

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Denise Costa Ceroni

“Aprender é tudo !”

Os Significados da Aprendizagem e da Não Aprendizagem de Adultos Maduros e Idosos

Porto Alegre
2017

Denise Costa Ceroni

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Johannes Doll

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Ceroni, Denise Costa

"Aprender é tudo" Os significados da aprendizagem e da não aprendizagem de adultos maduros e idosos / Denise Costa Ceroni. -- 2017.
112 f.

Orientador: Johannes Doll.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS . 2. SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL. 3. A TEORIA DE APRENDIZAGEM DE PETER JARVIS . 4. A TEORIA DE APRENDIZAGEM OU A TEORIA DE CONHECIMENTO DE PAULO FREIRE . 5. UMA APROXIMAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE, PETER JARVIS E A GERONTOLOGIA . I. Doll, Johannes , orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

A todos e a todas que participam do Grupo Revivendo a Vida: educadores, educadoras, educandos e educandas que acreditam na força da aprendizagem para viver melhor consigo e com os outros!

AGRADECIMENTOS

Há muito a agradecer!

À Deus, Criador, pois nunca estou só.

À minha família, uma escolha e um presente de Deus, ao meu companheiro Ivan, com quem partilho as alegrias, as dificuldades e as superações, 40 anos de partilha; aos meus filhos e filhas que me provam todos os dias o quanto são amorosos, decentes e humanos: Bianca, Giovanni, Luigi e Bibiana; aos filhos e filhas que a vida me deu (noras e genros) Anuar, Karen, Sabrina e Venâncio que trouxeram alegria e novos jeitos de ser à nossa família;

À neta Larissa, com quem tenho aprendido sobre ser mulher, política e preconceito;

Ao neto Leonardo, com quem tenho aprendido sobre a negritude e as intempéries da adolescência ;

Às pequenas, Cora e Laura, que nasceram com a entrada no doutorado trazendo diversão, a magia das princesas, a redescoberta das brincadeiras e a curiosidade de pequenas cientistas;

E agora, ao finalizar o doutorado...aos bebês que habitam o ventre materno, a menina Isadora e o menino Vicente que completam a alegria de ser avó;

À UFRGS por onde tenho andarilhado desde há alguns anos...como aluna PEC, no mestrado e doutorado, pelas aprendizagens construídas e, também, pela boniteza que agregou à minha vida!

Ao meu querido orientador, professor Dr. Johannes Doll, pela generosidade da partilha, pelo respeito, pela gentileza, por ter me apresentado às leituras de Peter Jarvis e, claro, por tantos ensinamentos.

Ao estimado grupo de pesquisa sobre o envelhecimento humano, pelas discussões, trocas, apoio, consolo, especialmente, pela perseverança em estudar o envelhecimento humano e, assim, abrir frestas para a construção de novos conhecimentos sobre a velhice, em paredes tão concretadas; Saulo, Nilsa, Carmem, Nelsa, Julia, Verônica, Elisiane, Eduardo, Janair, Leonéia, Bárbara;

À professora Simone Valdete, com quem tive a honra de conviver, aprender e estudar sobre a educação de adultos e Peter Jarvis, companheira de lutas e de sonhos!

À amiga Neusa Hickel, embora distante, nossa conversa ainda tem morada em mim.

Ao Centro Universitário Ritter dos Reis/Laureate International Universities pela confiança e apoio ao Projeto de Extensão denominado Projeto de Atenção Pedagógica em Educação de Adultos;

Ao Grupo Revivendo a Vida que na convivência denunciou o lugar que a sociedade impõe aos idosos e com protagonismo anunciou como pode ser... com quem tenho aprendido a envelhecer;

Aos estudantes monitores e bolsistas, professores, técnicos que dedicam tempo, escuta, acolhimento e respeito na atuação junto ao G.R.V;

Aos pedagogos Cristina Dickel e Rodrigo Kunzer pela dedicação e cuidado com o G.R.V para além dos muros da instituição;

Em especial, a pedagoga Elzira Tischer Lima pelo companheirismo amoroso nessa caminhada amparando o G.R.V e a esta pesquisadora;

Às mulheres do G.R.V que participaram da pesquisa, aceitaram e corajosamente mostraram-se pelas entrevistas, Maria Elisabeth, Sonia, Eliana, Sulmira, Dora e Marina;

Ao grupo de professores da Faculdade de Educação, UniRitter, foi como uma rede enquanto eu andava na corda bamba, Lenir, Noeli, as Denises, Mariana, Andreia, Bia, Suyan, Sabrina e, em especial, a coordenadora professora Ana Cristina de Souza Rangel pelo apoio irrestrito e palavras amorosas;

Ao grupo de estudantes da graduação em Pedagogia com quem tenho aprendido tanto!

Aos grupos de estudantes do Pós em Psicopedagogia com os quais a aprendizagem tem tido a atenção de nossas preocupações.

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Paulo Freire

“Paradoxalmente, apesar de tudo que sabemos e tudo que aprendemos, gastaremos o resto das nossas vidas aprendendo a sermos nós mesmos -pessoas na sociedade”. Peter Jarvis

RESUMO

A presente tese versa sobre a aprendizagem e a educação de adultos maduros e idosos, nas perspectivas teóricas de Paulo Freire e Peter Jarvis. Os objetivos da pesquisa foram conhecer e compreender o significado que os adultos maduros e idosos atribuem às suas aprendizagens e como percebem os elementos da não aprendizagem na participação das oficinas pedagógicas oferecidas ao grupo que compõe a ação extensionista, em uma Instituição de Ensino Superior, na cidade de Porto Alegre, RS. A tese apresenta dados sobre a longevidade, a fundamentação teórica sobre a educação de adultos nas perspectivas europeia e brasileira, tendo como foco as questões pertinentes a aprendizagem dos adultos maduros e idosos. Logo em seguida, apresenta a teoria de aprendizagem de Peter Jarvis e a teoria de conhecimento de Paulo Freire. Posto isso, propõe breve discussão sobre a gerontologia e as aproximações entre Paulo Freire e Peter Jarvis. A seguir, apresenta o grupo extensionista e sua historicidade. A postura investigativa deu-se pela Fenomenologia e os caminhos trilhados foram: a observação participante, seis entrevistas em profundidade, a análise das entrevistas e das observações realizadas, tendo como viés os pressupostos teóricos de Peter Jarvis e Paulo Freire, considerando a abordagem gerontológica. As considerações finais retratam as aproximações teóricas entre os dois autores e reafirmam que a aprendizagem ao longo da vida é imprescindível para o protagonismo dos adultos maduros e idosos em suas relações com o mundo.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Não Aprendizagem. Educação de Adultos. Envelhecimento Humano.

ABSTRACT

The present thesis discusses the learning and education of mature adults and elderly people, from the theoretical perspectives of Paulo Freire and Peter Jarvis. The objectives of the research were to know and understand the meaning that mature adults and elderly people attribute to learnings and how they perceive the elements of non-learning by participating in pedagogical workshops offered to the group which composed the extension action, in a Higher Education Institution, in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul State. The thesis presents data about longevity, about the theoretical rationale on education of adults in the European and Brazilian perspectives, focusing on the relevant questions to the learning of mature adults and elderly people. Then, it presents the learning theory of Peter Jarvis and the knowledge theory of Paulo Freire. Having said that, it proposes a brief discussion about gerontology and establishes some common ground between Paulo Freire and Peter Jarvis. Next, it presents the extension group and its historicity. The investigative attitude was provided through the Phenomenology and the paths taken were: the participative observation, six interviews in depth, the interviews analyses and the observations made, having as base the theoretical postulates of Peter Jarvis and Paulo Freire, considering the gerontological approach. The final considerations describe the common theoretical premises between the two authors, and reaffirm that learning throughout life is crucial for the protagonism of mature adults and elderly people in their relations with the world.

Keywords: Learning. Non-learning. Education of Adults. Human Ageing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Ciclo de aprendizagem de Kolb	61
Figura 2 O modelo de aprendizagem de Jarvis de 1987	62
Figura 3 A transformação das sensações: aprendendo a partir experiência primária	65
Figura 4 A transformação da pessoa: por meio da aprendizagem	66
Figura 9. Obra A Leiteira de J. Vermeer (Imagem 1)	48
Figura 10. Obra "Baile no Moulin Rouge" de T. Lautrec (Imagem 2).....	49
Figura 5. Gráfico da renda (em salário mínimo) dos participantes	42
Figura 6. Gráfico da distribuição de idade dos participantes	42
Figura 7. Gráfico da distribuição de gênero dos participantes	42
Figura 8. Gráfico da distribuição da escolarização dos participantes	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	15
2. SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL	27
3. O GRUPO REVIVENDO A VIDA	33
4. A METODOLOGIA	69
5. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	76
6. CONTEXTUALIZANDO AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS	33
7. A TEORIA DE APRENDIZAGEM DE PETER JARVIS	33
8. A TEORIA DE APRENDIZAGEM OU A TEORIA DE CONHECIMENTO DE PAULO FREIRE	51
9. UMA APROXIMAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE, PETER JARVIS E A GERONTOLOGIA	54
10. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	85
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

Aprender compõe a condição humana e, ao longo do tempo, diversos campos do conhecimento tem buscado compreender como e por quê se aprende. Os avanços tecnológicos e as pesquisas em diferentes áreas das ciências têm contribuído para as mudanças conceituais em relação a aprendizagem humana. Para Bridi

Aprendizagem refere-se às relações, envolve conexões que se estabelecem em diferentes dimensões, sejam elas no campo neural ou interacional; seja de ordem do conhecimento objetivo ou de efeitos subjetivos. Em um movimento que se retroalimenta contiuamente, vamos ressignificando nossos modos de *ser* no mundo. No encontro e na convivência com os demais, nos constituímos àqueles com os quais convivemos. (2016, p.15)

Aprender ao longo da vida é fundamental para conviver com as diferentes gerações e viver de forma engajada ao tecido social, exercendo o protagonismo, tomando decisões, contribuindo para o aperfeiçoamento pessoal e social.

De acordo com os dados do ILC- Brasil Centro Internacional de Longevidade Brasil, um dos marcos do século XX é a longevidade, tendo em vista a redução da mortalidade infantil combinada à alta taxa de natalidade após a Segunda Guerra Mundial, momento conhecido como *baby boom*; atualmente há 810 milhões de pessoas acima dos 60 anos no mundo. A cada 60 segundos duas pessoas celebram 60 anos de vida. É previsto para o ano de 2050 que 21% da população mundial estará acima de 60 anos, ou seja, mais de dois bilhões de pessoas, superando o número de jovens abaixo dos 15 anos. Então as sociedades passarão por “nova dinâmica demográfica e social”.

A expectativa de vida ao nascer está aumentando e as pessoas mais velhas também se beneficiam do aumento da longevidade; no Brasil a expectativa de vida para uma pessoa de 80 anos aumentou de 6,1 anos em 1980 para 8,6 anos em 2014, dados do IBGE (2013). Nos países de baixa e média renda está ocorrendo uma rápida transição demográfica, ou seja, os gupos populacionais acima dos 80 anos está crescendo mais do que outra faixa etária. Em 2013, 14% da população mundial idosa tinha mais de 80 anos e, para 2050, está estimado que 19% da população ultrapasse a marca dos 80 anos de vida.

Potanto a longevidade é fenômeno mundial e precisa ser objeto de preocupação para a contemporaneidade. As questões relacionadas a aprendizagem de adultos maduros e idosos,

bem como a aposentadoria, o aumento do número de viúvas com renda e escolaridade inferior aos homens, as políticas públicas e os seus desdobramentos na qualidade de vida, na saúde e na moradia, precisam refletir a inquietação social em tempos tão difíceis. Segundo a Organização Mundial de Saúde, OMS, o termo idoso é definido pela idade acima de 60 anos nos países em desenvolvimento e 65 nos países desenvolvidos, consideram-se adultos maduros indivíduos na fase do desenvolvimento que compreende a meia-idade, geralmente entre 45 e 60 anos.

Para Cachioni (2003) a visão do envelhecimento, a passos miúdos, vem tomando novos rumos. Os avanços científicos nas diversas áreas do conhecimento têm criado a possibilidade de repensar e até desconstruir alguns mitos sobre a velhice. E certamente, as pesquisas realizadas no âmbito das universidades têm contribuído para a construção de novos paradigmas acerca da velhice enquanto uma nova construção social.

De acordo com Cachioni (2003) a educação desempenha um papel central em qualquer projeto de mudança de atitudes em relação à velhice. Nos tempos atuais, como ser sujeito em processo de envelhecimento e continuar aprendendo ao longo da vida? O envelhecimento e a educação são processos vitais e que se entrelaçam ao longo de toda a vida, as experiências vividas forjam os sujeitos como seres únicos, complexos e inacabados. Sendo assim, pode-se perceber a educação como um processo que humaniza e transforma a vida das pessoas e, também, uma das tantas oportunidades de formação integral para os sujeitos. E, ao reconhecermos a educação como algo permanente, é possível compreender a estreita relação entre viver e aprender. São questões que produzem inquietação e preocupação a esta pesquisadora. Por que adultos maduros e idosos retornam aos estudos? Será que todos aprendem? Como pensam a aprendizagem? E se não aprendem, como percebem a não aprendizagem? Que sentimentos perpassam em suas experiências pedagógicas? É possível afirmar que há uma força motivacional capaz de alavancar a aprendizagem? Quais os desafios que insurgem quando se percebem sujeitos ativos do próprio processo de aprender? O que significa estar imerso em um mundo de informações e de tecnologias? É possível ser protagonista da própria vida até o fim e continuar aprendendo?

Portanto, o desejo de pesquisar e de conhecer mais sobre a educação de adultos maduros e idosos impulsionou a pesquisadora a este momento. A pesquisa que se desenvolveu no caminho do doutoramento pretendeu contribuir para a qualificação do referencial teórico no campo do conhecimento da educação de adultos maduros e idosos, pois está alicerçada nos pressupostos de duas teorias construídas sobre a aprendizagem e o conhecimento de pessoas adultas, respectivamente por Peter Jarvis e Paulo Freire. Tais teorias foram desenvolvidas por

esses autores a partir de suas práticas comprometidas com a educação e formação de adultos, quer seja nos processos de alfabetização ou formação profissional e, também, pelas pesquisas que realizaram com adultos. Além disso, esses teóricos têm o reconhecimento por seus trabalhos e vasta produção registrada em livros, artigos, congressos, etc.

Nessa perspectiva os objetivos da pesquisadora para a pesquisa são: conhecer e compreender o significado que os adultos maduros e idosos atribuem às suas aprendizagens e os elementos da não aprendizagem na participação das oficinas oferecidas ao Grupo Revivendo a Vida. Para tanto, observar diferentes momentos do grupo, analisar as entrevistas e identificar as aproximações com as teorias de aprendizagem e de conhecimento de Peter Jarvis e Paulo Freire.

Assim a tese apresenta-se da seguinte forma: em um primeiro momento, a fundamentação teórica sobre a Educação de Adultos, nas perspectivas europeia e brasileira buscando articular com as questões que envolvem a aprendizagem de pessoas adultas. Em seguida, a Teoria de Aprendizagem formulada por Peter Jarvis e a Teoria do Conhecimento formulada por Paulo Freire. Depois, uma breve discussão sobre a aproximação das teorias e o campo da gerontologia.

Logo após a metodologia e os procedimentos da pesquisa, o grupo pesquisado, bem como os registros da observação participante, as entrevistas em profundidade que foram realizadas com seis integrantes do referido grupo. A análise das entrevistas, permeada pelas teorias de Paulo Freire e Peter Jarvis e suas aproximações. Por fim, as considerações finais.

A pesquisadora almeja que a partir dos resultados dessa pesquisa de doutorado possa colaborar com a divulgação, no Brasil, das ideias presentes na teoria de Peter Jarvis, pois sua obra ainda é carente de tradução na Língua Portuguesa. E, também, ao prestigiar o legado deixado por Paulo Freire para a educação popular possa reafirmar sua relevância como intelectual brasileiro e Patrono da Educação. De acordo com Zitkoski (2010) Paulo Freire, o pedagogo brasileiro mais discutido no século XX construiu uma teoria pedagógica em que os aspectos antropológicos, epistemológicos, éticos e políticos estão relacionados com os processos educativos do ser humano, pronunciando-os com as provocações das sociedades contemporâneas.

Portanto, a pesquisadora sonha contribuir, assim, com o debate acerca da aprendizagem de adultos maduros e idosos em nosso país. Ao provocar o diálogo entre Peter Jarvis e Paulo Freire, de forma original, é possível compreender quais os significados que os adultos maduros

e idosos atribuem às suas aprendizagens e os elementos da não aprendizagem nas práticas educativas de um grupo extensionista denominado, Grupo Revivendo a Vida.

1. SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Ao pensar na aprendizagem de adultos, é preciso pensar na relação direta que deve existir entre a aprendizagem e a experiência de vida das pessoas, por isso, aprender precisa ser significativo, precisa ter sentido para quem aprende. Para Ausubel (1963) a aprendizagem significativa -eixo central de sua teoria- ocorre quando as novas informações aportam em conceitos pré-existentes, também chamados de subçunsos. Dessa forma, precisa ser pensada como uma aprendizagem com sentido para a própria vida, a vida vivida cotidianamente que precisa atender às necessidades básicas do ser humano em uma sociedade transformada pelo avanço tecnológico e pela quebra de paradigmas. “Aprender é desanuviar o que antes era nebuloso”, esta é a fala de uma mulher de 68 anos ao expressar o sentido da aprendizagem em sua vida após ser alfabetizada em um grupo de idosos. Aprender a ler, para ela, possibilitou olhar o mundo de outro jeito e, assim, movimentar-se nos espaços da cidade de forma autônoma e cidadã.

Conhecer os sentidos da aprendizagem que acompanham e acabam por constituir as pessoas adultas maduras e idosas quando retornam aos bancos escolares em busca de conhecimentos, talvez não seja tarefa fácil. Principalmente quando os caminhos vividos são tão desconhecidos para aqueles que usufruíram de tantas oportunidades. O que se pode fazer é o exercício de colocar-se no lugar do outro e imaginar as aventuras e desventuras de não se saber capaz e merecedor de um lugar na sociedade, de ler o mundo e perceber-se pertencente a esse mundo. E, como ensinou Freire (1970) ler as palavras grávidas do mundo. Entretanto tal exercício será sempre uma hipótese da privação do direito de poder ser o autor da própria vida e da construção da autonomia. Na reflexão do senhor de 78 anos, é possível perceber o sentimento de pertença quando afirma “Eu venho aqui nas aulas para me sentir gente e como gosto de me sentir gente! E ao me sentir gente eu posso conversar com meus netos sobre as coisas do mundo”.

Então, afinal, o que é a educação de adultos? Se pensar a Educação de Adultos na modernidade como um processo organizado e intencional para todos os níveis da população, pode-se afirmar que só se tornou realidade com o advento da Revolução Industrial, buscando compreender o conjunto dos momentos de formação de caráter formal e informal, presentes no trabalho e na vida cotidiana.

De acordo com o Glossário de Educação de Adultos na Europa (ESNAL 1999) foi na Noruega que surgiram as primeiras medidas a favor da Educação de Adultos, na primeira metade do século XVIII. Através dos círculos de leitura formados pelos cuidados com a agricultura, ou seja, a agricultura sendo utilizada como elemento de reflexão sistemática entre os adultos, bem como os cuidados com a terra e a preocupação da sobrevivência da comunidade, assim, a educação de adultos se fez necessária.

Por volta do final da primeira metade do século XIX, no Reino Unido, iniciaram-se os estudos históricos de Educação de Adultos. No entanto, no restante da Europa foi necessário esperar o século XX para que surgissem as primeiras revelações sobre a Educação de Adultos.

Sendo assim, pode-se afirmar que durante o período da Revolução Industrial a Educação de Adultos nasceu de dois movimentos paralelos: primeiro, do interesse industrial burguês em ter trabalho manual disponível em constante desenvolvimento; segundo, do interesse emergente das classes laborais em assumir as novas condições de trabalho e de formação que a própria produção da fábrica apontava. E, além disso, nesse segundo movimento, identifica-se a possibilidade de emancipação e a superação das divisões sociais do trabalho. Para além desses dois movimentos, uma terceira convergência trazida pelas classes sociais emergentes. Classes essas envolvidas no processo de criação de novos estados e a disposição de buscar arranjos para a formação como meio para assentir à unificação nacional e ao apoio das novas classes governamentais.

Ainda nesse contexto, no início do século XIX, a Europa presenciou o surgimento de várias escolas de formação profissional para adultos e jovens trabalhadores, em modalidades de educação solidária e atividades de educação popular. No final desse século e início do XX, a intervenção pública se revelou de forma indireta e, depois, diretamente através da educação permanente. A gestão das atividades de formação escolar e profissional foi designada a jovens e adultos. Contudo, as duas guerras mundiais provocam a estagnação das práticas de formação e a implantação de governos ditatoriais.

Considerando que nos finais do século XVIII e, ao longo, do século XIX surgiram as primeiras experiências em educação de adultos, época em que a Europa sofreu mudanças e reorganizações políticas que impactaram em alterações no mundo laboral em virtude da industrialização. Isso fez com que cada país conduzisse suas experiências com a educação de adultos de forma peculiar e de acordo com sua realidade cultural. De acordo com Osorio (2003,p.217) “os países nórdicos, como a Dinamarca e a Suécia, pelas influências políticas e religiosas, acolheram com um vivo interesse o modelo de educação popular”. Em contrapartida,

como alerta o autor, foi na Inglaterra que surgiram os primeiros estudos históricos sobre a educação de adultos, em uma Inglaterra altamente industrializada.

A educação de pessoas adultas surgiu da prática da ação educativa desenvolvida por parte da sociedade em múltiplas e diferentes atividades que acarretaram a reflexão sobre as diversas intervenções formativas que extrapolaram os espaços escolares formais. De acordo com Osorio

As mudanças político sociais, o desenvolvimento e a consolidação dos sistemas educativos nacionais, assim como as transformações científico-tecnológicas desta primeira metade do século XX, tornaram necessário voltar as atenções para uma educação específica no mundo adulto. (2003, p.218)

Portanto a partir desse cenário, é criada a UNESCO ao final da Segunda Guerra Mundial, e assume-se uma reflexão e um estudo sobre este fenômeno em diversas conferências internacionais (Osorio, 2003, p.218). Sendo assim, a UNESCO passou a representar relevante papel para a construção e ascensão da história da educação de adultos. A UNESCO buscou elementos históricos para a reconstrução da sociedade que mudava rapidamente impulsionada pelo avanço tecnológico. Portanto, a perspectiva de pensar a educação para toda a vida se fez necessária e emergente.

Foram realizadas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos promovidas pela UNESCO que evidenciaram a progressiva reflexão sobre a educação de adultos gerando uma série de propostas normativas.

A 1ª Conferência de Elsinor, realizada na Dinamarca em 1949, no contexto do pós-guerra mundial apontou como valores políticos da educação de adultos a educação democrática, o equilíbrio entre os direitos dos indivíduos e os da comunidade e o papel da educação para que os cidadãos cumpram suas “funções econômicas, sociais e políticas”. Lima afirma que

Uma educação democrática deve assegurar um equilíbrio harmônico entre os direitos dos indivíduos a terem uma vida pessoal, livre e humana, e as suas obrigações para com as comunidades a que pertencem[...]os objetivos da educação de adultos não é só proporcionar um ensino, mas também assegurar uma formação; ela tende a criar um clima de curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância, e a suscitar em cada um a necessidade e a possibilidade de participar ativamente no desenvolvimento da vida cultural de sua época.(LIMA 1967, p.14)

A 2ª Conferência de Montreal ocorreu no Canadá, em 1960 sob o lema “ A educação de adultos num mundo em transformação” e foi um marco para a mudança de mentalidade sobre a educação de adultos. Ora pensada “uma educação para a vida” como um acúmulo de acervo de conhecimentos que orientariam o homem para o resto de sua vida, passa a ser pensada como

“educação contínua ao longo de toda a vida”. Ou seja, no contexto da “Educação Permanente a Educação de Adultos é reconhecida como elemento específico e indispensável da educação”.

A 3^a Conferência de Tóquio, no Japão em 1972, teve como tema “ A educação permanente de adultos no contexto da educação permanente” recomendou que os planos para as políticas sobre a educação de adultos estivessem inseridos em duas vertentes, ou seja, a econômica e a socioeducativa. No âmbito econômico houve o apelo para “sistemas integrados” de educação para “uma sociedade de aprendizagem”. Os sistemas integrados deviam abarcar a educação formal, a formação e a educação complementar, a orientação profissional, a educação rural e tendo como intenção o desenvolvimento econômico. No âmbito socioeducativo houve o estímulo às Universidades para “reconhecerem a educação de adultos como uma disciplina profissional e promoverem os meios necessários para a investigação e formação” disciplina essa denominada de Andragogia, sob forte influência de Knowles.

Entre a terceira e a quarta conferência, no ano de 1976 aconteceu em Nairobi, no Quênia a XIX Conferência Geral da UNESCO em que a educação de adultos passou a ser considerada um “subsistema integrado num projeto global de educação permanente”. Osorio (2003, p 221) afirma que “ além disso, pela primeira vez, surge uma definição concreta do campo de intervenção na educação de adultos”.

A 4^a Conferência de Paris, ocorrida na França em 1985 sob a designação “ O desenvolvimento da educação de adultos: aspectos e tendências” anunciou um novo direito-“ o direito a aprender ao longo da vida”. Sobretudo aos grupos vulneráveis e marginalizados, tais como: as mulheres, os jovens, as pessoas idosas, minorias, os emigrantes, entre outros tantos. Segundo Osorio (2003, p.222) “ Aprender é a palavra-chave. Trata-se de um direito fundamental e universal da pessoa. É a chave para a sobrevivência da humanidade. ”

A 5^a Conferência em Hamburgo no ano de 1997, na Alemanha, debateu o tema “Educação das pessoas adultas e os desafios do século XXI” produziu mais documentos do que as outras conferências (disponíveis na internet) e foi de maior magnitude. Além disso, contou com a participação de organizações não governamentais como “observadoras”, mas que se fizeram presentes na elaboração e realização da mesma. Sobre os temas abordados foram elaboradas vinte e sete conclusões, algumas essenciais para a normatização da educação de adultos. De acordo com Osorio (2003, p. 223) a educação de adultos:

1º) deve ser centrada no desenvolvimento do ser humano e baseada no respeito pleno pelos direitos humanos, dessa forma acarretando um desenvolvimento sustentável e equitativo;

2º) reconhece que a educação ao longo da vida é essencial para participar do século XXI, pois “aprender durante toda a vida significa redelinear os conteúdos da educação de modo a refletirem factores como a idade, a igualdade entre homens e mulheres, as incapacidades, o idioma, a cultura e as disparidades econômicas”;

3º) compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda o espectro de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade multicultural, reconhecendo e valorizando as abordagens teóricas e práticas;

4º) deve contribuir para a criação da cidadania consciente e tolerante afim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social, inclusive promovendo a alfabetização para a mitigação da pobreza e preservação do meio ambiente;

5º) tem como objetivos básicos da educação de adultos:

a) desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e da sociedade;

b) reforçar a capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto;

c) promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos em sua comunidade.

A 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorreu em 2009, em Belém do Pará, no Brasil. Primeiro país do hemisfério sul a sediar a conferência e a sua preparação teve início em 2007 com o Marco de Belém, em um processo de mobilização e preparação nacional e internacional. Milhares de pessoas participaram de encontros estaduais, regionais e nacional para discutir junto aos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos as questões pertinentes as oportunidades de aprendizagem no contexto brasileiro, considerando o contexto da América Latina. “O esforço que a CONFITEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos”. Segundo documento oficial da CONFITEA VI, as orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. A CONFITEA frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios,

humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”.

Conforme Azevedo, os 7 eixos da CONFINTEA VI

1. Alfabetização de Adultos

- Foco forte nas mulheres e nas populações mais vulneráveis: povos indígenas, pessoas privadas de liberdade e populações rurais.

- Alfabetização no contexto da educação continuada e da formação profissional.

2. Políticas

- Recomenda desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos para o reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem.

3. Governança

- Importância de se promover e apoiar cooperação intersetorial e interministerial.

4. Financiamento

- Necessidade de alocar pelo menos 6% do PIB para educação e aumentar porcentagem dedicada à educação e aprendizagens de adultos.

- Possibilidade de criar novos ou ampliar programas transnacionais existentes de financiamento para alfabetização e educação de adultos.

5. Participação, Inclusão e Equidade

- Não pode haver exclusão que toma por base: idade, gênero, etnia, status de migrante, língua, religião, deficiência, status rural, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento.

- Importância de apoiar financeiramente necessidades de grupos marginalizados (povos indígenas, migrantes, pessoas com deficiências e populações rurais)

- Necessidade de oferecer educação de adultos em centros penitenciários em todos os níveis apropriados.

6. Qualidade

- Reconhecimento da diversidade e pluralidade de provedores.

- Profissionalização da educação de adultos.

- Necessidade de estabelecer indicadores de qualidade.

7. Monitoramento do Marco da Ação de Belém

- Necessidade de estabelecer mecanismos regionais de monitoramento com pontos de referência e indicadores.

- Investimento no desenvolvimento de indicadores padrões para a coleta de dados e informações sobre alfabetização e educação de adultos.
- Produção de um Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos a intervalos regulares.
- Importância da cooperação Sul-Sul.

Importante destacar a relevância das Conferências para a visibilidade da Educação de Adultos no mundo contemporâneo. Conforme Osorio (2003, p 224) é inegável que o desenvolvimento da educação de adultos está amplamente ligado a este apoio institucional por parte da UNESCO e de outros organismos internacionais. Para esse autor ao longo dos anos, observa-se mudanças fundamentais, entre elas, a ampliação do campo de intervenção pois nos primeiros anos esteve centrada na atuação dos processos de alfabetização e em situação “remediadora”, ou seja, educação de adultos como compensação para à concepção de educação permanente. Logo a seguir, em nível internacional, a partir das conferências de Nairobi e Hamburgo destaca-se a educação de adultos não só com os processos formais de educação, mas também com os não formais e informais “para desenvolver capacidades, ampliar conhecimentos, melhorar qualificações na dupla perspectiva do desenvolvimento pleno pessoal e da participação no desenvolvimento social, econômico e cultural independente e equilibrado”.

Os sucessivos congressos promovidos pela UNESCO buscaram e buscam superar e substituir o modelo escolar pela concepção social de uma educação de adultos, orientando e estabelecendo as diferenças entre educação formal e a educação não formal. Inclusive na Conferência de Montreal novos espaços para a educação de adultos são indicados, tais como: clube de livros, atividades de desenvolvimento comunitário, grupos de discussão, associação, cooperativas, entre outros. No entanto, as duas últimas conferências ressaltaram a atenção aos grupos mais vulneráveis, como as mulheres e os idosos. Às mulheres o compromisso de promover sua autonomia e a igualdade de gênero. Aos idosos sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade por isso a importância de garantir que aprendam em igualdade de condições e modelos apropriados. Para Osorio (2003, p. 225) “ as suas capacidades e competências devem ser valorizadas e utilizadas”.

A pesquisadora corrobora com os documentos internacionais que ressaltam duas ideias; a primeira é evitar o sentido reducionista da educação de adultos (não só a identificação com a alfabetização) articulando-a à educação permanente; a outra ideia é desenvolvê-la em conexão

com os desafios da sociedade contemporânea utilizando os meios e instrumentos tecnológicos para sua promoção.

Na conferência de Hamburgo, O. Korsgaard apresentou a crítica que nos anos 60 os termos educação de adultos e capacitação de adultos eram “ dois termos separados que comunicavam entre si”, ou seja, a educação de adultos articulava-se com “temas democráticos, políticos e culturais” e a capacitação de adultos “centrado em destrezas que apontavam para o trabalho”. Entretanto, a partir dos anos 90, não são mais distintos, pois a educação de adultos e a capacitação de adultos são “ governadas por balizas econômicas” por isso é essencial considerar “os laços tradicionais entre educação de adultos, cidadania, democracia e sociedade, e não apenas economia”. Grande desafio para o “futuro” proposto pela conferência em Hamburgo.

Para melhor compreender a magnitude das conferências requer que revisitemos, brevemente, o século passado. Depois da primeira guerra, em 1919 surgiu pela primeira vez a expressão “*lifelong education*” em um documento oficial britânico e, um ano antes, a União Soviética afirmava o objetivo de “garantir aos trabalhadores o efetivo acesso ao conhecimento”; além disso, propunha o dever de “assegurar aos trabalhadores e camponeses uma instrução totalmente grátis e universal”. Conforme o Glossário de Educação de Adultos na Europa,

A ideia moderna de educação de adultos passou, na Europa ocidental dos anos trinta, por um período de acertamentos teóricos e práticos com a experiência histórica da frente popular francesa. É no seio deste movimento político de oposição ao nazismo e ao fascismo que intelectuais e trabalhadores se revoltaram e se opuseram à prática de transmissão de conteúdos e valores culturais pré-determinados. Eles opunham-se à educação popular, ou seja, à ideia de treino mental, que reforçava a musculatura mental dos trabalhadores e lhes permitia responder às “ideias recebidas”. (RODRIGUES,1999)

Finalmente, no século XX, a educação popular ganha visibilidade no mundo com conotação positiva, a educação de adultos passa a ser vista fora do âmbito escolar. De acordo com Osorio (2003, p.92) a expressão Andragogia é utilizada pela primeira vez em 1926 por Lindeman, um dos grandes agentes da educação de adultos do início do século XX. Para ele, a educação de adultos tem 4 princípios que são: 1º educação é vida (e não preparação para a vida); 2º a educação para adultos gira em torno de ideais (não exclusivamente profissionais); 3º o enfoque da educação de adultos é no caminho das situações de vida (não em temas ou conteúdos); 4º os recursos mais importantes são as experiências de vida.

Entretanto, ao longo da metade do século XX, nos EUA, Malcolm Knowles reinterpreta o conceito de Andragogia como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como arte e ciência de ensinar crianças”. Em 1967, ao receber o prêmio Delbert Clark, Knowles discursa em favor da Andragogia, “*Andragogy, not Pedagogy*”, ressaltando as diferenças entre elas. Para ele, a Andragogia encerra outro modelo de princípios da aprendizagem e o professor é considerado um facilitador, há a necessidade de usar um termo independente para se aludir à prática e o estudo da educação de adultos. Os pressupostos básicos da Pedagogia na educação de crianças e jovens nem sempre apropriados aos adultos, embora alguns possam até ser aplicados. A relação com a aprendizagem das pessoas adultas é completamente diferente da relação que crianças e jovens tem com a aprendizagem. Conforme Knowles, alguns princípios norteadores da Andragogia, são:

1-Seu autoconceito move-se de um ser de uma personalidade dependente para um ser autodirigido, cada vez mais independente;

2-Seu reservatório de experiência se acumula e se transforma em um recurso crescente para aprender;

3-Sua prontidão a aprender torna-se orientada, cada vez mais, às tarefas de desenvolvimento de seus papéis sociais;

4-Sua perspectiva de tempo muda de uma ação de procrastinação do conhecimento à imediata aplicação e sua orientação para a aprendizagem desloca-se de uma aprendizagem centrada nas disciplinas a uma centrada no problema, modelo de situação problema;

5- Motivação para aprender, é interna no sujeito amadurecido. Sendo essa premissa adicionada à teoria da Andragogia, anos mais tarde.

O pensamento andragógico permite o indivíduo elaborar o conhecimento a partir de sua visão de mundo, considerando o ambiente social e de acordo com a experiência de vida pessoal, coletiva e institucional. No entanto, a Andragogia não se firmou como referência na educação de adultos ficando restrita aos estudos acadêmicos. Para Jarvis (1990) o termo Andragogia é, geralmente, pouco conhecido e o seu significado raramente é definido corretamente e isto pode ser compreendido pois a andragogia e a educação de adultos são atividades e áreas recentes, ainda a serem reconhecidas.

Krajnc (1993) apresenta o ciclo andragógico estruturado em 5 etapas para determinar um conhecimento e uma prática diferenciados na educação de adultos:

1. O enfoque andragógico é indutivo e dedutivo, pois precisa identificar as verdadeiras necessidades educativas e potenciais dos estudantes como membros da sociedade;

2. O ponto de partida dos programas deve levar em conta as experiências prévias e o nível educativos dos estudantes, os programas devem ser abertos e flexíveis.
3. Métodos e técnicas devem ajustar-se aos estudantes.
4. A principal ocupação do professor será o trabalho em grupo, sem descuidar do estudo independente, os estudantes devem assumir a maior parte da responsabilidade pela aprendizagem.
5. Os métodos atuais de avaliação não satisfazem todas as necessidades da andragogia, pois há dificuldade em detectar mudanças na personalidade, nas atitudes e nos valores produzidos pela educação desses estudantes.

Osorio (2003, p. 95) reflete sobre a Andragogia enquanto “disciplina específica para o desenvolvimento do conhecimento e da prática educativa com os adultos” e elenca algumas considerações:

1. Campo definido para a educação de adultos centrado em uma etapa da vida em que os interesse e motivações são peculiares à própria vida distanciando-se do modelo escolar infantil.
2. Oferecer aos adultos uma identidade profissional.
3. Knowles reconhece que suas ideias sobre a aprendizagem de adultos, ao longo do tempo, modificaram-se e acolheu contribuições de Paulo Freire (atitude dialógica e social) e de Maslow (a relação de aprendizagem com a auto realização).

Há dois momentos diferentes quanto à política de educação de adultos no contexto da União Européia; o primeiro foi incentivado pelas ações do Conselho da Europa que definiu e instaurou diferentes programas e ações para o desenvolvimento de um modelo teórico de política educativa. Conselho esse com um número maior de países que compõem a própria União Europeia. No segundo momento, há o reconhecimento da relevância da educação na construção europeia e, para isso, o tratado da União Europeia em 1992, contribuiu fortemente. Contudo, devido às “diferenças históricas e culturais geradas pelos diversos sistemas educativos europeus” não é possível pensar em um único sistema para a Europa. Então desde 1993, apresentaram-se distintas propostas na dimensão europeia da educação (Osorio, 2003, p.226), são elas:

- 1) Despreocupação total face aos sistemas educativos (1949-1971)
- 2) Primeiras contribuições em educação (1971-1986)
- 3) Colocação em funcionamento dos programas (1988-1992)

- 4) Etapa de reorganização e harmonização dos programas (múltiplos e inúmeros programas)

Importante marco, o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, em 1996, declarado pelo Parlamento e pelo Conselho Europeu, juntamente com a publicação do “*Livro Branco- Ensinar e Aprender: rumo a uma sociedade cognitiva*”. De acordo com Osório (2003, p. 227) a publicação teve como objetivo estabelecer os alicerces para um desenvolvimento sustentável das economias europeias, enfrentando a competência internacional e tentando solucionar o problema do emprego, tendo como base o crescimento, a competitividade, o emprego e o novo modelo econômico.

Para Osorio (2003, p. 227) os três “choques fundamentais” que são: o aparecimento da sociedade da informação, a civilização científico-técnica e a mundialização da economia animaram a evolução rumo à sociedade cognitiva e motivaram a publicação do Livro Branco com as políticas de formação e aprendizagem. Para o referido autor (2003, p.227) proclamava-se que era urgente e muito importante intervir no saber e na competência.

Portanto, constata-se que a educação permanente que até àquele momento servia como princípio condutor das reformas nos sistemas educativos passa a ter novo significado. A educação de adultos é o segmento mais necessitado de educação permanente, tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o progresso no emprego e, também, para o enfrentamento da competitividade. Ao paradigma humanitário e personalizado de educação junta-se os princípios da economia e da tecnologia, tendo em vista as mudanças tecnológicas e a necessária adaptação às novas condições sociolaborais. Importante destacar as duas preocupações daquele momento, a necessária qualificação da mão de obra e os excluídos do mundo do trabalho.

O Conselho Europeu, reunido em Lisboa, organizou um documento propositivo com opiniões de trabalhos relacionados ao Ano Europeu de Educação e da Formação Permanente, nomeado como “Memorando sobre a aprendizagem permanente” com as seguintes “mensagens-chave” (Osorio, 2003, p.228):

- 1) Novas qualificações básicas para todos (qualificações em matéria de tecnologias, idiomas, cultura tecnológica, espírito empresarial e capacidade de socialização);
- 2) Aumentar o investimento em recursos humanos para priorizar o capital mais importante da Europa, ou seja, seus cidadãos;
- 3) Desenvolver métodos e contextos eficazes de ensino para a aprendizagem ao longo da vida;

- 4) Entender melhor e valorizar a participação na aprendizagem e seus resultados, especialmente no que diz respeito à aprendizagem não formal e informal, reconhecendo os conhecimentos existentes, as aptidões e experiências adquiridas pelas pessoas nesses diferentes contextos;
- 5) Redefinir a orientação e o aconselhamento às pessoas para que possam ter acesso às oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
- 6) Oferecer oportunidades de aprendizagem permanente nas comunidades em que vivem as pessoas, com o apoio das tecnologias.

Nos anos 90 do século XX, a aprendizagem permanente teve como mote melhorar a empregabilidade e a adaptação dos cidadãos frente ao desemprego que afetava àqueles menos qualificados. Entretanto

[...]o rápido envelhecimento da população europeia implica que a exigência de conhecimentos e capacidades actualizadas não possa ser coberta, como acontecia no passado, apostando sobretudo nas novas integrações no mercado do trabalho, já que não haverá jovens suficientes e a transformação tecnológica é demasiado rápida, sobretudo com a vertiginosa difusão da economia digital. (OSORIO, 2003, p. 229)

Contudo, parece ser relevante realizar um esforço para políticas mais integradas que articulem os objetivos sociais, culturais com embasamento econômico para a aprendizagem permanente contrabalançando os direitos e as responsabilidades dos cidadãos e dos governos.

A empregabilidade pode representar um resultado positivo para a aprendizagem, no entanto a integração social é essencial para a sociedade, pois representa muito mais do que o trabalho remunerado. Aprender produz vida melhor para qualquer pessoa na sociedade.

2. SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

Na Brasil colônia os jesuítas esforçaram-se na catequese dos índios e deram início à inúmeras “escolas de ler e escrever”, empenharam esforços aos filhos dos colonos e a orientação para novos futuros padres. Se

gundo Aranha (2010) o descaso pela educação popular se explica pela vigência de uma economia dependente e exclusivamente agrária, que não exigia mão de obra qualificada. Havia no país uma mentalidade escravocrata que desprezava a atividade manual e os artesãos, esses frutos da educação informal. Com a chegada da família real ao Brasil, são criadas as escolas de nível superior, tendo em vista a visão aristocrática do ensino, até mesmo a burguesia aspirava *status* através da educação de elite.

Proclamada a Independência, manteve-se o regime de escravidão, o modelo econômico agrário-exportador dependente e a educação estagnada. Insignificante momento de ensino profissionalizante nas escolas agrícolas e de artifícios em que se amontoavam as crianças abandonadas ou órfãos em instituições religiosas.

No século XX, no Brasil, o índice de analfabetismo era altíssimo, a população eminentemente rural. O recenseamento de 1920 apontou 80% de analfabetos, índice preocupante se analisarmos o contexto mundial, principalmente o europeu. Com o advento da Primeira Guerra Mundial a industrialização e a urbanização das cidades se acentuavam e, por volta de 1930, há o aumento da escolarização. O país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais; a aceleração do processo de urbanização; a expansão da cultura cafeeira e o progresso industrial da nação. De forma rápida surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, provocando mudanças significativas no ponto de vista intelectual.

Na primeira metade do século XX na Europa, América do Norte e Brasil surge um movimento de renovação do ensino denominado por Escola Nova que acreditava na educação como elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática capaz de reconhecer e respeitar as diversidades e a individualidade de cada sujeito.

Segundo Gadotti (1996, p.142) [...]a Escola Nova tem a idéia de fundamentar o ato pedagógico na ação, valorizando a autoformação e a atividade espontânea do aluno e propõe que a educação seja instigadora da mudança social.

Ao refletir a época política do cenário brasileiro, nos anos 1930 e 1940, a educação de adultos foi pensada pela necessidade de formação para a mão de obra sendo assumida pelo Sistema S (Senai, Sesc, Sesi, Senac) ou seja, pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Nesse contexto sócio histórico alavancar o desenvolvimento social era tarefa premente, por isso qualificar os trabalhadores passou a fazer parte das agendas governamentais brasileiras.

No cenário da política educacional brasileira, em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, apesar de não obter êxito serviu para provocar a discussão teórica sobre os índices de analfabetismo e suas consequências psicossociais.

As décadas de 50 e 60 do século XX, representam momentos de oposição, resistência e de luta pela educação popular. Os progressistas da Escola Nova opõem-se aos católicos conservadores que defendiam a escola particular (de cunho religioso) como sendo a única capaz de educar de forma integral. O que temos nesse debate é a resistência pela destinação de verbas públicas. Nos anos 60, a sociedade civil, mais organizada promove movimentos em prol da educação popular. Surgem diferentes demandas, grupos que lutam pela alfabetização, outros pela educação de base, contudo todos preocupados com a preservação da cultura popular.

Dentre tantos grupos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do estado do Recife, tendo como líder Paulo Freire e seu “método” de alfabetização, inovador e que teve reconhecimento mundial. Para Baquero (2010, p.137) A educação de adultos, numa perspectiva de educação popular, está intimamente ligada à vida e obra de Paulo Freire, a seu compromisso político e social com suas raízes, o Nordeste brasileiro. O governo brasileiro transporta o “método” de Paulo Freire para o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). De forma equivocada porque Paulo Freire não acreditava ter criado um método, mais do que isso, o educador brasileiro criou uma nova pedagogia, uma nova concepção de educação para e com adultos. E ao transportar para o PNA, compromete a gênese do pensamento freireano para a educação de adultos. Entretanto o golpe militar de 1964, acabou com o PNA e todas as atividades, sob a

acusação de subverter a ordem. Assim, todas as iniciativas para a expansão da educação popular são eliminadas. Afinal saber ler e escrever pode ser muito perigoso!

No período sombrio da ditadura militar, a educação brasileira persegue a linha tecnicista de influência norte-americana. As duas reformas educacionais de 1968 (universidades) e 1971 (ensino médio) atropelaram a educação popular, a escola pública ficou abandonada sob a mão pesada da ditadura militar e a despolitização das massas. Os municípios brasileiros desprovidos de recursos financeiros ficaram responsabilizados pelo ensino elementar oficial. Nesse cenário caótico, o governo brasileiro criou organismos paralelos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Projeto Minerva que ofereciam cursos supletivos através do rádio e televisão.

A partir dos anos 60 do século XX, o modelo de escola apresentou emergente necessidade de formação e, também, o confronto entre diferentes interesses provocou novas condições e novos sistemas de formação na e para a educação de adultos. Em virtude das políticas econômicas representantes dos governos, sindicatos e organizações sociais passaram a se interessar pela formação de adultos. Nesse sentido, os movimentos sociais e os sindicatos arremeteram novas exigências em educação, em nível mundial. Assim, o direito ao acesso à educação e a cultura tornou-se um tema comum. Para Baquero

[...] todo processo de educação de adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, o qual envolve um trabalho político de conscientização. A tomada de consciência não se dá de forma isolada, mas através das relações que os homens estabelecem entre si, mediados pelo mundo. (BAQUERO, 2010, p. 137)

Em boa parte da América Latina e, também, no Brasil a educação de adultos passou a ser entendida como educação popular. De acordo com Freire (2003) o conceito de educação de adultos vai se movendo na direção de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores. Isso quer dizer que não é possível aos educadores apenas planejar conteúdos didáticos sem a compreensão crítica desses conteúdos na vida cotidiana das pessoas. Para Freire

O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos-trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos-nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2003, p 16)

A Educação Popular que emerge do povo, compreende-se em um campo amplo de possibilidades, entre eles: os programas para a alfabetização de adultos, educação profissionalizante, educação para a saúde, etc. Sendo esse um campo de militância, de reflexão, de educação permanente. Para Freire (2003) a prática educativa, reconhecendo-se como prática

política que não aprisiona na burocracia tampouco na escolarização simplesmente. Portanto a prática educativa está voltada ao ensino de conteúdos tanto quanto à sua conscientização.

Ao referir a Educação Popular de cunho progressista e democrático compreende-se o empenho para que o educando se reconheça como sujeito cognoscente, ou seja, sujeito em busca de conhecimento e não um sujeito passivo à espera do conhecimento do educador. A Educação Popular não é neutra, nem apolítica, é atenta a leitura crítica do mundo, antes mesmo da leitura da palavra. Freire afirma que

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares tem neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se num ponto de partida e não de chegada. (FREIRE, 2003, p.16)

A educação popular progressista tem como premissa inserir os grupos populares no movimento de suplantação do senso comum, de uma consciência ingênua pelo conhecimento crítico. Dessa forma, compreendendo e vivendo sua própria vida em um tempo histórico livre das explicações fatalistas ou deterministas. Para Freire (2003) é possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho.

No final dos anos 50, do século XX, as universidades, as organizações de trabalhadores, os sistemas de ensino, voltaram-se à formulação de políticas para a democratização da educação fundamental para jovens e adultos. Neste período houve a proliferação de fóruns sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos âmbitos regionais, estaduais e nacionais em que o debate apontava para a importância desses espaços. Conforme Moll

Os anos 80 e 90 [...] foram especialmente significativos na retomada dos debates públicos no Brasil, no âmbito das universidades, das escolas, dos movimentos sociais, das secretarias municipais e estaduais de educação e do Governo Federal, acerca da necessidade de políticas públicas que garantissem a milhões de jovens e adultos o acesso, a permanência e a aprendizagem escolares das quais estiveram relegados, por suas condições concretas de existência na infância. (MOLL, 2004, p.5)

É imprescindível ressaltar que a Constituição de 1988 ao tornar a escola fundamental um direito a todos que a ela não tiveram oportunidade na idade própria, torna-se um balizador para a educação popular. Embora a luta dos grupos progressistas, algumas regalias para o ensino privado foram mantidas e, também, o papel educador do Estado é atenuado dando destaque a ação da família e da sociedade. Contudo, prefeitos e governadores tem a obrigação constitucional de oferecer ensino gratuito e, caso não o façam, sofrerão sanções jurídicas.

Desde então diferentes iniciativas surgiram, tais como cursos com ênfase na educação de adultos, formação para professores, cursos de especialização, tanto na educação formal como

não formal. A educação popular ganha espaço e como afirma Moll (2004) dessacraliza os saberes ditos acadêmicos, ressignificando à luz dos saberes da vida cotidiana.

Para Aranha nos anos de 1980 a luta dos brasileiros se voltou para o retorno “lento e gradual” à democracia, a anistia dos presos políticos, o movimento das “diretas já” e, finalmente, os debates da Constituinte (2011). Há, ainda no Brasil, a propagação de iniciativas para a criação de conselhos, comitês e comissões para o assessoramento nos níveis municipal, estadual e federal no tratamento às pessoas idosas. Inclusive há ampla divulgação pela mídia da preocupação com os idosos brasileiros, carentes ou com nível de rendimento alto.

Entretanto o que fica evidenciado é que a nossa história da educação é marcada pela exclusão. Além dos pobres e das mulheres (independentemente da condição social) as pessoas com deficiências, imigrantes (principalmente de outras etnias) indígenas e todos àqueles que abandonaram a escola, ou foram por ela abandonados, são resultado de uma escola excludente, não democrática. E nesse rol pode-se incluir as pessoas idosas. De acordo com Aranha

Esses grupos, cuja história tem sido com frequência silenciados, constituem o que chamamos *minorias*, não no sentido quantitativo, pois muitos deles, como os pobres ou mesmo as mulheres, são segmentos numericamente grandes, mas por estarem destituídos de poder, sem voz ativa, diminuídos em sua cidadania. (ARANHA, 2011, p.128)

Além do SESC, a LBA (Legião Brasileira de Assistência) e as Universidades para a Terceira Idade (PUC de Campinas) foram pioneiras na promoção de programas para as pessoas idosas (Debert,2004). Esses programas movimentaram, principalmente as mulheres de diferentes classes sociais, ou seja, a LBA para as classes populares, no SESC e nas Universidades para as pessoas de setores médios e altos. Interessante observar as atividades oferecidas, na LBA e no SESC, atividades como trabalhos manuais, bailes, passeios e excursões, ginástica e conferências; nas Universidades a ênfase recai em aulas e conferências, sem descartar as outras atividades (Debert,2004). Percebe-se que as ofertadas foram pensadas pelo viés de classe social, não levando em conta o protagonismo dessas pessoas. Para Doll (2007) [...]a educação e as atividades de lazer contribuem significativamente para o bem-estar físico, psíquico, emocional e espiritual, estes desafios devem ser enfrentados tendo em vista uma sociedade que ofereça condições dignas de vida para todas as gerações.

Segundo Debert (2004) os “programas para a terceira idade” representados por diferentes espaços voltados para a congregação da população de mais idade, entre eles: os “grupos de convivência de idosos”, as “escolas abertas para a terceira idade”, as “universidades para a terceira idade” são representações de um período histórico social de visibilidade da velhice.

De acordo com a autora

Em resumo vale a pena repetir que programas foram e estão sendo criados para resgatar a dignidade do idoso, reduzir os problemas de solidão, quebrar os preconceitos e estereótipos que os indivíduos tentem internalizar. Trata-se de valorizar o cidadão de mais idade, criando espaços para o lazer, mas também para o “treinamento no exercício da cidadania”, como gostam de dizer, com entusiasmo, seus promotores. Os programas, no entanto, redirecionam qualquer expectativa desse desafio monumental; com um público feminino, mobilizado em idade cada vez mais prematura, são espaços para uma vivência coletiva de negação da velhice, através da transformação das etapas mais avançadas da vida em momentos adequados à conquista do prazer, da satisfação, da realização de sonhos acalentados em outras etapas da vida, do aprendizado de novos conhecimentos e da aquisição de novas experiências. (DEBERT, 2004, p.162)

De acordo com Ceroni (2011) contudo, os programas para adultos maduros e idosos representam a criação de um novo espaço coletivo para o compartilhamento e socialização de um novo jeito de envelhecer e a construção de novas aprendizagens. E para Doll (2007) “a educação pode otimizar os aspectos da inteligência que dependem da estimulação propiciada pela cultura, por exemplo, a inteligência prática, as especialidades, a criatividade e a sabedoria”. Portanto o oferecimento de propostas educacionais aos idosos é essencial na sociedade contemporânea embora a participação dos mesmos nesses programas, acontecerá a partir da relação que estabeleceram com a educação ao longo de suas vidas. Além disso, é preciso refletir, o que está sendo ofertado pela sociedade como possibilidade de formação?

3. O GRUPO REVIVENDO A VIDA

A história do Grupo Revivendo a Vida teve início em 2002 como uma ação de responsabilidade social de um Centro Universitário, na cidade de Porto Alegre. As atividades oferecidas eram de cunho recreativo e de lazer e, também, de forma assistencialista às pessoas idosas moradoras do entorno da instituição.

No ano de 2003, uma das participantes do grupo solicitou que fossem oferecidas aulas de alfabetização, pois a maioria das mulheres não sabiam ler e escrever. As ações passaram a ter um cunho pedagógico e a atenção do curso de Pedagogia. O trabalho comunitário passou a desenvolver uma abordagem mais educativa, deixando de lado o assistencialismo. Contudo, é necessário ressaltar a importância e a dedicação do trabalho desenvolvido anteriormente, pois abriu as portas da instituição para a comunidade, o confronto pedagógico entre os saberes populares e os saberes acadêmicos na construção de novos conhecimentos. A visibilidade de uma parcela da população tão excluída socialmente passou a fazer parte da vida da instituição. O desejo de aprender tornava-se mais possível e preenchia o lugar de algumas atividades assistencialistas, tais como entrega de ranchos, campanha para doação de roupa, etc. Mas, nem todas as participantes tinham o mesmo sonho. Algumas pessoas afastaram-se do grupo enquanto outras chegavam.

No ano de 2004, a pesquisadora passa a fazer parte dessa ação, primeiro como monitora e, mais tarde, como professora e coordenadora. Naquela época só mulheres participavam do grupo, o que sinalizava aquilo que as pesquisas e os estudos vinham comprovando: as mulheres vivem a velhice de maneira mais social e coletivamente. Segundo Neri (2001)

As mulheres são mais envolvidas social e afetivamente e isso por um lado atua a seu favor, como fator protetor. Por outro elas podem ser relativamente prejudicadas pelas imposições sociais de prestar cuidados aos cônjuges e aos ascendentes. (NERI, 2001, p. 16)

Seguramente foi necessário ler e estudar em busca de respostas sobre a educação de adultos. A pesquisadora reconhece que os aportes teóricos que iluminaram essa busca e seu fazer pedagógico, acompanham-na a cada nova etapa do projeto. A certeza de que a educação é um direito para todos e que aprender é possível para todos os seres humanos tem permeado seus estudos e fortalecido sua inspiração *freireana*. Acredita na educação como um processo

que humaniza, transforma e liberta. Assim, o ano de 2005 findou com dezoito alunas que frequentavam as aulas em quatro dias da semana.

Em 2006, as atividades pedagógicas reiniciaram com algumas mudanças institucionais o que permitiu maior visibilidade do grupo junto à comunidade acadêmica. A velhice tornou-se mais presente na vida acadêmica da IES. Outras atividades foram incorporadas a rotina do grupo, como a participação em eventos acadêmicos, em atividades culturais e em diversos espaços da cidade. Sendo assim, foi possibilitado ao grupo à certeza de pertencimento à vida cultural da cidade e da escola. Espaços que antes não tinham significado para a vida desses idosos, como a Feira do Livro, a Feira das Nações na Usina do Gasômetro, o Memorial do Rio Grande do Sul, a Semana da Solidariedade na Restinga (promovida pelo SENAC), a participação ativa no I Mês do Idoso em Porto Alegre, as visitas a diversos grupos de convivência, a participação em palestras e no COMUI (Conselho Municipal do Idoso) e até em bailes; revestiram-se de outros significados tornando a história desse grupo fecunda e alicerçada na educação como processo de humanização e promoção da construção da cidadania. O apoio institucional, irrestrito, para a realização desse projeto foi fator preponderante para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Com a ampliação e a visibilidade das atividades do grupo, surgiu a necessidade de nomeá-lo. Não bastava mais ser um grupo de alfabetização e pós-alfabetização, era preciso ter um nome próprio que representasse a identidade do grupo. Assim como em outras universidades os grupos de terceira idade são nomeados a partir da natureza e das experiências das ações ofertadas a comunidade. Foram muitos encontros e muitas sugestões, conflitos, divergências e argumentações para que o grupo definisse “Revivendo a Vida” como a expressão mais fiel da época de suas vidas. O ano findou com trinta e cinco alunas – apenas duas senhoras não eram idosas. Eram mulheres que demonstravam restrições cognitivas e que não haviam se adaptado ao ensino formal, mas encontraram naquele espaço a possibilidade e a coragem para superar suas limitações.

Em 2007, o ano letivo iniciou com algumas mudanças bem significativas, entre elas, a divisão do grupo em duas turmas para melhor atender a questão da alfabetização. A turma da alfabetização com 13 senhoras e a turma da pós-alfabetização com 37 pessoas, dentre elas dois homens. A intenção pedagógica passou a ser também, a divulgação dos estudos e de pesquisas recentes sobre o envelhecimento humano, a socialização de informações científicas sobre saúde na velhice, proporcionar visitas a diferentes espaços culturais, oportunizar a construção de novos conhecimentos acerca desse novo jeito de viver a velhice.

Outra mudança gerada pela inquietude do grupo frente ao processo de aprender foi a reivindicação para a realização de atividades físicas e de expressão corporal, pois reconhecer que o próprio corpo ao envelhecer vai se transformando, gerando certo estranhamento e tornando alguns movimentos mais emperrados trouxe a conscientização de que o exercício físico orientado por profissionais era fundamental para um bom envelhecimento. Dois encontros semanais para as atividades físicas e de expressão corporal passaram a fazer parte da rotina do grupo o que trouxe mais alegria e disposição aos estudantes. Haas (2008) reflete sobre a relevância da expressão corporal na constituição dos sujeitos e afirma que

As primeiras manifestações humanas foram as corporais, portanto o primeiro tipo de linguagem utilizado foi o gestual, sendo que a dança pode ser considerada a mais antiga das artes. Vários autores consideram-na uma das primeiras linguagens corporais existentes que foi ao encontro das necessidades de expressão e emoção do Homem. Essa manifestação corporal surgiu na era primitiva e, ao longo da história da humanidade, adquiriu novas e diferentes características, peculiares e formas. A dança, como expressão corporal, encontra-se, de maneira intensa na atualidade, em inúmeros estilos praticados por crianças, adolescentes, adultos e idosos que, de acordo com seus objetivos e/ou metas, caracterizam a atividade como lúdica, recreativa, profissional, terapêutica, etc. (HAAS, 2008, p.14)

No ano de 2008 novos participantes para o grupo, inclusive mais estudantes homens tanto para a turma de alfabetização quanto para a turma de pós-alfabetização. Não só do entorno da IES, mas também de alguns bairros distantes. O que trouxe a necessidade de refletir sobre as oportunidades que são ofertadas aos homens em suas velhices em nossa sociedade.

As atividades pedagógicas desenvolvidas em aula, através da Pedagogia de Projetos e outras ações foram incorporadas à vida do grupo, tais como: as aulas de expressão corporal e também o estudo de uma segunda língua, o Inglês. No princípio essa proposta causou estranhamento para alguns idosos que diziam “eu nem sei direito o português como vou aprender o inglês?”. Porém a intenção do ensino de uma segunda língua nasceu da hipótese de que aprendê-la traria benefícios para a saúde e o desempenho do cérebro. Uma professora de inglês, passou a fazer parte da equipe e da vida desses sujeitos. O novo idioma trouxe a possibilidade de superar medos e preconceitos. Mas só foi possível realizar tal ação com a turma que é alfabetizada. Nesse ano o grupo totalizava 60 pessoas, entre elas seis homens.

O ano letivo de 2009 foi extremamente profícuo, começou com aproximadamente 70 pessoas, oito homens sendo que dois deles em processo de alfabetização. Há sempre uma parcela significativa de pessoas que está no grupo há mais tempo, alguns se afastam por problemas familiares ou de doença. Contudo, há entre os participantes um reconhecimento de que esse grupo é uma possibilidade para viver melhor o envelhecimento e entender melhor a

velhice. Isso é percebido nas falas, desabaços, atitudes e gestos das pessoas idosas. Especialmente quando testemunham que “estamos sempre aprendendo coisas novas e reciclando a vida”.

Há algum tempo, o grupo desejava aprender informática, grande parte demonstrava entendimento sobre esta questão quando relatava “mexer no computador é necessário para os dias de hoje”. Sendo assim, o grupo passou a ter aulas de Informática. Movidos pelo desejo de estar e compreender o mundo tecnológico.

Ainda em 2009, nasceu um grupo cantante, orientado por um dos participantes do próprio grupo. Assim o grupo tem cantado e encantado quem os ouve. Para Schneider

O canto em grupo é, provavelmente, um dos maiores exercícios do convívio social. Cantar envolve fatores orgânicos, psicológicos e técnicos. O ato de cantar contribui para a estruturação do ser humano, colabora na construção cultural e desenvolve habilidades aprendidas. Para cantar, a saúde e o equilíbrio psicológico são fundamentais. O exercício do canto é a prática da expressão, da memória, e estes, entre outros, levam à espontaneidade. (SCHNEIDER *apud* BÓS, SÁVIO E CASSOL, 2008, p.154)

A trajetória desse grupo e a maturidade emocional em suas relações são favorecedoras de atitudes autônomas e de ações que envolvem os interesses do próprio grupo. No entanto, não estão isentos dos momentos de discussão e de desentendimentos, conflitos que, muitas vezes, rendem alguns dias de mal-estar.

A partir do segundo semestre do ano de 2009, o grupo foi contemplado com mais uma ação que teve como intenção desenvolver o Raciocínio Lógico através das atividades pedagógicas. Os conceitos matemáticos aprendidos em um passado distante foram ressignificados na interação com os jogos, colegas e professores. A possibilidade de aprender Matemática de forma lúdica ocasionou a desconstrução de conceitos antigos e a surpresa de poder “brincar” e ao mesmo tempo aprender.

Nessa caminhada de aprendentes o grupo usufruiu e usufrui da companhia afetuosa e cuidadosa de jovens monitoras, estudantes do curso de Pedagogia, Letras, Direito, Fisioterapia, Design, etc. As relações construídas têm sido pautadas em respeito, aceitação, tolerância e, acima de tudo, em um profundo reconhecimento aos saberes de cada um. O convívio com diferentes tipos de pessoas e de diferentes gerações proporcionou trocas significativas, quer sejam de afetos ou de conhecimentos, e isso pode afrontar o preconceito etário tanto dos mais velhos quanto dos mais novos. As relações sociais, para além das familiares, favorecem a construção de novos sentimentos e possibilidades de superação.

Segundo Lima

A sensação de serem estimados combate os sentimentos penetrantes de inutilidade e isolamento. As trocas geracionais não devem se restringir à família e aos programas de políticas públicas, mas também expandidas às instituições privadas e a outras representações da sociedade. (2007, p.172)

Desde o ano de 2009 essa ação extensionista está organizada pela metodologia de Oficinas Pedagógicas com a intenção de tornar mais instigante e diversificada as possibilidades de aprendizagem. De acordo com Anastasiou (2009) a escolha pela modalidade de Oficinas Pedagógicas se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, em um movimento de reconstrução individual e coletiva. A oferta, a cada semestre, das oficinas acontece a partir das necessidades e dos desejos dos educandos.

Em 2010 e 2011, as atividades pedagógicas que eram ofertadas foram mantidas e acrescentou-se a Oficina de Teatro, realizada por uma acadêmica do curso de Pedagogia com larga experiência em artes cênicas. Em 2012, extinguiu-se a turma de alfabetização, pois apenas 4 pessoas buscaram às aulas. Embora as investidas realizadas no entorno da IES para a divulgação desse serviço, não houve demanda para o mesmo.

Quando as atividades pedagógicas passaram a ser oferecidas pela Modalidade de Oficinas, de segundas às sextas feiras, no turno da tarde, a intenção era de ampliar a oferta e a participação da comunidade. Oferecidas em horários distintos para que pudessem ser bem aproveitadas por todos participantes do Grupo Revivendo a Vida. Sendo uma atividade extensionista, não tem custo financeiro para os participantes. Os ministrantes das oficinas são acadêmicos monitores de extensão da IES (Pedagogia, Letras, Direito, Sistemas de Informação, Fisioterapia, etc) que, em contrapartida, recebem desconto na mensalidade e horas de atividades complementares. Também alguns técnicos voluntários acompanham o grupo, profissionais já formados, alguns aposentados que buscam desenvolver ações voluntárias educativas que se vincularam ao grupo.

Até o ano de 2017 as oficinas oferecidas foram: Teatro, Canto, Sarau Literário, Inglês, Expressão Corporal, Seminário de Saúde, Inclusão Digital, A Magia da Fotografia, Francês, Espanhol, Artesanato, Percussão, Diversidade Cultural, Jogos de tabuleiro, Jogos Teatrais,

todas com a intenção de valorizar os saberes prévios dos educandos e construir novos conhecimentos. Abaixo as ações já oferecidas e previstas para o ano de 2017

Tabela 1. Oficinas oferecidas ao Grupo Revivendo a Vida de 2013 à 2017

ANO	2013	2014	2015	2016	2017
O F I C I N A S	Sarau Literário	Fotografia	Sarau Literário	Sarau Literário	Sarau Literário
	Percussão	Diversidade cultural	Jogos de tabuleiro	Espanhol	Espanhol
	Expressão corporal	Canto	Canto	Canto e Encanto	Sonhos e Fantasias
	Espanhol	Jogos Teatrais	Francês	Expressão Corporal	Corpo e Movimento
	Educação p/Resiliência	Expressão Corporal	Expressão Corporal	Música	Resgatando Memórias
	Inclusão digital	Francês	Seminário Cuidados com a Saúde	Inclusão Digital Básico	Informática Básica
	Informática Avançada	Inclusão digital	Inclusão digital	Inclusão Digital Avançado	Informática Avançada
		Informática Avançada	Informática Avançada	Seminário de Saúde	Cuidados com a Saúde
					Arteterapia
					Músicas que embalam a nossa vida

Elaboração da autora - 2017

A história do Grupo Revivendo a Vida é permeada pelas histórias de vida dessas pessoas em processo de envelhecimento que buscam viver bem a velhice em uma sociedade que supervaloriza a imagem do novo, que exclui os pobres, os índios, os negros, os diferentes, as mulheres e os velhos.

A pesquisadora corrobora com o pensamento de Simone De Beauvoir quando denuncia que “Para compreender a realidade e a significação da velhice, é, portanto, indispensável examinar o lugar que é destinado aos velhos, que representações se faz deles em diferentes tempos, em diferentes lugares”. (BEAUVOIR, 1970 p.48).

Sendo assim, pode-se pensar em que medida a sociedade é responsável pela construção de uma nova velhice? Na contemporaneidade, escutamos que vivemos em uma sociedade que se nomeia como uma sociedade do conhecimento, ou ainda, sociedade aprendente. Como sociedade aprendente, sugere que estamos sempre aprendendo e que todos os tempos são tempos para aprender. E o Grupo Revivendo a Vida anuncia que é possível adaptar-se a uma nova fase da vida, reelaborando as perdas e os sofrimentos e abrindo-se a novas aquisições.

Nesse sentido, as atividades pedagógicas que são oferecidas no ambiente acadêmico procuram dar conta dos desejos e das necessidades dos estudantes e precisam levar em consideração os saberes construídos ao longo de toda a vida. Em nossa cidade, existem diversos e diferentes espaços educativos para as pessoas idosas, entre eles, os espaços das IES que abrem suas portas para a construção de um novo jeito de envelhecer, onde o aprender é por toda a vida. E a vida pode ser plena e feliz até o fim.

As ações pedagógicas são pensadas a partir do desejo e das necessidades do Grupo Revivendo a Vida e nessa abordagem o currículo é construído, essencialmente, a partir dessa matéria prima – necessidades e desejos – dos estudantes adultos maduros e idosos. Isso significa que o programa não é fixo e nem pensado por outros que não os próprios estudantes. Sendo assim, é flexível e permeado por interesses e construído no diálogo das possibilidades institucionais e dos interesses e experiências dos estudantes adultos maduros e idosos. Está sempre em construção e precisa dar conta do que acontece na vida. Leva em conta os saberes construídos ao longo da vida, nas relações familiares, nas relações sociais de aprendizagem desenvolvidas na escola de suas infâncias, nas relações de poder que se estabeleceram enquanto trabalhadores e na convivência construída com seus familiares.

Além disso, o currículo compartilha os saberes populares com os saberes científicos e desafia a construção de novos conhecimentos. Conhecimentos que incorporados à vida cotidiana possam dar sentido a novos comportamentos. Um currículo que encoraja estudantes e professores a serem pesquisadores, investigadores de si mesmos e que busquem refletir sobre sua própria práxis. Conforme Doll (2007) as atividades desenvolvidas pelas pessoas idosas precisam ter significado vital, dependendo da biografia e das condições de cada um.

Os projetos de extensão visam a transformação social das comunidades a que se destinam. De acordo com Thiollent “ a extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários , atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados” . Por isso, essa construção não se limita a seus pares abarcando múltiplos públicos externos com os quais é fundamental estabelecer uma interlocução para a “ identificação dos problemas, informar, capacitar e propor soluções”.

Conforme Graciani

Na concepção freireana, os projetos de extensão assumem uma lógica essencial com base na vivência do ser humano, que, em suas relações sociais, dá sentido e significado às palavras , ao seu contexto, na sua cultura e história, com intenção de humanizar o ser humano na ação consciente de interferir criticamente na transformação do mundo. A extensão implica a prática comunicativa entre os sujeitos que compartilham pensamento, linguagem e o contexto vivido. (GRACIANI, 2010, p. 173)

A metodologia adotada para esta ação extensionista é a pesquisa participante em que não há ação neutra ou desprovida de sentidos e significados. As ações extensionistas oferecidas ao Grupo Revivendo a Vida, não são meras atividades de lazer ou recreação, ou seja, estão encharcadas de provocações para o desenvolvimento do pensamento crítico e transformador, são oportunidades culturais para a construção e manutenção da cidadania. Dessa forma a metodologia de pesquisa e extensão adquire caráter participativo, crítico e emancipatório. Segundo Paulo Freire, é fundamental entender a pesquisa como um princípio educativo em que os sujeitos são encorajados a aprender, a duvidar e a questionar. Portanto as ações extensionistas propostas ocorrem sob a perspectiva dialógica freireana em que todos sabem alguma coisa e ninguém ignora tudo.

Para Thiollent et al. (2000) “Um projeto educacional é considerado emancipatório especialmente quando permite aos grupos de condição modesta terem acesso a conhecimentos que não teriam alcançado de outro modo”. Certamente esta premissa aplica-se ao Grupo Revivendo a vida!

Tabela 2. Participação nas oficinas - 2016

Sexo	Idade	Música	Espanhols	Sarau Literário	Canto Encanto ^e	Inclusão Digital Básico	Inclusão Digital Avançado
Femino	53	X	X	X	X		X
Femino	55						X
Femino	55						X
Femino	57					X	
Femino	58			X	X		
Femino	60					X	
Femino	61					X	
Masculino	61					X	
Femino	62			X	X		
Femino	63					X	X
Femino	64	X	X	X	X		
Femino	64			X	X		X
Femino	66	X		X	X		
Femino	67	X	X	X	X	X	X
Masculino	68	X	X	X	X	X	X
Femino	68		X	X		X	
Femino	68		X	X	X	X	
Masculino	72	X	X	X		X	X
Femino	72		X	X			
Femino	73	X	X	X	X		
Femino	73		X	X	X		
Femino	73					X	
Femino	73		X	X	X	X	
Femino	75	X	X	X	X		

Femino	76	X	X	X	X		X
Masculino	78						X

Elaboração da autora -2017

A seguir apresenta-se uma série de gráficos que representam a distribuição dos participantes do Grupo Revivendo a Vida em relação à renda, idade, gênero e escolaridade. A intenção da autora é tornar visível as condições socioculturais dos participantes.

No gráfico da renda mensal é possível perceber que 56% dos participantes recebem 1 ou 2 salários mínimos, o que provoca certa preocupação com a sobrevivência dos mesmos. Assim como 17% declaram que não tem nenhum rendimento, provoca pensar que as condições de vida desses sujeitos em suas infâncias e juventude tenham sido permeadas pela privação e pela necessidade de trabalhar.

No gráfico da distribuição de idade , o percentual de 41% de pessoas não declararem a idade pode estar relacionado ao fato de as pessoas terem preconceito com a própria idade. A presença de pessoas com mais de 80 anos , reafirma que a longevidade das pessoas com mais de 80 anos está se alargando em nosso país, assim como na América Latina. Fruto dos avanços tecnológicos na área da saúde e nas políticas públicas .

No gráfico da distribuição de gênero dos participantes, a presença feminina corrobora com as pesquisas científicas de diferentes áreas do conhecimento que constata que a velhice é feminina, e isso se dá por diferentes razões, desde os cuidados com a saúde, a escolha de profissões de menor risco, etc.

No gráfico da distribuição da escolaridade é surpreendente o número de participantes com a escolaridade completa, pois até pouco tempo o Grupo Revivendo a Vida era composto por pessoas com escolaridade correspondente às séries iniciais do ensino fundamental. Percebe-se portanto um movimento interessante...

Figura 1. Gráfico da renda (em salário mínimo) dos participantes

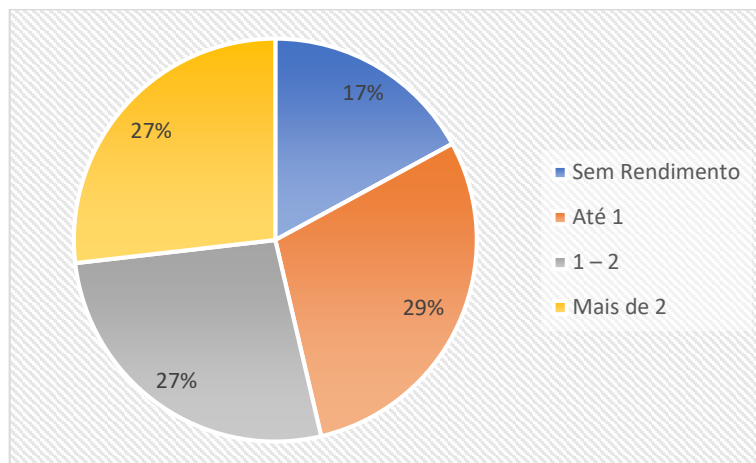


Figura 2. Gráfico da distribuição de idade dos participantes

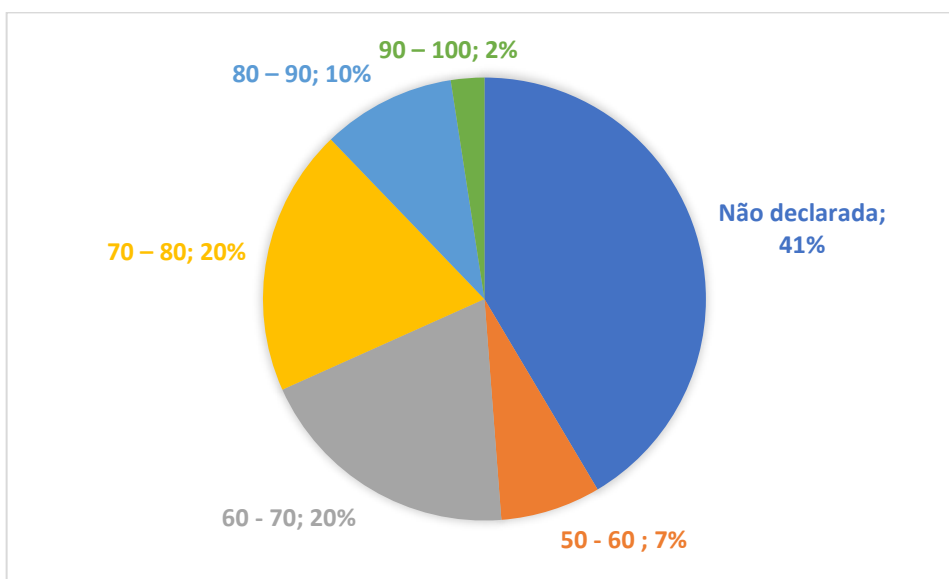


Figura 3. Gráfico da distribuição de gênero dos participantes

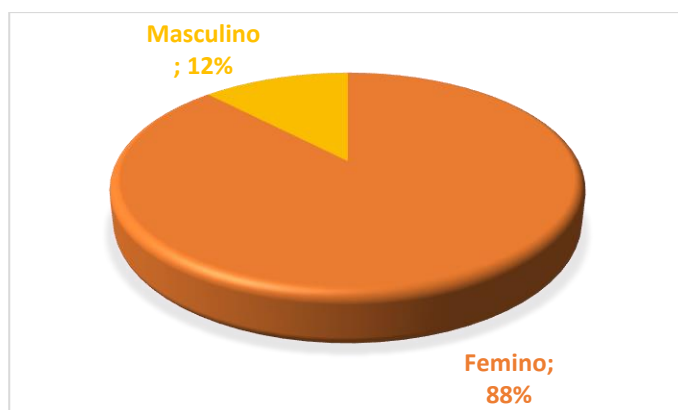
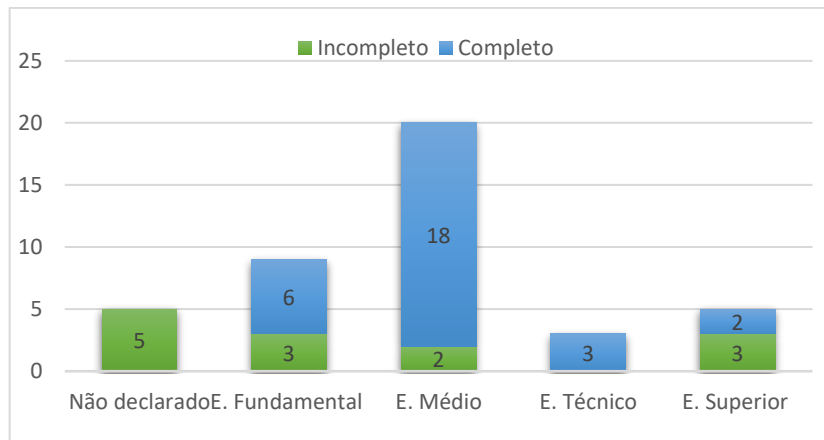


Figura 4. Gráfico da distribuição da escolarização dos participantes



4. A METODOLOGIA

Para Moreira (2004) a pesquisa científica é uma busca de informações, feita de forma sistemática, organizada, racional, e obediente a certas regras. Ou seja, consiste na transformação de informações para resolver determinado problema de pesquisa obtendo, finalmente, os resultados da pesquisa. Resultados esses traduzidos por informações. Por isso, a pesquisa científica deve ser um trabalho metódico.

Definir a metodologia foi um desafio para a pesquisadora por reconhecer a relevância da metodologia para o desenvolvimento do doutorado. Todavia a busca por caminhar com alegria e prazer levou a pesquisadora a uma escolha que lhe pareceu compatível à natureza das ações vivenciadas pelo Grupo Revivendo a Vida.

Além disso, a escolha pela Fenomenologia se deu para a pesquisadora por sua relevância para a pesquisa em educação, por seus pressupostos filosóficos, por sua natureza humanizadora frente aos fenômenos investigados. A fenomenologia há algum tempo vem se constituindo como objeto de curiosidade para a pesquisadora que percebe, na Fenomenologia, uma nova forma de compreender a pesquisa científica em educação reconhecendo a aproximação com o contexto pesquisado e o desvelamento daquilo que não se mostra de imediato, o fenômeno em si. Para Ceroni (2015, p.49) A abordagem fenomenológica consiste em trazer ao mundo-vida do sujeito pesquisado seus pensamentos acerca de suas vivências, a essência de suas experiências, considerando o contexto e suas historicidades.

Moreira (2004) afirma que a Fenomenologia é um dos movimentos filosóficos mais importantes e fascinantes do século XX. É, também, uma tendência filosófica que renovou o pensamento filosófico fundando a filosofia contemporânea, dessa forma reconstitui a vocação da filosofia ao interrogar o homem em construção, o homem que “está sendo”. A Fenomenologia, ao longo do tempo, tem ganho reconhecimento como uma abordagem à pesquisa qualitativa, aplicável ao estudo dos fenômenos quando se pretende destacar à experiência de vidas das pessoas, em diferentes campos. De acordo com Masini (2002) a pesquisa fenomenológica caracteriza-se pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana”, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum).

Portanto, a pesquisa fenomenológica parte da compreensão de nosso viver- não de definições ou conceitos- da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao perceber novas características do fenômeno, ou ao encontrar no outro interpretações, ou compreensões diferentes, surge uma nova interpretação que levará a outra compreensão. O fenômeno pode ser entendido como a realidade aparece condicionando as condições subjetivas dos sujeitos. A reconstituição da relação entre o sujeito e o objeto, a representação constante no modo como o fenômeno aparece de acordo com as condições subjetivas de nossa mente, afinal somos sujeito que apreende a realidade.

A palavra fenomenologia deriva de duas palavras de raiz grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). Etimologicamente, Fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. E fenômeno é tudo que aparece, que se revela por si mesmo, mas não é uma mera representação do objeto, fenômeno tem natureza própria. Para Chessick (1997) Fenômenos são essa alguma coisa que se mostra a si própria: eles são o que são.

Ao reconhecer o ser humano em sua totalidade considera-se sua forma de pensar, sentir e agir na vida cotidiana e a pesquisa fenomenológica propõe um caminho próprio, o método fenomenológico. Isso quer dizer que o método fenomenológico é, antes de tudo, uma atitude de abertura para compreender o que se mostra. Para Heidegger (2002) a atitude fenomenológica é retomar um caminho que não conduza a ver nosso existir apenas como ele se mostra.

Aranha (2011) afirma que a fenomenologia é uma filosofia e um método e, ao surgir no final do século XIX, propõe nova discussão e nova forma de busca para entender a ciência e seus métodos, considerando o mundo e o contexto em que os seres humanos existem. Husserl estabeleceu as vertentes da fenomenologia e tornou possível que outros filósofos desenvolvessem seus princípios, tais como Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty e Martin Buber. A Fenomenologia tem como escopo a “humanização “ da ciência ao estabelecer uma outra e nova relação entre sujeito-objeto e o homem -mundo, pois são reconhecidos como inseparáveis. Como sabemos a origem grega do conceito de fenômeno quer dizer “o que aparece” ajuda a compreender que a Fenomenologia trata dos objetos do conhecimento como se apresentam à consciência, como aparecem. A consciência percebida como geradora das intenções cognitivas, afetivas e práticas. Para Aranha (2011) o olhar sobre o mundo é o ato pelo qual experienciamos, percebendo, imaginando, julgando, amando, temendo. Por isso, não há como perceber os fatos com a objetividade, de forma neutra, pois não há como percebê-los

destituídos de significados. O mundo é percebido por cada sujeito a partir da importância que esse sujeito dá aos significados que os objetos percebidos por ele têm, para ele.

Aranha (2011) afirma que o método fenomenológico e a filosofia existencialista muito auxiliaram a dimensão contemporânea sobre a metodologia das ciências humanas. Dessa forma quando o educando é reconhecido como o criador de sua própria essência, é tarefa do educador despertá-lo para assumir sua liberdade, rejeitando as forças alienantes da cultura pois acabam por desumanizar e promover a vida inautêntica. Portanto, para a Fenomenologia, cada pessoa é única, deve interagir com as outras pessoas e construir sua subjetividade.

Portanto, o método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade faz-se necessário a Fenomenologia (Masini 2002).

Segundo Moreira (2004) a pesquisa qualitativa trabalha com dados qualitativos e está associada à coleta e análise de textos (falado ou escrito), à observação de comportamentos, entrevistas abertas, observação participante, análise documental (cartas, diários, impressos, relatórios, etc) estudos de caso, história de vida, etc. Ainda para este autor, a pesquisa qualitativa foca-se no ser humano enquanto agente, e cuja visão de mundo é o que realmente interessa. O método fenomenológico é uma das formas de conduzir uma pesquisa qualitativa.

Para Bicudo (1994) o primeiro momento da pesquisa fenomenológica é denominado pré-reflexivo em que o pesquisador se interroga como fazer a pesquisa. Assim se estabelece o que será denominado como trajetória de pesquisa. Neste momento é preciso fazer um movimento, por vezes difícil, para tentar deixar de lado o que já se conhece a respeito do que será pesquisado. Para esta pesquisadora, esse foi um movimento bastante exigente tendo em vista o tempo e a intensidade em que atua no grupo, inicialmente como monitora (2004), depois como professora (partir de 2005) e, também, coordenadora desta ação extensionista até os dias de hoje. Ao afastar-se do que conhece a respeito do fenômeno, das crenças, teorias ou explicações busca-se não se corromper com aquilo que já sabe e experienciou. Este afastamento requer seriedade e objetividade para a realização da pesquisa científica. Para esta pesquisadora, a dificuldade se estabeleceu tendo em vista que a imersão nesse grupo de aprendizagem tem contribuído para a construção da educadora e pesquisadora que vem se tornando e, claro, fortalecendo o ser humano que almeja ser. Entretanto com o desejo de realizar a pesquisa de forma científica e rigorosa, comprometida com o doutoramento, a pesquisadora acredita ter realizado o distanciamento possível e suficiente.

A trajetória é composta por caminhos, e os trilhados nesta pesquisa ou, quem sabe, os procedimentos utilizados, foram construindo o tecido que agora tece a escrita desta tese. Foram realizadas inúmeras horas de observação participante, ao longo dos últimos dois anos (2015 e 2016), em diferentes momentos (culturais, sociais, pedagógicos) e registradas em diário de campo. Porém, no ano de 2016 as observações foram realizadas nos momentos de aprendizagem mais específicas, ou seja, nas oficinas pedagógicas que são ofertadas ao grupo de estudantes (Informática Básica e Avançada, Sarau Literário, Canto, Espanhol). E, de forma mais sistemática, no segundo semestre de 2016. A partir das observações realizadas e registradas foi possível olhar com atenção para esse material e perceber a necessidade de realizar entrevistas em profundidade para buscar perceber os processos de aprendizagem e não aprendizagem desses adultos maduros e idosos do Grupo Revivendo a Vida.

A escolha pelas entrevistas se deu por acreditar que além de uma técnica que permite um relacionamento estreito entre entrevistador e entrevistado (Freixo, 220), no contexto pesquisado pode oferecer flexibilidade para a investigação na obtenção de dados significativos que compõe a trajetória de vida dos sujeitos que não serão encontrados em nenhum documento, pois fazem parte de seu mundo-vida. As entrevistas em profundidade, embora não tão conhecidas, mostram-se interessantes por não engessar as perguntas e, dessa forma, facilitadoras do desvelamento das questões que não são tão evidentes, ou óbvias. Requer do entrevistador, uma postura atenta, um olhar de cuidado para o outro para não o constranger, tendo em vista que as respostas dadas podem estar permeadas pelas emoções. É um exercício de sensibilidade para o entrevistador que precisa sentir-se capaz de realizar.

Para Oliveira, Martins e Vasconcelos (2012) as entrevistas “em profundidade” são aquelas que apresentam uma maior flexibilidade, pois permitem ao entrevistado construir livremente suas respostas. As entrevistas “em profundidade” possibilitam o enriquecimento do conhecimento relacionado ao contexto social investigado.

Foram escolhidas seis pessoas para a realização das entrevistas. O critério de escolha foi a assiduidade na participação nas oficinas pedagógicas propostas e o tempo de participação no Grupo Revivendo a Vida. As pessoas escolhidas, mulheres que frequentam esse grupo há mais de cinco anos e que concordaram em participar da pesquisa quando informadas de seus objetivos. Inclusive, as entrevistadas solicitaram que seus nomes fossem mantidos.

Para a realização das entrevistas em profundidade foi considerado que o fenômeno pesquisado, ou seja os significados subjetivos sobre a aprendizagem e a não aprendizagem poderiam ser “desvelado” através das interpretações das imagens de gravuras pintadas tornando

visível as ideias dos sujeitos pesquisados. Machado (1994) afirma que ao analisar as falas oriundas da observação das gravuras o pesquisador descobre e atribui significados, em uma postura empática no mundo da descrição.

Foram utilizadas duas imagens de gravuras de dois pintores: um deles, o holandês Johannes Vermeer, também conhecido como Vermeer de Delft ou Johannes Van Der, do século XIII, a gravura selecionada foi A Leiteira (1658-1660), figura 1- abaixo; o outro pintor Henri Marie Raymond de Toulouse-Lautrec, conhecido como Toulouse-Lautrec, século XIX, com a gravura Baile no Molin Rouge (1890), figura 2 - abaixo.

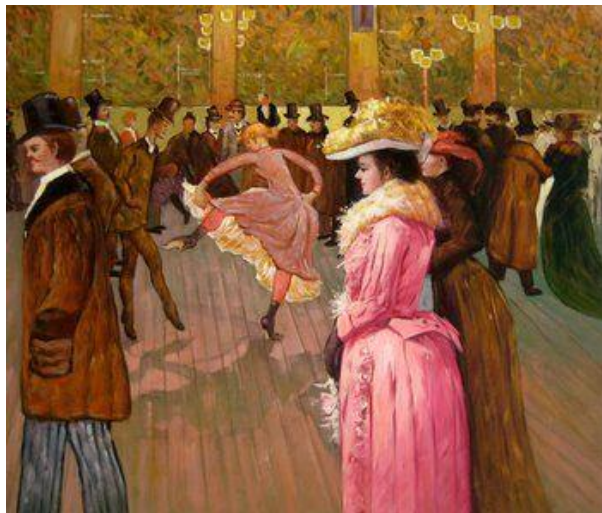
A escolha dessas gravuras não foi aleatória e tão pouco, fácil de realizar. A intenção da pesquisadora era de que as imagens pudessem sensibilizar as mulheres pela simplicidade da ação representada, pela estética e, ao mesmo tempo, suscitasse algumas memórias cotidianas que soassem familiar à elas. A pesquisadora, em outra ocasião, havia trabalhado com algumas obras de Joahnnes Vermeer, por isso já havia uma preferência por suas obras. Dessa forma foi necessário escolher a que mais parecia adequar-se ao propósito citado. Após algumas pesquisas na internet e com a colaboração de um amigo, professor universitário da área de Comunicação, foi possível chegar a segunda gravura de Toulouse-Lautrec que, de certa forma, na percepção da pesquisadora apresenta potencial para suscitar pensamentos e memórias possíveis de atribuir significados subjetivos sobre a aprendizagem tal qual a primeira iamgem. Sendo a segunda imagem voltada para questões mais sociais, coletivas e culturais.

Figura 5. Obra A Leiteira de J. Vermeer (Imagem 1)



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Leiteira

Figura 6. Obra "Baile no Moulin Rouge" de T. Lautrec
(Imagem 2)



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/olho-vivo/baile-no-moulin-rouge-toulouse-lautrec/>

O contato com as pessoas escolhidas para serem entrevistadas se deu no final do mês de fevereiro, por telefone. Ocasão em que foi realizado o convite e explicado os objetivos da pesquisa bem como o funcionamento das entrevistas. Todas as pessoas convidadas aceitaram, de imediato, o convite e foi realizada uma agenda conforme a disponibilidade de cada uma das senhoras. As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2017, de forma individual, nas dependências da sala de aula, da IES. Com a concordância das entrevistadas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

Depois das entrevistas realizadas foi necessário um distanciamento para uma análise criteriosa, em que a pesquisadora procedeu em direção à intersubjetividade em que os mundos pesquisador e pesquisado se intercalam em áreas que se tocam e se interpenetram, buscando o rigor da ciência. Após a leitura e releitura de cada entrevista foi possível vislumbrar os aspectos que evidenciaram as experiências de aprendizagem nos discursos desses sujeitos. A partir disso, foi construída uma redução das proposições consistentes apresentadas nas expressões reveladoras do pensar dos sujeitos (Machado, 1994). Então, criados agrupamentos pelos temas buscando a essência do fenômeno. Agrupamentos esses que se articularão ou distanciarão dos propósitos dessa pesquisa.

Foi solicitado tempos depois da realização das entrevistas, que cada uma das entrevistadas redigisse um texto apresentando-se, pois, o mesmo serviria para anunciar a entrevista. A intenção da pesquisadora foi possibilitar que essas pessoas pudessem mostrar

como gostariam de ser conhecidas, por elas mesmas e não pelo texto da pesquisadora. Foi respeitado a forma como escreveram, por isso as escritas são apresentadas na íntegra, tal qual foram escritas.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OFICINAS

A modalidade de oficinas pedagógicas surgiu como alternativa para proporcionar um maior número de oportunidades de aprendizagem ao grupo de adultos maduros e idosos, além disso para que pudessem escolher a partir de seus interesses. A cada final de semestre é realizada uma avaliação das atividades propostas e sugestões para as próximas atividades. Nas oficinas pedagógicas há interação, troca de saberes, a relação que se estabelece é de horizontalidade, há formação coletiva. Para Paulo Freire (2015, p.47) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Portanto é possível afirmar que a oficina pedagógica tem como fundamento o processo pedagógico dinâmico, democrático e comprometido com a relação teoria-prática. Abaixo as oficinas oferecidas no ano de 2016 e 2017.

2016

MÚSICA- os encontros acontecem sob a responsabilidade de um monitor do curso de Fisioterapia (também músico) que mostra ao violão 2 músicas para que o grupo faça a escolha de qual música quer aprender. A partir disso, os encontros são para o treino da canção escolhida e associados à isso são trabalhadas as questões posturais e os cuidados com o corpo que envelhece.

ESPAÑHOL – o ensino da Língua Espanhola se dá através da participação e do diálogo, de forma lúdica, com utilização de recursos audiovisuais como filmes e músicas, o responsável por essa oficina é um professor universitário aposentado, voluntário. A impressão é de que ele aprende e se diverte muito mais do que o próprio grupo de estudantes. Ele conta com o apoio de 1 monitora, estudante do Curso de Pedagogia.

SARAU LITERÁRIO – tem como intenção desenvolver o gosto pela literatura e leitura de alguns gêneros literários, além de estimular a criação de textos. Alguns escritores e suas obras são estudados, a partir do interesse do grupo. Os responsáveis pela oficina: 1 pedagoga voluntária e 1 monitor do curso de Pedagogia.

CANTO E ENCANTO- a intenção desta oficina é de contextualizar os assuntos em evidência na mídia (chamados pelo grupo de momentos sociais) com a realização da pesquisa histórica articulando a música e a representação dramática. A responsável por esta oficina é

uma das senhoras integrantes do grupo (inclusive foi quem gestou a ideia dessa oficina e fez a solicitação para sua execução). Ela conta com o apoio de 1 monitor do curso de Pedagogia.

INCLUSÃO DIGITAL BÁSICO- realizada no Laboratório de Informática tem como foco ensinar o uso do computador aos estudantes iniciantes. O responsável é 1 monitor do curso de Direito e 1 monitora do curso de Pedagogia e mais 1 voluntário que pertence ao grupo de idosos.

INCLUSÃO DIGITAL AVANÇADO -realizada no Laboratório de Informática, em horário posterior ao BÁSICO tem como foco aprimorar os conhecimentos de informática aos estudantes mais experientes na informática. Os responsáveis são os mesmos da Inclusão Digital Básico 1: monitor do curso de Direito e 1 monitora do curso de Pedagogia e mais 1 voluntário que pertence ao grupo de idosos.

ANO 2017

SARAU LITERÁRIO – com a intenção de desenvolver o gosto pela literatura, são apresentados diferentes gêneros literários e portadores textuais. Sempre que possível há a articulação com o envelhecimento e suas teorias provocando a reflexão do grupo. Além disso, o incentivo para que as pessoas possam desenvolver a sua escrita quer seja por poemas, contos, crônicas, etc; sob a responsabilidade de uma pedagoga voluntária e 1 monitora, estudante do curso de Pedagogia.

ESPAÑHOL - o ensino da Língua Espanhola se dá através da participação e do diálogo, de forma lúdica, com utilização de recursos audiovisuais como filmes e músicas, o responsável por essa oficina é um professor universitário aposentado, voluntário. A impressão é de que ele aprende e se diverte muito mais do que o próprio grupo de estudantes. Ele conta com o apoio de 1 monitora, estudante do Curso de Pedagogia.

SONHOS E FANTASIAS- Pretende desenvolver o gosto pela pesquisa e, também, desenvolver a criatividade pois o grupo elenca temas importantes para conhecer mais e representa-los de forma lúdica. A responsável pela oficina é uma das senhoras que participa do G.R.V.

CORPO E MOVIMENTO- Tem como foco trabalhar com os movimentos do corpo sob a orientação de um profissional fisioterapeuta, voluntário. Também promoverá informações relevantes para o cuidado com a saúde como a pressão arterial, serão realizadas caminhadas orientadas pelo campus.

RESGATANDO MEMÓRIAS - Em parceria com o curso de Design de Modas, no atelier de costura, serão abordadas diferentes técnicas de artesanato permeadas por suas

memórias e habilidades. Sob a responsabilidade de uma professora do Design de Modas com o auxílio de 2 monitoras

INFORMÁTICA BÁSICA- realizada no Laboratório de Informática tem como foco ensinar o uso do computador aos estudantes iniciantes. O responsável é 1 monitor do curso de Engenharia e mais 1 voluntário que pertence ao grupo de idosos.

INFORMÁTICA AVANÇADA- realizada no Laboratório de Informática, em horário posterior ao BÁSICO tem como foco aprimorar os conhecimentos de informática aos estudantes mais experientes. Os responsáveis são os mesmos da Inclusão Digital Básico.

CUIDADOS COM A SAÚDE – Em parceria com o curso de Farmácia, a oficina é realizada na sala de aula, tem como intenção desenvolver o cuidado com a saúde e o manejo adequado dos fármacos. Busca conscientizar o grupo dos perigos do manejo inadequado para a conservação e reaproveitamento dos fármacos e também da automedicação. Sob a responsabilidade de uma professora do curso de Farmácia com apoio de 1 monitora de Pedagogia.

ARTETERAPIA – Tem como objetivo desenvolver a saúde pelas diferentes manifestações da arte, ligando os universos internos e externos dos sujeitos. Sob a responsabilidade de uma pedagoga especialista em Arteterapia, voluntária.

MÚSICAS QUE EMBALAM A NOSSA VIDA- A partir de músicas escolhidas pelos estudantes ou sugeridas pela educadora é proposto um exercício reflexivo sobre a própria vida e, também, sobre o contexto histórico social da época da música. Pretende desenvolver a sensibilidade, a contemplação e a reflexão; valorizar a boa música brasileira. Responsável pela oficina é uma pedagoga voluntária.

6. CONTEXTUALIZANDO AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS

As observações foram realizadas nas diferentes oficinas pedagógicas e em alguns eventos sociais, ao longo do ano de 2016 e registradas em um caderno de campo. A observação participante é um formidável recurso para a inclusão nas práticas e vivências desse grupo extensionista, pois permite a aproximação e inserção nos diferentes ambientes das oficinas pedagógicas bem como nos eventos culturais e sociais realizados externamente.

Pode-se afirmar que na observação participante o pesquisador vivencia os eventos e, dessa forma, busca compreendê-los através da percepção e interpretação dessas experiências vividas. E, ao estabelecer relações sociais com o grupo empenha-se para entender as situações observadas. Conforme Proença (2007)

As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir de seu próprio ambiente. Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, aprender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagens. (p. 09)

Nas observações realizadas nas oficinas de **Inclusão Digital Básico** destinada às pessoas com pouca ou nenhuma familiaridade com computadores, foi possível constatar a presença maciça de mulheres e o entusiasmo “juvenil” em suas falas. Em média 25 mulheres e 4 homens participaram da oficina. O ambiente informal, bastante agradável, o acolhimento do grupo para cada novo participante que chega, as palavras de incentivo quanto a possibilidade de aprender a “mexer “ no computador. O carinho que declaram aos seus instrutores e como são paciosos para ensinar vem acompanhado da queixa que fazem de seus familiares (filhos, netos) que não tem tempo nem paciência para eles. É perceptível um sentimento de tristeza e de desvalia. As mulheres ao serem arguidas sobre a motivação para participar da oficina, em sua maioria, declarou a necessidade de “acompanhar este tempo”, de sentirem -se “modernas e atuais”. Além disso, algumas delas querem se “comunicar com quem está longe” ou “buscar as receitas na internet”. Os homens, em resposta à essa pergunta, declaram-se “curiosos” e reconhecem no uso do computador uma “forma de passar o tempo”. Em comum, os homens e as mulheres têm vontade de usar as redes sociais, principalmente o *facebook*. Segundo os instrutores este é um grupo alegre, disposto, divertido, mas, às vezes, muito barulhento. Reconhecem que é preciso ter paciência, pois a cada aula é necessário retomar à anterior e que, muitas vezes, dizem ter medo de estragar os computadores da faculdade. Alguns ficam

impacientes quando é dispensada atenção por mais tempo para uma determinada pessoa. Por isso, precisam reforçar para a turma que àqueles que apresentam mais dificuldades precisam mais atenção. Há elogios quanto ao avanço e, também, palavras de incentivo para os que apresentam menor entendimento. Os instrutores garantem que aprendem muito mais do que ensinam ao grupo e que a convivência fez com que mudassem a forma de pensar sobre a velhice.

Inclusão Digital Avançado- neste grupo há, em média, 6 mulheres e 22 homens. A maioria frequenta o grupo há alguns anos, aprendeu sobre o uso do computador nessa ação extensionista. Alguns já possuíam alguns conhecimentos e vieram buscar o “aprimoramento”. O laboratório é o mesmo, porém o ambiente é mais formal, agradável também. Neste grupo há mais foco nas atividades, mais desenvoltura e autonomia. Porém, ainda se queixam quando a atenção é voltada por mais tempo para outra pessoa. Sabem usar e-mail, navegam na internet em sites de seu interesse, possuem *facebook*. Os homens quando perguntados sobre a motivação para frequentar as aulas, muitos afirmaram que é um “ bom exercício para o cérebro”, outros manifestaram admiração pelo mundo virtual “imagina a senhora, como a gente pode aprender coisas novas com esta caixinha” e, outros “me sinto mais valorizado no meio social quando conto que faço informática”. É perceptível para esses homens a importância desse saber e o quanto isso mexe com a autoestima. Às mulheres dessa turma, em menor número, demonstram estar bem adaptadas com o grupo, sentam entre os homens, conversam com eles sobre as tarefas que estão executando, gostam das redes sociais e postam fotos, compartilham, convidam novos amigos, socializam suas atividades e “bisbilhotam “ a vida alheia. Ao serem indagadas sobre a motivação para o uso do computador, todas elas apontam para a possibilidade de fazer novos amigos e, quem sabe, conhecer “novos amores”, também exaltam as vantagens de pesquisar na internet sobre as doenças e como manter a saúde. Nesta turma, muitos têm computador em casa para o uso comum da família, alguns adquiriram ou ganharam (dos filhos) um computador para o uso pessoal. Pode-se afirmar que são bem entusiasmados para aprender e incentivam seus colegas quando percebem que estão desanimados. A relação com os instrutores é muito boa, tranquila, respeitosa e se alguém faz uma indelicadeza é repreendido pelo grupo. Há uma relação de sintonia e cooperação entre as gerações, fruto da relação dialógica e horizontal que se estabeleceu. Os instrutores reconhecem a potência para a aprendizagem desse grupo e como buscam superar os obstáculos. Alguns são bem autônomos e sugerem novos desafios. Preocupam-se com o número inexpressivo de mulheres e temem que suas intervenções tenham provocado essa situação. O desafio dos instrutores neste grupo é trabalhar a digitação, pois apresentam resistência.

Nas observações realizadas nas oficinas do **Sarau Literário** foi possível constatar a presença maciça de mulheres, por volta de 20 mulheres e 2 homens. O ambiente da sala de aula bastante acolhedor, as cadeiras dispostas em círculo que, segundo uma das senhoras, era “ para lembrar o círculo de cultura de Paulo Freire”. O grupo havia participado, no mês anterior (2016), de um projeto sobre Paulo Freire e sob o impacto dessas novas aprendizagens estavam latentes os ideais freireanos. No Sarau Literário o clima é de prazer pela leitura, deleitam-se ao ler um poema de forma compartilhada dando vida as palavras, criam gestos e lançam olhares ao grupo. Vivenciam essa experiência com uma alegria que lembra a das crianças quando aprendem a ler as primeiras histórias e querem mostrar o que sabem. Uma das senhoras falou em tom de confissão “ eu nem gostava de ler, achava tão chato...aprendi aqui que ler pode ser maravilhoso, bom para alma”. Há entre o grupo algumas combinações, entre elas, quando alguém descobre algo especial para ler deve dividir com as colegas, dessa forma trazem livros novos e antigos, crônicas de jornal, artigos, revistas...suas próprias escritas e compartilham. Há todo o momento o diálogo perpassa as leituras ora para saber sobre a vida do autor ou autora, ora para descobrir o que significa uma palavra...algumas vezes para falar de suas emoções, sem afobações, em um clima de cordialidade impressionante. Ao fundo da sala há um canto preparado para o lanche, com garrafa térmica de chá, uma cuca ou biscoitos. A cada semana se organizam para que o lanche aconteça, em geral, as pessoas que moram próximas trazem as garrafas com chá, esse momento é considerado importante pelo grupo. No armário da sala de aula há uma grande caixa com inúmeros livros para empréstimo. Há 1 caderno em que é registrado a data, o título e o nome de quem levou o livro, cada pessoa é responsável pelo registro e pela conservação, uso e devolução do livro. Esta iniciativa partiu do grupo, porque muitas pessoas não dispunham de livros para ler em casa. Foi possível observar quando uma senhora trouxe o livro para devolver à caixa e disse “ Gurias recomendo muito este livro, é lindo! Me fez chorar mas valeu a pena! Nunca pensei que ia gostar, sou dura na queda”. Em suas mãos estava o livro: A Cabana de William P. Young. Os homens, minoria nessa oficina, participam entusiasticamente, são assíduos e apreciam as rodas de conversa. Um deles tem 94 anos, hoje o integrante mais velho do G.R.V. Homem com pouca fluência na escrita e na leitura e com ótima desenvoltura social. Perguntei a ele o que pensava sobre o Sarau Literário e obtive como resposta “ é um momento de muita cultura para mim, eu fico encantado de ver como esses escritores conseguem dizer as coisas que vão dentro da gente, não perco por nada...e a professora Elzira é um doce! Faz a gente se sentir importante!

As oficinas de **Espanhol** acontecem na sala de aula do grupo e tem em média 12 pessoas. Em geral, as pessoas que buscam essa oficina têm alguma familiaridade com a língua espanhola ou realizarão uma viagem para algum país hispânico. O ambiente é bem descontraído e, na medida do possível, a comunicação é realizada em espanhol. Porém quando há dificuldade pode ser usada a língua portuguesa. O professor, um senhor de meia idade, é uma pessoa alegre que busca conhecer bem seu grupo, suas aulas são dinâmicas e mantém com o grupo uma relação descontraída e informal. Recorre a recursos audiovisuais como filmes e músicas para contextualizar o ensino da língua espanhola. Nas observações o grupo mostrou-se mais interessado quando havia músicas em língua espanhola. Além de ouvir e cantar, estudavam o contexto em que a música havia sido feita, por exemplo, como trilha sonora para um filme ou uma cena específica de filme. A presença feminina é maioria, embora há a presença de alguns homens. Perguntei ao grupo como se sentiam aprendendo a língua espanhola e, muitos deles, afirmaram que lembravam de suas infâncias, pois são oriundos de cidades fronteiras com o Uruguai ou, ainda, haviam convivido com “algum hermano ”ao longo da vida. Apenas uma senhora relatou total estranheza com a língua espanhola e que sua motivação estava relacionada com a curiosidade em aprender nova língua e, dessa forma, envelhecer com mais saúde mental.

Nas observações realizadas na Oficina de **Encanto Canto** foi possível acompanhar os preparativos para a festa de encerramento do Projeto Paulo Freire: educador que amava todas as gentes. O grupo com mais ou menos 20 mulheres, somente 1 homem, ensaiava uma apresentação artística, desde a pesquisa da música adequada que representasse a ditadura até o figurino para o evento. Os encontros se davam em um clima de entusiasmo, participação, algumas discussões mais acaloradas, no entanto a responsável pela oficina mantinha-se sempre muito ponderada e buscando envolver todos os interessados. Inclusive incentivando que cada pessoa escolhesse seu papel no esquete teatral que teria várias representações artísticas, tais como: canto, dança, declamação de poesia, leitura de texto autoral, representação teatral. Em outros dias foi possível observar os ensaios, os estudos dos conteúdos históricos da ditadura, o empenho nas pesquisas, algumas senhoras chegavam com as anotações e ansiosas para socializar suas descobertas. A seriedade e o compromisso para participar do evento, para “fazer bonito” e “não passar vergonha” expressões por elas usadas. A pessoa responsável por esta oficina é integrante do grupo, pessoa gentil e bastante criativa. A cada proposta ela busca envolver o maior número de pessoas, inclusive facilitando a participação nos eventos, quer seja fornecendo os acessórios, quer seja encontrando uma forma para a participação até mesmo daqueles que não se julgavam aptos para participar artisticamente.

7. A TEORIA DE APRENDIZAGEM DE PETER JARVIS

“[...]Somos seres humanos sociais, sempre em relacionamentos mútuos e, à medida que crescemos, adquirimos uma linguagem social, de modo que quase todos os significados refletem a sociedade em que nascemos”.

Peter Jarvis

Peter Jarvis, é internacionalmente conhecido como um pesquisador e um orador no campo da educação continuada e de adultos. Professor de educação continuada na Universidade de Surrey, Reino Unido e professor honorário adjunto de educação de adultos na Universidade da Georgia. Escreveu e editou mais de 30 livros e publicou mais de 200 artigos e capítulos de livros sobre educação e a aprendizagem de adultos, educação continuada profissional, educação na enfermagem, educação primária, educação à distância e, também, educação na terceira idade.

De acordo com Illeris (2013) o britânico Peter Jarvis é uma das figuras mais conhecidas na pesquisa internacional da aprendizagem. Criou a trilogia: *Lifelong Learning and the Learning Society* em que apresenta sua larga visão sobre a aprendizagem. Por muitos anos foi editor chefe da renomada revista *International Journal of Lifelong Education*.

Como há carência de material em Língua Portuguesa, boa parte do texto que segue foi traduzido livremente por uma tradutora em sessões de estudo com a pesquisadora.

Para Jarvis a aprendizagem é um processo pessoal, é um processo tanto existencial quanto experimental, é um produto da vida consciente, ou seja, construímos a nossa própria biografia sempre que aprendemos. A aprendizagem ocorre na intersecção entre o lado pessoal e o lado social/cultural e, potencialmente, onde há conflito entre a expectativa dos indivíduos do que perceberão em uma experiência, e do que realmente perceberam, conforme constroem suas próprias experiências.

Jarvis apresenta a discussão de um novo conceito na compreensão sobre a aprendizagem, o conceito de disjunção. Para ele (2009) a disjunção ou disjuntura está intimamente ligada ao processo de aprendizagem, pois ocorre sempre em que a harmonia entre nós e o nosso mundo foi interrompida, e a relação entre a nossa compreensão atual e nossa experiência (agora) precisa ser estabelecida ou restabelecida.

Em sua obra “*Lifelong Learning and the Learning Society*” Peter Jarvis apresenta em seu primeiro capítulo, uma perspectiva filosófica da aprendizagem humana ao longo da vida. Nesse livro o autor faz um apanhado de mais de 20 anos de experiência em aprendizagem de adultos tecendo uma crítica à própria teoria.

Pode ser considerado um pesquisador reflexivo, pois faz referência a vários autores e correntes teóricas sobre a aprendizagem humana, busca em diferentes fontes a compreensão de sua teoria tornando-a rica e interessante. Instiga aos seus leitores conhecer outras teorias e outras áreas do conhecimento. Especialmente ao se tratar da educação de pessoas adultas maduras e idosas quando afirma que aprender é como comer pois é uma necessidade diária e vital. Provoca a reflexão sobre tal metáfora. Ao afirmar que aprender é como comer, embora a comida possa saciar a fome, mas com o aprendizado e o conhecimento isso não acontece, pois precisamos continuar aprendendo sempre, aprendendo por toda a vida. Refere-se à semelhança entre comer coisas erradas e aprender coisas erradas.

Segundo Jarvis, Dewey (DEWEY, 1938 *apud* JARVIS, 2006) chamava a isso de deseducação, ou seja, educar errado. O educador John Dewey contribuiu com algumas teorias de educação para adultos como uma referência, pois em seu bojo teórico percebe-se a noção de aprendizagem experiencial. Para ele, as experiências vividas fora da escola são importantes para a aprendizagem, ou seja, deve haver relação da vida com a escola para que a aprendizagem seja enriquecida. E para quem tem ou teve a oportunidade de conhecer na prática a educação formal de adultos, compreenderá perfeitamente o que Dewey postula. Quão importante é a relação dos conteúdos estudados com a vida fora da escola.

Segundo Elkjaer (2013) uma teoria de aprendizagem para dar conta das incertezas, promover o ensino de uma prontidão que responda criativamente às diferenças e alteridade em nosso tempo, remeteria ao pragmatismo de Dewey. Essa pesquisadora da aprendizagem profissional reconhece nos postulados de Dewey uma teoria relevante, pois a experiência não está associada principalmente aos conhecimentos, mas às vidas e ao modo de viver dos seres humanos.

Dewey investiu grande parte de sua vida para aperfeiçoar o conceito de experiência, primeiro como interação- entre o sujeito e o mundo; depois como transacional-relações mútuas entre sujeito e o mundo. Portanto, a experiência é o conceito que Dewey usou para denotar a relação entre sujeitos e mundos, entre ação e pensamento, entre existência humana e tornar-se conhecedor de *self* e dos mundos dos quais fazem parte.

Para Dewey

Se uma pessoa está lendo um livro, se uma pessoa está caçando, se uma pessoa está observando um lugar escuro em uma noite solitária, se uma pessoa está fazendo um experimento químico; em cada caso, o ruído tem um valor psíquico muito diferente, é uma experiência diferente. Em qualquer caso, o que precede o “estímulo” é um ato completo, uma coordenação sensório-motora. No âmago da questão, o “estímulo” emerge dessa coordenação; ele nasce dela como sua matriz; ele é representante como se fosse uma fuga dela. (1986 [1972], p.100)

Paralelamente, Peter Jarvis busca em bases filosóficas os princípios do existencialismo, que serve como sustento para compreender a aprendizagem humana. Em sua obra percebe-se uma expedição para compreender o aprendizado humano de forma mais profunda. Por isso, a aprendizagem é compreendida como um processo complexo que se dá ao longo de toda a vida. O estudo desse aprendizado é interdisciplinar e necessariamente não é diferente do aprendizado das crianças. Para ele a aprendizagem humana é um conjunto de processos que são difíceis de compreender. Critica uma única forma de pensar a aprendizagem humana. Sendo assim, reconhece em sua obra que a aprendizagem humana é processual, complexa e difícil de explicar.

Jarvis busca em Heidegger o entendimento que a aprendizagem é um elemento do ser, está no coração da humanidade, é a força motriz da existência. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem deve abarcar uma perspectiva existencialista e holística. Como princípio relevante do existencialismo refere à Cooper que afirma que a existência humana precede a essência; ser é se tornar, vir a ser, tornar-se humano. Aprendizagem também tem a ver com maturação física, espaço e tempo—passado e futuro. Aprendemos porque refletimos sobre o passado (contexto social) e olhamos o futuro. Eu estou com os outros no mundo.

Jarvis considera o que Burt Bergson (1988) reflete sobre pensar. Para Bergson ser consciente é existir, existir é mudar, mudar é amadurecer e amadurecer é continuar constantemente mudando. A existência nunca é imutável, é sempre social... Eu vivo nos meus atos. Pensar é uma função da nossa existência e não uma prova dela.

Então, segundo Jarvis, pode-se afirmar que a aprendizagem é o processo de existir no mundo. No âmbito de toda a aprendizagem não está somente o que é aprendido, mas o que o aprendiz está se tornando (aprendendo) como resultado de ações e de pensamentos e sentimentos... É possível perceber essa relação pela fala do idoso, já referido, quando declara “agora que eu estudo eu posso conversar com meus netos porque sei discutir os assuntos que eles falam, sei me colocar na conversa como um homem de inteligência”.

Nesse sentido aprender é um processo de estar no mundo, a pessoa como um todo no mundo-vida, humanos no mundo e o mundo neles. Peter Jarvis refere à expressão disjunção para as novas experiências, seria a dissonância do *self* com o mundo, um desequilíbrio. A disjunção pode ser entendida como uma força motivacional para a aprendizagem, uma necessidade que tem que ser suprida. Talvez aqui seja possível perceber um diferencial em sua teoria, uma especificidade interessante que poderá levantar reflexões sobre a aprendizagem de pessoas adultas. Mas, porque afinal, alguns aprendem e outros, não? Ou será que todos aprendem? Como ocorre o desequilíbrio? Todos desequilibram para aprender?

Para Jarvis (2013) toda a aprendizagem humana começa com a disjunção- com uma questão aberta ou com um senso do desconhecido. Pode se afirmar que a disjunção é como uma quebra, é quando o tempo pára, relaciona-se com a consciência e estar ciente de; tem uma dimensão emotiva e causa um estranhamento. As memórias de experiências anteriores onde a pessoa interage consigo mesmo, aprende e cresce. Estar no mundo tem a ver com o tempo (fenômeno contingente) e espaço, é impossível dissociá-los. Portanto, aprender dentro de nós é um processo constante. E é na intersecção de nós com o nosso mundo que nos deparamos com a oportunidade de aprender. Mas será que todos percebem esta oportunidade?

Ainda de acordo com o autor, a educação formal tende a restringir a aprendizagem, pois as pessoas são ensinadas somente a escutar e ver, os outros sentidos parecem que ficam fora da escola. Em geral, nada além de ouvir e ver é exigido em educação. É preciso pensar: como as sensações se tornam o conteúdo da experiência, o que acontece dentro do cérebro para transformar a aprendizagem inicial, a sensação de desconhecer, a ruptura em conhecimentos? Nossas práticas de respostas precisam da memória e a prática no mundo social nos mostra se está adequado senão começamos o processo de novo.

Peter Jarvis busca em Kolb (1984) algumas reflexões que por sua vez baseou-se em Dewey, propõe um modelo cíclico de aprendizagem experiencial. Para Kolb, o ciclo é composto de experiência concreta observação/reflexão, concepção abstrata e experimentação ativa. Entretanto, Kolb não levou em conta outras situações e o contexto no processo de aprendizagem.

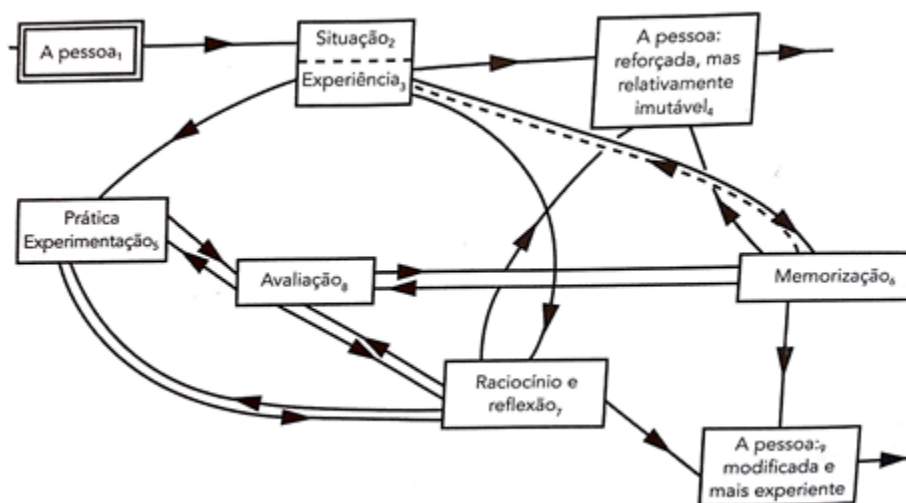
Figura 7Ciclo de aprendizagem de Kolb



Fonte: Jarvis 2013

Peter Jarvis (2013) reconheceu como sociólogo que todos modelos psicológicos da aprendizagem tinham falhas, incluindo o conhecido ciclo da aprendizagem de Kolb, no sentido que omitiam o social e a interação. Parece que Kolb pensou somente, no contexto da aprendizagem em campo institucional. Em pesquisa desenvolvida com base em 200 adultos, Jarvis afirma que faltou olhar o conteúdo da experiência, ambos, a pessoa e o conteúdo. Tipos de aprendizagem mostraram que aprender através das emoções é muito mais significativa.

Figura 8 O modelo de aprendizagem de Jarvis de 1987



Fonte: Jarvis, 2013.

Para Peter Jarvis, a aprendizagem é, então, a transformação da experiência em conhecimentos, habilidades e atitudes, mas não é só isso, pois a aprendizagem humana durante toda a vida é uma combinação de processos onde a pessoa como um todo – corpo (genética, físico, biológico) e mente (o conhecimento, as habilidades, as atitudes, os valores, as emoções, as crenças e os sentidos) vivenciam uma situação social cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emocionalmente ou de forma prática (ou através de qualquer combinação) e integrado na biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa mais experiente e modificada.

Cinco elementos importantes na definição da aprendizagem de Peter Jarvis:

- A pessoa no mundo - a pessoa é um indivíduo que pensa, sente e age; é preciso entender a relação dos indivíduos com seu mundo (tempo e espaço); a cultura é incorporada na identidade conforme a aquisição da linguagem;
- A pessoa experimentando o mundo – a disjunção ocorre quando o repertório biográfico não é mais suficiente para lidar automaticamente com a situação, a

harmonia com o mundo é perturbada e há o desconforto, uma tensão com o meio, o indivíduo. Temos consciência do nosso mundo, um senso de consciência. As sensações que os indivíduos têm do mundo é o que é transformado. É na intersecção de nós e o nosso mundo que somos apresentados às oportunidades de aprender.

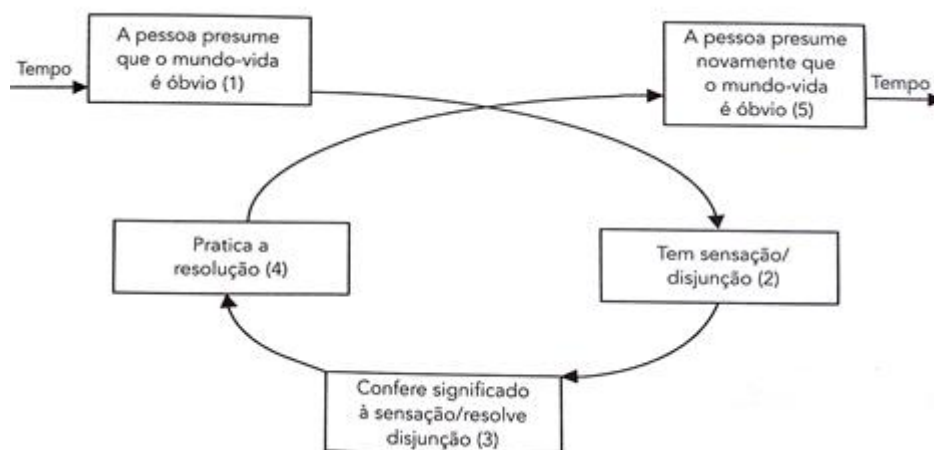
- Transformando o conteúdo da experiência – a transformação pode ocorrer através do pensamento, ação ou emoção, ou qualquer combinação, o aprendizado acontece depois da experiência, e são maneiras de aprender: escutar, ver, cheirar, provar o gosto, tocar e sentir. Aprender pelos sentidos também é ser capaz de identificar crenças, atitudes e valores. Diferentes formas de aprender: pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizado reflexivo, etc. O que transformamos, além de nós mesmos como pessoas, são as sensações que temos, que são o conteúdo de nossas experiências, inicialmente transformadas no processo de aprendizado pelo pensamento, ação ou emoção, ou qualquer combinação desses. A experiência depende da precisão e proficiência dos nossos sentidos. Nosso aprendizado depende do nosso corpo, a biologia é um fator significativo (por causa dos genes e da forma como nossos sentidos funcionam). Mesmo que estejamos conscientes das sensações, não é a sensação que fica na memória, mas o significado dela. A sensação foi transformada. Não temos ciência dos processos neurológicos e fisiológicos que ocorrem do corpo ao cérebro para chegar à transformação de sensações para informação. Quando estamos em harmonia com o mundo temos um senso de contentamento e confiança. Mas quando nos confrontamos com nova situação sentimos desconforto, desarmonia e pode faltar autoconfiança. O processo de resolver essa disjunção e praticar soluções requer motivação, perseverança e esforço.
- Transformando a pessoa experimentando o mundo – as sensações corpóreas da experiência precisam ser transformadas em significados mentais através dos quais explicamos a experiência pessoal. Os indivíduos transformam as experiências através do pensamento, da ação e da emoção, de forma simultânea ou, às vezes, separadamente. Não há conexão entre a experiência e a ação, mas a pressão exercida pela disjunção entre a história de vida e a experiência ou o elemento afetivo na experiência, proporciona a motivação ou pressão para agir.

O autoaprendizado dura por toda a vida, mas é aprendizado incidental, aprende-se pré-conscientemente e através dele adquire-se confiança, autoestima, identidade, maturidade. Ocorrem em contextos sociais como a educação e o trabalho. O aprendizado intencional, ocorre quando há um encontro com o mundo no qual se vive e somos mudados de alguma forma. Não pode ocorrer sem o autoaprendizado, embora as pessoas possam não estar cientes dele. Frequentemente ocorre de forma não -intencional, ou seja, é pré-consciente e pode ocorrer em qualquer momento e qualquer situação.

- A pessoa mudada no mundo – a pessoa é mudada em três maneiras diferentes: 1º o eu da pessoa é mudado por aquisição mental, emocional, identidade, estima, pode atribuir novo significado ao mundo e aos eventos, pode ser considerado aprendizado incidental. 2º por aprendizado proposital a pessoa adquire uma combinação de novo conhecimento, habilidade, atitude, emoção, valor, crença e a apreciação dos sentidos é mudada. Pode ser intencional, ou não, mas é sempre acompanhado de aprendizado incidental. 3º a pessoa mudada é mais experiente, capaz de lidar com situações semelhantes e problemas, em função do aprendizado que ocorreu, se tornou mais inteligente.

Portanto vale ressaltar que em sua teoria, Jarvis inclui o corpo como um elemento importante para a aprendizagem humana, a partir de alguns fatores já citados: 1º a aprendizagem é dependente do nosso corpo; a biologia é fator significativa na aprendizagem não só por causa dos genes, mas a maneira como os sentidos funcionam; 2º o significado da sensação que é guardado na memória, a identidade do material que é levado para a memória, a sensação transformada; 3º as questões neurológicas e fisiológicas embutidos na aprendizagem, corpo/cérebro/mente, processos – transformação da sensação para informação.

Figura 9 A transformação das sensações: aprendendo a partir experiência primária



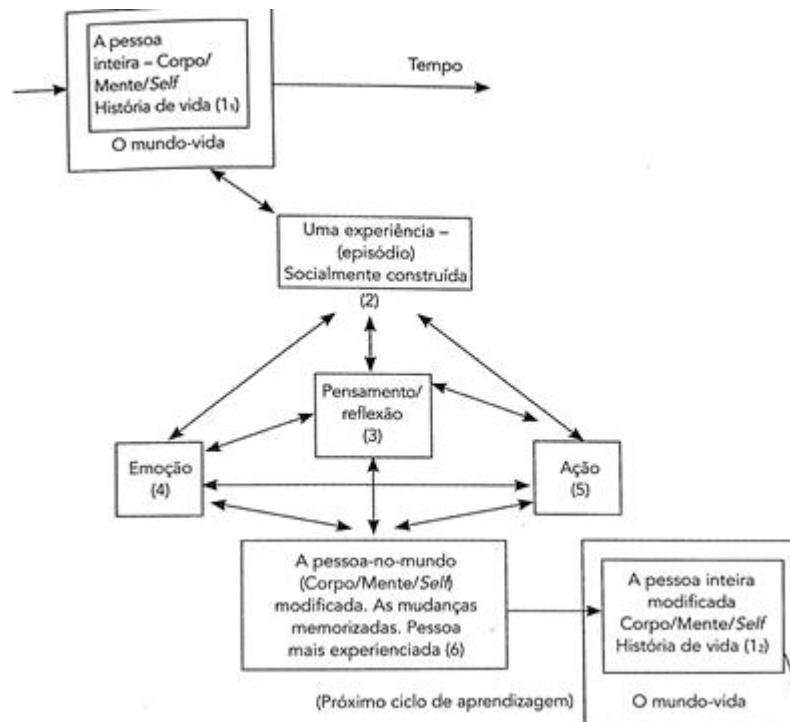
Fonte: Jarvis, 2013.

Para Peter Jarvis, com muita prática podemos nos tornar competentes e eventualmente poderemos nos tornar *experts* e esses processos não ocorrem na ausência das emoções. Para a pesquisadora o reconhecimento que as emoções precisam ser consideradas como constituintes do processo de aprendizagem podem significar uma mudança extraordinária na forma de pensar e atuar na educação de adultos.

Ainda, conforme Jarvis, nem sempre as pessoas ignoram tudo, pois inconscientemente memorizam sensações, há o conhecimento tácito (pré-consciente) que ocorre em qualquer momento e em qualquer situação. Por conhecimento tácito o autor afirma que é o conhecimento que o indivíduo adquire ao longo da vida, está na cabeça, é difícil de ser formalizado ou explicado a outra pessoa. Pela prática da pesquisadora é possível reafirmar que na experiência em educação com pessoas adultas o conhecimento tácito se faz presente em diferentes situações do cotidiano e, muitas vezes, presente nas relações da sala de aula e na construção dos novos conhecimentos.

Jarvis busca em Cattell (1963) os conceitos de inteligência que podem auxiliar na compreensão da aprendizagem de adultos. Para Cattell a inteligência fluída é a inteligência biologicamente mais imediata; e a inteligência cristalizada, a mais antiga. Para Jarvis as pessoas se tornam mais inteligentes como resultado de suas experiências de aprendizagem, pois a aprendizagem muda as pessoas.

Figura 10 A transformação da pessoa: por meio da aprendizagem



Fonte: Jarvis, 2013.

A pesquisadora corrobora com Peter Jarvis quando destaca que nos últimos anos tem se dado maior atenção a aprendizagem dos indivíduos, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Não somente às questões que envolvem o ensino, de modo que a aprendizagem e a não aprendizagem são reconhecidas e relacionadas tanto ao modo de vida, quanto com a educação. Para Jarvis, a medida que se compreende melhor sobre a aprendizagem o conceito de não aprendizagem fomenta mais questionamentos que contribuem para o esclarecimento de nossa compreensão sobre a aprendizagem. Ou seja, aprendizagem e a não aprendizagem se referem a consciência, a compreensão e a percepção.

Em sua formulação original sobre a não aprendizagem, Peter Jarvis enuncia três tipos de situações em que a não aprendizagem pode ocorrer, são elas: 1º em situações corriqueiras que não aparentam a necessidade de se pensar sobre elas, ou seja, o estado que uma pessoa consciente não aprende que é existencial e experimental; 2º em situações onde há limitações internas que façam a pessoa não desejar aprender, ou seja, o estado em que uma pessoa consciente está ciente das oportunidades de aprendizagem potenciais, mas resiste a elas, que é experimental; 3º em situações onde há limitações externas, tais como não ter tempo para aprender ou ser incapaz de aprender, ou seja, o estado em que os aprendentes não aprendem o que deveriam aprender que também é experimental.

Para Peter Jarvis há diferentes níveis de conflito:

- Coincidência – quando não há nenhuma experiência consciente de eventos específicos, pois vivemos em harmonia com a situação e podemos presumir sobre o mundo, neste momento a não aprendizagem pode ocorrer;
- Divergência - quando há uma pequena diferença entre a expectativa e percepção real, e o comportamento pode ser ajustado para à situação, sem necessariamente mudar a compreensão do mundo;
- Separação – quando há uma lacuna maior entre os dois, (percepção real da realidade e conflito) é nesse momento que começamos a fazer perguntas e descobrir respostas, aqui ocorre a maior parte do nosso aprendizado consciente,
- Distinção- é quando a lacuna para tudo que sabemos é tão grande que, a fim de superar isso, temos de realizar uma aprendizagem intensiva, por exemplo, temos que fazer um plano de estudos, e no final a lacuna fica tão evidente que sabemos que nunca poderemos unir as duas metades: o que pode resultar em uma experiência muito significativa ou completamente sem sentido.

Para Peter Jarvis, a não aprendizagem parece ocorrer quando não há nenhuma separação nítida entre a expectativa e a realidade do mundo externo e assim podemos tomar uma situação como normal e corriqueira.

As limitações internas, antes chamadas de “rejeições” (Jarvis, 1987:30-31) ocorrem nos três estágios – divergência, separação e distinção, se impõem sobre os aprendentes após experimentarem o conflito, para que tenham uma consciência ampliada da situação de aprendizagem potencial, mas não se sintam capazes de aprender com elas. Decisões sábias para proteger de algumas razões, tais como: a própria identidade, falta de vontade, falta de confiança, não querer mudar o *status quo*, entre outros.

Por limitações externas, antes denominadas “não consideração” (Jarvis, 1987:30) também podem ocorrer nas três últimas fases do conflito, diz respeito ao tempo necessário para considerar algumas situações de aprendizagem, a pessoa não tem tempo para dedicar a aprendizagem, os alunos não controlam a natureza de suas experiências, nem a velocidade com que ela se modifica. E há também o controle externo, presente na terceira forma de não aprendizagem. Portanto, a defesa contra a aprendizagem consiste nos mecanismos de defesas mentais que protegem a identidade do aluno, isso ocorre através da rejeição, bloqueio ou distorção. A não aprendizagem equivale a não corresponder às expectativas das oportunidades

que são apresentadas por situações de aprendizagem potenciais. Quando professores são cúmplices em um ciclo de não aprendizagem cria-se uma restrição que inibe os alunos a aprenderem mais, para Jarvis, uma manifestação do segundo tipo de não aprendizagem.

Desses três tipos de não aprendizagem, segundo Peter Jarvis, o terceiro não deve ser discutido, o segundo aceita que a não aprendizagem ocorre dentro de uma situação de aprendizagem potencial em que os aprendentes poderiam ter aprendido se as limitações não estivessem presentes. As limitações externas demonstram a natureza social da aprendizagem e o poder social que alguma pessoa tem, o que lhes permite controlar ou inibir a aprendizagem de outras pessoas. Em ambos os casos existem situações e aprendizagem potenciais, mas a não aprendizagem ocorre, pois, os indivíduos não são capazes de tirar proveito delas.

E Peter Jarvis conclui afirmando que é somente em circunstâncias com as quais estamos familiarizados que conseguimos presumir as possibilidades de não aprendizagem que podem surgir, simplesmente porque não sentimos a necessidade de nos concentrarmos em especificidades que possam criar situações conflitivas para darmos o início a um processo de aprendizagem. Essa não aprendizagem ocorre na vida cotidiana em todas as dimensões, mas raramente é pesquisada ou discutida

Para Jarvis, a aprendizagem sempre ocorre na intersecção entre o lado pessoal e o lado social/cultural; ocorre potencialmente onde há conflito entre a expectativa das pessoas do que perceberão em uma experiência e do que realmente perceberam, conforme suas experiências. Quando há harmonia entre a expectativa e a percepção, a não aprendizagem é um resultado bem provável.

Então, para Peter Jarvis (2013) a aprendizagem é existencial e experiencial, pois ocorre desde antes do nascimento (pré-conscientemente), a partir das experiências no útero e continua até o momento de perdermos a consciência antes de morrer.

8. A TEORIA DE APRENDIZAGEM OU A TEORIA DO CONHECIMENTO DE PAULO FREIRE

“O homem é um ser de relações, e não apenas de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. De sua abertura para a realidade, da qual surge o ser de relações que é, resulta o que chamamos estar com o mundo”
Paulo Freire

Escrever sobre Paulo Freire oportuniza o prazer de escrever sobre o educador brasileiro que ilumina a prática educativa com adultos maduros e idosos desta pesquisadora. E para iniciar a apresentação, sem muita formalidade, urge destacar a obra *Pedagogia da Esperança* um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, por sua importância para a educação e, inclusive, para a pesquisadora. É mesmo um reencontro com as ideias que fundam a teoria de Paulo Freire, a certeza que as pessoas são sujeitos da própria história e da História. Traz em suas páginas carregadas de vida as reflexões do educador que envelhece produzindo incessantemente, acreditando na vida e em uma sociedade mais igualitária e menos classista. Um homem que queria ser lembrado como alguém que amou a vida, as pessoas, os animais e a natureza. Um educador que via a boniteza das coisas e das pessoas, que manteve a esperança na humanidade e na educação como uma das possibilidades de a vida ser melhor para todos e todas, mas não a única. Na obra citada, Freire revisita o amargor da *Pedagogia do Oprimido*, ”desafiando a memória como se estivesse escavando o tempo” renovando a esperança e restaurando alguns fragmentos de seus ideais e reforçando a “educação como prática da liberdade”.

Em seu pensamento pedagógico pode-se perceber que a educação precisa de ideais, sonhos e utopias. Não pode ser neutra, está sempre a serviço de algo ou de alguém. Necessita que a luta pela humanização seja um que fazer constante. A conscientização do povo transforma e liberta da opressão em que vivem como povo colonizado. Para Freire somos seres inacabados, nos educamos uns aos outros e mediados pelo mundo.

A educação para adultos em nosso país, como na América Latina, é uma dívida social com o povo, pode ser entendida em todas as instâncias e espaços, sindicatos, associações, igrejas, qualquer lugar (até mesmo à sombra de uma árvore) em que as pessoas possam estar. Então, sentadas em círculo, conversar sobre suas vidas, desejos, sonhos, medos e temores. Conhecer suas vidas e seus saberes, escutar o que falam e entender que as manifestações da linguagem representam suas próprias histórias de vida.

O diálogo é fundamental nas relações de aprendizagem, pois permite aos sujeitos descobrirem-se a si mesmos e o mundo ao seu redor. A concepção dialógica da educação rompe com a “educação bancária”, ou seja, aquela em que o professor detém o conhecimento e o deposita no aluno que nada sabe, é passivo e dissociado de seu contexto social. Em contrapartida, a prática da educação libertadora tem como base o método da problematização. O educador e o educando têm seus saberes que foram construídos ao longo de suas vidas, moldando sua forma de sentir e de interpretar a realidade em que vivem. Nesta perspectiva o sujeito é considerado construtor do conhecimento, é valorizada a relevância do contexto social, seus saberes e sua linguagem, que introduz uma perspectiva sociocrítica no processo de educação.

A ação educativa de Paulo Freire deu-se com a alfabetização de jovens e adultos no Brasil e em vários países do mundo. Partindo da realidade cultural dos sujeitos, dos temas geradores para poder relacioná-los com as condições sociais, políticas e econômicas dos mesmos. Alfabetizar como compreensão da leitura do mundo para depois ler as palavras é a práxis transformadora desta pedagogia. A educação não aceita a neutralidade, mas o educador não pode impor sua opção política. Todos têm direito aos seus sonhos e ideais, temos que descobrir as coerências e as incoerências das nossas escolhas.

Paulo Reglus Neves Freire, Patrono da Educação Brasileira, nasceu no Recife no dia 19 de setembro de 1921, é considerado o mais importante educador brasileiro, conhecido e respeitado em todo o mundo, escreveu mais de 30 livros, entre eles Pedagogia da Oprimido, de 1968, um marco na pedagogia brasileira e que influenciou educadores em todas as partes do mundo. Por causa de sua pedagogia libertadora e sua militância política, Paulo Freire foi exilado após o golpe militar de 1964, retornando ao Brasil em 1980, após a anistia. No exílio, desenvolveu projetos em vários países da América Latina, Europa e África, lecionou na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. A maior parte do tempo trabalhou para o Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, na Suíça.

Nove anos depois do retorno do exílio, assumiu a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, na gestão da petista Luíza Erundina, cargo que ocupou por dois anos e meio. À frente dessa secretaria realizou diversas mudanças estruturais nas escolas públicas de São Paulo, desde a reforma de prédios às questões de formação de professores.

No Brasil, identifica-se como importante marco na educação de adultos nos anos 60, a concepção teórica de Paulo Freire, representante do pensamento que vai dar sustento a educação popular, em uma perspectiva humanista de educação, com a intenção de formação integral. Ao

educador Paulo Freire é conferido o reconhecimento de ter criado uma forma alternativa de pesquisa e ação educativa, tendo em vista o conjunto de experiências educativas em países da América do Sul como o Chile e Peru, embasadas na concepção conscientizadora e libertadora de educação.

Para Ana Maria Araújo Freire (2006)

Paulo também será conhecido por sua gentileza amorosa. Como um educador crítico que amou apaixonadamente os homens e mulheres e esses e essas esteve a serviço, dedicando toda a sua vida pela sua proposta de educação dialógica, questionadora, esperançosa, denunciadora e anunciadora, problematizadora e libertadora, portanto embrenhada na amorosidade. (FREIRE, 2006, p.27)

De acordo com Osorio (2003) “ a vida e obra de Paulo Freire não podem ser entendida sem considerar seu compromisso político e social com sua terra mais próxima (nordeste) e as circunstâncias históricas que o Brasil atravessou ao longo de sua existência. “

Paulo Freire em sua visão antropológica apoia seu pensamento e sua ação educativa na perspectiva do ser humano como um ser “ inacabado” que está no mundo para intervir nele, por isso um ser de “transformação”. Portanto os problemas em educação não são somente de ordem pedagógica e, sim, questões políticas. A pesquisadora se junta a Osorio quando afirma

Em contraposição ao conhecimento mágico como forma ingênua de conhecer o mundo, está o conhecimento crítico como compreensão da realidade a partir da capacidade de desvelar as situações e razões que determinam uma práxis social, cultural e econômica em um determinado momento histórico. (OSORIO, 2003, p.134)

Conforme Ceroni (2015) portanto, pensar a educação de adultos sem estudar Paulo Freire seria desconhecer o que há de mais precioso em educação. Em sua trajetória de vida como educador, a reflexão e a ação política pautaram as suas escolhas criando uma nova concepção em educação.

A atuação na educação de adultos maduros e idosos, em uma perspectiva freireana, exige que educadores tenham esperança nas possibilidades de transformar a realidade. Ou seja, uma concepção de educação pautada na ação cultural para a liberdade.

De acordo com Ceroni (2015)

Paulo Freire na década de 60, do século XX, definia a alfabetização como conscientização, politização, meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la. Pode se afirmar que Paulo Freire inaugurou uma nova concepção de educação, pautada na Pedagogia do Oprimido e da Esperança. Embora sua obra não tenha estendido sua reflexão sobre a velhice, sua obra é permeada pela preocupação com o ser humano em todas as idades da vida. (2015, p.53)

O pensamento de Paulo Freire despertou interesse em muitos países, na América do Norte, na América do Sul, México e África. A partir dos anos 70, do século XX, o pensamento freireano influenciou, também, a Europa e, em especial, a Bélgica e a França e muitos autores elaboraram pedagogias sociais, entre eles: Ada, Banks, Brown, Cummins, Davidson, Frankenstein, Havton, Olave, Sapon-Schein, Schniedewind, Shor, Sleeter. Entre tantos destaca-se Shor que nos anos 80 e 90, nos EUA, elaborou uma Pedagogia de Conscientização Social da Pessoa.

Segundo Gadotti (2003) para Paulo Freire aprender é um processo inerente ao homem que tem necessidade de aprender assim como de se alimentar, nesse processo ao aprender a si mesmo e aos outros, existe a mediação do mundo. Portanto, aprender é libertar-se, é humanizar-se. A educação libertadora é uma prática alicerçada no método da problematização, ou seja, o educador não detém todo saber, tão pouco não sabe nada; o educador precisa conhecer a realidade e com humildade reconhecer que os estudantes possuem saberes provenientes das experiências vividas. E ao acumular esses saberes forjam a interpretação de suas realidades.

Nessa perspectiva a aprendizagem é considerada como dialógica, isto é, mais do que uma aprendizagem significativa pois permitirá às pessoas descobrirem a si mesmas e tomar consciência do mundo à sua volta. A dialética entre aprender e ensinar embrenha-se em uma perspectiva sociocrítica nos processos de conhecer tornando possível a construção de conhecimentos ativos e críticos. “Essa aprendizagem dialógica é o que Freire levará à prática mediante seu método de alfabetização em múltiplas atividades com jovens e adultos no Brasil e em outros países”. (Osorio 2003, p. 153)

Para Paulo Freire o diálogo é uma relação horizontal e para tanto é imprescindível respeitar o educando em suas manifestações culturais; é essencial “escutar as urgências” do educando, exercitar a tolerância para conviver com os diferentes. “ O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatismo vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educador -educando chega a uma visão totalizante do contexto. ” (GADOTTI, 2003, p. 69)

Freire (2002, p.103) afirma “quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos superando assim a compreensão ingênua que dela podemos ter”. Sendo assim, urge que pensemos a sociedade contemporânea e as relações sociais que se estabelecem nos diferentes âmbitos da vida pública e privada, assim como a produção do conhecimento técnico-científico, as diferentes culturas e os rumos da educação

Inicialmente Freire voltou sua atenção aos trabalhadores lavradores e pescadores e preocupou-se com o impacto das diferenças sociais na aprendizagem da língua materna. Desenvolveu o método de formação para docentes e estudantes em que a reflexão sobre a condição social e cultural é a matéria prima para a alfabetização. Esse movimento iniciou em 1962, no nordeste brasileiro, região com 15 milhões de analfabetos sobre 25 milhões de habitantes.

Em 1964, Paulo Freire é exilado e, no Chile, produz o livro *Educação como Prática da Liberdade*. Segundo Nita Freire (2006), Paulo foi obrigado a ir para o exílio porque apresentou uma proposta educativo-ético-antropológica desafiadora segundo a qual o analfabeto/a lendo a palavra, lesse o mundo.

Para Freire (1973) o diálogo é a relação não hierárquica entre as pessoas, é o primeiro elemento do método, pois favorece a comunicação e a troca dos saberes entre as pessoas, é a construção do conhecimento entre educadores e educandos. Então, o diálogo é um momento de reflexão sobre a elaboração do real e, Shor afirma que o diálogo é uma comunicação democrática que combate a dominação e afirma a liberdade no fabrico da cultura (Shor e Freire, 1987). Portanto, a educação libertadora é realizada em uma relação horizontal de diálogo permanente entre educadores e educandos, enraizada na realidade, na vida cotidiana, no enfrentamento entre os conhecimentos científicos e os saberes do senso comum, advindas das experiências ao longo da vida. Para Freire (1985) é a imersão na própria vida!

Pressuposto freireano importante é que a alfabetização deve ser pensada como social, pois alfabetizar é conscientizar as pessoas para a sua cultura e para as suas necessidades, é a construção coletiva e democrática da cultura e da história. Como já citado, se alfabetizar não é só decodificar signos, o papel do professor não é só de transmitir ou depositar conhecimentos. O professor passa a ser um mediador da aprendizagem, um educador que dialoga e propõe instrumentos com os quais os educandos passa a aprender a falar de si mesmos e do mundo.

Afinal para Freire (1987) alfabetizar-se é um processo de conscientização sociocultural, é tornar-se consciente dos problemas da sociedade em que vive. Dessa forma, assumindo o controle da própria vida, libertando-se dos valores que oprimem e aprendendo a valorizar a própria cultura.

Segundo Freire (1985,1987) a educação deve estar entrelaçada à prática social, as pessoas libertadas do domínio de classes dominantes podem ter o controle da própria vida, ser um agente social e ajudar os outros a também libertarem-se.

Na educação para a libertação, o educador convida a conhecer e a desvendar a realidade de maneira crítica, em uma relação dialógica, pautada no respeito à diversidade e aos saberes já construídos ao longo da vida. O processo de educação de e com adultos é um ato criador de construção do conhecimento, em que os educadores são sujeitos cognoscentes tanto quanto os educandos. Os educandos são percebidos como integrantes da grande “família de oprimidos”, para quem a solução é fazer história e por ela serem feitos.

Na perspectiva freiriana de educação, é essencial uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, com a linguagem e com a ação transformadora. É a possibilidade de dar voz aos sujeitos como participantes de um projeto maior, de *empowerment*. Homens e mulheres de diferentes grupos sociais e culturais são capazes de analisar e refletir de que modo constroem ativamente suas experiências dentro das relações de poder. Como dar sentido e expressar suas necessidades dentro de um projeto de *empowerment* individual e social.

A educação não é neutra, principalmente a educação de adultos, pois detrás do discurso da neutralidade, há sempre interesses econômicos da sociedade capitalista que está pautada em valores de consumo e de alienação. A educação de adultos dominante é uma educação forjada em valores da escola tradicional que privilegia os saberes da classe dominante e estabelece as relações de poder.

Portanto, ao pensar a educação de adultos transformadora e emancipatória é necessário reconhecer que a educação precisa ter perspectivas teóricas que reflitam sobre a relação que há entre o conhecimento, a cultura e o poder. Fundamental é pensar no compromisso que perpassa as questões de organização das instituições e entre os educadores que atuam com educação de adultos. A pesquisadora junta-se à Gramsci que refere-se ao “intelectual orgânico” como uma disposição consciente com movimento político específico. Compromisso com a transformação da vida dos sujeitos quando as ideologias dominantes são desmascaradas, quando há espaço pedagógico para ter voz e vez, quando as relações de aprendizagem e ensinagem se estabelecem democraticamente e quando quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Ao inferir sobre relações democráticas pode-se pensar nos conselhos de fábrica de Gramsci, por exemplo, com ênfase na educação, na participação do poder e nas relações de trabalho democráticas. Assim como nos círculos de cultura de Paulo Freire, espaços de diálogo, de interrogar criticamente a vida vivida, além do desvelamento dos absurdos sociais. Espaços de construção de sujeitos protagonistas de suas histórias de vida, produtores de saberes e capazes de estabelecer relações sociais democráticas onde o professor é um educador que tem a autoridade e a humildade de ensinar e de aprender.

A época em que vivemos e sobrevivemos, era de globalização, do consumismo desenfreado e da liquidez das relações sociais, do medo instituído nas cidades e, no Brasil, de golpe e retrocesso nas áreas sociais, parece imprescindível clamar a ideia de bloco histórico de Gramsci constituindo uma aliança de grupos sociais que se desenvolvem em uma perspectiva de aprendizagem social.

Os Movimentos Sociais não podem ser pensados, nos dias de hoje, de forma romântica tendo em vista a dominação do capital global. Movimentos sociais novos como o ambiental e o feminista de abrangência internacional, parecem com maior possibilidade de abrir novos caminhos para discussão. Segundo Sklair, (1995, p.507) “nenhum movimento social, nem ao menos remotamente, tende a derrubar os três pilares institucionais fundamentais do capitalismo global que foram identificados, a saber, as CTNs (corporações transnacionais), a classe capitalista transnacional e a cultura - ideologia do consumismo”. Em seu estudo ele refere algumas resistências exercidas pelos movimentos sociais em cada uma das esferas. Ademais é necessário reforçar tais esferas e engajar-se em alianças nas dimensões local, regional, continental e global utilizando as redes eletrônicas. A idéia de aliança faz referência às diferentes e diversas opressões e da urgência de criar uma sociedade democrática em que o poder de classe, raça, etnia, gênero possam ser alastrados com equidade. Aonde o programa de educação de adultos trabalhadores e ou aposentados tenha como pressupostos teóricos os ensinamentos de Freire e de Gramsci e a aprendizagem considerada a partir das vivências e dos saberes construídos ao longo de toda uma vida de trabalho e de exploração. Neste sentido é possível sonhar que os movimentos sociais agregariam uns aos outros como um “bloco histórico”.

Na constituição de educadora de adultos, em uma perspectiva dos movimentos sociais, pinçou-se de Freire a “não-neutralidade” e de Gramsci o sentido de “intelectuais orgânicos” para compor um sujeito munido teoricamente dos aportes revolucionários e da capacidade de sonhar com a utopia de uma sociedade com maior justiça social. Tal qual sonhou Paulo Freire. A cultura em que os adultos maduros e idosos estão imersos precisa ser sentida, pensada e repensada como produtora das relações sociais e reprodutora dos desmandes do capitalismo selvagem que a todos e todas devora. Aprender e reaprender pelo diálogo, mediados pelo educador que ensina e aprende a olhar criticamente para que o “senso comum” seja transformado em “bom senso”. Ler e escrever passam a ser mais do que codificar e decodificar letras e palavras. Como ensina Freire, passa a ser ler, escrever e estar no mundo e com o mundo.

9. UMA APROXIMAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE, PETER JARVIS E A GERONTOLOGIA

No mundo contemporâneo em que as mudanças ocorrem de forma acelerada, mundo esse, em que as certezas deram lugar às incertezas exigindo dos seres humanos rápidas adaptações, aprender é essencial para viver consigo mesmo e em sociedade.

A escolha por Paulo Freire e Peter Jarvis chega até a pesquisadora de diferentes formas. Entretanto, fundamentais, pois são como fios de cordas que se unem para tecer o tecido gerontológico que aspira dialogar e apoiar a reflexão da análise da pesquisa realizada.

Paulo Freire chega ao mundo da pesquisadora conduzido pelo desejo de conhecer, compreender e aprender sobre a educação de adultos, no exercício da docência. Já Peter Jarvis é apresentado à pesquisadora pelas mãos de seu mestre, orientador no percurso do Mestrado e Doutorado, professor Doutor Johannes Doll. Chegou com o desafio da Língua Inglesa e a inexistência de materiais traduzidos para a Língua Portuguesa no ano de 2009. Provocou disjuntura, desequilíbrio com a conformação do que a pesquisadora pretendia pesquisar. Ao conhecer, pouco a pouco, a teoria de Peter Jarvis foi possível perceber os ensinamentos freireanos, quanto mais a pesquisadora aproximava-se de Peter Jarvis mais enxergava Paulo Freire. Embora em circunstâncias e contextos diferentes, Paulo Freire e Peter Jarvis se aproximam pela dedicação à educação de adultos, Jarvis na perspectiva da aprendizagem, e Freire na educação como processo para a conscientização dos sujeitos.

A Gerontologia, como pano de fundo, como tecido feito de vários fios em diferentes tempos, ainda carece do reconhecimento como ciência. Embora a Gerontologia tenha emergido como ciência a partir da metade do século XX, formando-se sistematicamente nos países industrializados, depois de um período de trabalhos isolados sobre o envelhecimento. Seu surgimento é oriundo pelo interesse mundial dos processos de envelhecimento populacional e sua implicação nas sociedades (Lehr, 1999). Porém, há divergências para a aceitação como ciência. Para Doll (2006, p.90) [...] a gerontologia precisa integrar tanto as ciências humanas (psicologia, sociologia), quanto ciências naturais (biologia do envelhecimento) e ciências da saúde (medicina, educação física, etc) exigindo um maior esforço dos gerontólogos. Atualmente há forte disposição para integração e colaboração entre as ciências e, isso, fortalecerá o *status* científico da gerontologia.

Pode-se afirmar que o envelhecimento humano, no Brasil, tornou-se mais manifesto a partir dos anos 1960, do século passado. Também, em nosso país, a preocupação com as questões pertinentes ao envelhecer estava a cargo dos especialistas das áreas da demografia e da medicina e resultaram em pesquisas, estudos e algumas ações para as pessoas idosas. Entretanto muitas dessas ações foram pensadas sem considerar como as pessoas viviam, pensavam e o que desejavam para suas vidas.

Entretanto, para a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG),

A Gerontologia é o estudo do envelhecimento humano nos aspectos -biológicos, psicológicos, sociais e outros. Os profissionais que atuam nessa área tem formação diversificada e interagem entre si e com os geriatras. Considerada como campo científico e profissional dedicado às questões multidimensionais do envelhecimento e da velhice, tendo por objetivo a descrição e a explicação do processo de envelhecimento nos seus mais variados aspectos. É por esta natureza, multi e interdisciplinar. Na área profissional, visa a prevenção e a intervenção para garantir qualidade de vida possível dos idosos até o momento final da vida. (SBGG. S/D).

Nos anos 90, do século XX, as questões sobre a velhice se tornam visíveis para a sociedade, a criação de leis, a presença de velhos no cotidiano das cidades, a mobilização para a organização social, o protagonismo, embora ainda tímido. Para tanto, a Lei 8.842/94, conhecida como a “Lei do Idoso” foi a percussora dos Fóruns da Política Nacional do Idoso e a criação dos Conselhos de Idosos, hoje presentes em quase todos os estados brasileiros. Instâncias fundamentais para a discussão da cidadania, para denúncias e fomentação de novas políticas públicas. Importante destacar que alguns conselhos são anteriores a lei, como o de São Paulo (1987); Rio Grande do Sul (1988); Santa Catarina (1990) e Sergipe (1991).

Conforme Paz

A lei que implanta a Política Nacional do Idoso e cria o conselho Nacional do Idoso (CNI) (1994) e o Conselho Nacional do Direito do Idoso (CNDI) (2002) bem como o Substitutivo ao Projeto de Lei 3.561, de setembro de 2001, aprovado em 1º de outubro de 2003, que cria o Estatuto do Idoso, tornam-se importantes instrumentos na luta dos idosos e aposentados, transformando-se em pilares do movimento social do idoso e da organização social do idoso em todo o Brasil. (PAZ, 2006, p.212)

Importante lembrar que o Estatuto do Idoso é fruto de efetiva representação do movimento social do idoso, embora com alterações e perdas do projeto produzido inicialmente, acabou sendo aprovado pelo Congresso Nacional em setembro de 2003, sancionado pelo presidente Lula da Silva, em 1º de outubro de 2003.

O Estatuto do Idoso, por si só, não é suficiente para concretizar e fazer cumprir as suas determinações, o que significa que cada vez mais o movimento social dos idosos, tendo estes como verdadeiros atores e protagonistas coletivos, deverá empenhar-se na luta pelos seus direitos, por conquistas sociais e pela cidadania. (PAZ, 2006, p.214)

Tratar de movimentos sociais e idosos requer um olhar apurado sobre o cenário sociopolítico do país, além disso, tecer algumas aproximações com questões referentes aos trabalhadores aposentados é um desafio que se faz necessário para uma maior compreensão do contexto das políticas públicas brasileiras e da natureza desta pesquisa. Atualmente, como já foi citado, o processo de envelhecimento humano e a velhice tem sido pauta em todo o mundo, campo da gerontologia por sua complexidade abrangendo diversas áreas do conhecimento científico. Envelhecimento como processo multifacetado e interdisciplinar agregando várias e diferentes profissões e a velhice como uma construção social marcada pelas diferentes culturas, espaços e épocas.

A pesquisadora acredita ser fundamental compreender a relevância que a educação ao longo de toda a vida pode assumir para uma velhice bem-sucedida. Em pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo em parceria com o SESC/SP, os dados levantados fornecem o retrato do idoso no Brasil. De acordo com Neri (2007, p.18) no capítulo em que são discutidas as relações entre velhice bem-sucedida e a educação, desponta os riscos da exclusão social causada pela limitada escolarização dos idosos quando eram crianças e jovens. Os desafios que se impõem à sociedade são inúmeros e perpassam pelas políticas públicas quer sejam as questões educacionais, de lazer, de saúde, trabalho e aposentadoria. A educação de adultos passou a desempenhar um papel essencial para a construção de uma nova velhice. De um novo jeito de envelhecer. Segundo Johannes

Em 1963, o SESC de São Paulo foi pioneiro quanto à criação de lazer para pessoas idosas ou aposentadas. Em 1977, a instituição passou a dar enfoque mais educacional a essa oferta chamou seus programas para idosos de Escolas Abertas para a Terceira Idade (SESC, 2003). A partir de meados dos anos 1980, e principalmente nos anos 1990, foram criadas Universidades da Terceira Idade, seguindo o exemplo de vários países que, nos anos 1970, criaram programas educacionais para idosos, muitas vezes vinculados a universidades, mas também a outras instituições de educação de adultos (França, Bélgica, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos). (DOLL, 2007, p.117)

Entre os anos de 1980 e 1990 proliferaram inúmeras atuações que contemplaram o envelhecimento humano, mesmo assim não pode ser considerada uma época significativa para a visibilidade da velhice no Brasil, embora a luta pela cidadania e pelos direitos passou a ser

mais evidenciada. Entretanto os protagonistas das reivindicações não eram os idosos, mas sim os representantes e técnicos científicos das entidades como a ANG (Associação Nacional de Gerontologia) e SBGGE (Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia) e a ACEPI (Associação Cearense de Proteção ao Idoso). As práticas sociais públicas eram executadas pela LBA (Legião Brasileira de Assistência) e SESC (Serviço Social do Comércio) práticas extremamente importantes e necessárias para a melhoria na condição de vida dessas pessoas.

A presença e participação dos idosos aumentou a partir dos anos 1990, principalmente com os espaços de debate e de definição das políticas públicas nos fóruns e conselhos. Todavia é bom não esquecer que a partir da década de 1990 surge no cenário brasileiro o Neoliberalismo. E com ele um impacto social tremendo. Desde à privação ao direito e uso coletivo da terra, direito esse milenar, até ao seqüestro das especificidades identitárias que fundaram o povo brasileiro.

A pesquisadora considera fundamental contextualizar a situação sócio-política em que ocorreram as transformações na vida dos brasileiros e que provocaram profundas modificações a partir dos anos 1980 com as políticas de caráter neoliberal.

O pensamento neoliberal, em suas premissas básicas, múltiplas, contraditórias e heterogêneas, começou a atingir as pessoas no seu cotidiano de vida e trabalho, através de uma forte penetração de seu discurso na mídia, nas ações governamentais, modificando as relações sociais de trabalho, provocando mudanças na linguagem com que as pessoas que moram nas cidades dizem seu dia-a-dia. O neoliberalismo foi ganhando um status de banalidade, de presença intrínseca e perene, tanto quanto de uma fórmula, uma receita que, finalmente, poderia dar uma forma, uma organização, um direcionamento redentor para os problemas da humanidade. Aliás, as contradições sociais, os conflitos de classe, a exploração do trabalho, guerras, genocídios e atrocidades em geral começaram a parecer justificados, a ter uma função mesmo de regulação dentro de um sistema mais geral que, como o próprio ser humano, seria profundamente desigual. (MELO, 2004, p.29)

O sistema capitalista, revestido pelo neoliberalismo mascara a realidade desumana onde o que importa é o lucro e não as relações entre as pessoas. Consumir, ser belo e jovem produz marcas na constituição dos sujeitos e os afasta de uma sociedade com justiça social. Diversamente do movimento dos idosos, o movimento dos trabalhadores aposentados caracterizou-se pela luta dos sindicatos, ou seja, das categorias profissionais.

Segundo Paz (2006), a ação dos aposentados teve início nas décadas de 1930/1950 enquanto eram trabalhadores e suas lutas eram restritas às questões específicas de suas categorias profissionais. Os trabalhadores eram organizados em torno das Caixas de Pecúlios (CAPs) ou Institutos de Previdência Social (IAPs) conforme suas profissões. Esta forma de

organização respeitava as características de cada profissão e procurava dar conta das pensões, pecúlios, serviços de assistência e aposentadorias.

Por volta dos anos 1960 houve a amarração desses institutos que passou a ser designado de “sistema previdenciário”- Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS) que juntou o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e o Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social (INAMPS). Em decorrência dessa união muitas dificuldades surgiram desde o atraso e perdas de proventos o que foram designados por Oliveira (1998) de “colapso da modernização”. Tal junção ocorreu no período da ditadura militar, um golpe na dignidade humana. O período da ditadura calou todas as vozes inclusive a voz do trabalhador e esvaziou a organização dos trabalhadores, a mobilização e as conquistas por seus direitos. Fragilizou o movimento dos trabalhadores aposentados e excluiu a possibilidade de justiça social.

O presidente Collor exclui o direito presente na Constituição Federal de 1988, que garantia a irredutibilidade dos benefícios de aposentados e pensionistas ao mesmo nível do poder aquisitivo na data da concessão, tendo o salário mínimo, como referência. A lei 8.222, promulgada em 5 de setembro de 1991, retira o referido direito e garante aos trabalhadores, a título de compensação, em seu Artigo 19, o reajuste, naquele mesmo mês, de 147,06%. No entanto, este índice, apesar de garantido na Lei, não foi concedido aos beneficiários do INSS. A mobilização dos aposentados, pensionistas e demais beneficiários da Previdência Social através de suas organizações, a ampla repercussão da mídia e a atuação decisiva do Judiciário tornaram possível a vitória do chamado “Movimento dos 147%”. (PAZ, 2006, p.202)

“A luta pelos 147% “como ficou popularmente conhecida tornou visível as questões da velhice e do envelhecimento humano no país bem como a mobilização dos trabalhadores aposentados. Em decorrência desse movimento percebeu-se a velhice como uma categoria construída socialmente e as mazelas sofridas pelos trabalhadores aposentados brasileiros.

Ao mesmo tempo em que a “Lei do Idoso” foi sancionada, talvez como uma obrigação do governo, acabou não se configurando como uma política pública de estado, capaz de gerar justiça social e resgatar os direitos e a dignidade dos trabalhadores aposentados brasileiros.

A proliferação do fenômeno do envelhecimento humano e suas demandas apontaram no cenário mundial a partir das organizações internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) que desempenharam um papel basilar na divulgação das políticas públicas ou na ausência delas no cenário mundial.

A Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento ocorrida em Viena no ano de 1982 oportunizou a divulgação da realidade social dos idosos em diversas nações. Foi promotora de diferentes campanhas no mundo e definiu a data comemorativa como o Ano Internacional do Idoso, em 1999. Simbolicamente esta data contribuiu para tornar mais visível o envelhecimento humano, mexeu com alguns estereótipos e quebrou preconceitos, além de construir uma nova imagem sobre a velhice. A partir da reunião de Viena os dois campos mais envolvidos com a velhice passou a ser o campo da saúde e o social. Na perspectiva da saúde as preocupações ficaram evidenciadas com os cuidados preventivos para um envelhecimento saudável. No campo social evidenciou-se a luta pelos direitos humanos e a dignidade que precisam ser contemplados no processo de envelhecer.

As ações desenvolvidas no Brasil na década de 1980 foram importantíssimas para a sociedade e a construção de políticas públicas, porém a participação ativa das pessoas idosas ainda era muito insignificante, como já foi visto.

Ferraro e Ribeiro afirma que

Viabilizar políticas sociais significa, neste momento, romper com a lógica neoliberal, resgatando a capacidade do Estado de intervir na sociedade e seu papel de promover o bem-estar de todos e todas por meio de políticas públicas. Isso significa também, em última análise, negar e combater a tese do Estado mínimo. Neste sentido, as políticas sociais do Estado devem basear-se em princípios que ressaltem a necessidade de garantir direitos iguais a toda população e, desse modo, às parcelas excluídas da cidadania. (FERRARO e RIBEIRO, 2001, p.203)

Contraditoriamente enquanto algumas políticas públicas eram gestadas outros direitos e benefícios eram confiscados dos trabalhadores brasileiros o que comprometia suas aposentadorias. As medidas governamentais implantadas foram principalmente nas áreas da saúde, Assistência Social, Educação e Previdência, mas ainda insuficientes para sociedade acreditar em justiça social. Como lembra Siqueira

Estabelecido pela Constituição de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social em 1993, o BCP constitui-se na garantia de renda básica no valor de um salário mínimo, e é destinado a pessoas com deficiência e a idosos a partir de 65 anos de idade. Nos dez primeiros anos de sua vigência, o número de idosos atendidos cresceu 25 vezes, principalmente em decorrência da mudança na legislação que alterou a idade mínima para o recebimento do benefício de 67 para 65 anos. Com a entrada em vigor do Estatuto do Idoso, em 2004, mais idosos passaram a receber os benefícios, que em 2007 atinge a mais de 1,3 milhões de beneficiários. (SIQUEIRA, 2007, p.210)

É vital ressaltar que, segundo a Política de Assistência Social (Siqueira, 2007) O BPC é um processador de inclusão social dentro de patamar civilizatório, que destaca o Brasil em relação aos demais países que possuem programas de renda básica, principalmente na América Latina. Entretanto é urgente aprimorar o acesso à concessão do BPC pela parcela mais pobre da população de idosos para que possam gerir o próprio sustento. Ou será esta uma política pública afirmativa que procura remendar o cobertor tão puído e surrado que deveria agasalhar os direitos humanos e garantir a dignidade?

A temática não se esgota e para a pesquisadora é imprescindível repensar o papel da velhice e do estado na construção de novos tempos onde homens e mulheres de todas as idades, etnias e credos possam viver com dignidade.

Na modernidade, a velhice está assumindo novos significados diante do aumento da longevidade e da alteração do impacto da velhice sobre o Estado e sobre a vida da sociedade e dos indivíduos. A implementação da Previdência Social é marcada por embates políticos significativos. No contexto neoliberal contemporâneo, os direitos adquiridos vêm sendo reduzidos, numa perspectiva de “Estado mínimo” que dá maior importância ao mercado. No entanto, as lutas sociais, as conferências sobre direitos humanos, a construção de um sistema de proteção à velhice, a co-existência de gerações, a longevidade, as pesquisas sociais e biomédicas e as novas tecnologias têm contribuído para a construção de uma imagem do envelhecimento como uma conquista da humanidade, uma etapa de desenvolvimento psicossocial e uma contribuição à sociedade, à cultura e à economia. (FALEIROS, 2007, p.158)

E para a pesquisadora, além dos movimentos sociais, a educação oportunizada em diferentes ambientes das cidades, tem papel essencial para a garantia dos direitos humanos dos adultos maduros e idosos. Principalmente se as ações oferecidas representarem a necessidade dos idosos e forem construídas com a participação dos mesmos.

Segundo Jeanete Liasch Martins de Sá

Falar de educação e envelhecimento é falar de vida, de existência e de plenitude. É vislumbrar o ato educativo prenhe de possibilidades e humanidade, num movimento orgânico de ação e reflexão, de trocas intensas, de “empoderamento”, de inclusão, de transformação incorporada ao dinamismo da vida intelectual e coletiva. (Sá, 2006, p.313).

Sendo assim, a pesquisadora ao adentrar no mundo da educação de adultos, em sua formação acadêmica e no exercício da docência, teve o privilégio de vivenciar na prática os ensinamentos freireanos. A curiosidade epistemológica em compreender melhor a aprendizagem dos adultos fez com que se debruçasse sobre os escritos de Paulo Freire. A cada obra lida, novos horizontes se abriam e a necessidade de reinventar-se como ser humano fez com que Paulo Freire viesse a habitar sua trajetória de vida. Por isso, pensar e atuar na educação

de adultos necessita conhecer os postulados freireanos. Paulo Freire em sua trajetória de vida enquanto cidadão, pautou suas escolhas pelos “filhos do povo” pela “grande família dos oprimidos”, buscou pela ação política e constante reflexão ao enfrentamento do analfabetismo, da opressão, das diferenças entre as classes e, assim, construindo uma nova pedagogia, a pedagogia da esperança.

Para a pesquisadora

Uma nova concepção de educação como ação cultural para a liberdade. Um novo paradigma na alfabetização como meio de democratização da cultura, oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e o lugar deste homem no mundo. A perspectiva freireana de educação necessita que educadores e educandos acreditem na educação para todos e tenham a esperança na transformação da realidade em que vivem. (CERONI, 2015, p.52)

A experiência, da pesquisadora, em alfabetizar mulheres em processo de envelhecimento foi decisiva para aguçar o interesse pelas questões da aprendizagem dos adultos. Serviu como um convite à muitas leituras e releituras freireanas. Em tempos de reinvenção da velhice, buscar em Paulo Freire os postulados para uma educação transformadora e libertadora impulsionou a pesquisadora ao mestrado e ao doutoramento, a atrever-se a fazer ciência em educação. Alfabetizar na perspectiva freireana implica selecionar palavras carregadas de significado social, cultural, político, vivencial, ou seja, não apenas palavras geradoras, mas temas geradores que brotam das situações existências plenas de vida vivida (Ceroni, 2015, p.52).

Pensar e atuar na educação de adultos, sob a perspectiva freireana, é ir além de ensinar técnicas para ler e escrever, é oportunizar a tomada de consciência para superação da consciência ingênua e, assim, construindo uma consciência crítica social. Uma educação capaz de transformar as relações sociais enquanto se educa. Vivenciar as relações de grupo na perspectiva da horizontalidade, cultivando o diálogo, reconhecendo os diferentes pontos de vista em uma atitude aberta para a aprendizagem.

As teorias de Peter Jarvis e Paulo Freire se aproximam, na percepção da pesquisadora em várias circunstâncias, entre elas, a relevância que a aprendizagem assume ao longo de toda a vida dos seres humanos. Peter Jarvis afirma que o processo de aprendizagem é complexo, é essencial para a nossa humanidade, é um processo existencial. Por isso, o autor acredita que o aprendizado humano é um complexo conjunto de processos humanos que se dão de forma extremamente difíceis de entender. O aprendizado se relaciona com a experiência, normalmente consciente. Com inspiração em Heidegger, Jarvis (2006) afirma que aprender está

no cerne da nossa humanidade, é uma força que move a existência humana, portanto nossas teorias de aprendizado devem envolver uma perspectiva holística e existencialista.

Para este, a existência humana é o processo pelo qual percebemos que podemos nos tornar, tornar a ser, este tornar humano é alcançado através do aprendizado e da maturação. Aprendemos refletindo sobre o passado e planejando o futuro, dentro de um contexto social. A existência nunca é imutável e é social. Portanto o aprendizado é a força que move a mudança através da qual a essência humana surge e é alimentada. Aprender é o processo de ser no mundo. No centro de todo o aprendizado não está o que foi aprendido, mas o que o aprendiz está se tornando como resultado de fazer e pensar e sentir. Aprendemos a nos tornar uma pessoa, e isso ocorre dentro de nosso próprio mundo vida. É um processo social, e as demandas do nosso mundo vida também, determinam as oportunidades de aprendizado.

Em Freire (2007, p.100) Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. Ana Maria reafirma o pensamento de Paulo Freire sobre a existência como experiência humana que abre a homens e mulheres as possibilidades de falar expressando seus pensares mais elaborados, manifestando suas emoções. A existência como possibilidade de refletir sobre o que é falado, sobre as percepções do mundo vida. Ana Maria Freire (2001, p.15) afirma que a existência humana é que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade do poder.

E para Peter Jarvis, a experiência ocorre na intersecção entre o eu interior e o mundo exterior, o aprendizado sempre ocorre neste ponto de interação, normalmente quando os dois estão em tensão, em dissonância, o que Jarvis chama de “disjuntura”. De fato, o desejo de superar este senso de dissonância e retornar a um estado de harmonia deve ser visto como força motivacional fundamental para aprender, por isso pode-se afirmar que no estado de “disjuntura” uma necessidade precisa ser satisfeita.

Enquanto para Paulo Freire, experiência pode ser pensada como uma categoria estruturante em suas obras. De acordo com Molina (2010, p.172), na perspectiva freireana [...] a experiência pode ser sintetizada como uma perspectiva de leitura e de inserção no mundo concreto. Ler é um exercício revolucionário e antes de ler a palavra, as pessoas leem o mundo em que vivem, suas relações de poder e opressão. Por isso, o desejo de Freire que a educação fosse instrumento de conscientização da existência social e individual.

10. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas no espaço da sala de aula, individualmente, durante o período da tarde. As entrevistadas mostraram-se animadas e agradeceram por serem lembradas para participar da pesquisa. A pesquisadora buscou preparar-se para as entrevistas mantendo a mente aberta para vivenciar os momentos de aproximação com as entrevistadas, permitindo-se sentir as possíveis emoções, praticando a escuta ativa e deixando-se envolver por suas falas de forma empática, sem julgamentos e, dessa forma, lançando perguntas abertas que possibilitassem a liberdade em falar. Dar voz e vez à essas mulheres respeitando profundamente suas falas encharcadas pelas experiências vividas ao longo dos anos.

A análise ideográfica, para a pesquisa fenomenológica refere-se às interpretações das ideias que os sujeitos têm a partir da imagem que observam, o que essas imagens revelam, o que simbolizam em suas vidas. Tem como intenção tornar visível a ideologia que perpassa as descrições ingênuas desses sujeitos. Sendo assim, após a análise criteriosa de cada entrevista em profundidade, foi possível atribuir “unidades de significados”, ou seja, os aspectos que evidenciaram as experiências articuladas nas falas dessas mulheres. Mais do que palavras ou expressões, essas unidades de significado representam a essência dos sentimentos e valores que as constituem como sujeitos de aprendizagem e como se percebem aprendendo. A partir dessas unidades de significados e à luz das teorias de aprendizagem de Paulo Freire e Peter Jarvis, a pesquisadora estabelece as aproximações percebidas.

Por meio da abordagem fenomenológica ficou evidenciado as seguintes unidades de significado:

Convivência no Grupo Revivendo a Vida: como uma família, novas amizades, como terapia, ajuda na superação da dor e a tomar decisões, sentimento de pertencimento, autoestima, aprender a viver, acolhimento, instiga a pensar, dá segurança para dizer o que pensa,

Família: a figura forte da mãe, os pais, apoio, infância, vida no interior, orgulho dos filhos, casamento e as relações de poder, divórcio, viuvez, adaptação, sentimento de ser amada e de amar,

Trabalho/ Profissão: como sustento para a sobrevivência,

Gratidão: pelos pais, pelos filhos, pelo Grupo Revivendo a Vida, pelos professores e monitores,

Sonho: de estudar, de ser professora, de aprender, de tocar violão, de dançar,

Aprendizagem: aprender é tudo, estudar para saber o que ainda não sabemos, estudar para saber mais, ter mais conhecimentos para dialogar, aprender por si mesmo, perguntar para aprender, aprender pesquisando, aprender tem que querer, o conflito faz aprender, aprender para desenvolver, aprender fazendo, o click da aprendizagem, precisa de método, precisa de condições de saúde.

IMAGEM 1 - A leiteira de Johannes Vermeer

IMAGEM 2 - Baile no Molin Rouge de Toulouse Lautrec

Entrevistada 1 - Maria Elisabeth

“ Eu sou Maria Elisabeth Ferreira Reichenbach tenho 75 anos, moro em Porto Alegre. As razões do viver minha filha meus netos meu bisneto. Moro sozinha tenho minha casa sou aposentada e sou muito amada e cuidada por todos! Venho de uma família muito unida meus pais assim nos criou com muito amor. Minha infância passei em uma cidadezinha do interior fui muito feliz brinquei muito! Gostava do colégio e de ler. Comecei a trabalhar com 15 anos, tive 7 irmãos que já eram casados. Realizei muitos sonhos sempre gostei de sonhar. Agradeço a Deus pela família linda que me deu. Obrigada pai mãe e irmãos! Eternos. Aposentada conheci o Grupo Revivendo a Vida em uma palestra sobre a terceira idade com Denise Ceroni e vim conhecer o grupo. Adorei! Fiz muitas amizades, me atualizei em vários assuntos o trabalho é feito com muito amor trabalhamos a memória a saúde o corpo e sarau literário teatro e dança a aprendemos línguas, o grupo é muito unido! Com a nossa coordenadora Denise Ceroni só podia ser assim que nos apoia em tudo! E nossos queridos professores “Nosso lema sempre unidos”. O grupo me deu alegria, vida, e saúde e muitos amigos.

IMAGEM 1- A entrevistada descreve a imagem em detalhes e quando é perguntada sobre a relação com a aprendizagem realizada no grupo afirma: relaciona com a memória e as diferentes atividades desenvolvidas enfatizando que o grupo é uma aprendizagem para ela, refere-se à convivência no grupo e que o mesmo a ajuda a realizar seus sonhos. Ao ser indagada sobre alguma experiência de não aprendizagem refere-se a língua inglesa e as dificuldades que encontrou, mencionou que talvez tenha sido o método, havia o desejo para aprender inglês pois queria conversar com a sua filha, professora de inglês. Para Maria Elisabete aprender é tudo! Chorava porque queria estudar e relatou as dificuldades familiares pelos atravessamentos financeiros, a entrada na vida adulta com as responsabilidades para criar sozinha uma filha, o apoio familiar, o trabalho que proveu o sustento, o sonho de ser professora.

D.C. Por quê, Maria Elisabeth, o que tu queres dizer com isso?

M.E. Tudo. O Grupo Revivendo a Vida me devolveu a Vida, isso eu posso dizer, porque eu sempre fui muito sonhadora, a senhora sabe disso. E eu, precisava dar “asas” as coisas que eu tinha guardado e ainda tenho até

hoje... Eu ainda não realizei estas coisas todas e através do grupo eu consegui realizar muitos desses sonhos. Então, o grupo é um acolhimento e é uma grande família. Tem momentos assim, de alegria e tem momentos de choro, momentos de abraços, beijos. Momentos de brigas, porque a família é assim.

Para Freire (1992, p.91) sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em processo de tornar-se. Em sua fala Maria Elisabeth reconhece a possibilidade de tornar-se, de estar sendo o que sonhou em sua juventude, ser professora. Fazendo-se, refazendo-se nas experiências de aprendizagem no e com o grupo tornando-se inserida no mundo pois tem no sonho um motor para a mudança. Contudo, para Peter Jarvis (2013, p.40) ser e tornar-se estão inexoravelmente entremeados, e a aprendizagem humana é um dos fenômenos que une os dois, pois é fundamental para a própria vida.

D.C. Tu tens uma ideia porque desta dificuldade? De não ter aprendido o inglês como tu pensavas? Tu tens uma ideia do porquê? Se o método ou se a forma?

M.E. Eu acho que foi a fórmula, porque a gente fazia um trabalho com figuras e a gente colocava os nomes nas figuras, pessoas. A gente também colocava com artistas. Se fazia frases sobre aquele artista. Até aqui tudo bem. Creio que foi assim, ó, realmente que eu trocava muito o verbo. Eu fazia uma troca. Aí não era Aquilo não dava sentido naquela frase que eu fazia. Eu achava que eu escrevia muito mal o inglês, mas eu não achava que ficaria tão bonitinho.

Para Peter Jarvis (2013, p.32) [...] toda aprendizagem humana começa com disjunção – com uma questão aberta ou com um senso do desconhecido. Maria Elisabeth relatou a experiência de não aprendizagem na Oficina de Inglês, ao explicar o que ocorreu pareceu tentar compreender a sensação de não saber, de não ter significado. Segundo Peter Jarvis (2013) o primeiro estágio da aprendizagem se dá a partir da sensação de não saber e ao transformar essa sensação em linguagem do cérebro e da mente, dessa forma, aprender a tornar significativo para si mesmo. Entretanto esse significado é criado na coletividade. Para Peter Jarvis (2013) quase todos os significados refletem a sociedade que vivemos, pois somos seres humanos, sempre em relacionamentos mútuos sociais. Interessante, neste caso, é pensar que a entrevistada, mesmo tendo interesse em aprender a Língua Inglesa, para conversar com a filha (professora de Inglês) tem o sentimento da não aprendizagem. Aprender uma outra língua pode ser um desafio em qualquer idade e para adultos maduros e idosos pode estar carregado do temor de fracassar e não corresponder a expectativa que a pessoa tem sobre o seu desempenho intelectual. Assim como Elisabeth desejava conversar com a filha em inglês pode-se pensar o que significaria esta

possibilidade para ela? Quem sabe garantir um lugar de reconhecimento intelectual aos olhos da filha?

A sensação de não aprendizagem da entrevistada, talvez, seja possível pensar no que Peter Jarvis refere como divergência, ou seja, quando há uma pequena diferença entre a expectativa e a percepção real, ajustando o comportamento para responder à situação. Entretanto sem mudar a compreensão de seu mundo frente à nova aprendizagem.

IMAGEM 2 - De imediato diz que adorou a imagem, elogiou o figurino, as cores, a dança, relacionou com o grupo, pois há alegria e cultura. Ao ser perguntado como se sentia ao fazer parte do grupo e, também, ministrar oficina, emocionou-se e se declarou apaixonada pelo grupo, o grupo como uma terapia, mencionou diversas vezes as inúmeras possibilidades de aprender no grupo, reconheceu as potencialidades do grupo nos talentos das colegas e afirmou que não mede esforços para ajudá-las a se reconhecerem capazes também.

D.C. Como é que tu te sentes fazendo parte do Grupo Revivendo a Vida como uma integrante e também como alguém que ajuda? És uma pessoa muito importante para o Grupo. Porque ajuda a dar suporte ao Grupo. Porque tu fazes a oficina. Tu sempre tens atividades, sempre estás articulada com as coisas que acontecem no Grupo. Como é que tu te sentes com relação a isso?

M.E. Fazer parte do grupo eu amo de paixão, porque se eu não fizesse oficina nenhuma eu não deixaria o grupo. Eu ficaria fazendo o que o grupo me oferecesse porque eu gosto. É o lugar onde eu me sinto bem. É uma terapia para mim. E, além de uma terapia eu estou ampliando meus conhecimentos, por que de alguma forma tu sempre aprende uma coisa nova. Uma coisa que tu não sabias, tu acabas aprendendo. Aí a gente pensa assim: - Mas isso não tinha sido falado, não dessa maneira.- Ah, eu não sabia que isso significava aquilo. Quantas coisas a Elzira mesmo que dá o Sarau Literário, né! Às vezes, tem palavras que ela pergunta, né? E, as vezes a gente não sabe e aí ela dá a explicação. Então isso é cultura, Denise! Agora, eu continuaria com o grupo igual. Não me mudaria do jeito que eu sou em nada se fosse só participante do grupo. Ajudaria no que fosse preciso. Agora, eu fazendo, eu trabalhando aqui no grupo eu adoro. Isso me dá uma tremenda alegria. Me dá um prazer muito grande, porque eu estou me sentindo útil. E, eu tenho retorno disso. Eu tenho muitas pessoas que me dão retorno e eu não posso deixar essas pessoas porque elas confiam em mim. Elas confiam muito em mim. E, aí vou para casa e agradeço. Obrigada meu Deus porque se eu fiz alguma coisa que foi bom para aquela pessoa eu já estou realizada, né! Eu gosto de tudo que envolve as apresentações... O ensaio, as roupas, o cabelo, a maquiagem, eu faço flores. Se tiver que fazer roupa, faço também, porque eu quero aquilo bonito. Observa, Denise que eu não danço. Cantar eu canto. Eu faço cenário, faço figurino, tudo, tudo. Mas quando eu vejo pronto... Quando vai ter apresentação... Bah! ... Se eu pudesse eu chorava, mas eu não posso, né? Eu me contenho. Porque eu penso que lá dentro da minha cabeça “ Eu que fiz aquilo acontecer”. E isso eu poderia ter feito no palco.

As mulheres e os homens que participam da agenda cultural do Grupo Revivendo a Vida, seres de relações que estão no mundo e com o mundo superando os desafios que se interpõem em suas vidas, desde a mais tenra idade. Para Freire (2002, p.103) como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o

que permite conhecer ao nível reflexivo. E, assim ao pesquisarem profundamente as temáticas para as apresentações artísticas, voltam-se às suas próprias experiências progressas e descobrem os conhecimentos nelas contidos. Refletem sobre essas vivências, por vezes, “domesticadoras” e tem a oportunidade de desvelar a realidade de forma crítica. Por isso

Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser porque somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível avançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter. (FREIRE, 2002, p. 103)

Entrevistada 2 – Sônia

Meu nome é Sonia Tilton casada a 37 anos tenho 2 filhas e três netos, aposentada desde 1995, fui discotecaria, vendedora e supervisora de uma loja de roupas clássicas sempre bem vestida e na moda, via as vizinhas na janela elogiando as roupas, quando me aposentei me vi em casa de chinelos sem maquilage e simplesmente perdida, adeus glamour, adeus assistir a desfiles, dar entrevistas e quase entrei em depressão só arrumava a casa, cozinhava cuidava dos filhos e dos cachorros e exausta até para meu marido. Em 2014 uma vizinha e amiga me falou do grupo de terceira idade da UniRitter, comecei a frequentar as aulas e a me vestir com mais cuidado, voltei a viver e conhecer novos amigos e aprender um pouco de tudo português, inglês, expressão corporal, literatura e muito mais. Hoje eu voltei a ser a pessoa que era, recuperei a autoestima e a alegria de viver. Obrigado Grupo Revivendo a Vida e a Denise Ceroni por estes encontros de conhecimento, saúde e alegria!

IMAGEM 1- de imediato mencionou a lembrança de sua mãe, da infância, da família, reconheceu o grupo como um lugar de fazer amigos, de aprender e agregar conhecimentos, ao entrar no grupo melhorou a autoestima, teve dificuldades de aprender inglês, pois não tinha base.

D.C. O que tu consideras de mais importante no Grupo. Assim, se tu pudesses dizer em relação ao que que tu achas que colabora mais contigo, que influi mais na tua vida. O que tem no Grupo que tu consideras hoje a coisa mais importante?

S.T. Primeiro, a amizade. Os amigos que eu consegui aqui. Porque aqui tu consegues relaxar. Tu não pensas nos teus problemas. Eles ficam lá fora, né! Então, sempre tem uma novidade em sala de aula. Sempre, sempre. Sempre tem. É um professor que vem com um tema novo. Aqui é tudo é bom. Tudo é bom. Eu já não consigo mais ficar sem, entendeu? Eu já não consigo. Prá mim é muito importante, muito importante.

Considerando o que afirma Peter Jarvis (2013, p.35) fundamentalmente, o resultado da aprendizagem é a pessoa que aprende e é modificada, embora essa pessoa modificada possa causar vários resultados sociais diferentes. Na fala da entrevistada Sônia é perceptível que as experiências no Grupo Revivendo a Vida forjaram mudanças em sua vida, ampliando as

relações pessoais, revelando outras formas de viver as dificuldades diárias, aguçando a curiosidade para aprender cada vez mais.

Além disso, a expectativa pelas novidades em sala de aula demonstrada em suas palavras: “ é um professor que vem com um tema novo” opondo-se à ideia de um currículo tecnicista, limitado, descontextualizado da vida dos educandos. Na concepção freireana, segundo Saul (2010, p.109) currículo é [...] a política, a teoria e a prática do *que -fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.

IMAGEM 2- Ficou visivelmente emocionada ao ver a imagem, mostrou sensibilidade e mencionou felicidade, cor, alegria, figurino de época, para ela o mais especial no grupo são as aprendizagens escolares pois refere-se aos conteúdos estudados que possibilitaram construir conhecimentos sentindo-se empoderada para discutir em casa.

D.C. E agora, Sônia, me diz assim, O que que tu identificas como uma das maiores aprendizagens que tu fazes no Grupo? No teu ponto de vista.

S.T. O mais especial, assim, foi, por exemplo, assim... A gente fez História do Brasil, a gente fez Itália, a gente fez Japão, né? Todas essas coisas que eu não sabia. Umás que eu tinha esquecido do Português, das aulas sobre o chá, as origens das coisas. Esse prá mim de português foi fundamental. Os conhecimentos em português. Tudo aquilo que a gente achava que sabia. E, não sabia nada. Eu consegui, aqui. Porque agora eu consigo discutir coisas assim que não falava antes.

Quando a entrevistada afirmou que consegue “ discutir coisas assim que não falava antes” está fazendo referência ao conhecimento construído nas oficinas que frequentou. Para a pesquisadora percebe-se o empoderamento da mesma. Conforme Paulo Freire (1986, p.135) o desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação da sociedade como um todo, é *absolutamente necessário* para o processo de transformação social. Pois os conhecimentos construídos e adquiridos, a nova percepção da realidade transforma a forma de ver e compreender o mundo, por isso o empoderamento é muito mais do que “um invento individual ou psicológico”, o empoderamento é social. O empoderamento para Paulo Freire (1986, p.138) indica um processo político das classes dominantes que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta.

Entrevistada 3 – Eliane

Eu sou Eliana, tenho 62 anos, divorciada, tenho 2 filhos e 3 netos: 2 meninos com 14 anos gêmeos e a moça com 22 anos. Nasci em Canoas, mas vim pequena para Porto Alegre. Casei

com 17 anos e fui casada 40 anos. Fui bancária 3 anos, depois saí para trabalhar com meu ex marido por 15 anos na nossa ferragem. Agora sou dona de casa, participo de 3 grupos de terceira idade: o Grupo Revivendo a Vida do UniRitter, o Tesourinha (biodança) e a ANAPPS (academia, pilates, dança e massagem). Estou há 9 anos na UnRitter no G.R.V, consegui entrar através de minha mãezinha que já participava há alguns anos. Falava muito dele (o grupo) e fiquei muito interessada...como já estava insatisfeita trabalhando no caixa de nossa loja, resolvi fazer um apelo a Deus! Senhor...gostaria muito de ir para este grupo, mas é só depois dos 60 anos...me ajuda a me aceitarem com 54 anos, por favor...amém! Falei com a minha mãezinha e ela disse a coordenadora chama-se Denise Ceroni, não vai dar só depois dos 60 anos...mãe fala com ela por favor e ela falou, Denise disse manda ela vir falar comigo, vamos ver? Deus ouviu minhas preces...ela me aceitou...graças a Deus, a minha mãe e a Denise sou muito mais feliz agora! No dia da entrevista tinha uma gravura ou foto, não sei bem...mas lembro de uma senhora também não sei que época era, nem que século! Olhei e achei parecida com minha mãezinha, me emocionou...era a mesma afinidade, a meiguice, parecia que se ela tivesse nascido naquela época, seria assim! Fiquei observando por alguns segundos a imagem...e quando olhei Denise ela estava chorando, gostava muito de minha mãezinha...eu nunca vou esquecer quando Denise perguntou quem és tu? Eu sou filha da mãefoi risada geral....fiquei com apelido de “filha da mãe” ...tinha pessoas que nem sabiam meu nome só que era filha da mãe...todos os professores, estagiários, colegas, etc...tudo de bom...mas tenho 2 que são como irmãs, somos íntimas: Solange e Sônia! Só tenho a agradecer a Deus, mãezinha querida no mundo espiritual, profª Denise, etc...

Obrigada, obrigada, obrigada. Atenciosamente Eliana M. M de Oliveira.

IMAGEM 1- Ao ver a imagem ficou visivelmente emocionada e lembrou-se de sua mãe (ex integrante do grupo, já falecida) relatou um pouco de sua história familiar e as dificuldades com sua saúde, declarou reconhecimento e gratidão aos seus pais que a ensinaram ser forte, contou de sua chegada ao grupo (antes da idade adequada), falou do divórcio, reconheceu que ninguém nasce sabendo tudo e a cada dia a gente aprende alguma coisa, disse que aprendeu porque gosta de aprender, reconheceu o grupo como um lugar de aprender e fazer amigos, deixou bem claro que tem muita vontade de viver, falou de ciúmes entre as amigas (ela e mais 2), relatou que as dificuldades para aprender foram somente em trabalhos manuais, pois não tem paciência.

D.C. (Risos) Agora, olhando para essa imagem, tu tens alguma coisa que tu possas relacionar com as aprendizagens no Grupo Revivendo a Vida? Como é que tu te sentes? Tu aprendes no Grupo Revivendo a Vida?

E.O. Claro, cada dia uma aprendizagem. Ninguém nasceu sabendo tudo. Cada dia a gente aprende uma coisa. Quem disser que sabe tudo é um tremendo mentiroso. Isso de saber de tudo não existe. E, vendo essa imagem, eu vejo assim, o amor, o carinho com o que ela está fazendo. Ela faz a refeição, né! Para a família. E, também é uma pessoa boa que a gente vê, pelo semblante bondoso e deve ser uma ótima mãe, ou ótima filha, ou ótima esposa. Ela tem uma aparência de boa, tanto é que eu olhei para ela e me lembrei da minha mãe, da bondade dela que estava estampada no rosto dela, né? Minha mãe tirava até a roupa do corpo, se alguém precisasse. Ela era boa demais. Até que as pessoas se prevaleciam, por isso eu tive que me meter e acabar com certas amizades dela. Eu botava para quebrar, azar! Era a minha mãe em primeiro lugar. (Risos)

Ao afirmar que ninguém nasce sabendo tudo, a entrevistada Eliane provocou a reflexão para um dos postulados de Paulo Freire frente à sua preocupação para a superação das dificuldades impostas às classes populares. Paulo Freire (2002, p.69) denuncia ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Posto isso, as pessoas aprendem na interação, na ação, mas o conhecimento da prática não deve satisfazer, pois é preciso ir além. Para Eliane cada dia a gente aprende uma coisa e para Paulo Freire (2002, p.71) é preciso conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

IMAGEM 2 – Ao ver a imagem, de imediato, se reconheceu na figura da bailarina em destaque, falou em esforço, dedicação, treino para as apresentações artísticas, afirmou que talento nasce com a pessoa, reconheceu a importância do estudo, deixou bem claro sua escolha pelo grupo em detrimento ao marido, tem certeza que se tornou mais decidida no grupo.

D.C. Neste período, que estás no Grupo Revivendo a Vida, tu chegaste com 54 (cinquenta e quatro) anos. O que mudou na tua vida? O que mudou na tua percepção do mundo?

E.O. Mudou, mudou porque eu decidi viver hoje como se fosse o último dia. Tudo que eu quero fazer, eu faço. Não espero para amanhã, entende? Então eu estou mais decidida, tanto é que foi eu que pedi o divórcio, né. Eu que vi que nosso casamento não dava mais. Eu que fiz os termos, que procurei um advogado, fiz tudo, né! E antigamente eu não teria essa coragem.

Segundo Peter Jarvis (2013) a aprendizagem é um fenômeno existencial por isso é preciso pensar que é a pessoa inteira que aprende, ou seja, corpo e mente. É um processo que se dá ao longo da vida, a essência humana insurgindo da existência humana. Essa essência é moldada pela interação com o mundo. Contudo a existência humana precisa ter experiências de aprender, dessa forma a essência humana emerge e se desenvolve. Conforme Jarvis (2013, p.42) o estímulo para essa aprendizagem é a nossa experiência do mundo – o ponto em que fazemos intersecção com o mundo (tanto físico como social). Esses momentos são experienciados pelos sentidos, pois formam o início de cada experiência; ou seja, as sensações corporais são essenciais para a aprendizagem. É possível relacionar esse pressuposto com a fala da entrevistada que se definiu como decidida e corajosa ao retomar as rédeas de sua vida, escolher o que julgou o melhor para si mesma a partir das experiências de interação com o grupo e com as oportunidades de continuar aprendendo.

Entrevistada 4- Sulmira

Eu sou a Sulmira Souza Britto, 74 anos, sou extrovertida, gosto de sair e passear me dou bem com todo mundo. Só não gosto quando marco encontro com 1 pessoa e não posso ir. Ando muito gripada e o médico disse para eu fazer repouso esta semana. Então, não estou conseguindo ir ao Grupo Revivendo a Vida, ver minhas amigas que eu gosto tanto. Adoro meus 3 filhos. Tenho 5 netas, 3 netas e 2 netos. São meus amores. Agora vem vindo a Betina minha bisneta. Sou aposentada, trabalho desde meus 14 anos já fui babá, cuidadora, cozinheira e arrumadeira. Gosto de fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo, sou de gêmeos. Sou bem feliz com tudo que a vida me deu. Graças a Deus. Adoro meus filhos e meus netos e minhas noras. E eles também gostam de mim. Ontem meu neto disse: “vovó, quando tu melhorar, vem aqui em casa”. Mas estou com saudades das minhas amigas, e semana que vem, se não estiver chovendo muito eu vou. Sabe, né, eu tenho que pegar 3 ônibus para chegar na Ritter. Gosto de tudo que aprendo lá.

IMAGEM 1- Observou por bastante tempo a imagem sem nada dizer, descreveu a imagem falando de detalhes quase imperceptíveis na imagem, considerou importante as aprendizagens no grupo, relatou as dificuldades na informática e no inglês- atribuiu a isso seu problema de visão (informática) e a metodologia da professora (inglês), relatou as dificuldades que teve com um ex colega e que chorou por causa disso, falou do sofrimento ao ficar viúva, contou como grupo ajudou para superar a tristeza dessa perda.

D.C. Então, dá para pensar que esse Grupo, para senhora, ele ...

S.B. Ele é tudo. É tudo, tudo pra mim. Ele é tudo pra mim. Bah, maravilha, maravilha! Gosto mesmo. Eu só fiquei muito triste foi no inglês que não me entrava na cabeça. (risos) Aí eu disse, foi pra professora Cristina: - Eu vou desistir porque não adianta. Disse a professora: - Não, não, não. Não vai desistir não. Aí com a Daphne, ela tinha uma maneira diferente de explicar, aí foi melhor. Foi bem melhor para mim. Tanto é que alguma coisa eu ainda lembro. (Cristina e Daphne foram monitoras no G.R.V)

Paulo Freire reconhecia a complexidade das relações existentes entre ensinar e aprender e a impossibilidade de transferência do conhecimento. No entanto, no senso comum, o conhecimento pode ser “passado” de uma pessoa para outra. Muitas vezes, os adultos maduros e idosos chegam ao Grupo Revivendo a Vida com essa perspectiva incorporada às suas vidas. Sendo assim, acreditam que a pessoa receberá o que lhe for “dado” como conhecimento, simplificando dessa forma o processo de aprendizagem. Ainda há, os que não percebem seus saberes, suas capacidades, para essas pessoas somente o professor sabe, por isso que ele ensina. Tais pressupostos representam a abordagem tradicional de ensino de suas infâncias e juventude,

que Paulo Freire denominou “educação bancária”. O relato da entrevistada demonstrou que a não aprendizagem na Informática e no Inglês trouxe tristeza e buscou explicá-las pelo problema de visão e pela forma de ensinar. Certamente são pontos de vista a serem considerados e, também, o momento emocional que estava vivendo, ou seja, o luto pela morte do esposo.

Contudo, tanto aprender a viver sem o esposo quanto a aprender uma língua estrangeira e a informática, apontam para algo em comum, são mundos estranhos para a entrevistada. Mundos, talvez, assustadores e que exigem uma nova aprendizagem para viver a sua vida. Adentrar a esses mundos, não é tarefa fácil. Para Peter Jarvis, as limitações internas se impõem aos aprendentes após experimentarem o conflito (neste caso o que significa para ela o luto, as aulas de inglês e a informática) para que tenham uma consciência ampliada da situação potencial de aprendizagem. Por isso, talvez, Sulmira não se sinta capaz de aprender. Para o autor, são consideradas como formas conscientes e sábias de se proteger, talvez, possa ser falta de confiança em si mesma.

Imagem 2 – Lembrou logo da dança cigana (uma apresentação artística realizada pelo Grupo Revivendo a Vida), disse que gosta de dançar, referiu-se aos filhos amorosamente, tenta ajustar se a realidade familiar pois um dos netos casado está morando com ela e isso trouxe algumas dificuldades.

D.C. Sim. Qual a tua rotina em casa, Sulmira? O que tu fazes em casa quando tu acordas?

S.B. Eu levanto, tomo meu banho, tomo meu café, cuido do meu cachorro. Coitado agora teve até no hospital. Ficou uma semana. Ele operou, ele estava com uma bola, e aí, sexta ele foi para casa. Até amanhã tenho que levar ele lá, mas meu filho vai viajar. E, o outro não pode, então vou deixar para segunda pra levar ele. Mas é assim, eu levanto, primeira coisa tomo meu banho, depois tomo café, depois vou arrumar a roupa na máquina, ver o que tem prá lavar, aquela coisa. Aí, eu varro a frente, se eu estiver disposta (risos).Limpo a casa. Se bem que minha casa está assim, por causa deles, né? Porque eles fazem uns colar, umas coisas, ...

D.C. Há, umas guias. (antes da entrevista havia me contado da situação familiar que estão vivendo)

S.B. É, as guias que eles fazem. Então, eles, por enquanto, não tem grandes espaços pra guardar tudo. Então eu não quero ser muito xarope e ficar falando que está tudo desarrumado, isso e aquilo. As pessoas que vão lá em casa, mais ou menos, já sabem. Mas em outros tempos era bem diferente. A minha casa era bem arrumada e tudo mais, só que agora não posso, mas eu também não... Não é que eu não me importe, às vezes fico até chateada. Eu digo, quem viu as minhas coisas e quem vê hoje, sabe... É brabo ... Mas em seguida passa ...Não tenho desamor, mesmo porque eles são muito bons para mim. Eles não me deixam faltar nada.

Sulmira retratou na entrevista a importância que a família tem em sua vida, do amor pelo esposo e pelos filhos, falou do sofrimento de perder o marido, falou com orgulho dos filhos e do amor que tem deles, ama e é amada. Por questões financeiras, um de seus filhos e a esposa estão morando com ela. É perceptível o movimento que tem feito para ajustar-se a essa nova

situação. Parece não ser a situação ideal, mas é a situação possível e se depender dela tudo dará certo. O que fez com que a pesquisadora lembrasse que, ao ser perguntado o que era família para seu pai Paulo Freire, o seu filho Lutgardes Costa Freire afirmou (2010, p. 177) para o meu pai família é saber estar juntos, amando uns aos outros, cuidando uns dos outros, às vezes discordando, com razão ou sem razão, com amor corrigindo, errando, acertando. È saber dar limites aos filhos, fazer com que eles sejam autônomos.

A aprendizagem que Sulmira tem realizado fica evidente quando conta da alteração de sua rotina, pois agora em sua casa moram o filho e a nora grávida e, dessa forma, houve uma reorganização de espaços e de rotina. O mundo dos jovens que invade sua vida provoca o que Peter Jarvis denomina de disjunção, um desequilíbrio ao seu mundo vida. Embora com alguma resistência, procura adaptar-se à essa nova circunstância. Ao tentar manter a própria rotina tenta preservar seu próprio mundo, pode sentir-se segura. E para Peter Jarvis (2013, p. 35) fundamentalmente o resultado da aprendizagem é a pessoa que aprende e é modificada, embora essa pessoa modificada possa causar vários resultados sociais diferentes.

Entrevistada 5- Dora

Eu sou Dora Oliveira de 73 anos, estou há mais de 10 anos na UniRitter. Eu sempre tive vontade de voltar a estudar, mas não podia pagar um curso, porque tudo é particular. Aí um dia eu estou assistindo a televisão e a Denise Ceroni falou do grupo de adultos e que eles davam até material para a gente estudar. Aí peguei o telefone e liguei para ela, a Denise, e ela disse: “pode vir a hora que quiseres”. E, eu este ano fazem 10 anos que estou no grupo. Sempre aprendo coisas novas e interessantes. A gente aprende uns com os outros. Faz amizades. Escuta os colegas. Os professores são uns queridos da gente. Meus colegas são minha família. Tenho 5 filhos, 1 homem e 4 mulheres. Todas as noites rezo para o Sagrado Coração da Virgem Maria pela saúde deles. Meus filhos estão sempre prontos para me ajudar no que eu precisar. Meus filhos sempre quando viajam me levam junto. Eles nunca me deixam só. Quando decidi vir para Porto Alegre, com uma mão na frente e a outra atrás todos eles me ajudaram com metade do salário. Meus filhos mais novos se formaram. Uma é advogada formada pela UniRitter e trabalha com um juiz. A outra trabalha na Câmara de Vereadores e a outra trabalha como bioquímica no Hospital de Clínicas. Os dois filhos mais velhos não quiseram estudar. Meu filho comprou um taxi e adora o que faz. Sou abençoada, meus filhos são minha vida!

IMAGEM 1- Ao olhar a imagem lembrou da infância no interior de São Borja, falou do casamento e das relações de poder, contou sobre a necessidade de trabalhar para a sobrevivência, o orgulho dos filhos, falou sobre solidariedade, sempre houve o desejo de estudar, considera o grupo como família, relatou as dificuldades na matemática e no inglês,

aprendeu pouco em francês, insistiu que aprende pouco (parece que não se percebe capaz de aprender!), relatou que a convivência no grupo é a maior aprendizagem, declarou gratidão aos professores e como são tratados.

D.C. Não, pode ficar bem à vontade.

D.L: Não, eu me lembrei sabe porque, assim, ó. Eu desde os oito anos eu já comecei a trabalhar. Tinha uma prima minha que ela teve paralisia infantil. Então ela tinha uma perna mais curta que a outra e por qualquer coisa ela caía. Então tinha que andar com ela de mão por toda a parte. Quando vieram embora para Porto Alegre, aí minha irmã casou e começou a ter um filho atrás do outro. Durante seis anos eu cuidei, ajudei a cuidar dos seis filhos dela. Quando ela ia para o hospital para ganhar um, a mãe tinha que acompanhar e eu ficava de dona de tudo aquilo. Fazendo comida, arrumando cama para um, lavando roupa, porque eu dava de pulos (risos). Agora olhando isso aqui me recordou (risos). Eu não sei se isso pode entrar...

D.C. Claro. É bem assim do que tu estás pensando, sentindo, recordando...

D.L: Então, professora, tá. Aí, eu me casei, e também fui morar na campanha. Meu marido plantava arroz, fui morar na campanha. A água de poço. A roupa toda lavadinha, assim, ó (movimento com as mãos esfregando a roupa).

D.C. Tudo lavado à mão.

D.L: Tudo. A água eu trazia prá botar nas coisas assim como esta moça está. (risos) Bem assim.

D.C. Tu te identificaste com essa moça?

D.L: Eu me identifiquei. E naquela época era assim, ó. Os maridos não colocavam a mão em nada. Tudo era a mulher que tinha que fazer. E tinha que fazer. (balançava com a cabeça)

Na entrevista Dora relatou as dificuldades pelas quais passou desde a infância, ficou evidenciado as relações de poder no casamento. O que remete de imediato, à Pedagogia do Oprimido (1970), e a relação de poder entre opressor e oprimido, para Freire “o oprimido só se liberta libertando o opressor”. Por ter casado tão menina e ficar subjugada ao marido, Dora não teve tempo para si mesma e nem para estudar, que era seu sonho. Cuidar da sobrevivência da prole foi a sua maior luta. Voltou-se para o ofício de ser costureira pela necessidade de prover o sustento de suas crianças. Porém nunca abandonou o sonho de um dia voltar a estudar. Lembrando Paulo Freire (2000, p.51) o que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. [...] os sonhos são projetos pelos quais se luta. [...] Implica luta.

Em sua fala, é perceptível o sentimento que ainda tem em relação ao lugar dispensado às mulheres na sociedade, o quanto a experiência vivida no casamento foi aniquiladora para sua capacidade de pensar-se capaz. Para Freire

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. (FREIRE, 1992, p.68)

IMAGEM 2- Ao ver a imagem recordou de uma novela de época (TV) e teceu elogios às vestimentas daquele tempo e criticou à moda contemporânea, lembrou das apresentações artísticas que o grupo fez (2009), reconheceu que não é bom parar no tempo, reconheceu que na convivência entre gerações é possível aprender com eles (insisto que é possível aprender e ensinar, também), lembrou de alguns colegas que não participam mais do grupo (quase um lamento).

D.L. É que eu tenho problemas, sabe ... Eu não consegui aprender ...
D.C. Será que não foi a metodologia? Será que não foi o jeito de ensinar?
D.L. Não, professora. Olha, eu vou ser bem sincera pra senhora. Olha aqui, uma coisa que eu não consegui aprender até hoje e tive aula... Foi lá no Santander, eu tive aula. Fiz o mês inteirinho de aula de notebook.
D.C. Ah, de informática. A informática também não deu, Dora? Por que será, Dora?
D.L. De jeito nenhum. Comecei aqui e ví que não dava ... E não aprendi de jeito nenhum.
D.C. E, tu alegas o porquê dessa não aprendizagem?
D.L. Eu não sei. Eu tenho a impressão, professora que se eu tivesse uma pessoa disponível no meu costado pra me ensinar eu poderia aprender, mas como assim, é muita gente pros professores.

Toda vez que Dora foi indagada sobre sua aprendizagem nas oficinas do Grupo Revivendo a Vida a sua resposta foi de que não havia aprendido. Na maioria das vezes assumiu “a culpa” por não aprender, buscou justificativas em problemas, falta de inteligência, dificuldades de aprendizagem. E cada vez que proferiu ter problemas para aprender foi lembrada pela pesquisadora de sua capacidade cognitiva, pois aprendeu a costurar sozinha (faz alta costura), aprendeu a cuidar da casa e das crianças, cria e declama poesias. A impressão que deixou é de que não se reconhece capaz de aprender, pareceu estar interdita para a aprendizagem. Inclusive, é possível observar na íntegra da entrevista que ela “foge” das respostas ao ser perguntada sobre aprendizagem, invoca outro assunto na tentativa de distrair a entrevistadora. Dora possui uma memória impressionante, sabe declamar poesias, cantar canções antigas, porém não se percebe como aprendiz. Para Peter Jarvis a aprendizagem inicia no útero antes do nascimento, de forma pré-consciente, continuará até o momento em que perde-se a consciência antes da morte. Como seres sociais, formados de corpo e mente, as nossas experiências do mundo-vida começam pelas sensações corporais, mas no início, isso não tem significado para nós. De acordo com Peter Jarvis

A experiência começa com a disjunção (o fosso entre a nossa biografia e a nossa percepção da nossa experiência) ou uma sensação de não saber, mas, na primeira

instância, a experiência consiste no corpo receber sensações, por exemplo, sons, visões, cheiros e coisas do gênero, que parecem não ter significado. A partir daí, transformamos essas sensações na linguagem dos nossos cérebros e mentes, aprendendo, aprendendo a torná-los significativos para nós mesmos – esse é o primeiro estágio da aprendizagem humana. (JARVIS, 2013, p. 36)

Contudo como seres humanos sociais não é possível criar os significados sozinhos, a medida que nos desenvolvemos construímos uma linguagem social, por isso os significados representam a sociedade em que vivemos.

Entrevistada 6- Marina

Eu sou a Marina, tenho 73 anos e completo 74 agora em julho. Pertencço ao Grupo Revivendo a Vida há uns seis ou sete anos, nem sei bem. Mas sei o suficiente para poder falar sobre o sentimento que tenho pelo Grupo, pelos ganhos que ele oferece para mim e para todos nósque estamos lá. Sou casada, tenho uma filha que está cursando doutorado em Psicologia em Portugal. Ela está gostando muito da cultura daquele país. Torço por ela, para que consiga realizar seus projetose artigos de sua vida acad~emica. Agora estou auxiliando mimha irmã que está enferma, mas está se recuperando bem. Meu esposo achava que eu não precisava estar no curso, mas estar npo Grupo, tudo que acontece lá é uma lição para gente. Às vezes, chega a chocar. Mas os monitores nos ouvem, sabem o que sentimos nos acolhem, conversam com a gente, ressaltam a nossas virtudes, mostram o lado positivo da gente. Nós idosos, quando encontramos dificuldades os monitores nos entendem. Eles sabem que cada um de nós temos “um tempo”, que não somos todos iguais. Que cada um vem com uma história de vida que é valorizada por elas. E isso eu acho bem importante. Aprendemos que temos muitas dificuldades, mas que podemos resolver e melhorar. Assim, acabamos por nos conhecer a nós mesmas, a sermos mais benevolentes com os outros e com nós mesmos. Quando converso com minhas amigas e com minhas vizinhas sobre um determinado assunto, elas ficam admiradas e me perguntam: - Onde tu aprendeu isso? E eu respondo: - Lá na faculdade da Ritter com meus professores vocacionados. Eu tenho, e todos nós temos acolhimento para poder comentar sobre qualquer assunto e aí a gente vai dialogando umas com as outras. E aí a gente aprende com as vocaionadas da Denise. Todas elas têm aquele brilho nos olhos, a gente vê isso. Quando elas dizem “Eu aprendo muito com vocês”, é uma lição de vida para a gente. Lá no Grupo, somos valorizadas pelo que somosde verdade. È verdade. A Denise tem uma linha de pensamento, uma espiritualidade que os monitores também têm e mostra para gente que podemos melhorar sempre, que podemos sempre ser melhores principalmente nos relacionamentos dentro da sla de aula, que a gente acaba levando para a vida, fora da sala. Aprendemos anos conhecer, nos deparando com as dificuldades nossas e de todos que estão ao nosso redor. Lembrando aqui de Paulo Freire, do estágio do Rodrigo, que não se aprende sozinho. Nós aprendemos com os outros, com os profes, com nossos colegas, com nossa família e com os amigos. E, também, que a gente não está totalmente pronto, que precisamos das outras pessoas para sermos melhores. A gente coopera uns com os outros e aí aprende com o que os outros fala para nós, né! E aí a gente aprende a aceitar a diferença e o que a colega traz para nós e conversando a gente aprende e não é só o que está nos livros, assim, coisa decorada, mas o que está nas histórias de vida de cada um de nós. Aprendemos com o outro. É isso porque cada um de nós veio de um segmento. Eu vim de uma cidadezinha lá do interior. Morava em uma casinha, numa rua de chão batido. Só tive a oportunidade de frequentar a escola de freiras aos 13 anos. Foi aos

13 anos que conheci a letra “a” enquanto o normal era entrar aos 7, 8, 9 anos...no meu tempo foi assim...agora os tempos são outros. No grupo eu sou convidada a pensar sobre as coisas da vida. As profes não nos contrariam, elas nos acolhem com carinho e dedicação. Durante um estágio, eu tive um atrito com colegas na sala de aula, mas com a ajuda e o carinho das demais colegas eu superei o atrito e aprendi a lidar com as minhas emoções, entendendo o porquê do conflito. Nas aulas a gente acaba se “abrindo” para a sensibilidade, entendendo que cada um tem um ganho intelectual. Ali a gente só tem a ganhar. Até com esses conflitos que acontecem com a gente. E nesse conflito eu aprendi muito. Aprendi que tenho amigos e que posso lidar melhor com meus sentimentos. Assim, ali na sala de aula com os meus colegas, nos conflitos, todos nós temos a ganhar. Agradeço a professora Denise e aos professores monitores e a todas minhas colegas por fazerem parte da minha vida e da minha aprendizagem, porque até com professores eu tive dificuldades, mas que precisei a lidar com as dificuldades e superá-las. Como diz a Denise, os encontros com o grupo são para tirar a gente da acomodação, do sofá, de se unir no grupo para com ele somar e não ficar em casa remoendo os problemas que a gente tem que enfrentar. Não é para ficar em casa pensando bobagens...no grupo a gente tem o incentivo da leitura e a possibilidade de a gente interagir com as nossas histórias de vida, com os nossos sonhos e projetos a realizar. Essa riqueza que o encontro promove na gente. Sou muito grata. Que Jesus abençoe a Denise que aprendeu a delegar a passar a energia dela para os monitores. É a energia que ela plantou que a gente colhe com energia e disposição. É o pensamento dela que os profes representam. A Denise é abençoada, todos os profes monitores e os estagiários que vem sempre a nos ensinar algo novo. Oh! E não é só no banco escolar que a gente aprende, mas na vida também a gente aprende muito. A gente aprende também com as pessoas que estão perto, né! Aprendemos com todos, nesta interação. Vivenciamos a riqueza desse encontro...Antes eu me sentia só, solitária, num estágio decrescente... mas no grupo, nas trocas com os outros eu me sinto outra. Com disposição para enfrentar com coragem. Minha fé é tudo! Fiquem com Deus.

IMAGEM 1- Ao observar a imagem, a entrevistada referiu-se a sensação de paz, as pessoas que atuam no grupo (monitores, professores) são considerados vocacionados, inacabamento como pessoa, vir a fluir, sente-se olhada pelos professores e monitores sem condenação, lembrou da infância feliz e da tristeza de perder os pais muito cedo, contou sobre a família, lembrou a necessidade do trabalho para a sobrevivência, registrou a vontade de viver, relatou experiências espirituais, disse que para aprender tem que querer, tinha um sonho de ter um violão e tocar e está aprendendo pela internet (*pelo google*), em sua percepção a falta de base para aprender torna algumas aprendizagens mais difíceis, ressaltou a importância de aprender por si mesmo, pela pesquisa, perguntando para aprender, contou sobre sua dificuldade em matemática, falou em preguiça mental em ter Q.I curto, aprendeu nadar nadando.

D.C. E, tu observando essa imagem tu consegues fazer uma relação com as coisas que a gente aprende aqui no Grupo Revivendo a Vida? Com tuas aprendizagens dentro do Grupo. Quando tu olhas para isso, como é que tu pensas o Grupo Revivendo a Vida?

M.M. O Grupo Revivendo a Vida eu penso o que eu já pensava antes de ver esse quadro, né? Eu penso que ele é assim... Que quando eu me refiro sobre ele eu sinto que as pessoas jamais vão alcançar a maneira de como as coisas são feitas aqui. Eu descrevo e sinto a maneira delicada de como tratam a gente, no caso, vou

pegar tu, Denise e essas vocacionadas aí. Quando tu olhas a gente, tu e elas, não olham só a gente, assim. Vocês olham como inacabadas e que está tudo certo comigo. Só que eu estou inacabada e muita coisa, eu mesmo, comigo mesmo acompanhei a informação e o atendimento que eu tive aqui e que com o acolhimento aqui eu vou melhorar, vou fluir. Ver as coisas que a gente pode fluir. Como se fosse assim, como uma flor fechada, né, que ela pode abrir e trazer tudo de belo e de lindo. Por isso que tu e as outras profes não olham condenando. E as profes, quando a gente assim, “pisa na bola”, ou perguntam demais, assim... Elas também. Quando a gente contraria, um assunto, até com os outros profes que passaram por aqui, que nem a Daphne, e que nem aquela que dava História, que eu nunca esqueci ... Eu adorava a aula dela.

A entrevistada Marina dedicou tempo para a participação na entrevista, buscou articular os diferentes momentos de sua participação no Grupo Revivendo a Vida com os ensinamentos freireanos advindos de um projeto desenvolvido em 2016/2. Assim como ela o grupo mostrou-se impactado ao estudar e conhecer sobre a vida do Patrono da Educação Brasileira. Interessante perceber como ficou incorporado em seu vocabulário alguns conceitos freireanos e como transita bem entre eles. Ao referir sobre os professores e monitores que atuam no grupo junto aos adultos maduros e idosos fez referência aos “vocacionados”. Para Zitkoski

A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através do qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos. (ZITKOSKI, 2013, p. 369)

Marina em toda sua fala demonstrou a busca por conhecer-se mais e, dessa forma, reinventar-se como pessoa no grupo social, “autofazer-se no mundo humano”.

IMAGEM 2- Ao olhar a imagem disse sentir alegria e que não dá para ter preconceito, falou das cores, das luzes, em relação ao grupo disse que faz com que a gente se sinta segura e possa se expressar, dizer o que pensa, falou do acolhimento, o que aprendeu na escola serve de alicerce, lembrou do conflito com 2 colegas, reconheceu que o conflito faz pensar e a gente aprende, na aprendizagem nada se desperdiça, a hora do click , declarou gratidão, nem todo mundo gosta de estudar, aprender para se desenvolver, grupo instiga a pensar.

D.C. Marina, então, tu achas que quando há conflito, a gente também aprende?

M.M. Aprende. Eu aprendi no conflito delas. Eu quis sair, depois veio a Elisabete e ela me pediu para ficar.

D.C. E, por quê a gente aprende quando há conflito?

M.M. Porque faz a gente pensar. Toda dificuldade faz a gente pensar. A minha vizinha sofre de assédio de ladrão. Eu aprendi uma coisa, muito tempo. Foi em uma casa espirita, num livro, eu acho. Não me lembro bem, mas eu aprendi assim: - Se chegar uma pessoa assim, agitada perto de ti, gente que só pensa maldade e inventa coisas à teu respeito, tu tens que ver como é que está agindo e como é que esta pessoa está pensando.

Porque tu atraí esse tipo de coisa. Porque tudo é energia. Se a gente não tem tempo de pensar em coisas ruins, as coisas boas acontecem. Meu Deus, às vezes a gente não tem tempo nem de fazer tantas coisas, ainda mais em pensar de fazer maldades para os outros, entendeu? Mas tem gente que não. Então se a gente está atraindo este tipo de pessoa, a gente tem que se cuidar. Na verdade, eu penso assim. Quando eu vou no canto eu procuro cantar junto. Eu ainda tô aprendendo a cantar mais suave, não fino, porque eu canto grosso, porque minhas cordas vocais estão machucadas. Uma coisa que eu aprendi. Eu aprendi a esperar minhas colegas na cantoria e a prestar mais atenção nelas e acompanhar junto.

A percepção que a entrevistada Marina relatou do conflito que aconteceu com ela e outras senhoras era de que o conflito foi uma possibilidade para ela aprender. No entanto remete para que se possa pensar no conflito como algo possível e natural entre os seres humanos. Para Góes (2013) o verdadeiro caos, o principio da desordem na sociedade moderna, é a falta de compreensão e respeito sobre o diferente. É preciso que busquemos tolerância. Ao encontro de Freire ao afirmar que na ação dialógica com o diferente, na experiência de compreender o outro que é diferente do que penso que sou, surgem os conflitos, as contradições, as tensões. Segundo o autor

È a tensão a que se expõe por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. (FREIRE, 1992, p.156)

Para a pesquisadora, a experiência vivida na realização das entrevistas desvelou sentimentos e emoções dessas mulheres que escolheram e escolhem, todos os dias, viver a última fase de suas vidas em convivência aprendendo “coisas novas”. As percepções que elas demonstram a respeito de suas aprendizagens e das não aprendizagens, seus significados, o empoderamento advindo do conhecimento, a luta para pertencer até o final da construção de uma nova velhice.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui provoca a reflexão sobre uma caminhada repleta de desafios, alegrias, descobertas, novos amigos, reconstrução de saberes, reinvenção, aprendizagens e ensinagens, diferentes formas de ver o mundo e as pessoas, acima de tudo na convivência de múltiplos jeitos de ser e na socialização de seus saberes. Por vezes, a pesquisadora perguntava-se como seria chegar ao final do doutorado? Apenas conjecturava que seria o alívio de cumprir o que havia sido proposto. Ledo engano! Chegar a este momento é muito mais do que poderia imaginar. É poder mirar o tempo vivido como estudante em um ambiente universitário em que se respira o desejo por conhecer, por construir novos conhecimentos para contribuir com a sociedade, em deixar para as próximas gerações um legado, em viver o sonho sonhado, mas acima de tudo é saber-se tão incompleta!

Agora fica evidente que a pesquisa proposta acompanhou o desejo de compreender melhor o que há tempos fascinava a pesquisadora, a aprendizagem como um processo para o autoconhecimento, por vezes tão desconhecido. Pois, enquanto investigava os significados que os adultos maduros e idosos atribuíam às suas aprendizagens e não aprendizagens, mais a aprendizagem se configurava em um processo de autoconhecimento. Mergulhar no mundo vida desse grupo sucitou, para a pesquisadora, se redescobrir como aprendiz, surpreender-se com os fragmentos de histórias de vida e seus impedimentos, atravessamentos e sofrimentos. Contudo, emocionada uma das entrevistadas afirmou: aprender é tudo! E é com essa certeza que a pesquisadora tece sua escrita para o fechamento deste ciclo de vida. Foram quatro anos de aprendizagens construídas pela experiência em seminários, diferentes disciplinas, estudos individuais e em grupo, pesquisas, reuniões, releituras, aceitação do novo, empenho e esforço para conhecer a teoria de Jarvis escrita na língua inglesa, revisitar as leituras de Freire, tudo isso junto a vida cotidiana de uma docente universitária, mãe e avó.

A escolha de Peter Jarvis e Paulo Freire foram essenciais para a pesquisa, pois em suas teorias foi possível buscar conhecimentos e alento para compreender os significados que as entrevistadas atribuem às suas aprendizagens e não aprendizagens nas atividades que participaram no G.R.V.

Ao olhar para o processo da pesquisa é possível constatar que os significados que os adultos maduros e idosos, investigados, atribuem às suas aprendizagens estão intimamente ligados

às suas experiências e vivências na interação com o grupo, tem a ver com seu mundo vida e com a cultura de seu contexto. Aprender é uma condição imperativa para viver, é um elemento inseparável da condição humana. A aprendizagem é existencial e experiencial. É a possibilidade de sentir-se gente, pertencer, contribuir, libertar-se, sentir-se necessário, saber-se incompleto!

A aprendizagem é, então, a transformação da experiência em conhecimentos, habilidades e atitudes, mas não é só isso. Para Peter Jarvis, a aprendizagem humana durante toda a vida é uma combinação de processos onde a pessoa como um todo – corpo (genética, físico, biológico) e mente (o conhecimento, as habilidades, as atitudes, os valores, as emoções, as crenças e os sentidos) vivenciam uma situação social cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emocionalmente ou de forma prática (ou através de qualquer combinação) e integrado na biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa mais experiente e modificada.

Evidenciou-se pelas entrevistadas que a aprendizagem considerada como dialógica é essencial para a aprendizagem, pois permitiu que descobrissem a si mesmas tomando consciência do mundo à sua volta. Como testemunhou Paulo Freire, a dialética entre aprender e ensinar embrenha-se em uma perspectiva sociocrítica nos processos de conhecer tornando possível a construção de conhecimentos ativos e críticos. A percepção e a conscientização de que “somos seres inacabados e nos educamos uns aos outros e, também, mediados pelo mundo” representa uma ruptura com o senso comum à que estavam submetidas, constituindo-se em uma aprendizagem pessoal e social, oriunda das experiências e vivências no G.R.V. Confere aos dois, Peter Jarvis e Paulo Freire, a certeza do inacabamento enquanto sujeitos que aprendem a ser uma pessoa consigo mesmo e na sociedade.

Em relação a não aprendizagem, ficou evidenciado que as entrevistadas atribuíam alguns significados às suas não aprendizagem por questões pessoais (falta de saúde, pouca inteligência), pela metodologia utilizada, pela falta de tempo. Ao considerar as situações de não aprendizagem de Peter Jarvis, é possível relacionar com as situações onde há limitações internas que façam a pessoa não desejar aprender, ou seja, o estado em que uma pessoa consciente está ciente das oportunidades de aprendizagem potenciais, mas resiste a elas, e, também em situações onde há limitações externas, tais como não ter tempo para aprender ou ser incapaz de aprender, ou seja, o estado em que os aprendentes não aprendem o que deveriam aprender, às vezes, até mesmo para proteger-se. Há ainda um campo profícuo para investigação da não aprendizagem.

Ao finalizar a escrita desta tese a pesquisadora reconhece que o processo de autoconhecimento enquanto educadora progressista foi, talvez, a aprendizagem mais significativa para si nos últimos tempos. Por isso, afirma que a constituição de uma educadora progressista, consciente de seu papel no mundo se faz pelas experiências vividas, por suas leituras e indagações, pelo sofrimento de ver no outro o desespero gerado da falta de oportunidade, por estar encharcada de um sentimento de indignação e de revolta, mas, acima de tudo pela esperança em uma sociedade justa. Acreditar que a educação humaniza e transforma, mas não é a única possibilidade de revolucionar e abalar as bases capitalistas. Há muito a ser feito. É preciso assumir novas posturas, derrubar muros, construir pontes. Acreditar que é possível... Aprender e Esperançar! Assim como Jarvis e Freire.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev.e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**.3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes,2004.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton. 1963

BAQUERO, Rute. **Educação de Adultos**. In: STRECK, Danilo; REDIN Euclides; ZITKOSKI, (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **A Velhice**. 5º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. Montreal, Èditions Nouvelles,1998.

BICUDO, Maria Aparecida Viaggiani; ESPOSITO, Victoria Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba, São Paulo Editora Unimep, 1994.

BOGDAN Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Apresentação**. In. ROTTA, Newra Tellechea, FILHO BRIDI, César Augusto, BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre, Artmed. 2016.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da Terceira Idade.** Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2003.

CENTRO INTERNACIONAL DE LONGEVIDADE BRASIL. **Envelhecimento Ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade.** ILC-BRASIL, Rio de Janeiro, 2015.

CERONI Denise Costa. **Grupo Revivendo a Vida: Aprendizagens Escolares Construídas e Partilhadas.** Dissertação de Mestrado. Disponível in: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000791557&loc=2011&l=4be21b3fcb96998a> .

_____, **O grupo revivendo a vida e a ampliação dos percursos de estudantes adultos maduros e idosos: a ressignificação de saberes escolares e a promoção de possibilidades cognitivas.** Revista Educação e Cidadania nº13, Editora UniRitter, 2011.

_____, **A alfabetização como possibilidade de autoriado pensamento em mulheres idosas.** capítulo do livro A prática psicopedagógica : processos e percursos do aprender/Iara Cairão e Gilca Lucena Kortmann (org). Rio de Janeiro Wak Editora, 2015.

CHESSICK, Richard D.. **Phenomenology Psychiatry and Psychoanalysis.** In: The American Journal of Psychoanalysis. Vol. 57, n.2 p. 1997.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento.** 1.ed.São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo : Fapesp,2004.

DOLL, Johannes. **O campo interdisciplinar da gerontologia.** In: Ligia Py et al. **Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais.** Editora Setembro, Holambra, 2006.

_____, **Educação, cultura e lazer: perspectivas de velhice bem-sucedida.** In: NERI, Anita Liberalesso.org. **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC.SP, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Cidadania: os idosos e a garantia de seus direitos.** In: NERI, Anita Liberalesso.org. **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC.SP, 2007.

FEDERIGHINI, Paolo; MELO Alberto. ESNAL. **Glossário de educação de adultos na Europa.** Barcelona: Associação Europeia para Educação de Adultos, 1999.

FERRARO, Alceu Ravello; RIBEIRO, Marlene. **Trabalho Educação Lazer: Construindo políticas publicas.** Pelotas: Educat, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

_____,. **Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____,. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____,. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____,. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª, Paz e Terra. São Paulo, 2002.

_____,. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 43ª ed. Editora Cortez. São Paulo, 2002.

_____,. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria (org). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIXO, Manuel João Vaz. **Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas**. 4ª Edição. Lisboa, Instituto Piaget, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Scipione. 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de Jovens e Adultos :teoria, prática e proposta**. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GRACIANI, Maria Stela. **Extensão**. In: STRECK, Danilo; REDIN Euclides; ZITKOSKI, (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAAS, Aline Nogueira. **Expressão Corporal: Aspectos Gerais**. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

ILLERIS, Knud. (org.) **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso.2013.

JARVIS, Peter. **Lifelong learning and the learning society**. Vol 1. New York: Routledge, 2006.

_____,. **Adult Learning in the Social Context**. London: Croom Helm. 2009.

_____,. **Learning to be a Person in Society**. London: Routledge.2009.

KACHAR, Vitória. **A terceira idade e o computador: interação e transformações significativas**. *A Terceira Idade*, São Paulo, v. 11, n. 19, p. 5-21, 2000.

_____,. **Terceira Idade Informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

KNOWLES, Malcolm S; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The Adult Learner. The definitive classic in Adult Education and Human Resource Development**. 6th edition. Amsterdam, et al: Elsevier,2005.

LEHR, Úrsula. **A revolução da longevidade: impacto na sociedade, na família e no indivíduo**. In: Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento. Porto Alegre, UFRGS, v.1, p. 7-35. 1999.

LIMA, Cristina Rodrigues. **Programas Intergeracionais: um estudo sobre as atividades que aproximam as diversas gerações**. 2007. Dissertação (Mestrado). Campinas. 2007.

MACHADO, Ozeneide Venâncio. **Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que Tem a Fenomenologia como Suporte**. In: BICUDO, M. A. V. e ESPOSITO, V. H. C. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. **Experiência.** In: STRECK, Danilo; REDIN Euclides; ZITKOSKI, (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOLL, Jaqueline, org. **Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

NERI, Anita Liberalesso. **Envelhecimento e Qualidade de vida na mulher.** Campinas: Congresso Paulista de Geriatria e Gerontologia, 2001.

OLIVEIRA, V. M., MARTINS, M. F., & VASCONCELOS, A. C. F. **Entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa em Administração: Pistas teóricas e metodológicas.** Anais do SIMPOI, São Paulo. 2012.

OSORIO, Agustín Requejo. **Educação Permanente e Educação de Adultos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PAZ, Serafim Fortes. **Movimentos sociais: participação dos idosos.** In: Ligia Py et al. **Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais.** Editora Setembro, Holambra, 2006.

PROENÇA, Wander de Lara. **O método da Observação Participante: contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro.** Revista Aulas. Vol.4. ISSN 1981-1225. 2007.

SÁ, Jeanete Liasch Martins de. **Educação e envelhecimento.** In: Ligia Py et al. **Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais.** Editora Setembro, Holambra, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SBGG, Site da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Disponível em: <http://sbgg.org.br/espaco-cuidador/o-que-e-geriatria-e-gerontologia/>
Acessado em 02 de Julho de 2017.

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; SCHWANK, Carla Helena Augustin. **Atualizações em Geriatria e Gerontologia: da pesquisa básica à prática clínica.** Porto Alegre: TEDIPUC, 2008.

SIQUEIRA, Maria Eliane Catunda. **Velhice e políticas públicas**. In: NERI, Anita Liberalesso.org. **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC.SP, 2007.

SKLAIR, L. **Social movements and global capitalism**. In: *Sociology*, vol 29, Issue 3, 1995.

STRECK, Danilo; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ed; Ideias & Letras, 2006.

THIOLLENT. Michel, ARAÚJO FILHO, Targino de, SOARES, Rosa Leonôra Salerno. (coord.) **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. EDUFF, Niterói, RJ, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
<https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo>

