



OS SABERES COTIDIANOS DOS IDOSOS: VIVÊNCIAS & CONHECIMENTO ESCOLAR

Flávia Peruzzo - FURB¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir acerca dos saberes cotidianos e vivenciais dos idosos que frequentam a EJA. A metodologia a ser utilizada é a pesquisa bibliográfica. Inicialmente faz-se uma discussão da pesquisa etnográfica enquanto um método, que permite o adentramento nas experiências culturais e vivenciais destes idosos. Ao relatar as memórias de seus saberes, acumulados em suas vivências, refletindo sua própria história os idosos, no confrontar com sua realidade atual, ressignificam seus próprios saberes. A contribuição desta pesquisa está na discussão teórica e metodológica das práticas pedagógicas da EJA destinada a idosos. Outra contribuição importante é explicitar o método dialógico para a educação com idosos como instrumento de emancipação desta parcela significativa e emergente da educação – Os Idosos.

Palavras-Chave: saberes cotidianos; etnografia; idosos; dialogicidade; EJA.

1.0 Introdução

“Peço licença para terminar. Soletrando a canção de rebeldia. Que existe nos fonemas da alegria: Nos olhos do homem que aprendeu a ler”. (Canção para os fonemas da alegria – Tiago de Mello)

Com muita frequência ouve-se entre os profissionais da educação, das diversas modalidades de ensino que é necessário valorizar/potencializar/aproveitar nos educandos, os “saberes cotidianos, os conhecimentos que trazem de casa, as experiências vivenciadas” e/ou outras expressões que nos remetem a esta habitual fala que se tornou comum nas instituições escolares, e quando se fala em Educação de Jovens e Adultos estas falas são ainda mais contundentes.

Para Freire (1988, p. 80), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, isso nos indica que os “saberes” que estão atualmente nos textos escritos da nossa sociedade, nem sempre estiveram ali, e que, não surgiram por acaso. Ao contrário, tais saberes são fruto de sangue e suor, construídos historicamente pela cultura, implicando em lutas sociais na sua produção.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação - Brasil – Blumenau – Santa Catarina FURB – Universidade Regional de Blumenau. flavia_eja@yahoo.com.br

O conhecimento cotidiano não propõe o mundo asséptico e logicamente coerente das idéias e das teorias, revela um mundo marcado pela ação e pelos dados humanos plenos da experiência e da aventura que buscam, na contradição e na ambigüidade, a construção da existência histórica humana. (SILVA, 2001, p. 77).

De acordo com essa perspectiva, a presente pesquisa busca elementos para conceituar e categorizar os saberes cotidianos dos Idosos, constituídos em suas vivências, antes de chegarem aos bancos escolares. Comumente utilizam-se termos como; ‘apropriar-se da realidade’, ‘partir da realidade’, ‘potencializar os conhecimentos do senso comum em sala de aula’; entre outras tantas expressões que permeiam o discurso educacional dos livros e nos estabelecimentos de ensino, em especial, na Educação de Jovens Adultos e Idosos.

Entender o modo como estes educandos organizam a sua existência, pode ser o passo inicial para se captar, nesse contexto, relações interpessoais da realidade cotidiana. Conforme Marx (1993, p. 27 e 28);

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.

Investigar e/ou 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 perfil, categorizar ou mesmo definir uma comunidade 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. Esses jeitos de viver vão se reconfigurando pela maneira com que mudam os meios de produção material, sempre orientados pelo modo de produção vigente. Assim, vão se modificando as relações de solidariedade, coletividade e modos 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. Neste sentido, buscaremos elementos que justifiquem a escolha de uma metodologia etnográfica de pesquisa, no intuito de melhor aproximar-se da real necessidade de interação com esta demanda específica – saberes cotidianos dos idosos.

2.0 METODOLOGIA ETNOGRÁFICA E SABERES COTIDIANOS

Os estudos sobre o cotidiano das pessoas não é algo recente, peculiar. Há algum tempo a pesquisa etnográfica vem apontando estudos acerca do cotidiano. Heller considera o cotidiano como o conjunto de atividades e reflexões feitas, nas quais o indivíduo é visto como sujeito concreto, social e histórico.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias. (HELLER, 1989, p.17)

A tentativa de entender a realidade cotidiana dos educandos, em especial a dos idosos, implica em extrair daí os significados que resultam das várias transformações no seu jeito de se relacionar, pensar e viver; o que me faz optar pela pesquisa etnográfica ou pesquisa participante. Uma pesquisa do tipo etnográfica parece ser a mais adequada para este tipo de abordagem acerca das diferentes visões de mundo, os estilos de vida, o jeito com que percebem os conhecimentos, as histórias e as expressões individuais ou de uma comunidade.

A pesquisa etnográfica exige do pesquisador 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 uma espécie de observação ou pesquisa participante, que se efetiva nas entrevistas e observações com um tempo reduzido na pesquisa de campo. As observações neste caso podem ser informais ou não-estruturadas.

A partir de algumas leituras feitas sobre a pesquisa etnográfica, percebe-se que, para a execução desse 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/ou mudanças.

Esta modalidade de pesquisa é orientada essencialmente pelos pensamentos, dúvidas e anseios do pesquisador etnógrafo. Sendo assim, a opção dos procedimentos e técnicas não seguem rigidamente os padrões estabelecidos convencionalmente, podendo o etnógrafo

desenvolver a sua pesquisa de campo segundo o contexto social em que se insere. Na maioria das vezes, o pesquisador se deixa guiar pelas 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 (1995, p.8) 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.

Ao se tratar de uma pesquisa do tipo etnográfica, as entrevistas podem assemelhar-se a uma conversa informal, sendo que a intenção é ouvir sobre situações da vida cotidiana.

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).

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. Por isso da importância de adentrar-se no campo de trabalho, de não só estar com o objeto pesquisado, mas ser também parte deste.

3.0 CATEGORIZAÇÃO DE SABERES COTIDIANOS

Voltando as reflexões feitas acerca de ‘partir da realidade’ e que, diretamente envolve-se com os ‘saberes cotidianos’, ressalta-se o fato de que ambos constituem-se como uma estrada de mão dupla: ao mesmo tempo em que podem estes ‘saberes cotidianos’ ser uma forma de potencializar a apropriação de outros conhecimentos, podem também significar uma captura forçada para escolarizá-los. Desta forma seríamos induzidos a ignorar o percurso de

construção histórica dos mesmos, bem como os sujeitos históricos que produziram tais saberes por intermédio de suas vivências. Para Freire (1996, p. 122 e 123);

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. 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 inteligir 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.

Assim sendo, como identificar e valorizar a ‘leitura de mundo’ e/ou os saberes cotidianos dos idosos na produção do conhecimento escolar, sem reduzi-los a meros instrumentos de procedimentos didáticos de escolarização? E ainda, como estes saberes ‘entram’ no espaço escolar? Não há como responder com exatidão a essa pergunta, mas é possível que se trate de uma articulação entre cultura popular e currículo escolar. A confrontação do currículo escolar com a cultura popular nos faz perceber que o currículo não pode ser considerado desinteressado e neutro. O currículo necessita ser assumido na perspectiva de uma seleção de conhecimentos e saberes, de atitudes e valores e de jeitos de viver de uma determinada comunidade ou ainda, de uma população. Ele está estreitamente relacionado com os saberes da cultura e é a partir destes que ele se operacionaliza, devendo dar conta da diversidade e conflitos. 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. (1999, p. 13).

A partir disso, configura-se a ideia de que é possível dirigir nossas ações educativas aos saberes cotidianos dos idosos, sem, contudo, minimizá-los ou simplesmente tentar escolarizá-los. Também Freire (1996, p. 30), reforça a ideia de integrar a prática pedagógica aos saberes vivenciais dos educandos, “por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Percebe-se, assim, que problematizar os saberes cotidianos pode ser um caminho potencializador para desenvolver outras aprendizagens com os idosos que frequentam a

Educação de Jovens e Adultos. A valorização dos saberes vivenciais, considerando a forma com que aquele Idoso aprende, suas características peculiares e jeitos próprios de ser e de viver nos faz perceber que exigem outras formas de interação e apropriação dos saberes que ainda lhes são estranhos ou distantes.

A questão que necessita ser explicitada refere-se a perguntar se é possível conceituar os ‘saberes cotidianos’ dos idosos e categorizá-los? Foucault (1999, p. 11) utilizando-se do termo - saberes sujeitados, diz que estes “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.”

No que se refere aos saberes cotidianos, ouve-se nos espaços escolares entre falas informais de estudiosos da EJA, a expressão: saberes ordinários – aqueles que dizem da ordem do dia ou do dia a dia. Também não são raras as vezes que estas expressões sobre os saberes cotidianos aparecem carregadas de insinuações pejorativas ou o que não é menos ruim, utilizadas como frases de efeito nos discursos, apenas para não ficarem de fora do modismo educacional, ou seja, apropriam-se de falas ouvidas aqui e ali, muitas vezes sem aprofundamento teórico metodológico. Entretanto, há uma positividade nos saberes cotidianos quando estes são vistos como significativos, expressivos e indispensáveis em qualquer que seja o contexto: vivencial ou escolar:

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. (NETO; CARVALHO, 2007, p. 24).

Nesta ótica há que se considerar que as práticas pedagógicas, e aqui falando de idosos, necessariamente devem utilizar-se da realidade como ponto de partida para ensinar e aprender. Conhecer as rotinas do cotidiano destes idosos e de suas comunidades, por meio de raciocínios escolares nesta concepção, é fator primordial na promoção de um exercício sistemático e científico sobre o próprio pensamento, muitas vezes visando modificar e/ou melhorar a realidade local em que estes estão inseridos.

Os saberes vivenciais que configuram a vida cotidiana destes idosos, estão nos [...] pequenos universos que, cada qual com a sua particularidade, carregam em pedaços de mundo (Hissa, 2008, p. 293-308). Nesta ótica de se considerar tal pensamento, o mundo apresenta-se no cotidiano destes idosos através dos lugares; cada lugar é, ao seu jeito, o mundo. É dos diferentes lugares que emergem múltiplas leituras do mundo, se processam e adquirem significados particulares.

Na perspectiva moderna, os saberes vivenciais inerentes aos lugares em que vivem se contrapõem aos objetivos do conhecimento hegemônico que se prega no mundo inteiro. A unificação anunciada mundialmente pelas ciências é surpreendida pelas ideias, vivências e dinâmicas das relações vindas dos lugares. Pode-se, então pressupor que as experiências cotidianas dos lugares possuem propriedades para questionar os conhecimentos escolares, assim sendo, é possível que tais experiências vivenciais se transformem ou se reconfigurem em conhecimentos escolares.

Os saberes cotidianos produzidos e alimentados nos diversos lugares são caracterizados por Hissa (2008, p. 293-308), como 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, naturalmente construído, ou seja, contrasta-se ao 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 estes, construídos e solidificados a partir de diferentes jeitos de olhar o mundo. Frutos das expressões e manifestações sociais e culturais das pessoas, atentas e interpretativas. Desta forma, é possível e necessário compreender o mundo a partir das leituras e interpretações feitas pelos saberes cotidianos locais.

Os saberes locais não surgem do nada, nem ao acaso. Eles são constituídos e o modo de seu aparecimento deve-se ao fato de serem construídos historicamente pelas experiências 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. Os saberes peculiares, inerentes aos lugares, carregam diferentes imagens e visões, que ultrapassam os saberes escolares – científicos. São saberes que remetem aos laços afetivos, carregados de experiências e histórias individuais que poderão interferir de forma evidente nas reações comunitárias. Em José de Souza Martins (1981, p. 13), “a história local não é de protagonistas, mas de coadjuvantes.” Porém, os conceitos de protagonista e de coadjuvante são historicamente e referencialmente construídos a partir de conflitos e interesses. Os saberes cotidianos, comumente marginalizados pela sociedade científica, são em realidade,

protagonistas no cotidiano das experiências vivenciais de uma comunidade, os também chamados de saberes local.

Mesmo assim, é tarefa difícil perceber e apreender a materialidade destes conhecimentos que são ocultados e silenciados constantemente pelos “detentores” das dinâmicas de relações sociais. Para que se transforme o silêncio em voz e os saberes cotidianos 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, seriam protagonistas atuantes.

4.0 SABERES COTIDIANOS E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR:

Ao pesquisar a realidade dos educandos, 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”. Assim, podem eles, significar e problematizar as suas realidades, e a partir desta, alfabetizar-se e/ou escolarizar-se para intervir nela. Assim sendo, pode-se dizer que a intervenção real/local, passa a ser mediada pela aquisição dos saberes seqüenciados ou ditos escolares acumulados historicamente pelos processos culturais de aquisição destes. Rodrigo e Arnay, (1998, p. 48) destacam:

A cultura científica escolar de que falo é necessária como conhecimento específico diferenciado, tanto do conhecimento cotidiano como do propriamente científico. Trata-se de estabelecer um espaço intermediário no qual os processos de ensino traduzam e tornem compatíveis as concepções cotidianas implícitas com aspectos conceituais tácitos de maior complexidade, parte do quais poderiam ser adaptações ajustadas e simplificadas da estrutura histórica e conceitual da ciência, porém sem oferecer o conhecimento científico como único modelo e meta do conhecimento escolar.

Assim, a aprendizagem sofre, de forma direta, as interferências epistemológicas inerentes à construção do conhecimento escolar e adquire outras formas definidas pelas influências das demais organizações do espaço escolar. Geertz (1978, p. 143 e 144) diz que 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; sejam no âmbito religioso, familiar, econômico ou educacional. O autor, no entanto, enfatiza o âmbito religioso como maneira de compreender a dinâmica dos saberes cotidiano.

Falar de ‘perspectiva religiosa’ é, por implicação, falar de uma perspectiva entre outras. Uma perspectiva é um modo de ver, no sentido mais amplo de ‘ver’ como significado, ‘discernir’, ‘apreender’, ‘compreender’, ‘entender’. É uma forma particular de olhar a vida, uma maneira particular de construir o mundo, como quando falamos de uma perspectiva histórica, uma perspectiva científica, uma perspectiva estética, uma perspectiva do senso comum ou até mesmo uma perspectiva bizarra corporificada em sonhos e alucinações. (GEERTZ, 1978, p. 126)

No processo histórico da humanidade, a religiosidade das pessoas: protestantes, redentoras, salvadoras, e crenças primitivas místicas ligadas a curas e benzeduras, seguramente serviram para justificar as diversas experiências cotidianas. Todas tendo Deus como o mandatário, recompensador e punidor. Ilustrando um pouco melhor, Bordieu (1996, p.60) afirma que ao “dizer que a religião é o ópio do povo, não ensina grande coisa sobre a estrutura da mensagem religiosa (...)”, deposita na escola, também a função de romper com o radicalismo em relação ao papel da religiosidade no comportamento humano. Talvez seja possível compreender que a religião não somente salva, nem somente aliena e que, ela não impeça de lutar contra as injustiças sociais e dignidade humana.

As diferentes formas de interpretar a realidade local e as variadas metodologias utilizadas para apreender-se desta realidade, dão sustentação e conduzem aos caminhos da aprendizagem de formas variadas. Assim, os agentes múltiplos da educação escolar estabelecem relações complexas de conflitos, divergências e dificuldades que são inerentes à construção dos conhecimentos escolares. E é ‘nestas’ e ‘destas’ relações que ocorre o encontro dos conhecimentos cotidianos com os conhecimentos sistematizados.

A partir das reflexões feitas, defende-se aqui, a necessidade de conhecer e respeitar os saberes cotidianos dos idosos, estreitando as relações entre o ‘conhecimento vivencial’ e o ‘conhecimento escolar’. Para Santos (2000, p. 46),

ao se falar em saberes escolares se é levado a pensar, não apenas nos tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais. Docentes e especialistas envolvidos com questões curriculares se vêm defrontados, tanto por novos saberes trazidos por diferentes áreas, como também por um corpo de conhecimentos provenientes das mais diversificadas manifestações da chamada cultura erudita, popular e de massa. Da mesma maneira, diferentes tipos de saberes práticos que fazem parte do dia-a-dia, só recentemente

começam a integrar propostas de ensino, consideradas progressistas, inovadoras ou alternativas.

As discussões e pesquisas recentes sobre os saberes escolares que compõem os currículos em todas as modalidades de ensino, procuram na maioria das vezes, analisar os diferentes contextos sociais que contribuem para a sistematização e execução destes saberes. É com muita frequência que se vê a pretensão de um diálogo interdisciplinar entre conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos.

Na chamada sociedade moderna a informação destaca-se visivelmente em relação ao saber. No entanto é fundamental que se verifique a que e a quem servem as informações acumuladas e acorrentadas em partículas disciplinares e em saberes que não estabelecem relações e comunicação. Para que seja saber, a informação precisa de movimento, diálogo, comunicação, tradução. Se aposta, assim, numa ciência que pretende se reinventar para que seja saber, a partir do simbólico, do imaginário e da subjetividade. Os saberes cotidianos e escolares atravessam-se; assim, o diálogo entre os saberes se manifesta de maneira a relacionarem-se entre si.

Freire (1996, p.23), elege algumas exigências indispensáveis ao ato de ensinar: ‘Não há docência sem discência’, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Resumidamente para Freire, são estas três prerrogativas acima citadas que nos levam a entender o verdadeiro papel dos docentes e dos discentes. Há uma reciprocidade inevitável entre esses sujeitos, devendo acima de tudo existir respeito, bom senso, partilha compreensão, problematização e, sobretudo o amor. Mas para que isso se efetive faz-se necessário que cada qual assuma a sua função e a desempenhe com dedicação.

Percebe-se, diante de tais considerações, que toda prática educativa, seja ela escolar ou vivencial, demanda a preocupação com a existência e importância dos sujeitos envolvidos. Sendo que, quando se está ensinando se aprende e, quando se está aprendendo se ensina. Assim, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolvem o uso de metodologias, dinâmicas e técnicas que oportunizem o “vir à tona” dos sonhos, utopias, ideais. Daí que a principal particularidade da ação educativa é a de ser política, muito longe de ser uma ação de neutralidade.

Contribuindo com a organização da atividade de ensinar, Perrenoud (2000, p.19) sugere as dez competências para o ato de ensinar:

organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver

os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e, finalmente, administrar sua própria formação continuada.

Nesta perspectiva o ato de ensinar vai além de dar aula, além de transmissão de conteúdos. Torna-se necessário um processo contínuo de ação/reflexão a partir de dinâmicas e diálogos educacionais. A relação da sala de aula nesta concepção tem como ação metodológica a dialética, a horizontalidade, a problematização e a significação do conhecimento; seja ele escolar ou vivencial.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enveredando-se para as reflexões finais, chamamos a atenção especial para o cuidado com que os saberes cotidianos dos idosos ou da sua comunidade não sejam ‘pescados’ com “iscas” apropriadas apenas para mobilizá-los a aprender os saberes escolares. Outro aspecto desta mesma ótica a considerar-se é sobre o que entendemos por cotidiano. Certeau diz que:

o 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”, como o diz ainda: O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (1996, p.31)

É nesta busca do invisível no cotidiano que se pode perceber seus significados e sua importância na dinamização do espaço escolar. É possível também perceber que é no desvelamento do cotidiano que se percebe as crenças, inteligências e, sobretudo as diferentes habilidades de ensinar e aprender.

O que mobiliza os saberes, os sujeitos e o mundo são os questionamentos e conflitos e, por isso a importância de estarmos atentos às mudanças que sempre estarão transitando e perpetuando no meio do caminho. Os questionamentos nos abrem trajetórias e nos dão

respostas, mas também nos direcionam a novas perguntas. As respostas terão sempre um tom provisório e serão sempre buscas constantes e insaciáveis. É possível conformar-se com a acomodação educacional e ficar diariamente ouvindo quem são os “supostos” culpados por tal crise? O movimento de transformação social ressuscita dessa crise. No entanto, essa condição não garante, por si só, a busca pela transformação.

Os paradigmas da sociedade moderna são persistentes. Como diria Hissa (2008, p. 285) “A velha ordem ainda prevalece diante de novos apelos”. Não existem receitas prontas de como transformar a sociedade. Pode-se dizer ainda que a situação de crise estimula críticas e reflexões sobre os aspectos de caráter cotidianos, saberes e sem dúvida da própria existência. É possível crer que ainda há lugares em que as pessoas podem dialogar e viver sua espontaneidade.

Por isso, pensar a educação nesta perspectiva significa assumir compromissos essenciais, sendo eles: moral - especialmente com as pessoas hoje idosas, que historicamente foram privadas de um dos processos de educação - o escolar e essencialmente, o compromisso social com a intervenção a cerca das várias formas de exclusão pedagógica e com os ‘esquecidos’ deste processo.

E para arrematar estas idéias, gostaria de deixar claro que a pretensão é compartilhar, trazer à discussão algumas inquietações que com certeza não são particularidades minhas. Inquietações estas que nos desafiam a pensar no nosso exercício docente e mais além, desapegados as idéias do tradicional de como fazer e de como conhecer esta realidade? Pensando assim, o desafio está em tratar a educação de jovens, adultos e idosos como um ato político, totalmente desprovido de qualquer neutralidade educacional. Elementos como a realidade, o cotidiano, a cultura, o currículo e o espaço escolar, evocados neste texto, são as ferramentas de que dispomos para construirmos um processo educacional menos “escolarizante” e mais “humanizante”.

Que possamos nos sentir convocados para esta “empreitada” e, buscar a partir de uma educação séria e de qualidade, motivos para creditar na ‘boniteza’ que é o ato de educar, como dizia nosso imortal mestre, Paulo Freire. E concluindo estas ideias e reflexões, nos utilizamos das palavras de Carlos Rodrigues Brandão (2005, pg. 22), inspiradas no próprio pensamento de Freire – das quais compactuamos: “A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, (...) Porque educar é uma tarefa de troca entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado não pode ser também o resultado do desejo de quem supõe que possui todo o saber.”

Referências Bibliográficas:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação*. S. Paulo: Papyrus Editora, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: 26ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

CALDEIRA, Anna Maria S. *A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

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

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, (Tradução de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Coleção Saberes. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; MELO Adriana Ferreira de. *O lugar e a cidade: conceitos do mundo contemporâneo*. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org.). *Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

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

MARX, Karl e ENGELS, F.. *A ideologia Alemã*. 9ª ed.. S. Paulo: Hucitec, 1993.

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

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

RODRIGO, Maria José e ARNAY, José. *Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, L.L.C.P. *Pluralidade de Saberes em Processos Educativos*. In Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SILVA, Jefferson Ildfonso Da. *Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica*. Ícone. Uberlândia: UNIT, v.7, n. 1 e 2, 2001.