 1978.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira* 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; FILIPPSEN, Rosane Maria Jardim. *O Meio Ambiente e a Sala de Aula: A Função Polinomial de 2º Grau: Modelando O Plantio de Morangos*. Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM, nº 12, p.21, 2002.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Fronteiras da Transdisciplinaridade Moderna*. In: Saberes Ambientais: Desafios Para o Conhecimento Disciplinar. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

IANNI, Octavio. *O Mundo Agrário. A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Perfil dos Idosos Responsáveis Pelos Domicílios no Brasil*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/default.sht> Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

LEAL, Telma Ferraz. *Desafios da Educação de Jovens e Adultos: Construindo Práticas de Alfabetização*/ Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – 1ª ed. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Mirian Moreira. *Retratos de Família: Leitura de Fotografia Histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. – (Texto & Arte; vol. 9).

LESSA, Luiz Carlos Barbosa – *História do Chimarrão*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

LEWIN, Helena. *Algumas Contribuições Para Uma Leitura Política e Social da Educação de Adultos no Brasil*. In. MEC/FUNDAÇÃO EDUCAR/OEA/IICA. Reflexões Teóricas e Metodológicas Sobre Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 1985.

MARCHESAN, Jairo. *A Questão Ambiental na Produção Agrícola: Um Estudo Sócio-Histórico-Cultural no Município de Concórdia (SC)*. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é Preciso – O Princípio da Educação*. 5ª ed. Ijuí - RS: UNIJUI, 2006.

MARTINS, José de Souza (org). *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1981.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; *A Abordagem Etnográfica na Investigação Científica*. Espaço Informativo Técnico do INES . UERJ, Rio de Janeiro, nº16, 2001.

MARX, Karl. ; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã* (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. *Lei 5692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em Presidência da República - Casa Civil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 15 de março de 2013.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MOREIRA, Herivelto. ; CALEFFE Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa Para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. *O Jogo e a Construção do Conhecimento Matemático*. In: CONHOLATO, Maria Conceição, FARES, Jacyra (Org.). *O jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-escola*. Série Ideias, nº 10. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1994. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf Acesso em: 10 de junho de 2013.

NETTO, José Paulo. ; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Conhecimento: Conhecimento e Crítica*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAPALEU NETTO, M. *História da Velhice no Século XX: Histórico, Definição do Campo e Temas Básicos*. In E.V. Freitas. ; L. Py. ; A.L. Néri. ; F.A.X. Cançado. ; M.L. Gorzoni, M.L e S.M. Rocha (Eds.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

PAIVA, Jane. *Histórico de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Descontinuidades e Políticas Públicas Insuficientes*. In: Secretaria de Educação a Distância/MEC - Educação de Jovens e Adultos: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Boletim nº16. (Programa Salto para o Futuro). Rio de Janeiro, setembro de 2006.

PERES, Marcos Augusto de Castro. *A Andragogia no Limiar da Relação Entre Velhice, Trabalho e Educação*. Revista Educação e Cidadania, v. 4, nº 2, p. 87-94, 2005.

- PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- PHILIPPINI, Ângela. *Caderno de Arte-Terapia na Terceira Idade*. Rio de Janeiro: Clínica Pomar, v. 4, 1997.
- REICHERT, Patrício. *Diferenças Culturais Entre Caboclos e Teuto-Brasileiros de Porto Novo: A Segregação Social do Caboclo*, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- RENK, Arlene. *Sociodicéia às Avestas*. Chapecó: Grifos, 2000.
- REVISTA NOVA ESCOLA. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao> Acesso em: 18 de setembro de 2012.
- RODRIGO, Maria José. ; ARNAY, José. *Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: Representação e Mudança*. São Paulo: Ática, 1998.
- RUA, João. *A Ressignificação do Rural e as Relações Cidade-Campo: Uma Contribuição Geográfica*. Revista da ANPEGE, Fortaleza, nº 2, p. 45-66, 2005.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. Coordenadoria de Ensino. *Apostila Classe de Aceleração: 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental*. Florianópolis: DIEF, 1998a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Portaria nº 005/SED*, Florianópolis, 08 de dezembro de 1998b.
- SANTOS. Fábio Josué Sousa dos. *Nem “Matuto/a”, Nem Doutor/a: o (a) Aluno (a) da Roça na Escola da Cidade*. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.
- SANTOS, Geraldine Alves dos. ; VAZ, Cícero Emídio. *O Significado das Experiências Culturais da Infância no Processo de Envelhecimento Bem-Sucedido*. In: Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano. Passo Fundo, 23-27 – jan./jun, 2004.
- SANTOS, Luciola L.C.P. *Pluralidade de Saberes em Processos Educativos*. In Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Concórdia. *Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos*. Concórdia, SC, 2001.
- SILVA, Jefferson Ildelfonso da. *Conhecimento Cotidiano: Uma Epistemologia da Práxis Histórica*. Ícone. Uberlândia: UNIT, v.7, nº 1 e 2, 2001.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Bourdieu e a Educação*. In. ____ (org.) *Identidades Terminais – As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política* - Tomás T. da Silva (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; GIGLIO, Zula Garcia. *A Arte de Recriar o Passado: História Oral e Velhice Bem-Sucedida*. In: Néri. A.L. (org.). Desenvolvimento e Envelhecimento. Perspectivas Biológicas, Psicológicas e Sociológicas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações: Investigação Sobre Sua Natureza e Suas Causas*. V. 2, livro quarto. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SOARES, Leôncio José Gomes. *A Educação de Jovens e Adultos: Momentos Históricos e Desafios Atuais*. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. *O Surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: Articular, Socializar e Intervir*. In: RAAAB, Alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, nº17, maio de 2004.

SZMRECSÁNYI, Tamás József Károly. *Pequena História da Agricultura no Brasil: do Escravismo ao Trabalho Livre, Estrutura Agrária e Relações de Trabalho Para Onde Vai a Agroindústria?* São Paulo: Contexto, 1990.

TERRA, Paulo. S. *Pequeno Manual do Anarquista Epistemológico*. Ilhéus: Editus, Editora da UESC, 2000.

VARELLA, Dráuzio. *A Memória da Velhice*. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/envelhecimento/a-memoria-dos-neuronios/> Acesso em: 16 de junho de 2013.

VEIGA - NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci*. In: Educação e Pesquisa, Universidade de São Paulo, v. 25, nº 1, p. 51 - 66 2000.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Fundamentos Históricos, Políticos e Sociais da Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Brasília, DF: UnB, CEAD, 2004.

WERLANG, Alceu Antônio. *Colonização Ítalo-Brasileira, Teuto-Brasileira e Teuto-Russa no Oeste de Santa Catarina/ Atuação da Cia. Territorial Sul Brasil*. Cadernos do CEOM - Centro de Organização da Memória do Oeste de Santa Catarina. Chapecó: Grifos, 1999.

WIKIPÉDIA. *Acordos MEC-USAID*. Disponível em Wikipédia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Acordos_MEC-USAID Acesso em: 15 de março de 2013.

ZARTH, Paulo Afonso. *“Os Esquecidos da História”* In: Anais do IV Encontro de Cientistas Sociais Sobre a Problemática Regional; Aportes Para o Futuro: Globalização e Regionalização. Ijuí, RS. V 1: 27- 47, 1996.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi Corrêa. *A Educação de Jovens e Adultos Promovida pelo MOBRAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990: Uma Análise dos Caminhos Percorridos Entre o Legal e o Real*. Vitória, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE SUPLETIVO MODULARIZADO:

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



CERTIFICADO

Nos termos do § 1º do artigo 25 da LEI Nº 5692 de agosto de 1971, e do Parecer Nº 113/84 do Conselho Estadual de Educação, Certifico que FLÁVIA PERUZÓ

de nacionalidade BRASILEIRA natural de CONCÓRDIA Unidade da Federação SC

nascido(a) 03 de JANEIRO de 1973 e C.I.n.º 14/R 2.468.669 - SC, concluiu em 1989 (ano), o ensino em nível de 1º Grau, no NÚCLEO DE ENSINO MODULARIZADO


Assinatura do Portador

Florianópolis, 01/12/1989
Local e Data


Responsável pelo Órgão Expedidor
Antonio Romão de Andrade Neto
Chefe da DIVEA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Form. 55634

ANEXO B - ATAS COMPROVANDO A DATA EM QUE A ESCOLA DA COMUNIDADE DE LINHA SCHIAVINI FOI DESATIVADA:

Os dezesseis dias do mês de novembro de mil novecentos e noventa e um, reuniram-se na escola a professora, APP e demais pais da escola isolada Linha Schiavini. Em primeiro lugar a professora falou e que o Senhor Marcelo Schiavini falou que a escola será fechada e os alunos deverão ser matriculados na escola do Bairro Ponta Rita, a professora dará uma declaração para os pais e os mesmos deverão efetuar a matrícula que será do dia (11 a 16) onze a dezesseis de dezembro. A prefeitura, o secretário da educação falou para a professora que os alunos serão transportados por uma condução até a escola. É importante efetuar a matrícula, pois sem matrícula o aluno não pode estudar no ano que vem. Quanto aos bens da escola pertencente ao Estado a Dona Zelete e o Senhor Antônio foram em levantamento e resolverem onde destinar ou o que fazer com eles. A professora falou sobre a aprendizagem dos alunos, explicou que os alunos que tiverem média sete (7) passam sem exame, e os que pegarem exame a média é (5) cinco. As aulas irão até dia (11-12) onze de dezembro e quem não pegar exame até dia (20-22) vinte e dois de dezembro, o encerramento será dia (21) vinte e um com todos os alunos e a comunidade será feito um culto e após servido um bolo a todos. Nada mais havendo a tratar deu por encerrada esta ata que vai assinada por mim pelos presentes Claudete Santos Lozzacatti, Alda Peruzzo, Severino H. Basso, Marinho Peruzzo, Antônio Colteso, Waldemar Luís do Zogaro, Nilmar Paulino, Diêkel, Silvana Peruzzo.

Aos vinte sete dias do mês de dezembro de mil novecentos e noventa e um (27-12-91) reuniram-se a comunidade de Vinha Schiavoni na escola - as

vinte e duas horas (10 horas) da noite. A reunião teve como assunto principal o que fazer com o salão comunitário e as ranchas de bochas, já que a escola será fechada, e será esta o destino dos bens da comunidade. Os sócios aqui presentes decidiram vender (leilão) o salão (bochacos e as ranchas) e o dinheiro será doado às comunidades de Lagoado Quintino e para Vinha Santa Catarina conforme o número de sócios das lapelas. Decidimos abrir o preço sendo para o bochacos quinhentos mil cruzeiros (500.000,00) e para as ranchas o valor é de cento e cinquenta mil cruzeiros (150.000,00), sendo por leilão, quem der mais desse valor ficará sendo o comprador. Ficou sendo responsável pela venda (leilão) o senhor Marino Peruzzo e que os interessados na compra terão um prazo até dia dezessete (17) de janeiro de mil novecentos e noventa e dois (1992), na data do dia dezessete reuniram-se a comunidade novamente e os interessados para a venda da imagem da Nossa Senhora do Perpétuo Socorro que está na escola será devolvida ao seu doador Alfredo Volchovst. Nada mais havendo a tratar deu por encerrado esta ata que vai assinada por mim e pelos presentes. Blandete Savaris

Luiz Turtul Alda Peruzzo Marino Peruzzo
Serenino H. Basso Francisco Fungelmeier
Luiz Turtul Adelar Coltro Lorin Silkenite
Valdemar Luis Lazaretti Ademir Lewis Coltro
Adelino Cunha

ANEXO C – ROTEIRO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA:

ROTEIRO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA:

Caracterizar o Município de Concórdia:

1. Colonização;
2. População;
3. Origem do nome;
4. Produção Econômica;

História das Comunidades;

1. Há quanto tempo existe a comunidade?
2. Primeiros moradores – de onde vieram e o que buscavam?
3. O que produzem para sobrevivência?

Minha História Familiar e Comunitária;

1. Processo de alfabetização;
2. Ligação com “analfabetismo escolar” – pais;
3. Ligação com a Educação de Jovens e Adultos.

Entrevista nas Casas:

- Falem sobre o processo da criação de animais para consumo e/ou comercialização;
- Como fazem para saber quantidades na preparação dos produtos alimentícios de origem animal: linguiça, morcilha, queijo de porco, torresmo, banha, queijo, outros...
- Possuem horta e pomar? O que produzem?
- Calendário de plantio com as épocas de plantar: milho, soja, feijão, amendoim, batata, arroz...
- Calendário social e religioso: festas da comunidade, com que se distraem? (lazer)
- Como administram a propriedade economicamente? O que produzem para “ganhar dinheiro?”;
- Como cuidam da saúde? Chás, benzedeiros, alimentação, médicos?
- Como ficam sabendo dos acontecimentos? (rádio, TV, jornal, vizinhos...)
- Estes conhecimentos todos sobre o que falaram, ajuda na escola? Como?
- O que os levaram a voltar aos estudos?

Observações importantes:

- Procurar sempre questionar como “era” e como “é”, para ter parâmetros históricos;
- Coletar fotos e/ou documentos antigos;
- Ao final de cada visita registrar no diário de campo, as emoções e percepções que o gravador não da conta de registrar.