

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELMA NUNES DE MELO

**OLHARES ATENTOS, DETALHES ORIENTADORES: o Lugar da Inteligência
Popular na Alfabetização de Jovens e Adultos**

João Pessoa
2015

ELMA NUNES DE MELO

**OLHARES ATENTOS, DETALHES ORIENTADORES: o Lugar da Inteligência
Popular na Alfabetização de Jovens e Adultos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

João Pessoa
2015

M528o Melo, Elma Nunes de.

Olhares atentos, detalhes orientadores: o lugar da
inteligência popular na alfabetização de jovens e adultos /
Elma Nunes de Melo. – João Pessoa, 2015.

154f.: il.

Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação popular. 2. Alfabetização de jovens e
adultos. 3. Inteligência popular. 4. Saberes indiciários.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

**OLHARES ATENTOS, DETALHES ORIENTADORES: o Lugar da Inteligência
Popular na Alfabetização de Jovens e Adultos**

ELMA NUNES MELO

Data: ____/____/____

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA

Prof. Dr. LUIZ GONZAGA GONÇALVES – UFPB
Orientador

Prof. Dr. JAIME JOSÉ ZITKOSKI - UFRS
Examinador Externo

Prof^ª Dr^ª MARIA CLAUURÊNIA ABREU DE ANDRADE SILVEIRA – UFPB
Examinadora Externa

Prof^ª Dr^ª ELISA PEREIRA GONSALVES – UFPB
Examinadora Interna

Prof. Dr. SEVERINO BEZERRA DA SILVA – UFPB
Examinador Interno

Prof^ª Dr^ª GLÓRIA DAS NEVES DUTRA ESCARIÃO – UFPB
Suplente

Prof. Dr. ERENILDO JOÃO CARLOS – UFPB
Suplente

DEDICATÓRIA

Quem espera na pura espera vive um tempo de esperança vã.
Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei
com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará, meus pés aprenderão os
mistérios dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais; meus olhos
verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é
um tempo de quefazer (FREIRE, 2000).

Ao meu inesquecível e querido pai, Edson Silva de Melo (*In memoriam*), que mesmo nesses curtos 21 anos de sua ausência física, me estimulou por meio de seus inesquecíveis exemplos de luta, crença e perseverança que em mim se encarnaram;

À minha amada e eterna irmã Edlane Nunes de Melo (*In memoriam*), pelo seu contínuo orgulho de ter alcançado o meu ingresso no curso de doutoramento, pelo exemplo intenso da alegria de viver, sorrir e ser feliz;

À minha amada mãe Zinaura Nunes Machado, serena, quieta e exigente, pela sua profunda colaboração na construção de um ambiente favorável à construção das minhas pesquisas;

À minha dedicada e adorável tia Severina Batista Pereira (Bibi), sempre disposta a cooperar em todos os estágios de minha vida;

Aos meus queridos e amados sobrinhos filhos: Danilo Batista Pereira, Laís Nunes de Melo Gondim, Fernando Pereira Menezes Filho, que sempre sonharam com os meus sonhos e se realizaram com as minhas realizações;

Aos meus queridos sobrinhos netos: Daniele, Damile, Edlane Júlia, Pedro Guilherme e Ana Luísa;

A todas as pessoas não ou pouco alfabetizadas, sujeitos populares jovens e adultos, possuidores de saberes vários, experienciais que tanto, “ocultamente”, contribuem para o saber literário e científico.

AGRADECIMENTOS

O “tempo do que fazer” não é o tempo relógio, o *chronos*, mas o *Kairós*, o tempo preenche do novo que está nascendo, este não virá ao mundo sem a sua participação (ZITKOSKI E STRECK, 2010).

A Deus, pela luz contínua que me conduz à realização de inúmeras conquistas em minha vida, em especial ao ingresso e conclusão do curso de doutoramento em Educação Popular, na Universidade Federal da Paraíba.

Ao meu querido e inesquecível Orientador Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves, pela sua serenidade contínua, pela crença em mim depositada e por todas as ideias semeadas, ajudando-me a conduzir gradativamente a minha pesquisa.

Às professoras Dr^a Elisa Pereira Gonsalves e Dr^a Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira pelas contribuições e sugestões fundamentais no processo de qualificação da minha pesquisa.

Aos Professores da Banca de Defesa da minha Tese Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Orientador), Dr. Jaime José Zitkoski, Dr^a Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, Dr^a Elisa Pereira Gonsalves, Dr. Severino Bezerra da Silva pela avaliação, cuidado e considerações sobre minha Tese, nesse delicado processo de Defesa.

Aos Professores do Doutorado: Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves, Dr^a Elisa Pereira Gonsalves, Dr^a Emília Prestes, Dr^a Ana Doziat, Dr. Orlandil de L. Moreira, Dr^a Aline Machado, Dr^a Adelaide Alves Dias, por terem contribuído no amadurecimento do meu pensar e, sobretudo, do meu fazer.

Aos Secretários do PPGE, em especial Rose, Graça e Samuel por seus orientações e pacientes atendimentos às minhas procuras.

À Secretaria de Educação de Itambé (2013), aos Gestores das escolas pesquisadas, aos Supervisores e Funcionários das Escolas Municipais: Pascoal Carrazzoni e Itamir César de Moura, que acolheram minha pesquisa com grande receptividade;

Aos meus inesquecíveis amigos e amigas participantes e entrevistados desta pesquisa: às pessoas não ou pouca alfabetizadas, inspiradoras desta investigação; às professoras alfabetizadoras e seus alunos e alunas que, de forma carinhosa e comprometida ajudaram gradativamente na construção deste estudo;

Às colegas do curso Silvânia Lúcia de Araújo Silva e Edna Maria Lopes Silva, Com as quais tive a honra de conhecer nessa jornada, pela partilha, nos momentos de aflições e descontrações, mas, sobretudo, do saber. E, de forma especial, por toda a dedicação, incentivo e carinho a mim dispensados.

Ao meu amado filho sobrinho, Danilo Batista Pereira pela dedicada colaboração na construção desse estudo.

À minha amiga de infância Roberta Cristina Alexandre Cézar, pela sua amizade, consideração e profunda cooperação no percurso deste estudo.

À Emanuel Pereira, pela incansável e contínua ajuda no processo deste trabalho.

À todas e a todos, que de forma direta ou indireta, ouviram pacientemente meus desabafos, dialogaram e serviram, de algum modo, de inspiração para na construção desta investigação;

RESUMO

Este estudo tem como foco os processos de manifestação dos recursos da inteligência popular, com o intuito de entendê-los como orientação para o ensinar e o aprender, notadamente na alfabetização de jovens e adultos. É possível, por meio desta investigação, contribuir para problematizar os caminhos do êxito da aprendizagem e do ensino nesses domínios. Este milênio, era da informação e dos desafios impulsionados pelas contínuas transformações tecnológicas, econômicas e culturais, exige uma sociedade que possa encontrar soluções criativas à problemática da alfabetização de jovens e adultos que, de forma aguda, faz parte da história planetária e, por conseguinte, brasileira. Assim, o enfoque maior deste trabalho é o de identificar e analisar as expressões da inteligência, no uso da *métis* (uma inteligência prática), dos jovens e adultos não ou pouco alfabetizados, principais sujeitos desta investigação, residentes nas cidades de Pedras de Fogo-PB e Itambé-PE. A fundamentação teórico-prática e metodológica é construída em diálogo com autores como Ginzburg (1989), D  tienne e Vernant (2008), Freire (1992; 2011; 2013) e Gonçalves (2013). Ganha ênfase um saber/fazer alternativo, atento, astucioso, met  culoso, como aquele que    antecipado mentalmente pelo(a) educador(a) pesquisador(a) em suas buscas quanto ao que há de genuíno no educando em situações de aprendizagem. O estudo evidencia que para avançar com êxito na alfabetização de jovens e adultos importa que o(a) educador(a) tenha clareza do que pensam e sentem seus alfabetizando e alfabetizanda, sobre o que trazem historicamente consigo, como seu repertório genuíno de aquisição de saberes, por eles considerado válido diante das dificuldades de suas experiências de vida. Cabe, portanto, ao(  ) educador(a) uma prática educativa inteligente, ajustada aos domínios de uma inteligência prática dos educandos, de forma que caminhem com êxito em direção aos saberes escolares, ampliando suas expectativas quanto aos resultados a alcançar.

Palavras-chave: Inteligência popular. Saberes indiciários. Alfabetização de adultos.

ABSTRACT

This study focuses on processes of manifestation in popular intelligence resources, in order to understand them as orientation to teach and to learn, notably in literacy of young people and adults. It is possible, through this investigation, to contribute to problematize the ways of success in these domains. This millennium, age of information and challenges driven by continuous technological, economic and cultural transformations, demands a society able to find creative solutions to the literacy problems of young people and adults which, acutely, is part of the planetary history and therefore, Brazilian history. Thus, the main focus of this work is to identify and Annalise the expressions of intelligence, in the use of Métis (a practical intelligence) of illiterate or little literate young people and adults, main subjects of this investigation, residents of the cities Pedras de Fogo in the State of Paraíba and Itambé, in Pernambuco. The basic theoretical and methodological bases is presented by authors such as Ginzburg (1989), D  tienne e Vernant (2008), Freire (1992; 2011; 2013) and Gonçalves (2013). That present us guiding perspectives to an attentive, crafty and meticulous know-how, before a promising scenario to be mentally anticipated by the researcher educator in his or her search to make prosper the dialog of knowledge on what is genuine for the student in learning situations. This study shows that in order to go foward with success in the litteracy of young people and adults it is important that the educators have lucidity of what their students think and feel, about what they bring historically with themselves, how their genuine repertory of acquiring knowledge, considered valid by them in front of the difficulties of their lives experiences. It is to the educator, therefore, a smart educative practice, adjusted to the domains of a practical intelgence of the students, in a way that they walk with success in direction to the school knowledge, expanding their expectations as to the results to be achieved.

Key-words: Popular intelligence. Evidential knowledge. Adult literacy.

RESUMEN

Este estudio está enfocado en los procesos de manifestación de los recursos de la inteligencia popular, con el objetivo de entenderlos como orientación para el enseñar y el aprender, especialmente en la alfabetización de jóvenes y adultos. Es posible, por medio de esta investigación, contribuir para problematizar los caminos del éxito del aprendizaje y la enseñanza en esos dominios. Este milenio, era de la información y desafíos impulsados por las continuas transformaciones tecnológicas, económicas y culturales, exige una sociedad que pueda encontrar soluciones creativas para la problemática de la alfabetización de jóvenes y adultos que, de forma aguda, forman parte de la historia planetaria y por consiguiente, brasileña. Así, el principal enfoque de este trabajo es el de identificar y analizar las expresiones de inteligencia, en el uso de la *metis* (una inteligencia práctica) de los jóvenes y adultos poco o nada alfabetizados, principales sujetos de esta investigación, residentes en las ciudades de Pedras de Fogo-Paraíba e Itambé-Pernambuco. La fundamentación teórico-práctica y metodológica está construida en diálogo con autores como Ginzburg (1989), D tienne y Vernant (2008), Freire (1992; 2011; 2013) y Gonçalves (2013). Gana énfasis un saber/hacer alternativo, atento, astuto, meticuloso, como aquel que se le anticipa mentalmente al educador(a)/investigador(a) en sus búsquedas en cuanto a lo que hay de genuino en el educando en situaciones de aprendizaje. El estudio evidencia que para avanzar con éxito en la alfabetización de jóvenes y adultos, importa que el(la) educador(a) tenga claro lo que piensan y sienten sus alfabetizandos y alfabetizandas, sobre lo que traen históricamente consigo, como su repertorio genuino de adquisición de saberes, considerado por ellos válido ante las dificultades de sus experiencias de vida. Cabe, por tanto, al(a la) educador(a) una práctica educativa inteligente, ajustada a los dominios de una inteligencia práctica de los educandos, de forma que caminen con éxito en dirección a los saberes escolares, ampliando sus expectativas en cuanto a los resultados a alcanzar.

Palabras-clave: Inteligencia popular. Saberes indiciarios. Alfabetización de adultos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – (2013) Registro fotográfico dos diários de classe	38
Figura 2 – (2013) Escola Municipal Pascoal Carrazzoni / Itambé	45
Figura 3 – (2013) Escola Municipal Itamir Cesar de Moura Pangauá / Itambé	46
Figura 4 – (2013) Divisa de Pernambuco e da Paraíba. Espaço central de Pedras de Fogo encontra-se com o de Itambé numa via larga que, dividida ao meio por uma demarcação no calçamento, separa o território das duas cidades	47
Figura 5 – (2013) Uma parte do bairro Bessa onde se localiza algumas residências dos nossos entrevistados não ou pouco escolarizados	49
Figura 6 – (2013) Residência de dona Betinha	50
Figura 7 – (2013) Jardim da residência de dona Biu	51
Figura 8 – (2013) Alguns artigos da feira de dona Betinha	71
Figura 9 – (2013) Alguns artigos da feira de Regineide	74
Figura 10 – (2014) Treminhão	76
Figura 11 – (2013) Observação da aula de professora Lais	104
Figura 12 – (2013) Observação da aula de professora Lais	107
Figura 13 – (2013) Observação da aula de professora Lane	109
Figura 14 – (2013) Observação da aula de professora Lane	112
Figura 15 – (2013) Observação da aula de professora Zinaura	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes não ou pouco alfabetizados	32
Quadro 2 – Perfil das professoras entrevistadas	34
Quadro 3 – Perfil dos alunos entrevistados	36
Quadro 4 – Análise dos diários de classe	38
Quadro 4 (B) – Análise dos diários de classe	39
Quadro 5 – Análise dos diários de classe	40
Quadro 5 (B) – Análise dos diários de classe	41
Quadro 6 – Análise dos diários de classe	41
Quadro 6 (B) – Análise dos diários de classe	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DESVELANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
1.1.1 Configuração da Abordagem da Pesquisa	24
1.2 SOBRE AS ESCOLHAS DOS SUJEITOS	26
1.3 PERFIS DOS PARTICIPANTES ENTREVISTADOS	31
1.4 ANÁLISES DE DOCUMENTOS: DIÁRIOS DE CLASSE	37
1.5 CENÁRIO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	45
1.6 CENÁRIO DE VIDA: PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
1.7 CENÁRIO DE VIDA: PROTAGONISTAS DA PESQUISA	48
2 O PARADIGMA INDICIÁRIO COMO PARTE DA EXPRESSÃO DA INTELIGÊNCIA HUMANA	52
2.1 O PARADIGMA INDICIÁRIO: ORIENTAÇÕES GERAIS	52
2.2 OS OBSERVADORES LEIGOS DA NATUREZA E SUA LEITURA INDICIÁRIA DE MUNDO	53
2.3 FORMAS DE EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO INDICIÁRIO	55
2.4 O HOMEM E A MULHER DO CAMPO: VIDA COTIDIANA	56
2.5 ENTRELAÇAMENTOS DA INTELIGÊNCIA POPULAR E INDICIÁRIA	62
2.5.1 Recursos da Inteligência: alguns de seus percursos	63
2.5.2 A Inteligência numa Compreensão dos Sujeitos Populares não ou Pouco Escolarizados	66
2.5.3 O Indiciarismo no Emergir da Inteligência Popular	70
2.6 EXPRESSÕES DA INTELIGÊNCIA DOS SUJEITOS POUCOS ESCOLARIZADOS EM UM CONTEXTO URBANO	70
2.6.1 Uma Concepção do Popular: compreendendo o significado da inteligência popular	77
2.6.2 O Popular na Educação: reconhecendo os saberes populares no espaço da aprendizagem escolar	81
3 INTELIGÊNCIA POPULAR INDICIÁRIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR	86
3.1 INTELIGÊNCIA INDICIÁRIA: O SABER PRÁTICO DO EDUCANDO	86
3.2 UMA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEITURA INDICIÁRIA DE MUNDO	90
3.3 LEITURA INDICIÁRIA DE MUNDO: DIALOGANDO COM A PEDAGOGIA FREIREANA	92
3.4 O FAZER DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR	97
3.4.1 Uma Práxis na EJA: professor e aluno(a)	98
3.5 SOB À LUZ DO FAZER DOCENTE	102
3.5.1 O Fazer Docente na EJA e seus Alcances: experiências exitosas	103
3.5.2 Construindo Relações: professores(as) e alunos(as), um tema em discussão	115
3.5.3 A Voz e o Subentendido: os(as) alunos(as) da EJA	118

CONCLUSÃO	124
-----------------	-----

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Se vou no canto com você, depois eu vou sozinho. Gravo que tem um sinal. **Um ponto de referência.** Um posto de gasolina. Por exemplo, vou pra Casa Amarela, Recife, conto quantos sinais têm daqui pra Casa Amarela. De Recife mesmo, da Avenida Norte tem mais. Eu gravo tudinho (Marcos¹).

Na matemática eu sou uma fera. Se eu soubesse eu fazia questão de mim exibir [...] para o povo, **pra mostrar o que eu sabia** (Marcos).

Nas últimas décadas do século XX e nesse início do século XXI, intensificaram-se as discussões em torno da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na América Latina e Caribe e em todo o planeta. Exemplo disso são os Fóruns, as CONFINTEIAS², os Congressos que nos convocam em seus debates, a assumir uma nova conduta frente às exigências dessa temática na atualidade. As discussões nesses encontros são consideradas veios abertos que precisam adicionar-se às novas e contínuas experiências com o propósito de ajudar no combate ao analfabetismo, uma luta planetária, especialmente nos países mais pobres, como o nosso. Instaura-se nesse sentido, uma grande expectativa, que impõe uma política a solucionar, de forma urgente, a fragilidade aguda que permeia a Educação de Jovens e Adultos (EJA), propondo uma ação socioeducativa diligente que incentive, de modo eficaz, a população pouco ou não escolarizada, a ingressar e permanecer na escola e a prosseguir estudando.

Essa população é marcada pela exclusão, pelo descaso, pela opressão, contudo, pode ser ela, a protagonista imprescindível para o progresso efetivo de países que permanecem com alto índice de analfabetos. O Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (RGAEA) argumenta que, “embora a educação de adultos não seja a única solução para os muitos problemas enfrentados pelo mundo, ainda assim, representa uma base fundamental e necessária para o verdadeiro progresso” (2010, p.119). Nessa direção,

¹ Marcos: um de nossos cinco (05) entrevistados não ou pouco alfabetizados.

² Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA – é o maior evento de envergadura internacional na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Sua primeira edição aconteceu na Dinamarca, em 1949 e, em sua última edição foi sediada no Brasil, em Belém, na sua sexta edição. Nesse evento, procurou-se articular a educação e a aprendizagem de adultos com os principais arcabouços internacionais em relação à educação e desenvolvimento: As metas da Educação Para Todos (EPT) e as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs), a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), a Iniciativa de Alfabetização para o empoeiramento (LIFE) e a Década das Nações Unidas para Educação e o Desenvolvimento Sustentável (DESD).

compreendemos que existindo compromisso real com projetos sociais e desejo das políticas públicas para oferecer recursos necessários, a EJA pode promover conscientização, objetivação e ação individual e coletiva, desfazendo a sequência histórica de evasão, exclusão e desigualdade rumo à segurança social.

Desse modo, esta investigação fundamenta-se na necessidade de colaborar com uma parte integrante da população brasileira: os jovens e adultos não ou pouco alfabetizados, que encontram-se, comumente, sem visibilidade na sociedade, mas são imprescindivelmente relevantes, para alavancar o desenvolvimento do país. Essa população não alfabetizada existente no Brasil, segundo “a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012 e divulgada em setembro de 2013, corresponde a 8,7%, do total da população, 13,2 milhões de analfabetos – números reconhecidos pela Unesco”³. Revela-se através desta amostragem, não apenas um dado alarmante, quanto ao índice de pessoas sem escolarização no país, mas um verdadeiro descaso pelos jovens e adultos, sujeitos populares com experiências e saberes relevantes que lhe são peculiares e possíveis de serem usados em seu favor nos espaços de aprendizagens escolares.

Esta Tese em particular, justifica-se por analisar um tema de estudo pouco reconhecido nos aportes teórico-metodológicos e didáticos da EJA: os modos de se aproximar dos processos de manifestações dos recursos de inteligência dos sujeitos populares não ou pouco escolarizados. Trata-se de buscar reconhecer esses educandos como agentes de saberes próprios, capazes de adaptarem-se em circunstâncias diversas e transformar sua história. Nesse sentido, defendemos uma práxis educativa, na EJA, comprometida com os sujeitos populares; exemplo disso é quando os(as) professores(as) utilizam as capacidades experienciais de seus alunos(as) como um meio para a sua própria aprendizagem crítica, conscientizadora e libertadora, estabelecendo maior socialização no contexto em que vive e fora dele.

Este estudo se originou a partir de um corpus já existente, enraizado nos depoimentos de aprendizes da EJA, revelados em nossa pesquisa de Mestrado (MELO, 2006), em Itambé-PE. Ao revisitarmos alguns achados desta pesquisa anterior, aprofundamos algumas análises e introduzimos novas abordagens,

³ Retirado do site: G1 - Brasil tem 'dificuldade' em meta de analfabetismo entre ... g1.globo.com/.../brasil-nao-atingira-meta-para-reduzir-analfabetismo-ent... 29/01/2014 - Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz Unesco ... O presidente do Inep – que representou o Ministério da Educação ... Acessado em 06 de outubro de 2014.

oferecendo a oportunidade de comprovar que uma pesquisa não é um produto pronto e acabado, mas ao contrário, é um veio aberto e “flexível”, seu percurso e suas revelações provocam novas invenções.

No estudo do Mestrado, perguntamos a um de nossos alunos entrevistados, Davi, como ensinaria o que sabe fazer? Ele respondeu: “Eu levaria a pessoa comigo e ensinaria o que eu sei, ensinaria fazendo. [...] Apesar de ser curioso, aprendo tudo observando. Ele [o aprendiz] tem que curiar e saber curiar” (MELO, 2006, p.112-113). Davi exercia várias atividades: era eletricista, relojoeiro, barbeiro e, “alguma coisa mais” (Ibidem, p. 106). Este depoimento traduz a ‘observação’ como uma forma de aprender.

O aprender, para Davi, exige desenvolver uma percepção em estado de alerta, ter uma mente atenta para detectar algo que deseja, ou que precisa alcançar. Davi utilizou sua observação minuciosa, peculiar, de quem possui um olhar vigilante, indiciário na busca de aprender para se sobressair diante de um determinado desafio. Dessa forma, “curiar”, para ele, demonstra não apenas uma disposição de aprender para supostamente fazer, mas também, a capacidade humana de desenvolver, estrategicamente, um mecanismo de observação inteligente que leva ao conhecimento desejado. Davi aprendeu por meio da curiosidade, da observação, de uma necessidade de aprender para atender a um fim mais ou menos imediato.

No cerne dessas ponderações iniciais, geraram-se reflexões várias que serviram para a construção do projeto de Doutorado acerca da Alfabetização de Jovens e Adultos. Esta Tese nasceu através de um percurso minucioso que possibilitou tecer, gradativamente, a rede deste trabalho, em conjunto com vários pensadores e autores como Ginzburg (1989), Freire (2011) e suas variadas obras, Torralba (2012), Gonçalves (2003), e atores populares: pessoas não alfabetizadas, professoras e alunos(as) da EJA de Pedras de Fogo – PB e, Itambé – PE. Nessa direção, refletimos em torno das manifestações de uma inteligência popular indiciária, presente na vida cotidiana dos sujeitos populares, como possibilidade de aproveitá-la, para reinventar o exercício da aprendizagem escolar na modalidade da EJA. Entendemos como inteligência popular indiciária, um saber desenvolvido a partir de pistas, sinais, indícios, utilizados pelos jovens e adultos, pouco ou não alfabetizados, ante as necessidades impostas para locomoverem-se no mundo letrado – como veremos, de forma mais aprofundada, na segunda parte deste trabalho.

As buscas que seguiram durante a pesquisa que ora pareciam claras, ora obscuras, consistiam no intento de fundamentar uma nova abordagem; as hipóteses confirmavam-se, como também, revelavam outras suposições. Cada momento que passava, questionamentos surgiam: como fazer nascer algo novo? “Como escapar das repetições do que já foi discutido [...]? É possível apresentar algo fecundo que ajude no pensar e no agir daqueles envolvidos com essa modalidade educativa?” (WANDERLEY, 2010, p.8); De que forma podemos envolver os profissionais da educação, acerca das formas de como se manifestam os recursos da inteligência dos educandos da EJA? É possível, por meio deste estudo, colaborar efetivamente com a população jovem e adulta que ingressa na escola?

À luz dessas reflexões introdutórias que se mostram na configuração do capítulo primeiro, orientamo-nos acerca da constituição do objeto de estudo, da estrutura da tese e de sua base metodológica. A nossa intenção, desde o projeto, é apresentar, no campo pedagógico da Alfabetização de Jovens e Adultos, a probabilidade de entender como despontam os recursos de inteligência dos sujeitos não ou pouco alfabetizados do meio popular, de acordo com os modos como são adquiridos seus saberes, analisando-os como possibilidades, para que sejam notados, a seu modo, no espaço da escola. A fim de tentar fazer surgir, dessa forma, uma práxis educativa capaz de respeitar e aproveitar as aprendizagens dos educandos, adquiridas ao longo da vida, gerando uma maior conscientização e socialização *Inter pares*. Sendo a aprendizagem entendida como “[...] um processo contínuo e ininterrupto durante todo o ciclo vital” (DINIZ, 2010, p.254). Como descreve a autora (2010, p.251, grifo do autor):

O desafio de passar de uma alfabetização inicial – *que é como continua a ser entendida a alfabetização de pessoas jovens e adultas em muitos países da região* – a uma visão e uma oferta educativa ampla que inclua o ensino, ao mesmo tempo em que reconheça e valide as aprendizagens realizadas pelas pessoas, não somente na idade adulta, mas ao longo da vida: na família, na comunidade, no trabalho, pelos meios de comunicação de massa, na participação social, no exercício da própria cidadania.

Por meio desse prisma, podemos compreender que, os sujeitos populares, jovens e adultos vêm para a escola, recheados de modos de saber, de manifestações de inteligência individual e coletiva, muitas vezes sem a devida visibilidade e aproveitamento no processo da aprendizagem escolar.

Nesse sentido, com o intuito de asseverar a importância dessa temática, pretendemos identificar demonstrações de inteligências, pertinentes ao saber oral, constituídos por meio da observação e da comunicação *Inter pares*, a fim de captar pistas e indícios oferecidos pela paisagem social, política, econômica e cultural, na qual os sujeitos populares estão inseridos.

Este estudo reflete especialmente sobre os recursos mentais desenvolvidos pelos sujeitos populares, através da atenção atenta às minúcias, no contexto de sua realidade vital, tornando-os, mesmo que precariamente, capazes de adaptarem-se às adversidades e aos desafios encontrados, inclusive, no mundo letrado. Esse processo de aquisição de um conhecimento atento aos detalhes, por meio do qual se aprende praticando e, se conserva nos arquivos da memória um repertório de modos de agir, consideramos como disponível à inteligência popular. Esta, por sua vez, assemelha-se à noção de uma sensibilidade própria dos sujeitos populares, que, mesmo sem se darem conta, são exemplos vivos da existência de uma forma de conhecimento integrada ao mundo, sendo eles, como bem assinala Freire (2001, p.92), corpos conscientes, pois:

[...] afinal, o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; porque move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo.

Identificar as manifestações da inteligência popular, enquanto expressão de um corpo consciente sugere identificar, nas pessoas não ou pouco alfabetizadas, suas diversas capacidades de expressão e comunicação diante do mundo e com o mundo, considerando suas experiências e habilidades mentais, no que há de mais rico e possível de se aprender e movimentar-se de acordo como a realidade se impõe. Nessa direção, Gonçalves (In DINIZ et al., 2010, p.136) assinala:

Admitir a existência de corpos conscientes implica o reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento. Implica respeito a sensibilidades e estratégias de inteligências próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário.

Nesse entendimento, a inteligência popular aproxima-se do que Freire assinala sobre a educação conscientizadora, não limitando-se a uma práxis mecanicamente repetitiva. Segundo Freire (2005, p.77), a educação:

[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Freire (2011a, p.137) partia do princípio de que o ser humano, em sua relação com mundo, significava “não apenas estar no mundo, mas com ele” transcorria-se a partir daí, atos de criação e recriação, resultando em manifestações várias de inteligência, conhecimento e aprendizagem que anuncia uma forma de comunicar-se vivamente com o mundo. Segundo Freire (Op. cit.):

Esta relação, [...] é feita pelo homem, independente de se é ou não alfabetizado. [...] Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta.

Todos são capazes de aprender e reaprender o mundo ao seu modo. Reconhecer a inteligência popular como uma forma de exercitar a leitura indiciária de mundo, constituída a partir de indícios, sinais, pistas que se encontram num cenário a ser estudado; apreendida na cotidianidade dos sujeitos populares; e, valorizá-las no espaço da aprendizagem escolar é lembrar o que Paulo Freire propunha em sua experiência de alfabetização na década de 50 e 60, do século XX, apresentando, de forma inusitada, uma práxis pedagógica que valorizava as qualidades inteligentes de seus alfabetizandos. Freire (2011a, p.136) assinalava concretamente:

Desde logo, afastávamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.

Assim entendia-se uma educação que possibilitasse a compreensão do ser humano e sua interação com mundo, numa dinâmica reflexiva crítica de seu próprio ato de conhecer.

É nessa perspectiva que apresentamos a estrutura da Tese, delineando o seu trajeto investigativo.

Esta Tese compõe-se de três partes. A primeira encontra-se no desvelamento do percurso metodológico da pesquisa em que esclarece a constituição da pesquisa, explicitando as hipóteses da pesquisa; o percurso e a abordagem teórico-metodológica da investigação, o seu nascimento, justificando a sua gestação. Este estudo consiste, de forma especial, em problematizar as manifestações da inteligência dos jovens e adultos não ou pouco alfabetizados, expressas por eles mesmos ou pelas suas professoras, enquanto objeto de estudo, enfocando novas possibilidades na práxis educativa no complexo debate da EJA e sua importância para o atual momento histórico.

Na segunda parte, problematizamos o Paradigma Indiciário no percurso da inteligência humana. Fazemos uma abordagem sobre as manifestações de uma forma de inteligência existente na vida humana, desde tempos imemoriais, referenciando, no universo dessa discussão, orientações gerais da concepção de um saber indiciário presente em experiências vitais do ser humano. Nesse sentido, oferecemos uma investigação que pudesse instigar estudos tanto no contexto do conhecimento popular, quanto da literatura e do conhecimento científico, trabalhando os saberes do homem e da mulher no campo, bem como, as revelações oriundas de seus conhecimentos indiciários, construídos no trajeto de suas existências. Sequencialmente buscamos compreender: a inteligência popular na perspectiva do saber indiciário; bem como, os recursos da inteligência popular e alguns de seus percursos, como expressões da inteligência dos sujeitos populares não ou pouco alfabetizados, situados em um contexto urbano; nesse sentido, abordamos os saberes populares, especialmente quando se fazem visíveis no espaço escolar.

Na terceira parte, dedicamos uma reflexão sobre a Inteligência indiciária numa perspectiva do saber prático do educando. Apresentamos uma práxis educacional a partir da leitura indiciária de mundo dos educandos e, do fazer docente numa acepção da educação popular. Expomos, também, nessa abordagem um diálogo com a pedagogia freireana, a partir da valorização das qualidades

inteligentes dos sujeitos populares na alfabetização de jovens e adultos. Em seguida, oferecemos uma discussão sob à luz do fazer docente, refletindo a prática educativa na EJA e seus alcances, cujo objetivo é identificar as experiências exitosas no universo dessa modalidade de ensino. Diante dessa abordagem, estudamos as relações entre professores(as) e alunos(as) como possibilidade de projetar, efetivamente, e de forma afetiva uma ambiência escolar mais respeitosa, quanto ao universo de saberes dos jovens e adultos. Nessa direção, demos ênfase à voz e ao subentendido dos(as) alunos(as) da EJA, uma questão a ser considerada.

Por conseguinte, a investigação se completa com: a conclusão, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos. Estes são apresentados como forma de creditar maior confiabilidade sobre os achados da pesquisa.

Neste percurso estrutural, objetivamos apresentar em que consistiram as inquietações problematizadoras geradoras desta investigação. O nosso ponto de partida, como motivação para iniciar a pesquisa proposta, considerando as nossas vivências, estudos e reflexões várias acerca da EJA no espaço escolar, e fora dele, foi identificar lacunas na utilização de recursos inteligentes dos jovens e adultos não ou pouco alfabetizados durante o processo da aprendizagem escolar; ausência de interesse docente, mesmo com o legado freireano, quanto à utilização dos saberes práticos do educando da EJA na prática pedagógica.

1 DESVELANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Dada a natureza do problema, levantamos a hipótese de que o reconhecimento das manifestações da inteligência dos educandos jovens e adultos na prática pedagógica poderá promover uma aprendizagem que possibilite nesses sujeitos reconhecerem-se no próprio ato de aprender. Considera-se, desse modo, suas habilidades e suas disposições para aprender como formas peculiares de expressões de suas inteligências. As operações da inteligência dos jovens e adultos, consistem numa forma particular de elaborar respostas, em razões de suas buscas, que podem e devem ser reconhecidas na aprendizagem escolar, contribuindo com as realizações pessoal e profissional e, maior inclusão social dos sujeitos populares na escola e na sociedade.

Nesse prisma, consideramos compromisso social e pedagógico valorizar nos educandos da EJA o modo como os recursos de sua inteligência, operam e são elaborados em sua vida corriqueira, para sobressaírem-se ante as necessidades exigidas pela sociedade letrada na qual estão inseridas. Em meio às reflexões de que trata esse estudo, podemos abordar, sobretudo, a visão de mundo que cada jovem e adulto revela em seu cotidiano, referenciando todo o seu modo de viver, demonstrando-o como um sujeito inteligente, alguém que pensa que produz interpretações, que pode atuar significativamente sobre sua realidade.

Com efeito, o objetivo mais amplo desta pesquisa é contribuir para proporcionar uma análise das possibilidades e limites das expressões de uma inteligência popular, como abertura de sua utilização para a aprendizagem escolar. No desdobramento desta questão, objetivamos especificamente:

- ✓ identificar estratégias de inteligências utilizadas na cotidianidade dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados;
- ✓ identificar processos concretos de vida inteligente dos jovens e adultos não ou pouco alfabetizados;
- ✓ detectar, no fazer docente, possíveis ações educativas que valorizam no processo da aprendizagem escolar, a inteligência prática do educando da EJA;
- ✓ analisar, nos sujeitos populares entrevistados, percepções de mundo, valores e perspectivas frente à sociedade em que estão inseridos;

“Buscamos, com a formulação dos objetivos, responder ao que é pretendido com a pesquisa, que propósitos almejamos alcançar ao término da investigação. É fundamental que estes objetivos sejam alcançados” (DESLANDES, In MINAYO, 2012, p.44). Daí a importância do rigor com a sua elaboração. É preciso construir objetivos possíveis, que estejam relacionados com as hipóteses da pesquisa, deixando claro o que se pretende alcançar.

A importância de uma análise das expressões da inteligência popular nos remete à perspectiva do indiciário: observação atenta aos detalhes, identificar aspectos imperceptíveis ao olhar comum, interpretar coerentemente os sinais vivos da natureza, dentre outros; visando de forma geral, diante da contextualização desse tema nas últimas décadas do século XX e início desse século XXI, despertar, no término deste trabalho, uma reflexão sobre o “que” e “como fazer” uma educação mais cativante e expressiva, direcionada, especialmente para uma aprendizagem que sirva ao longo da vida, numa perspectiva de transformação pessoal e social. É o que nos revela o Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos - RGAEA (2010, p.13): “[...] nessa proposta homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua, entre os seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, [...]”, ou seja, vivendo e aprendendo ao longo de toda a vida.

Tomando por base essas reflexões acima consideradas, expomos os aspectos teórico-metodológicos que embasam esta investigação.

1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O processo de investigação e a metodologia de uma pesquisa deve definir os procedimentos, a forma que o pesquisador vai abordar o objeto a ser estudado, o horizonte que pretende alcançar. Entendemos, como Minayo (2000, p. 22): “a metodologia inclui concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Um trabalho acadêmico requer criação e recriação, análise e reanálise, avanços e retrocessos, numa lógica coerente e responsável de investigação.

Nesse sentido, Prestes (2004, p.02) revela que:

[...] um processo de construção, de qualquer coisa, exige sacrifícios e dedicações dos seus criadores [...] desafiando os autores a decifram o enigma do conhecimento, da criação, do enigma, da ocultação. Desafia aos criadores encontrar estratégias que possibilitem abordar o objeto de investigação.

Toda investigação precisa organizar seu caminho, para que não se torne um labirinto e, assim, poder alcançar uma sistematização e fundamentação teórico-metodológica coerente. Este processo requer esforço intenso, a fim de decifrar caminhos bem sucedidos de investigação.

Apresentamos o Paradigma Indiciário como proposta teórico-metodológica deste estudo. Souza (In GINZBURG, 1989), ao apresentar o livro *Mitos, Emblemas e Sinais*, afirma que Ginzburg se debruça de forma especial na “extraordinária meditação sobre as raízes de um paradigma epistemológico assentado no detalhe, naquilo que, aparentemente, não tem importância, mas que, na verdade, é fundamental à explicação científica: “Deus está no particular”, dizia Aby Warburg [...]”. É Ginzburg que “sistematiza o paradigma de um saber indiciário, um método de conhecimento cuja força está na observação do pormenor revelador, mais do que na dedução” (Idem, *Ibidem*). O Paradigma Indiciário, como instrumento conceptual de pesquisa, possibilita-nos refletir num método de observação que permite a construção de uma percepção astuciosa, capaz de identificar indícios reveladores do que estamos procurando, quer seja uma busca investigativa, quer seja uma busca vital de inserção, inclusão e adaptação a uma dada realidade de vida e de trabalho.

Nessa direção, é que apontamos para um estudo que apresente como resultado do caminho percorrido a possibilidade de uma Episteme Indiciária, seguindo sinais concretos, intuições, que vão sendo testadas gradativamente, num trajeto muitas vezes incerto, levando em conta nosso objeto de estudo.

A fundamentação teórica orienta-se, basicamente, a partir do Paradigma Indiciário pensado por Carlos Ginzburg (1989), que apresenta reflexões fundantes, acerca de um saber indiciário em torno de enlaces entre o saber comum e o saber científico. Encontra-se, nas variadas expressões da inteligência humana e não humana, abordadas por Edgar Morin (1999); também encontradas no pensamento de Freire (2003) quando a práxis humana busca ser pensada a partir de um movimento popular transformador e libertador pela via do diálogo autêntico do educador e do educando. Gonçalves (2003) se ocupa das manifestações de uma inteligência popular que, socialmente, se sustenta em formas de pensar por

alternativas, o que é diferente do que pensar por análise e síntese, com o respaldo do patrimônio de saberes sistematizados em documentos e fontes escritas. Nesta tese encontram-se presente outros autores que imprescindivelmente aprofundam gradativamente a investigação, fortalecendo o caminho pretendido e indicando outros, a fim de consolidar, cada vez mais o estudo proposto.

1.1.1 Configuração da Abordagem da Pesquisa

O estudo aqui desenvolvido utiliza-se de elementos de base indiciária, numa abordagem Qualitativa, Exploratória e Observação Participativa. Podemos classificar a pesquisa de acordo com as seguintes perspectivas: Quanto ao método: indiciário; quanto à configuração: qualitativa, exploratória e observação participativa.

Foram empregados durante o processo de investigação, diferentes esforços de análises: observação direta, entrevistas individuais, rodas de conversa, análises de documentos e pesquisas bibliográficas, a fim de coletar subsídios que permitissem compreender melhor as manifestações da Inteligência popular de nosso objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa é de base interpretativa e os dados coletados e analisados, através de entrevistas, observações e discussões em roda de conversa, em um período de quinze meses: de março de 2013 à agosto de 2014.

Acreditamos ter encontrado nesta abordagem um meio através do qual os sujeitos pudessem anunciar suas ideias, sentimentos, pensamentos e ações frente às suas realidades de vida. Como assinala Mazzotti (1991, p.55), “Para os ‘qualitativos’ a realidade é uma construção social da qual os investigados participam e, portanto, leva em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...]”.

Ao trabalhar com fontes orais, o pesquisador tem a oportunidade de dialogar com os testemunhos vivos do processo de pesquisa, captando a compreensão de mundo, experiências, a ideia da prática, a subjetividade, o silêncio, as emoções e ações dos sujeitos em estudo. Para Mazzotti (1991, p.55), essas relações entre pesquisador e pesquisado retratam o que pensam os qualitativos “[...] não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto e interação com os participantes, procurando apreender os significados por eles atribuídos aos fenômenos estudados”. Daí a relevância de se compreender de forma mais intensa os perfis dos participantes entrevistados.

Numa perspectiva das ciências humanas e sociais, esta pesquisa analisa significados latentes da nossa sociedade, oferecendo interpretações sensíveis e reflexivas diante do fenômeno estudado. Segundo Chizzotti (2006, p.28):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humana, e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotado multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (2006, p.28).

Nesse sentido, privilegiamos um estudo que ofereça a oportunidade de ouvir os participantes da pesquisa, visando entender seus olhares e quefazeres, na diversidade de sua cotidianidade, permitindo entender melhor suas histórias de vida. Dessa forma, o pesquisador pode interagir, apreendendo de modo mais detalhado, as práticas cotidianas dos sujeitos entrevistados, no atual contexto histórico de suas realidades social, política, econômica e cultural.

Na perspectiva da abordagem exploratória, a pesquisa tem pretensão também da objetividade, “pois dá uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos” (OLIVEIRA, 2012, p.65). Desse modo, uma investigação é compreendida de natureza exploratória, quando envolve análise bibliográfica, entrevistas com os sujeitos que tiveram, ou têm experiências práticas com o problema estudado e análise de exemplos que excitam o entendimento do objeto de estudo. As pesquisas exploratórias objetivam oferecer uma visão geral de um determinado fenômeno a ser estudado.

Vale acrescentar, nessa abordagem, o nosso envolvimento direto com a pesquisa, no sentido da pesquisadora deste estudo estar presente, na condição de coordenadora das formações em EJA do Município de Itambé, tendo a possibilidade de detectar, ante os depoimentos dos(as) professores(as) no espaço de formação pedagógica, seus gestos, seus sentimentos e suas experiências mais exitosas. Isto é, práticas educativas que deram certo na EJA, onde o(as) alunos(as) têm a oportunidade de expressarem seus saberes e, junto ao conhecimento escolar, ter o gosto de estudar e permanecer na escola. Nessa direção, é na observação participante que também encontra-se esta pesquisa. Meren (Apud OLIVEIRA, 2012,

p.80) define a observação participante da seguinte forma: “[...] a estrutura e o conteúdo de toda a realidade a ser observada e registrada. A observação é sempre um fundamento, um instrumento de análise da realidade que se percebe (1995, p.105)”.

Nesse sentido, a observação tem como finalidade procurar os princípios básicos da análise na investigação no ambiente onde estão relacionados os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Como assinala Oliveira (2012, p.81);

Na observação participante, o pesquisador(a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com os grupos ou pessoas, acompanhando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador(a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações.

1.2 SOBRE AS ESCOLHAS DOS SUJEITOS

Foram escolhidos quatorze (14) participantes para as entrevistas. Cinco (05) jovens e adultos não ou pouco escolarizados, do Município de Pedras de Fogo - PB, principais sujeitos da pesquisa, por serem eles os inspiradores deste estudo. Em seguida, conversamos com três professoras da Rede Pública de Ensino, lotadas nas Escolas Municipais da Cidade de Itambé, que trabalham com a EJA da 1ª à 4ª Fase, correspondente da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental Regular. Por fim entrevistamos seis alunos das respectivas professoras, com a finalidade de compreender detalhadamente a forma como aprendem no espaço escolar e a práxis educativa apresentada por suas professoras.

O critério para a escolha dos participantes – exceto os(as) alunos(as) indicados pelas professoras para as entrevistas - entrevistados foi definido por livre adesão à pesquisa, por melhor expressarem a vontade de contribuir com o estudo em pauta e, também, como forma de delimitar a investigação. Quanto especificamente ao critério de escolha das professoras vale ressaltar que foram selecionadas por revelarem, no primeiro encontro pedagógico de formação⁴ da EJA, em fevereiro de 2013, na cidade de Itambé, experiências exitosas em suas práticas educativas. No debate, as professoras identificaram-se como profissionais que

⁴ Formação de professores e professoras da EJA no Município de Itambé, sob a coordenação desta pesquisadora.

alcançam resultados positivos no universo da EJA, isto é, segundo elas, seus alunos, geralmente, não se evadem durante o ano letivo; constroem com eles relacionamentos afetivos e cativantes no espaço aula e fora dele; os alunos conseguem aprender os conteúdos escolares em conjunto com experiências e saberes oriundos de sua própria realidade de vida.

O período que chamamos de Formação Pedagógica ou Encontros Pedagógicos estendeu-se durante todo o ano letivo de 2013, proporcionando trocas de experiências significativas, que colaboraram de forma fundamental para esta pesquisa, no sentido especial, de perceber sensivelmente o quanto os professores(as), supervisores(as), coordenadora⁵ estavam pensando e fazendo isolada e coletivamente em favor da EJA. Isso nos chamou a atenção, diante de nossa pesquisa, para irmos em busca da comprovação das informações ali pronunciadas e da necessidade de pensar e agir conjuntamente em prol da EJA. Nesse sentido, a pesquisa de doutoramento casou com os Encontros Pedagógicos de Formação, identificando as professoras a serem entrevistadas e oferecendo maior fundamentação para esta investigação.

O andamento das entrevistas teve como plano inicial um contato prévio com todos os interlocutores entrevistados. Esse primeiro contato proporcionou respaldo para a elaboração das entrevistas que atenderam a critérios previamente estabelecidos. Assim, todos os sujeitos da pesquisa foram entrevistados com roteiros de perguntas orais, gravadas, e posteriormente analisadas e comparadas. Vale ressaltar: também utilizamos a dinâmica da roda de diálogo e a observação em sala de aula das professoras entrevistadas.

O procedimento das entrevistas semiestruturadas ocorreu em três partes. A primeira foi realizada com os principais sujeitos da pesquisa: os jovens e adultos não ou pouco alfabetizados. A segunda parte, com as professoras da EJA, personagens coadjuvantes desse estudo. A terceira parte foi concretizada, com os(as) alunos(as) das respectivas professoras.

– Os Sujeitos Não ou Poucos Alfabetizados: primeira parte

⁵ Professora Elma Nunes de Melo, pesquisadora desta investigação e, Coordenadora da Formação de Professores da rede de Ensino em Itambé (2013), tornando-se parte envolvida na própria pesquisa, justificando-se na observação participante, que é nosso caso de envolvimento quanto ao objeto de estudo.

Nesse momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com as cinco pessoas não ou pouco alfabetizadas, não inseridas na escola, como forma de delimitar o estudo. Foram cinco dias não consecutivos de entrevistas com esse público, durante o período do mês de março a maio de 2013, no Loteamento Gasparino Ribeiro, conhecido popularmente como Bairro Bessa, na cidade de Pedras de Fogo. Esse processo inicial se deu em busca de pistas, abrindo o levantamento de dados, que foram cuidadosamente gravados e avaliados, a fim de detectar indícios das supostas manifestações da inteligência popular. Vale ressaltar: esses sujeitos populares foram considerados por meio de suas subjetividades, da observação de suas falas, das expressões de seus olhares e percepções de mundo, com o intento de que pudéssemos compreender a realidade de vida na qual estavam inseridos.

O conteúdo das questões destinadas a essa população – em anexo - teve como finalidade maior, identificar as habilidades manifestas de suas inteligências, desenvolvidas a partir de sua cotidianidade. As respostas trouxeram-nos revelações fundantes, ante nosso objeto de estudo. Contudo, é importante registrar que não foi fácil recolher e compreender os dizeres desses sujeitos: cada momento da entrevista exigiu-nos um esforço tenaz, no sentido de instigar os participantes a falarem, a buscar seus saberes mais ocultos, a identificar suas habilidades nunca antes percebidas por eles, mas comumente usadas no dia-a-dia. Foram momentos/horas - duas a três horas – exaustivos, na busca sensível de entendê-los e de deles extrair saberes.

Entretanto, grande foi a recompensa, pois aos poucos, de forma sutil, as manifestações da inteligência dos sujeitos populares emergia, demonstrando como: racionavam ao fazer compras, viajavam, tomavam remédios, faziam contas, sem o domínio formal da leitura, da escrita e do contar; bem como, evidenciavam suas visões de mundo e posicionamentos frente à realidade que os cerca. Os entrevistados foram revelando gradativamente, por meio de suas falas, expressões e exemplos, estratégias e habilidades, os modos como sua mente opera para movimentarem-se, mesmo que precariamente, no mundo letrado deste século XXI.

– As professoras: segunda parte

Essa segunda parte aconteceu em três momentos: primeiro numa roda de

conversa; segundo, na entrevista individual; e, terceiro na observação em sala de aula.

Acordamos um encontro com três professoras da EJA⁶ na Escola Municipal Pascoal Carrazzoni, em Itambé, zona urbana, no espaço da sala de vídeo. Iniciamos as discussões, numa roda de conversa que envolvia questionamentos antecipadamente definidos, acerca de suas práxis educativas, a fim de detectarmos a possibilidade de pensar os saberes do educando no espaço da aprendizagem escolar. Apresentamos, em linhas gerais, o intento da pesquisa, enfocando especialmente a importância de estudos acerca da alfabetização de jovens e adultos diante dos desafios do mundo letrado; também foram conjecturadas as datas para os encontros das entrevistas. Quanto à observação em sala de aula, surgiu posteriormente, através dos desdobramentos da pesquisa, ou seja, das análises das falas das professoras, despertando-nos a curiosidade de observar seus dizeres em seus fazeres docentes. Sendo a observação considerada um meio prático de verificar as informações colhidas oralmente.

A elaboração das questões destinadas às professoras da EJA - em anexo - teve a finalidade de oferecer as professoras uma melhor compreensão sobre a pesquisa proposta. De modo especial teve como objetivo compreender o contexto de vida das profissionais e os posicionamentos delas frente às suas práticas pedagógicas, bem como, identificar a forma como alcançam resultados positivos em ações educativas, exemplificando experiências exitosas; no sentido de encontrar possíveis relações com as práticas sociais de seus alunos(as) no contexto da aprendizagem escolar.

Isso foi possível através da classificação dos dados contidos nas respostas, alcançando resultados preciosos, pretendidos ou não em nossas buscas investigativas. Dito de outro modo, algumas revelações foram previstas, outras, foram surpreendentes, sugerindo reflexões e direcionamentos não previamente pensados, característicos do ato da pesquisa.

⁶ Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJA), nomenclatura usada pela Coordenação da EJA na Secretaria de Educação do Município de Itambé, para identificar a modalidade EJA, tendo por Base as Matrizes Curriculares da EJA no Estado de Pernambuco (ver Matrizes Curriculares da EJA do Estado de Pernambuco).

Quanto às observações em sala de aula, todas as três professoras, permitiram que suas aulas fossem observadas e gravadas em áudio. Foram seis aulas: duas com a professora Lane, duas com a professora Laís e mais duas com a professora Zinaura. As datas das aulas observadas foram previamente agendadas. O objetivo da observação foi identificar pistas de uma práxis educativa imbuída da concepção de educação popular e, de possíveis indícios da utilização das habilidades e manifestações da inteligência popular dos(as) alunos(as) no processo do ensinar e do aprender. Como também fazer um paralelo entre as informações dadas nas entrevistas, com a efetividade de suas práticas educativas.

Boa parte dos depoimentos foram confirmados e, até superados numa perspectiva de existir aulas dinâmicas e envolventes na EJAI. Detectamos alguns desencontros das falas nas professoras com suas práticas, mas que, não modificaram os resultados 'positivos' quanto à aprendizagem e permanência dos alunos no ambiente escolar.

As primeiras duas aulas observadas foram da professora Laís; as outras duas foram da professora Lane, e, por fim, mais duas da professora Zinaura, escolhidas nessa ordem diante de um acordo prévio entre as professoras e pesquisadora.

Importante enfocar, ante as observações do fazer docente das professoras – temática que abordaremos mais detalhadamente na última parte deste estudo - que as aulas tiveram a participação direta da maioria dos alunos, especialmente dos adultos e idosos, que mais se identificavam com os temas trabalhados e demonstravam ter, de alguma forma, conhecimento sobre as discussões provocadas pelas professoras. Exemplo disso foi a aula da professora Laís que trabalhou o Tempo, envolvendo, dentre outros fatores, as mudanças climáticas, os comportamentos de alguns animais e a agricultura diante das alterações do tempo.

Vale acrescentar que as três entrevistas foram registradas por meio de gravações de áudio, posteriormente descritas, analisadas e interpretadas em nossa pesquisa.

– Os Alunos: terceira parte

Na terceira parte entrevistamos seis alunos da EJAI. O grupo de alunos foi composto de quatro mulheres e dois homens que inicialmente resistiram ao convite

para a entrevista, mas com o estímulo das professoras, acabaram aceitando o encontro para discorrer sobre os questionamentos, previamente elaborados.

As questões estruturadas – em anexo - seguiam-se a fim de encontrar possíveis expectativas e contexto de vida dos alunos; especialmente continha o propósito maior de confirmar os depoimentos dados pelas professoras para asseverar ou não sobre o que foi identificado, através das práxis das professoras, no sentido, de encontrar ações educativas numa acepção de educação popular, isto é, uma educação libertadora, conscientizadora e inclusiva, que privilegie os excluídos e valorize os seus saberes no espaço da aprendizagem escolar.

Os resultados das falas desses entrevistados foram em direção de um trabalho educativo diferenciado na EJAI. De forma geral, os seis alunos frisaram que as professoras sabem ensinar, são carinhosas, amigas, e que aprendem por meio da forma com que elas ensinam, relacionando sempre o conteúdo didático com suas realidades de vida.

1.3 PERFIS DOS PARTICIPANTES ENTREVISTADOS

A descrição do perfil de uma pessoa, seja para atingir fins científicos ou não, é um processo delicado: requer atenção e ideias claras sobre o propósito de construí-lo. Para isso é preciso um levantamento prévio da realidade de vida, e, assim, elaborar antecipadamente questões que possam responder as buscas inerentes ao entrevistado, com o intuito de esclarecer efetivamente o objeto de estudo. Para isso, foram construídas tabelas contendo informações pertinentes aos sujeitos supracitados e aos interesses da pesquisa.

Para apresentar o perfil dos participantes foram utilizados seus verdadeiros nomes, mas, especificamente para denominar as professoras entrevistadas, colocamos nomes fictícios, como forma de preservar suas identidades. Todos os participantes permitiram ser entrevistados, assinando a ata de livre consentimento da pesquisa, que envolve as entrevistas, a análise de documentos – diários de classe –, gravações em áudio e, fotos registradas pela pesquisadora.

Há de se considerar ainda que a fala desses entrevistados foram colocadas exatamente como se expressaram, com o objetivo de preservar seu universo vocabular.

– Perfil dos Sujeitos não ou pouco Alfabetizados

Quadro 1 – Perfil dos participantes não ou pouco alfabetizados.

Nº	Nome	Natural	Zona	Profissão	Pai/ Mãe	Estudou	Idade
1	Dona Biu	Mamanguape Pedras de Fogo-PB	Rural	Costureira	X	1ª Série	51
2	Dona Betinha	Mumbaba Pedras de Fogo-PB	Rural	Doméstica	X	2ª Série	64
3	Ciço- Galego	Engenho Muzumbo Itambé-PE	Rural	Trabalhador Braçal	–	Várias Vezes	43
4	Regineide	Pedras de Fogo-PB	Urbana	Doméstica	X	1ª Série	25
5	Marcos	Pedras de Fogo-PB	Urbana	Agricultor	X	4ª Série	41

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de seus entrevistados em suas residências.

Os(as) entrevistados(as) jovens, adultos e idosos não ou pouco alfabetizados apresentam faixa etária diversificada; correspondem de 25 a 64 anos de idade; possuem traços mestiços, especialmente indígena, com estatura mediana. As mulheres são domésticas, um dos homens trabalha em diversas atividades, dentre elas, o corte de cana, o outro se dedica à agricultura, sendo ele mesmo proprietário da terra. Essas pessoas têm características em comum, especialmente no que diz respeito ao trabalho, a história de vida com raízes no campo, perspectivas e planos pessoais. Vale ressaltar: Marcos, mesmo tendo nascido na zona urbana, foi levado para o campo com seis anos de idade, onde ficou até a fase adulta e, onde dedica hoje todo seu trabalho.

A maioria dessas pessoas tem origem de vida na zona rural (no campo): só depois de alguns anos, migraram para a cidade. O maior fator de migração foi a expansão da cana-de-açúcar, matéria-prima específica da região da Mata Norte do Nordeste brasileiro, cultivada para atender as usinas de álcool e de açúcar existentes em seu entorno.

As condições de vida econômica dessas pessoas estão intrinsecamente relacionadas ao trabalho. Quatro deles são de baixa renda; não recebem salários, nem têm renda fixa. Estes(as) entrevistados(as) são domésticas e trabalhadores de

serviços diversos (domésticas, costureira, trabalhador braçal, agricultor). Dos cinco entrevistados, apenas um se sobressaiu na vida, é “bem sucedido”, possui uma boa casa, carro, uma propriedade rural, onde planta macaxeira, abacaxi, inhame, batata, milho, mamão e colhe laranjas, mangas, dentre outros.

Os entrevistados, em geral, vivem de forma humilde, sem grandes expectativas e, sem interesse de frequentar a escola. Quando perguntamos sobre a escola, asseguraram que o estudo faz falta no dia a dia. Todos afirmaram “não saber de nada”, segundo eles: não leem, não escrevem e são analfabetos. Contudo, detectamos que todos já passaram pela escola, mas não apreenderam efetivamente o conhecimento escolar; um deles sabe ler e escrever com insegurança. Porém, é salutar considerar que essas pessoas, ante os seus depoimentos, revelaram saberes diversos, considerados nesta pesquisa como expressões de inteligência popular desenvolvidas através de suas atividades corriqueiras e no exercício de seus trabalhos, em meio as adversidades do mundo letrado

Mesmo de forma simples, essas pessoas expressam alegria, esperança em dias melhores e algumas pretensões de vida, como: comprar moto, formar as filhas, chegar mais perto de Deus, viver muito, estudar e aprender. Estas são algumas características que, em síntese, formam o perfil do grupo constituído pelos protagonistas de nossa investigação.

Inicialmente, ao falarmos dos propósitos da pesquisa, esses entrevistados demonstraram um pouco de timidez, mas logo entusiasmaram-se e, de forma espontânea, ficaram cada vez mais encorajados a responderem às questões abordadas, aquecendo a entrevista e possibilitando maiores informações sobre os temas em questão.

É importante salientar o quanto fomos bem recepcionados por essas pessoas. Elas nos acolheram carinhosamente, convidando-nos para entrar em seus lares; faziam questão de anunciar que poderíamos voltar em qualquer dia, a qualquer momento e que estavam à nossa disposição.

– Perfil das Professoras Entrevistadas

Quadro 2 – Perfil das professoras entrevistadas.

Nº	Escola – 2013	Nº professores entrevistados				
1	Escola Municipal Pascoal Carrazzoni – Zona Urbana.	2				
2	Escola Municipal Itamir César de Moura – Pangauá, Zona Rural.	1				
		TOTAL: 3				

Professora s	Escola	Formação	Tempo Magistério Anos	Tempo EJA Anos	Mãe	Idade
Lane	EMICM	Pedagogia incompleto	09	05	X	40
Laís	EMPC	Pedagogia em curso	12	10	X	42
Zinaura	EMPC	Pedagogia	09	02	X	39

Fonte: Dados confirmados pela pesquisadora na Secretaria das Escolas no ano de 2013.

OBS. EMPC = Escola Municipal Pascoal Carrazzoni; **EMICM** = Escola Municipal Itamir César de Moura

As professoras, entrevistadas da EJA, possuem faixa etária próxima, com idade entre 39 e 42 anos; são casadas, possuem traços mestiços, especialmente indígenas. Todas residem na zona urbana, entretanto possuem raízes rurais, com pais, avós ou bisavós que nasceram e viveram no campo e, portanto, transmitiram influências camponesas. São determinadas, persistentes quanto ao que fazem, aparentando ser de forte personalidade. Possuem condições de vida econômica satisfatória para o contexto local, como por exemplo, casa própria, moto, carro, percebem mais de um salário mínimo. São professoras contratadas da Rede Pública Municipal de Ensino, convidadas para fazer parte da EJA, por já possuírem certa experiência com jovens e adultos e por afirmarem identificarem-se com essa modalidade de ensino.

As professoras revelaram ter expectativas em relação a fazer curso de especialização em EJA, a fim de somar às suas experiências pedagógicas. Vale acrescentar que todas frequentaram a escola em tempo regular. Uma tem Graduação em Pedagogia, outra, cursa Pedagogia, e a terceira trancou o Curso de Pedagogia, com pretensões de continuar, mas tem formação no Magistério - Ensino Médio Normal.

Nossas entrevistadas relataram que ao começarem a trabalhar no magistério sempre exerceram a função de professora. Elas têm de nove (09) a doze (12) anos de experiência educacional. Na EJA, contam com dois (02) a dez (10) anos de exercício. Segundo elas, foi na EJA que encontraram maior identificação. As professoras traduziram suas experiências educativas com vontade de dizer o que sabem fazer em relação as suas práticas educacionais. Assinalaram que, geralmente, conseguem manter quase a mesma quantidade de alunos do início do ano letivo até o final, e asseguram que esta informação constata-se por meio dos registros de matrícula e frequência contidas nos Diários de Classe das escolas onde lecionam ou lecionaram⁷ (como veremos no item 1.4). Elas demonstraram forte intimidade e afetividade no universo da EJA.

A professora Lane, chamada carinhosamente por “Laninha”, relata que geralmente suas experiências são exitosas⁸ na EJA; sempre começa e termina com a mesma quantidade de alunos (as). Este resultado, segundo a professora, é o que sempre acontece com as suas turmas de EJA. Ela ainda revela que nesse ano de 2013 pegou a turma em abril, com doze (12) alunos e que até agora – setembro - permanece com o mesmo número. Resultado este conferido na Secretaria da Escola e na Secretaria de Educação. A segunda professora entrevistada, Laís, também faz parte da mesma experiência de êxito; afirma que geralmente, apenas dois ou três de seus alunos(as) não conseguem avançar para a fase seguinte, mas a maioria sempre consegue e, o mais importante, nas palavras dela, aprendem. A terceira entrevistada, a professora Zinaura relata semelhança vivência em sala de aula, asseverando que perdeu apenas quatro alunos até o presente momento – setembro de 2013 - porque foram para o sul em busca de trabalho.

As professoras evidenciam, de forma espontânea, que possuem, ao seu modo, uma inteligência investigativa, ao expressarem a forma como garimpam as habilidades e saberes de seus alunos oriundos de seus contextos de vida, de modo a acioná-los em seus espaços de alfabetização. Através disso, elas conseguem entender, por conta própria, o modo como eles acessam esses saberes. Assim, as

⁷ Nas Escolas Municipais, onde as professoras entrevistadas trabalham e trabalharam nos últimos três anos de exercício na EJA, foi possível constatar as informações dadas nas entrevistas e na roda de conversa, quanto ao registro de matrículas dos alunos nas cadernetas, as presenças e permanências durante o ano letivo.

⁸ Experiências exitosas significam, dentre outros aspectos alcançar, por meio de uma práxis pedagógica, a aprendizagem do(a) aluno(a) da EJA, sua permanência escolar e o fortalecimento de relações amistosas.

professoras ensinam também, com o que aprendem com seus alunos, sem necessariamente abortar o que propõe o plano didático da escola.

Vale acrescentar: as professoras demonstraram inicialmente certa inibição ao serem entrevistadas, porém foram aos poucos despontando com entusiasmo, respondendo as questões propostas com seriedade. Nesse processo de entrosamento, é relevante ressaltar seus desabafos ao expressarem o desejo de sempre estarem tentando fazer o melhor em sua prática educativa, especialmente nesse atual contexto histórico em que há um maior apoio pedagógico da Secretaria da Educação através da Coordenação da EJAI. Dito de outro modo, essas profissionais mostraram-se bem receptivas quanto à proposta da pesquisa; participaram atentamente do momento da entrevista e da roda de conversa e expressaram entusiasmo e desejo de colaborar, evidenciando a importância deste estudo acadêmico.

Estas são algumas características que, de forma geral, formam o perfil do grupo constituído pelas professoras entrevistadas, participantes coadjuvantes de nossa investigação.

– Perfil dos Alunos

Quadro 3 – Perfil dos alunos entrevistados.

Alunos	Professora	Escola	Fase	Profissão	Mãe Pai	Idade	Natural
José Cardoso	Lane	EMICM	1 ^a	Agricultor	X	50	Itambé-PE Pangauá
Antonia Soares	Lane	EMICM	2 ^a	Doméstica	X	42	Itambé-PE Pangauá
Andreia Cabral	Laís	EMPC	3 ^a	Auxiliar de Serviços	X	30	Itambé-PE
Lucilene Alves	Laís	EMPC	3 ^a	Doméstica	-	32	Goiana-PE
Ana Maria	Zinaura	EMPC	2 ^a	Doméstica	X	37	Itambé-PE
Cicero Manoel	Zinaura	EMPC	2 ^a	Motorista	X	42	Goiana-PE Carnaúba

Fonte: Dados confirmados pela pesquisadora, em entrevista com os(as) alunos(as) das escolas supracitadas, em 2014. **OBS.** **EMPC** = Escola Municipal Pascoal Carrazzoni; **EMICM** = Escola Municipal Itamir César de Moura – Pangauá.

Foram seis alunos(as) entrevistados(as), escolhidos(as) pelas professoras como representantes da turma e como forma de delimitar a pesquisa. Diante do

quadro apresentado, identificamos que todos são adultos de 30 a 50 anos de idade, com profissões diversificadas. Exceto uma aluna, são todos pais e mães de família. A maioria das mulheres não trabalha fora de casa, elas são domésticas, mas almejam ter outra profissão. Possuem características em comum, especialmente quanto a naturalidade, três nasceram no campo, e os outros três possuem raízes no campo, pois os pais e mães são ou foram da zona rural, portanto, todos os entrevistados têm origem camponesa. Isso nos indica, além de outros fatores, que eles possuem expectativas de vida semelhantes: aprender a ler melhor; conseguir emprego, mudar de trabalho, fazer faculdade.

Os alunos asseveraram sobre: a importância de serem bem acolhidos no espaço escolar; a relevância das professoras explicarem bem e conversarem com eles. Afirmaram que aulas mais atraentes são aquelas em que eles participam.

Os alunos da EJA demonstraram vontade de colaborar com a pesquisa; participaram respondendo todas as questões propostas e acrescentaram outras considerações, especialmente quanto a prática educativa de seus professores.

1.4 ANÁLISES DE DOCUMENTOS: DIÁRIOS DE CLASSE

Analisar os Diários de Classe das professoras entrevistadas justifica-se para compreender e constatar, por meio de um documento oficial, as informações reveladas durante as entrevistas, especialmente quanto, a permanência dos(as) alunos(as) na EJA, considerando que, nessa modalidade de ensino, nota-se comumente, altos índices de evasão.

Avaliando os Diários de Classe, referentes aos últimos três anos de experiência das professoras entrevistadas da EJA, identificamos, por meio deles os registros da vida escolar dos(as) alunos(as): frequência, transferência, desistência, reprovação, aprovação e notas. Detectamos, de forma geral, através do documento supracitado que houve mais resultados exitosos do que fracasso escolar. A maioria dos alunos foram aprovados e permaneceram frequentando até o final do ano.

Nesse sentido, analisamos os dados oferecidos pelos Diários de Classe das professoras entrevistadas como veremos a seguir.



Figura 1 – (2013) Registro fotográfico dos diários de classe.

Quadro 4 – Análises dos diários de classe.

Professora	Lane			
Ano	2014	2013	2012	Total
Cidade	Itambé-PE	Itambé-PE	Itambé-PE	
Escola	Pangauá	Pangauá	André Vidal	
Fase	1º/2º	1º/2º	1º	
Matriculados	17	24	35	76
Transferidos	3	0	13	16
Desistentes	3	0	0	3
Reprovados	0	14	10	14
Aprovados	11	10	12	33
Permaneceram Frequentando	11	14	22	47

Fonte: Dados analisados nos Diários de Classe nas Escolas Municipais de Itambé.

Analisando os Diários de Classe, referente aos últimos três anos: 2014, 2013 e 2012 em que a professora Lane lecionou na EJA, percebemos que, dos setenta e seis (76) alunos matriculados, 26 nunca compareceram à escola.

Nos diários de classe, dezesseis (16) alunos constam como transferidos, mas que na verdade nunca compareceram para as aulas.

Três (03) alunos realmente foram desistentes – dois (02) viajaram para o Sul do país e, um não conseguiu adaptar-se por mau comportamento. Quatorze (14)

constam como reprovados, contudo, dez (10) destes quatorze (14) estão registrados como reprovados por falta, significando, neste caso, entretanto, que nunca compareceram à escola. Assim, apenas quatro (04) foram realmente reprovados. Dessa forma, dos quarenta e sete (47) registrados como permaneceram frequentando, apenas trinta e sete (37) realmente continuaram. Trinta e três (33) foram aprovados e quatro (04) reprovados.

Quadro 4 (B) – Análises dos diários de classe.

Professora	Lane			
Ano	2014	2013	2012	Total
Cidade	Itambé-PE	Itambé-PE	Itambé-PE	
Escola	Pangauá	Pangauá	André Vidal	
Fase	1 ^o /2 ^o	1 ^o /2 ^o	1 ^o	
Matriculados Realmente	14	14	22	40
Nunca Compareceram	3	10	13	26
Transferidos	0	0	0	0
Desistentes	3	0	0	3
Reprovados	0	04	10	04
Aprovados	11	10	12	33
Permaneceram Frequentando	11	04	22	37

Fonte: Dados analisados nos Diários de Classe nas Escolas Municipais de Itambé.

Diante dessa análise, a maioria alcançou êxito, passando para a série seguinte. Nesse quadro – 4 (B), bem como nos quadros que se seguem – demonstra o que entendemos diante do que foi encontrado nos Diários. Importante frisar que não contando com os vinte e seis (26) alunos que nunca compareceram à Escola, teríamos 40 alunos matriculados, apenas três (03) alunos efetivamente evadidos/desistentes e quatro (04) alunos reprovados no percurso de três anos. Isso significa dentre outros aspectos, que a professora está correta ao afirmar que, com ela o aluno praticamente não desiste de estudar. Essa análise indica, dentre outras, a necessidade de rever seriamente o registro de alunos no Diário de Classe. Contudo, o problema maior, parece, é fazer o(a) aluno(a) da EJA chegar à sala de aula.

Quadro 5 – Análises dos diários de classe.

Professora	Lais					
Ano	2014		2013		2009	Total
Cidade	Itambé-PE		Itambé-PE		Pedras de Fogo-PB	
Escola	Pascoal Carrazone		Pascoal Carrazone		Epitácio Pessoa	
Fase	3º	4º	3º	4º	2º	
Matriculados	38	43	32	41	29	183
Transferidos	0	0	8	6	0	14
Desistentes	0	1	0	0	3	4
Reprovados	0	0	0	1	0	1
Aprovados	38	42	24	34	25	163
Permaneceram Frequentando	38	42	24	35	25	164

Fonte: Dados analisados nos Diários de Classe nas Escolas Mun. de Itambé e de Pedras de Fogo

Analisando os Diários de Classe a professora Laís, referente aos últimos três anos que lecionou na EJA: 2014, 2013 e 2009, percebemos que, dos 183 alunos matriculados, dezessete (17) deles, efetivamente, nunca compareceram à escola.

Quatorze (14) alunos constam como transferidos, mas, na verdade, nunca compareceram à escola. Quatro (04) constam como desistentes, mas três (03) nunca compareceram à escola e, apenas um (01) foi verdadeiramente desistente. Um (01) realmente foi reprovado. No Diário não há nenhuma frequência registrada desses alunos – indicando que eles nunca frequentaram a escola –; há apenas uma observação afirmando que foram transferidos ou desistentes.

Mais uma vez, importa rever seriamente o registro da vida escolar dos(as) alunos(as) no Diário de Classe e entender por que tal erro tem sido incorporado nos diários e na estatística apresentada pelos órgãos responsáveis pelas informações, que comprometem a gestão escolar, mas sobretudo, a prática docente, mascarando, possivelmente, uma outra realidade.

Quadro 5 (B) – Análises dos diários de classe.

Professora	Laís					Total
Ano	2014		2013		2009	
Cidade	Itambé-PE		Itambé-PE		Pedras de Fogo-PB	
Escola	Pascoal Carrazoni		Pascoal Carrazoni		Epitácio Pessoa	
Fase	3º	4º	3º	4º	2º	
Matriculados Realmente	38	43	24	35	26	166
Nunca Compareceram	0	0	8	6	3	17
Transferidos	0	0	0	0	0	0
Desistentes	0	1	0	0	0	1
Reprovados	0	0	0	1	0	1
Aprovados	38	42	24	34	25	163
Permaneceram Frequentando	38	42	24	35	25	164

Fonte: Dados analisados nos Diários de Classe das Escolas Mun. de Itambé e de Pedras de Fogo.

Dessa forma, foram 163 aprovados e, 164 permaneceram na escola. A grande maioria alcançou êxito, passando para a série seguinte. Importante lembrar, mais uma vez que não contando com os dezessete (17) que nunca compareceram, teremos apenas um (01) aluno evadido e um (01) reprovado no percurso de três anos, significando: a professora estava correta em afirmar seguramente que, com ela, poucos desistem, e a maioria aprende e passa para a série seguinte.

Quadro 6 – Análises dos diários de classe.

Professora	Zinaura		
Ano	2014	2013	Total
Cidade	Itambé-PE	Itambé-PE	
Escola	Pascoal Carrozone	Pascoal Carrozone	
Fase	2º	2º	
Matriculados	23	26	49
Transferidos	0	9	9
Desistentes	0	0	0
Reprovados	0	7	7
Aprovados	23	10	33
Permaneceram Frequentando	23	17	40

Fonte: Dados analisados nos Diários de Classe nas Escolas Municipais de Itambé.

Analisando os Diários de Classe da professora Zinaura, referente aos últimos dois anos que lecionou na EJA: de 2013 e 2014, já que a professora trabalhou, nos

anos anteriores, em Programas do “Chapéu de Palha”⁹ na alfabetização de jovens e adultos, oferecido pelo Governo Federal, no período de quatro meses. Dessa forma, os dados e documentos do Programa não ficaram registrados via Secretaria Municipal para que pudéssemos realizar algum tipo de avaliação de frequência e permanência desses alunos, ficando impossibilitado de constatar essas experiências da professora. Contudo, segundo ela a realidade era a mesma, os alunos raramente desistiam.

De acordo com os Diários dos dois últimos anos de experiência em EJA da professora supracitada, percebemos que, dos 49 alunos matriculados, oito (08) nunca compareceram à escola. Dos nove (09) alunos registrados como transferidos, apenas quatro (04) realmente foram. Segundo a professora esses(as) alunos(as) seguiram para o Sul do país em busca de trabalho e lá estudarem. E, os outros cinco (05) nunca compareceram à escola. Isso se constata porque, no Diário não há nenhuma frequência registrada desses alunos; apenas uma observação afirma que foram transferidos, exceto os quatro (04) que realmente houve frequência até um certo período.

Quadro 6 (B) – Análises dos diários de classe.

Professora	Zinaura		
Ano	2014	2013	Total
Cidade	Itambé-PE	Itambé-PE	
Escola	Pascoal Carrozone	Pascoal Carrozone	
Fase	2 ^o	2 ^o	
Matriculados Realmente	23	21	44
Nunca Compareceram	0	5	5
Transferidos	0	4	4
Desistentes	0	0	0
Reprovados	0	7	7
Aprovados	23	10	33
Permaneceram Frequentando	23	17	40

Fonte: Dados analisados nos Diários de Classe nas Escolas Municipais de Itambé.

Por conseguinte, sete (07) alunos foram realmente reprovados, trinta e três (33) aprovados, permanecendo na escola um número expressivo de quarenta (40)

⁹ Chapéu de Palha: programa de Alfabetização de adultos oferecido pelo Governo Federal, no período de quatro meses, em que o aluno deverá ser alfabetizado, e durante esse período recebe uma pequena de bolsa no valor de R\$ 100,00.

alunos. Importante lembrar que, não contando com os cinco que nunca compareceram, teremos apenas quatro (04) alunos transferidos no percurso de dois anos. Isso significa que a professora também está correta em afirmar que, seus alunos dificilmente desistem.

Vale ressaltar: diante dessas análises, não estamos em busca de números, de um dado quantitativo, mas, sobretudo das qualidades e dos significados desses dados que expressam, dentre outros fatores, que a maioria dos alunos da EJA, referente as três professoras entrevistadas em Itambé, permaneceram na escola, alcançaram êxito, passaram para a série seguinte e, segundo as professoras, aprenderam, dentre outras, os conteúdos propostos e, sobretudo, a relacionarem-se melhor no ambiente escolar e fora dele.

De forma geral, esses resultados são consideravelmente positivos ante a tendência de evasão frustrante nos resultados finais da EJA, não apenas em Itambé, mas no Brasil e, em outros países do mundo. Contudo, vale esclarecer que também foram detectadas, através da análise do Diário de Classe, falhas fundantes que nos indicam uma urgência em repensar as ações frente a EJA em várias dimensões. Especialmente no que diz respeito: a fidelidade das matrículas dos(as) alunos(as), na forma como os(as) alunos(as) estão registradas no Diário Classe durante o processo de efetivação de Matrículas; na fidelidade dos registros dos transferidos, desistentes e reprovados; e, sobretudo, na maneira em encontrar um melhor caminho para trazer essa população jovem e adulta para frequentar a escola.

Nos Diários de Classe não existe a opção de reprovados por desempenho e, sim, reprovados por falta, que acaba caracterizando uma informação deturpada da realidade. Nesse sentido, os(as) alunos(as) da EJA são apontados no Diário como transferidos, desistentes ou reprovados, mas que, em sua maioria, são sujeitos que nunca compareceram à escola. Como bem descreve Santos (In SILVA, 2004, p.61, grifo nosso):

Computam para as estatísticas de evasão o elevado número de pessoas que procuram a escola no período da matrícula, mas que nunca compareceram às aulas. Tive dez alunos que nunca apareceram na escola. No final do ano, esses contam como desistentes. **Como se pode dizer que um aluno desistiu, se ele nunca veio à sala de aula?** Desistente é aquele que comparece e depois desiste.

Podemos identificar que essa realidade envolve Itambé, Pedras de Fogo e, como exposto acima, outros Municípios, por dois motivos em especial: primeiro, porque as professoras, principalmente da 1ª e 2ª fases que correspondem de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental Regular, saem em busca de alunos na comunidade, registrando seus nomes e endereços numa ata informal, que por meio dela a secretaria escolar realiza as matrículas na escola, sem esperar as primeiras semanas de aula, para efetivamente confirmar as matrículas iniciais e, só então, preencher o nome dos alunos no Diário de Classe e, posteriormente, preencher o senso escolar.

Isso nos chama a atenção sobre a forma como esses alunos(as) jovens e adultos vem sendo acompanhados no espaço escolar; se não compareceram poder-se-ia traçar um plano estratégico de visita às residências desses sujeitos, a fim de ingressá-los efetivamente na Escola. Neste primeiro caso, consideramos que no resultado final do ano letivo, não há uma desistência concreta, nem evasão real, uma vez que os alunos nunca chegaram a frequentar a escola. O que há é um registro de matrículas de alunos(as) irreal, que se caracteriza, nos resultados finais, como alunos transferidos e reprovados, igual aos desistentes.

E, segundo porque, no que se referem as 3ª e 4ª fases especificamente, que correspondem de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental Regular, as matrículas são realizadas automaticamente, sem consultar a confirmação dos alunos, como forma de facilitar o andamento das matrículas e “garantir” a continuidade de sua permanência na Escola, regulamento comum nas escolas públicas municipais de ensino.

Os(as) alunos da alfabetização e educação de jovens e adultos possuem uma realidade de vida que, comumente, os afastam da escola, verifica-se isso, na quantidade de pessoas que expressam, através da matrícula, o desejo de estudar, mas que por motivos diversos acabam por nem chegar a escola. Como assinala Santos (In SILVA, 2004, p.61), “[...] nossos educandos são operários, pedreiros, domésticas, pessoas que necessitam de trabalho para sobreviver. Se estiverem desempregados, com a possibilidade de escolher entre a escola ou um emprego optarão pelo emprego [...]”. Por essas e outras, as buscas para encontrar caminhos em prol da EJA é sempre um grande desafio que clama por políticas públicas e ações sociais.

Compreendidos os perfis dos participantes, bem como as análises dos documentos acima expostos, apresentamos o cenário das escolas pesquisadas e o cenário de vida dos protagonistas desta pesquisa: as pessoas não ou pouco alfabetizadas, a fim de melhor entender o universo comum desses sujeitos.

1.5 CENÁRIO DAS ESCOLAS PESQUISADAS



Figura 2 – (2013) Escola Municipal Pascoal Carrazzoni / Itambé.

A Escola Municipal Pascoal Carrazzoni funciona, durante horário da manhã e da tarde, o Ensino Fundamental Regular que corresponde do 1^a ano ao 5^o ano. No período da noite funcionam as turmas da EJA, da 1^a fase à 4^a fase, isto é, da 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental Regular.

A EJA da rede Municipal está em processo de regularização e ainda não entrou no sistema atual de educação do 1^o ao 5^o ano.



Figura 3 – (2013) Escola Municipal Itamir César de Moura – Pangauá / Itambé.

A Escola Municipal Itamir César Moura, mais conhecida como Escola de Pangauá¹⁰, Zona Rural, funciona durante o período da manhã e da tarde, o Ensino Fundamental Regular que corresponde do 1^a ano ao 5^o ano. Durante a noite funcionam as turmas da EJA, da 1^a fase à 4^a fase, ou seja, da 1^a a 4^a série do Ensino Regular. A Escola trabalha com sistema multisseriado, em que a professora ensina, ao mesmo tempo, mais de uma série, neste caso mais de uma fase: 1^a e 2^a fases simultaneamente.

1.6 CENÁRIO DE VIDA: PARTICIPANTES DA PESQUISA

O cenário de vida corresponde ao espaço físico, em que os participantes da pesquisa vivem compartilhando um mesmo ambiente, uma mesma vista natural da região onde habitam. Esse espaço físico é separado política e geograficamente, mas, contudo, estão unidos no coração das pessoas itambeense e pedrafoguense, que cotidianamente se misturam, se comunicam, trabalham e vivem amorosamente nessa terra, que um dia fora cercada por indígenas.

¹⁰ Pangauá: Engenho Pangauá localizado na Zona Rural da cidade de Itambé-PE, onde funciona a Escola Municipal Itamir César de Moura.



Figura 4¹¹ – (2015) Divisa de Pernambuco e da Paraíba. Espaço central de Pedras de Fogo encontra-se com o de Itambé numa via larga que, dividida ao meio por uma demarcação no calçamento, separa o território das duas cidades.

A palavra Itambé é de origem indígena que significa: pedra afiada, pedra de amolar, pedra áspera, pedra de fogo. Segundo Sorrentino (1993, p.17-18) “o grupo indígena que ocupava o litoral paraibano – onde situa-se Pedras de Fogo – era Tupi, formado, nesta área, pelas nações tabajaras e potiguara [...]. Segundo o autor (1993, p.22, grifo nosso):

A história dos dois municípios confunde-se desde as suas origens. [...] Segundo a versão mais comum, ambos surgem como um único aglomerado que, mais tarde em decorrência de questões políticas, se separaram. **As terras ao norte couberam a Pedras de Fogo que conserva, em português, o nome do lugar de onde se originou. As terras ao sul passaram a pertencer a Itambé, que deixou de ser também para voltar as suas origens indígenas.**

Sorretino ainda assinala (Op. cit. p.21, grifo nosso):

As mais antigas referências à existência de um povoado conhecido como Pedras de Fogo datam de meados do século XVII, aproximadamente 1660. **Este parece ter sido o nome dado a toda aquela área, onde era muito comum as pedras avermelhadas que soltavam faíscas quando em atrito com os cascos dos bois e cavalos dos colonos e tropeiros.**

¹¹ Foto e comentário retirados do site: acidadeeahistória.blogspot.com.br/2012/12/caminhando-em-pedras-de-fogo-htmt#. Pesquisado em 03-03-2015.

Diante o exposto, Sorretino (Ibidem, p.21) ressalta que “foi o gado que deu origem ao povoado, porque se instalou uma feira onde paravam os tropeiros que, vindos de Pernambuco, conduziam seus rebanhos para o interior da Paraíba”. Importante observar nesse contexto histórico, que essas cidades consideradas irmãs pelos seus habitantes, se entrelaçam no contexto territorial, político e religioso. Isso justifica-se no dizer do autor supracitado (Ibidem, Ibid. p.21):

Mais ou menos por essa época o Capitão André Vidal de Negreiro, oficial das tropas portuguesas que havia expulso os holandeses, mandou construir uma capela sob a invocação de Nossa Senhora do Desterro, em suas terras próximas ao Rio També, onde criava gado. Por não ter herdeiros, o capitão doou em testamento datado de 1678, todos os bens, inclusive engenhos nas capitanias de Pernambuco e Paraíba, à igreja, especificamente à Capela de Nossa Senhora do Desterro, com a condição de que ali fosse construído um colégio de sacerdotes.

Foi em volta dessas aspirações religiosas que se desenvolveu o Povoado do Desterro. No entanto, Desterro entraria em decadência em meados do século XVIII, devido à má administração, daí seus antigos moradores migraram para os povoados vizinhos, “para Pedras de Fogo, que se originou de uma feira de gado [...] e para També, se dividiram os moradores de Desterro” (MEDEIROS, 1950, p.190, Apud SORRENTINO, 1993, p.22).

A luz dessas reflexões acima expostas, podemos compreender um pouco como os participantes entrevistados, pensam e sentem quanto as suas histórias de vida em comum.

Nessa direção, apresentamos o cenário de vida dos protagonistas desse estudo: os (as) cinco (05) entrevistados(as) pouco ou não alfabetizados.

1.7 CENÁRIO DE VIDA: PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Compreender o cenário de vida é entender o espaço territorial, onde os principais sujeitos da pesquisa vivem, fator relevante neste estudo, pois, podemos detectar a partir da paisagem natural e do contexto socioeconômico a realidade do seu entorno, seu estilo de vida, compreendendo com mais intensidade seus modos de viver, pensar, sentir e agir.

O critério de escolha do local se deu por meio de uma investigação anterior

que possibilitou identificar a existência de uma população não alfabetizada ou com pouca escolaridade, naquela comunidade. Dessa forma, propusemos o Loteamento Gasparino Ribeiro, popularmente conhecido como Bairro do Bessa, na Cidade de Pedras de Fogo. O local é avaliado pela população como região carente, de saneamento básico precário, com ruas não asfaltadas. Este lugar era também conhecido como fontainha¹², isto é, terra molhada, onde há muitas fontes d'água.

As casas são construídas sobre a terra molhada que, por sua vez, provoca “resfriamento” das paredes de alvenaria, com prejuízos materiais e humanos aos moradores. Quase todo o residencial foi promovido por meio do convênio Municipal com a Caixa Econômica; contudo, vale ressaltar, que também há residências construídas por particulares, contrastando-se com a maioria das moradias populares.



Figura 5 – (2013) Uma parte do bairro Bessa onde localiza-se algumas residências dos nossos entrevistados não ou pouco escolarizados.

Para complementar a compreensão desse cenário, vale acrescentar a paisagem exterior em volta de algumas pequenas residências, em especial de nossos entrevistados. Ao redor das casas de três (03) dos nossos cinco (05) entrevistados existe o cultivo de diversas flores, que segundo nossos entrevistados

¹² Fontainha parece ser uma nomenclatura popular. Segundo antigos habitantes, era lugar onde existiam várias fontes de águas escuras, e lá pessoas iam, geralmente, lavar seus cavalos e burros. A região de terra molhada era repleta de mato e de pequenos frutos como araçá, maçaranduba e goiabinha que serviam de alimento, em momento de diversão para a população local.

são conhecidas como: rosas de cores vermelha, branca e rosa (cor de rosa), dália, maravilha, cravo branco, cravo de defunto, resedá, saudade, beijo, angélica, hortênsia, margarida, alfinete, bunina, boa noite, jerusalém, buquê de noiva, buquê de viúva, orquídea, borboleta, sorriso, lírio, jasmim e camarão.



Figura 6 – (2013) Residência de dona Betinha.

Nessa localidade encontramos uma imensa variedade de flores que colorem os arredores das casas, fazendo-nos compreender um pouco da cultura desse povo. O “jardim” parece alegrar e perfumar a vida dessas pessoas humildes, fortes e resilientes, ante sua existência no mundo. Tais aspectos nos indicam também que, mesmo em meio às dificuldades postas em suas realidades existenciais, encontra-se nesses moradores e moradoras do Bairro Bessa, vida, vida em abundância, isto é, uma vida aberta, alegre, à espera de dias melhores.



Figura 7 – (2013) Jardim da residência de dona Biu.

Exposto o percurso e proposta desta pesquisa analisaremos a segunda parte do trabalho, apresentando as fundamentações teóricas que embasam este estudo; o objetivo principal é compreender o Paradigma Indiciário como parte da expressão da Inteligência Humana.

2 O PARADIGMA INDICIÁRIO COMO PARTE DA EXPRESSÃO DA INTELIGÊNCIA HUMANA

Eu sei caçá, um número [de celular] besta assim eu sei caçá. Eu conheço no final, o nome do final. Poque se eu for pegar do começo eu me atrapalho, 30, 25, vejo o número no final, aí eu sei quem é¹³. Eu vou logo no final da letra, aí eu digo oi fulano (Ciço-Galego¹⁴)

No capítulo presente propomos entender o Paradigma Indiciário, como possibilidade de manifestação da inteligência humana. Pretendemos rastreá-lo nas expressões da inteligência humana desde tempos imemoriais, no sentido de revelar sua inseparável e constante presença na forma de pensar e agir das pessoas em momentos vários de suas existências.

2.1 O PARADIGMA INDICIÁRIO: ORIENTAÇÕES GERAIS

O conhecimento indiciário tem vários vieses, desafiando-nos a tecer uma costura que pode alcançar o estudo minucioso de um pesquisador, a atividade clínica do médico, a observação meticulosa do crítico de artes, das leituras indiciárias dos indígenas e camponeses, das manifestações inteligentes de sujeitos populares alfabetizados ou não, dentre outros. O indiciarismo permeia diversas áreas do conhecimento humano, seja na área popular ou científica. Nessa direção, podemos compreender como principais elementos estruturantes do modo Indiciário de conhecer os aspectos da cultura, da historicidade, da ancestralidade e da sociabilidade.

Os modos de operar a inteligência indiciária revelam-se em qualquer mente que se coloca em estado de alerta e de busca. Em qualquer olhar que observa atentamente o cenário que deseja estudar, detectando aspectos muitas vezes inalcançáveis ao olhar comum. Diante dessa acepção e, para melhor fundamentar a compressão da expressão desse Paradigma, apresentamos algumas experiências vitais de observadores da natureza, que anunciam manifestações inteligentes do saber indiciário.

¹³ Ciço-Galego refere-se ao número de celular, onde observa atentamente os últimos números – que denomina de letra – e faz uma relação entre o número e a pessoa, identificando rapidamente o nome de quem está ligando.

¹⁴ Sujeito não alfabetizado, entrevistado de nossa pesquisa.

2.2 OS OBSERVADORES LEIGOS DA NATUREZA E SUA LEITURA INDICIÁRIA DE MUNDO

Evidenciamos nessa abordagem, a leitura indiciária de mundo como uma forma de manifestação da inteligência humana. Trata-se de um saber peculiar que decifra/interpreta sinais/rastros capturados, através de uma apurada observação. Como diz a sabedoria sertaneja: “se voar deixa sombra, se andar deixa rastro”. Nesse sentido, o que caracteriza um saber indiciário é a identificação e interpretação de traços, sinais, pistas, imagens que a mente humana capta, ante um cenário a ser desvelado, servindo inicialmente como guias orientadores que conduzem alguém em suas buscas, para identificar o que necessita ou deseja, ou até mesmo aquilo que não procura. Isso pode representar um alcance quanto a uma capacidade de abstração intelectual quando, a partir de alguns indícios e fragmentos de informações se pode dar notícia de um evento completo que está em gestação ou que já completou seu percurso, sem ser ainda, totalmente, desvelado. Podemos compreender com Arseniev (1989, p.42) a sensibilidade de um caçador cossaco¹⁵, quando se propôs a encontrar abelhas em meio à uma excursão pela floresta:

[...] observou o lugar de onde as abelhas desapareciam e colocou-se ali com uma xicara. Ao cabo de um minuto chegou uma abelha. Quando ela partiu *ele a seguiu com o olhar o quanto pôde, avançando no sentido de seu voo*; depois esperou a chegada da segunda, da terceira, e assim por diante, sempre com a mesma tática. Assim se dirigiu devagar, mas com segurança, rumo à colmeia, **cujo caminho as próprias abelhas indicaram**. Para essa caça a arma é a paciência (Grifo nosso).

O cossaco seguiu astuciosamente a direção apontada pelas abelhas, demonstrando, de forma criativa, uma percepção que desperta para os pequenos detalhes, os pormenores reveladores, algo que pode não ser visto por olhos não treinados para isso. A trilha imaginária foi seguida pelo cossaco e produzida por sua observação e interpretação coerente dos indícios oferecidos pelas abelhas, possibilitou o alcance de um resultado esperado. Trata-se de um saber que não

¹⁵ Cossaco [...] é um povo nativo das regiões do sudeste da Europa, principalmente da Ucrânia [...] e do sul da Rússia. Os Cossacos são famosos pela sua coragem, bravura e capacidade militar, especialmente na arma de cavalaria. Retirado do site: Cossaco - Dicionário Online - Dicionário informal www.dicionarioinformal.com.br/cossaco Cossaco é um indivíduo do povo denominado Cossacos, que é um povo nativo das regiões do sudeste da Europa, principalmente da Ucrânia (VIDE UCRÂNIA) e do sul da Rússia.

desdobra de um ouvir falar, mas de uma prática sensível, onde certamente haverá ensaio e erro.

Sob a luz do evento acima citado, vale lembrar a história ‘O Dito e o Ouvido’ apontada por Moreno (2010, p.28-29) que revela a forma como os detalhes de uma dada realidade podem ser, não apenas observados, capturados, mas possivelmente decifrados, de forma coerente ou não, dependendo dos modos como se move a inteligência interpretativa, a depender do grau de objetividade que está presente nas projeções de cada sujeito envolvido.

Segundo Moreno, ao se reportar a narrativa de Heródoto, quando Dario, com o seu exército, invadiu o país dos citas, estes guerreiros preferiram não lutar, arrastando o inimigo para dentro do seu território. Num determinado momento, optaram por enviar a Dario quatro presentes simbólicos: “uma ave, um rato, uma rã e cinco flechas” (Op. cit. p.28). Dario entendeu que os citas desejavam render-se e disse de forma otimista: “o rato habita a terra e a rã passa sua vida na água, e o envio de terra e água eram sinais tradicionais de submissão. As flechas significavam a rendição de todas as suas forças, enquanto a ave sinalizava que tudo seria muito rápido” (Ibidem, p.28).

No entanto, seu experiente conselheiro, contrariando-o, afirmou que os presentes revelavam outro sentido: “a não ser, persas, que vocês possam transformar-se em aves e voar, ou tornar-se ratos e enfiar-se chão adentro, ou então rãs, e refugiar-se nos charcos, saibam que nunca mais poderão escapar desta terra, mas morrerão atravessados por nossa flecha” (Ibidem, p.28). O sábio conselheiro estava correto; observando atentamente os símbolos enviados, logo interpretou, que os presentes diziam exatamente o contrário do que decifrou Dario. Pois, como assinala o autor (Op. cit. 29, grifo nosso):

Aquele espaço indefinido entre o que os citas disseram e o que os persas entenderam representa uma das maiores aflições da condição humana. A ela estamos condenados, e ingênuo eu seria se não soubesse que meus atos, meus gestos, minhas palavras e até mesmo meus silêncios raramente vão ser interpretados como imaginei. [...] **o que posso fazer, ao menos, é tentar saber se minha mensagem foi entendida.**

Sobretudo, vale considerar diante dessa passagem que, não basta estar diante dos detalhes, com implicações possíveis: é preciso entendê-los, com o máximo de coerência, dentro do cenário geral de acontecimentos, para então

interpretá-los, considerando os riscos, para a partir daí, capturar a ideia supostamente “correta”, identificando indícios que só um olhar atento consegue decifrar.

2.3 FORMAS DE EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO INDICIÁRIO

O conhecimento indiciário foi encontrado ao longo da existência humana antes mesmo da escrita. Esse tipo de inteligibilidade nos aproxima do que Ginzburg (1989, p.15) assinala como saber venatório dos caçadores:

Por milênio o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba.

E, desenvolveu uma habilidade mental própria de sua natureza humana. Perseguir pistas, sinais, cheiros é um processo cognoscente, o qual nos leva a um saber indiciário que permeia a vida de homens e mulheres desde tempos remotos até os tempos atuais.

Desde os primórdios da humanidade, a espécie humana sobrevive, em grande parte, por meio de atividade indiciária, ao mesmo tempo, em que faz seu caminho deixando indícios, imagens, pistas de sua existência, permite decifrar a própria história. A Inteligência indiciária supõe uma habilidade cognoscente que se amplia no cenário histórico da espécie humana, identificando variadas formas de interpretações e aprendizagens. As imagens pitorescas marcadas nas cavernas, bem como outras construções, são exemplos disso; permitem-nos estudá-las, revelam-nos o modo de viver e aprender dos seres humanos nas suas relações com o mundo. Nessa direção, Ginzburg (Op. cit. p.151) assinala que o homem:

[...] aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um imenso bosque ou numa clareira cheia de ciladas”. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo.

O surgimento da produção de figuras, de imagens e signos na história humana, representa, especialmente por efeito de suas necessidades vitais, uma

expressão do desenvolvimento da inteligência e da capacidade criadora no caminho contínuo e renovador das relações de convívio com o mundo no percorrer de suas existências e de suas buscas para melhor viver em seu habitat. Hoje em especial, diante do avanço tecnológico do universo virtual, a inteligência/saber indiciário, acentua-se ainda mais, tornando-se uma abordagem inseparável na contemporaneidade. Como assinala Carlos (2008, p.7):

Embora o aparecimento da imagem, na história, seja um signo de criatividade e da inteligência do gênero humano, no processo de comunicação entre os indivíduos e os grupos sociais, no registro da experiência vivida e de saber acumulado, na expressão da subjetividade do indivíduo, da imaginação humana e da concepção de mundo societária, também não se pode deixar de considerar que a difusão da imagem, na sociedade midiática do capitalismo global, faz da cultura visual um acontecimento ineliminável de nosso tempo presente.

É, nesse sentido, que enfatizamos o saber indiciário como forma de percepção inteligente, criadora, observadora, existente de modo atemporal, fundamentado através do ato ‘além’ do ver, de olhar e capturar significados sobre as coisas, capaz de atribuir um sentido relevante às coisas em vários vieses da práxis humana. Nesse contexto, apresentamos o homem e a mulher do campo, indicando alguns de seus achados experienciais, inimagináveis ao olhar comum.

2.4 O HOMEM E A MULHER DO CAMPO: VIDA COTIDIANA

Iniciar esse tema nos parecia um desafio: falar de personagens do campo nos colocava frente a frente com nossas raízes, pois, boa parte da população pedrafoguense e itambeense tem origem no campo, como grande parcela da população nordestina, constituída em pequenas cidades com características rurais. Ou seja, são interioranos, geralmente “pacatos”, existindo uma população que ainda vive na zona rural, em pequenas propriedades chamadas de sítios. Isso foi confirmando-se cada vez mais ao percorrer da pesquisa, pois as entrevistas revelavam, por meio da historicidade dos nossos entrevistados que a maioria, de alguma forma, possuía uma experiência de vida no campo, viveram grandes momentos de suas vidas no “sítio”.

Estudar um pouco o mundo rural, entendido, muitas vezes, como anômalo e atrasado, possibilitou entender os limites, as possibilidades e as particularidades dos sujeitos neles envolvidos, os quais, contraditoriamente mostraram-se em sua realidade concreta, uma conjuntura riquíssima, propícia aos saberes populares, explorados muitas vezes, pelo universo científico, sem o valor devido. Contudo, convém lembrar experiências ricas que desaguam, por exemplo, na criação do Método Paulo Freire de Alfabetização (FREIRE, 2011) e na Educação do Campo (SOUZA, 2006), dentre outros, reconhecendo no campo da educação popular expressão que “carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade” (RIBEIRO, 2010, p.43) que, no seu limiar, participam enquanto organismos, produzem saberes e, ainda, fomentam vivências de educação, nutridas para e pelo povo.

Encontrar uma concepção do homem e da mulher do campo possibilitou, então, compreender o movimento de um olhar atento diante da paisagem natural onde esses sujeitos habitam e se relacionam. A paisagem impõe aos camponeses, moradores e moradoras do campo, diante de suas necessidades, viver aprendendo a desenvolver habilidades capazes de colaborar, fundamentalmente, com sua adaptação e sobrevivência em meio às provocações da natureza, aprendizagem que passa de pai para filho.

Dona Biu, uma de nossas entrevistadas, 64 anos, de porte físico magro, característica indígena, de cabelo longo, preso, doméstica, costureira, mãe de cinco filhos, extrovertida, alegre, mulher de fé, católica praticante, nascera e crescera no campo. Hoje tem vida urbana; mora no bairro Bessa, Itambé e, agora consegue ler a Bíblia. Dona Biu, quando questionada para descrever um pouco de sua vida cotidiana, na condição de não alfabetizada, revela:

A gente quando morava no sítio não tinha um relógio, uma televisão, essas coisas, não tinha nada. Então a gente se guiava as horas pela altura do sol. O sol tava assim com uma braça de altura¹⁶, era seis horas, quatro braças era 08:00 h, e por aí ia, quando o sol tava no meio do céu, aí a gente sabia que era 12:00 h. Medindo assim no pensamento, até chegar a noite novamente.

¹⁶ Uma braça significa, em termos populares da vida camponesa, uma vara de 2m e 20cm, que colocada na terra em meio ao sol, faz uma sombra indicando o horário do dia. Exemplo: Uma braça equivale as 6h. Este entendimento se deu por meio de uma abordagem com populares do campo da Cidade de Pedras de Fogo. Dona Biu não descrevera seguramente a referência das braças, por isso foi preciso ouvir outras pessoas do campo.

Era então a sombra da vara provocada pelo sol, em meio a paisagem natural de Mamanguape, zona rural de Itambé, que servia de pista para medir corretamente o tempo das atividades, não apenas de dona Biu, mas também de sua família e certamente de todas as pessoas que lá viviam. Ela continua seu relato dizendo, “meu pai ensinava a gente assim, quando tava assim sete estrelas, que tava do lado sul, ele dizia que tava perto de chover. Quando tava o carrego¹⁷, uma lista escura estava pra chover [...]. Nessa época não sabia ler ainda não. Era ingraçado, cinco hora tinha um lambu, apitava nessa mesma hora [...]”.

Por meio de uma linguagem comum e repleta de significados, dona Biu demonstrou fortemente sua disposição de aprender, com os sinais, que a natureza lhe oferecia, num processo inteligente e indiciário de ser e fazer. No universo camponês, podemos notar uma sabedoria que busca apreender os acontecimentos da natureza e, deles tirar proveito, desenvolvendo uma inteligência peculiar que serve ao longo de toda a vida e que é repassado a outras gerações. O que se destaca ante o exposto é o empenho humano de identificar e antecipar, através dos indícios postos na vida em sua relação com a natureza: o tempo, a hora certa de mover-se para outro cenário e, poder através dos sinais dessa existência camponesa, detectar outras possibilidades de agir, sobreviver e viver melhor.

No cerne dessas discussões, nos aproximamos dos saberes indiciários originários de métodos ancestrais, utilizados pelas tribos primitivas indianas na Tailândia diante de um Tsunami, ocorrido no ano de 2003¹⁸,

Graças a sistemas ancestrais de detecção de mudanças na natureza, as seis tribos primitivas indianas que habitam as ilhas de Andaman e Nicobar sobreviveram aos tsunamis que assolaram o sudeste asiático. **Após observar o canto dos pássaros e a mudança nos padrões de conduta dos animais marítimos, os aborígenes fugiram para as florestas do interior da ilha, em busca de segurança e por isso não houve vítimas [...]** (grifo nosso).

Através dos conhecimentos indiciários, os nativos salvaram-se daquele Tsunami, especialmente, por meio de elementos peculiares oferecidos pela natureza, que levaram as tribos a gerar um mecanismo de sobrevivência. As tribos

¹⁷ Carrego, significa na linguagem camponesa, as nuvens escuras no céu, que indicam que vai chover.

¹⁸ Site: Métodos ancestrais salvam tribos primitivas indianas - Terra noticias.terra.com.br »Mundo 03/01/2005 - Graças a sistemas ancestrais de detecção de mudanças na natureza, as seis tribos primitivas indianas que habitam as ilhas de Andaman e Nicobar salvaram-se.

entenderam sensivelmente, o que muitos apenas ouviram: o ‘som’ do canto dos pássaros; eles ‘observaram’ atentamente, o que, talvez, alguns apenas viram: a mudança de conduta dos animais. Esses indígenas viram que também os animais selvagens buscavam fugir para lugares altos, entenderam que precisavam também fugir. Hoje sabemos que animais como elefantes, tigres, cobras e outros conseguem captar infrassons, ou seja, eles sentiram a vibração das ondas gigantes, antes que elas chegassem, de forma que se salvaram em lugares altos da ilha.

Essa observação atenta aos detalhes aproxima-se do que estamos chamando de uma manifestação de inteligência capaz de captar sinais da natureza e, estabelecer com ela, uma relação sensível, intuitiva e abdutiva, apropriada para sobressair-se em meio ao caos ou situações adversas. Evidentemente, no caso das tribos citadas, o vínculo que elas mantêm com a natureza é de profunda identidade.

Esta narrativa também nos revela que, os seres humanos sentindo-se ameaçados, frente às adversidades vitais, podem aguçar, com inteligência, suas habilidades de sobrevivência. A inteligência indiciária dos nativos, capaz de perceber a movimentação dos animais, foi fundamental para garantir a vida de todos daquelas tribos, pelo fato de possuírem um vínculo profundo com o que se movimenta no mundo natural. Nessa direção, Gonçalves assinala (In LUCENA. 2009, p.18):

No universo sertanejo construído por [Guimarães] Rosa [...] O que mais parece estar em jogo é um esforço humano para prever onde se darão os encontros, os desfechos e as possibilidades de ação, no mundo onde o ser humano nada mais é do que parte da natureza e da vida, regidas por forças misteriosas que não controla. Experimentando-se como vivente perante as circunstâncias, o sertanejo aprende a agir e a exercitar a sua intuição, suas habilidades, suas crenças, herdeiro de antigas tradições e do gosto por novidades, quando chegam ao lugar onde habitam.

É neste percurso que podemos compreender melhor os caminhos da inteligência popular indiciária, manifestos nas experiências de pessoas não ou pouco alfabetizadas. Marcos, um de nossos entrevistados, nasceu na zona urbana de Pedras de Fogo -, mas com apenas seis anos de idade foi morar no sítio Bela Rosa, zona rural, onde viveu até a fase adulta. Marcos tem 41 anos, estatura mediana, magro, com traços indígenas; afirma ser analfabeto, mesmo tendo estudado até a 4ª série. Marcos demonstra ser determinado; já teve carteira assinada, trabalhou como motorista para proprietário de terra e como administrador. Hoje, é agricultor e

trabalha em sua própria terra. Em linhas gerais, ao perguntarmos ao Marcos o que sabe fazer e como aprendeu o que sabe, ele respondeu de forma clara e objetiva:

Trabalhar. Plantar abacaxi, inhame, mamão. [...] Aprendi com a vida. A vida é quem ensina. Aprendi que um pé de inhame são sete meses, uma muda um ano e cinco meses, um pé de macaxeira sete meses. Eu sou assim curioso. Chega um agrônomo, passa a explicação e eu to gravando na memória [...].

Nesse sentido, a curiosidade de Marcos relembra a de Davi - colocada na parte introdutória deste estudo (p. 16) - quando este diz que ensinaria o que sabe a um suposto aluno, levando-o para observar e supostamente fazer “[...] ele tem que curiar e saber curiar”. O aprender, nesse caso, está intimamente ligado a uma observação indiciária, que busca apreender as coisas de seu interesse, por meio do olhar atento e minucioso. A curiosidade é uma categoria que aparece como parte das manifestações da inteligência popular indiciária, que defendemos neste estudo, estando relacionada a uma mente que está apta a capturar, por meio da observação curiosa, o que deseja conhecer. Diante disso, a curiosidade pode ser a força impulsora que estimula alguém a aprender. Segundo Assmann (2004, p. 26-27), “a curiosidade representa a base da disposição para aprender, da busca do conhecimento. É, portanto, uma dimensão marcante da inteligência. Existem muitas pessoas que conseguem preservar uma curiosidade positiva ao longo de toda a sua vida. [...]”. E, por meio dela conseguem se sobressair na vida.

Marcos soube aproveitar bem a sua curiosidade. Ele foi até agora o único entrevistado, entre as pessoas não ou com pouca escolaridade, que alcançou melhores condições de vida, através do que aprendeu. Mesmo tendo tido uma infância difícil, uma vida com dificuldades, foi superando com muito esforço, construindo sonhos junto à vontade de vencer. O sítio que possui hoje, ele sonhou tê-lo, mesmo parecendo impossível na época, em 1995. Ele diz hoje “o que mais gosto de fazer é ir pro sítio, minha melhor lembrança é essa de realizar esse sonho de comprar o sítio, não tenho outra melhor lembrança que essa”. E, quando indagado sobre o que pretende da vida, responde: “agora mesmo é formar minhas filhas, porque pra mim já basta”. Ante o exposto, parece que Marcos já sabia o que queria. Sua história faz-nos lembrar os depoimentos dos migrantes citados por Gonçalves (2013, p.14)

[...] a aprendizagem significativa acontece para eles quando sabem previamente o que alcançar, para, então, aprender o que fazer. Para isso, valorizam a disposição para o trabalho, o talento para aprendizagens pouco dirigidas, a resiliência para reverter dificuldades em oportunidades, a capacidade relacional devidamente cultivada. Muitos desses homens e mulheres, poucos escolarizados, estão mais próximos dos processos vivos de elaboração do conhecimento, do que daquilo que é ministrado nas escolas, como fragmentos, ou recorte do conhecimento científico.

Nesse sentido, Marcos foi um observador nato, levado pela curiosidade natural diante de sua condição de pouco escolarizado; ele mesmo se coloca como ser curioso, como um ser disposto a aprender, “O significado básico de curiosidade é o desejo intenso de ver, ouvir, saber, experimentar alguma coisa” (ASSMANN, 2004, p. 24) e, com isso, pode aprender a viver melhor. Nessa direção, a curiosidade tem um sentido investigativo, uma disposição de aprender algo, procurando continuamente conhecer mais, envolvendo nessa procura curiosa um olhar aguçado e uma real necessidade de adaptar-se melhor no universo letrado. Podemos considerar então que em torno dessa perspectiva, existe por assim dizer, “[...] uma superabundância de coisas que precisam ser conhecidas: fundamentais, terríveis, maravilhosas, divertidas, insignificantes e, ao mesmo tempo, cruciais. Existe uma enorme curiosidade, uma necessidade, um desejo de conhecer [...]” (FOUCAULT, Apud ASSMANN, 2004, p. 186).

Queremos com isso, provocar uma reflexão sobre a importância de investigar nas ações das pessoas não ou pouco alfabetizadas, a presença de um ser curioso, um ser disposto a aprender, um ser inteligente que exercita cotidianamente seu conhecimento indiciário. Sobre essa questão, Freire (1996, p. 97) bem assinala que “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mais, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemologicamente vai se tornando”.

Introduzimos nessa discussão Ciço-Galego, outro entrevistado, trabalhador braçal, com 43 anos de idade; ele entende-se como uma pessoa desenrolada, ou seja, extrovertida, alegre, descontraída, espontânea, sempre disponível a achar uma solução para os problemas; disposto a colaborar com outras pessoas, sem caráter dominador, deixa claro que a direção da casa é de sua companheira. É pedreiro, não tem trabalho fixo, apesar de já ter tido carteira assinada nas usinas da região da

Mata Norte¹⁹, mas, segundo ele, “faço de tudo, trabalho no lerão (sic), na cova de roça, ajeito bicicleta, trabalho de servente de pedreiro, pinto casa, corto cana, cavo sulco (sic)”. Esse homem de origem camponesa e condição de vida humilde desenvolveu uma observação curiosa e astuciosa em meio a sua cotidianidade repleta de adversidades, especialmente de ordem econômica. Justifica-se isso quando perguntamos de que forma, as viagens que faz para o Recife-PE, João Pessoa-PB por exemplo, para identificar realmente o lugar que deseja chegar, se não sabe ler? Ele responde:

“Eu não sei ler não, mas eu conheço as letra [...] não dá pra juntar a palavra, mas só pela letra eu conheço né, se de o nome banco eu conheço banco, Bradesco, aí conheço olhando as letra eu sei, se for banco do Brasil, vou vendo o final, o final e o símbolo que tem. Se outro banco eu sei, a caixa também tem né, aí eu conheço. Não sei nem assinar meu nome, fui para a escola, mas não aprendi nada, mas sei viajar, ir para qualquer lugar e não me perco, vou para o banco vejo o símbolo de banco e conheço se é Bradesco, Caixa, Banco do Brasil [...]”.

Neste depoimento temos uma representação clara de como um sujeito não ou pouco alfabetizado aprende por meio de um olhar aguçado, pela observação atenta as informações recebidas, até construir capacidade de conseguir o que anseia ante a suas necessidades. Caracterizamos essa observação como um processo cognitivo e indiciário, uma forma inteligente de ver e viver, em meio à condição de vida pouco letrada. Acreditamos estar na observação indiciária a expressão de uma inteligência popular presente na intelectualidade dos sujeitos populares.

À luz dessas reflexões, vale refletir como parte deste estudo, sobre os entrelaçamentos da inteligência popular e indiciária, sua tessitura com o popular, com a educação popular, a fim de melhor alcançar a compreensão de inteligência adotada nesta pesquisa.

2.5 ENTRELÇAMENTOS DA INTELIGÊNCIA POPULAR E INDICIÁRIA

Ao refletirmos sobre a inteligência popular objetivamos identificar alguns enlaces que a definem. Buscamos compreender essa temática através de três

¹⁹ Usinas da Mata Norte (Região do Nordeste Brasileiro): Usina Giasa – hoje Estivas -, Usina Aliança, Usina Esperança.

caminhos que se entrelaçam e se desdobram em seu percurso. Primeiro, trouxemos alguns entendimentos acerca dos recursos da Inteligência e seus percursos, numa proposta de identificar um saber indiciário proveniente de pessoas não ou pouco alfabetizadas. Segundo, refletimos sobre uma inteligência popular de natureza indiciária na perspectiva da cotidianidade dos sujeitos populares, identificando de forma especial, seus modos de pensar e agir como detentoras de um conhecimento peculiar, não científico, aberto as circunstâncias vitais.

E, terceiro, procuramos apresentar o que entendemos por popular, sua maior expressão, sensibilidade e significados oferecendo uma compreensão sobre o que vem sendo dialogado e compreendido, nas últimas décadas do século XX e nesse início do século XXI sobre essa temática, numa perspectiva de compreender uma inteligência originária dos sujeitos populares.

2.5.1 Recursos da Inteligência: alguns de seus percursos

A inteligência é uma temática sempre envolvente, no sentido de chamar atenção para uma expressão vital, que tem um arco de entendimento amplo, e que está presente em diversas experiências da vida animal, vegetal e humana. Segundo Fonseca (1996, p.35): “o interesse pela inteligência tem, desde longa data, preocupado filósofos e cientistas, educadores e pais de alunos, mas, só muito recentemente, ela é concebida como um fenômeno fluido, plástico e modificável”. A inteligência já não pode ser compreendida de forma linear e limitada aos domínios mesuráveis de identificar o quociente de inteligência (QI). De acordo com Morin (1999, p.199, Grifo nosso): “a inteligência não é somente o que mede os testes de inteligência, mas também o que *lhes escapa*”. Assim, o alcance da inteligência humana se mostra, através das experiências de cada indivíduo ou de grupos humanos, em contextos e condições as mais variáveis, surgidos em determinadas circunstâncias e contextos de vida.

Ainda segundo Morin (1999, p. 197), “a inteligência é sempre estratégica e, nos seus exercícios mais individualizados torna-se arte, como toda estratégia que mobiliza o melhor das aptidões individuais diante das incertezas, dificuldades, variações de uma missão a realizar”. Nessa perspectiva, entendemos a inteligência como recursos e aptidões da mente humana, utilizados, de forma peculiar, para atingir determinados fins. Destacamos algumas aptidões inteligentes, elencadas pelo

autor supracitado (Ibid. p. 197-198), que são utilizadas como forma das pessoas se sobressaírem diante de seus desafios vitais:

[...] aptidão para utilizar o acaso para fazer descobertas e a aptidão para demonstrar perspicácia em situações inesperadas; Aptidão sherlock-holmesiana para reconstituir [...] um acontecimento ou um fenômeno a partir de rastros ou de índices fragmentários; Aptidão para conjecturar sobre o futuro, considerando as diferentes possibilidades, [...] considerando incertezas e o surgimento do imprevisível.

Os dados empíricos levantados, como mostraremos adiante, estão em consonância com essa perspectiva de inteligência cogitada por Edgar Morin (1999, p. 198), especialmente como mostraremos nos sujeitos não ou pouco escolarizados que entrevistamos, e que acumularam culturalmente uma disposição para desenvolver uma:

Aptidão para enfrentar/superar situações novas e a aptidão para inovar dentro do apropriado; Aptidão para reconhecer o impossível, discernir o possível e elaborar roteiros associando o inevitável e o desejável.

Exemplo disso é Miriam, aluna da EJA, entrevistada na pesquisa de Mestrado (2006), que ao descrever uma de suas experiências na condição de não-alfabetizada, diz: “a vida era colocada com as dificuldades da leitura, peguei ônibus errado, fui para um lugar bem diferente, fiquei acompanhando a torre da Telemar, desci do ônibus, sem dinheiro, eu vi a torre, segui ela a pé, até chegar lá [...]” (MELO, 2006, p.28). Nesse caso, com um esforço sobre-humano, os sujeitos como Miriam cuidam de não ser enganados nos estabelecimentos urbanos, onde predominam os saberes letrados, criando alternativas para não se perderem pelos espaços ampliadas das cidades de grande porte, para fazerem compras, viajar, passar troco, dentre outros.

Percebe-se, diante das condições impostas a Miriam, que ela foi obrigada a criar uma estratégia, fruto dos recursos de sua inteligência criadora, que a conduziu ao seu destino. Esta situação, certamente exigiu um esforço mental, demonstrando a utilização de uma habilidade inteligente para se sobressair por meio de uma pista, de um indício, de uma luz – a torre da Telemar – detectada em meio ao cenário desconhecido da cidade do Recife. A torre da Telemar acendeu assim, naquele

momento, a luz de sua inteligência inventiva, conduzindo-a de forma correta ao ponto almejado. Nesse sentido, Gonçalves (In, LUCENA, 2009, p.14-15, grifo nosso) assinala:

A convicção é de que vale a pena explorar, em meio às ingenuidades, medos e horizontes estreitados dos oprimidos, o que neles há de mais expressivo, ou seja, sua curiosidade viva, sua imaginação, **sua inteligência prática**, sua forma de estar atentos e de prever coisas [...].

Queremos ilustrar com isso, como o exercício cotidiano da vida humana se expressa no contexto das manifestações da Inteligência Popular Indiciária, exigindo dos sujeitos populares uma mente astuciosa e alerta, um saber imprescindível para exercer determinadas funções, num processo vital de suas existências, sem o aparato seguro/formal da leitura, da escrita e do contar. Nesse prisma Ginzburg (1989, p.179) assinala:

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo, (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

E, o que se identifica é que Miriam revela esse saber intuitivo, direcionado por um sentido de observar atentamente o que persegue, e, assim, agir diante da realidade, apreendendo o caminho a ser percorrido e perseguindo os sinais do mundo exterior, alcançando desse modo, o ponto almejado, apesar de todo o sofrimento incorporado.

A luz dessas ponderações iniciais, a exemplo de Miriam, percebemos que as manifestações da inteligência desses sujeitos se movem num processo de dentro para fora, necessitando a todo momento serem desenvolvidas, com o fim de superar situações novas e antecipar-se na elaboração de roteiros de orientação bem traçados. Esse tipo de inteligência possibilita a essa população relacionar-se melhor com o mundo, agindo com o mundo, não ficando na inércia, na espera de que outros sempre possam fazer por eles.

Nesse sentido, a manifestação da inteligência processa-se na relação do sujeito com o mundo, numa conduta de reflexão e ação, numa práxis que não se permite ficar na condição da inércia, da expectativa do porvir ou do que poderá

acontecer. Miriam exemplifica bem esse trajeto, através do conhecimento estabelecido de sua interação com o mundo, como uma relação que emerge de seu interior, de acordo com os desafios e as adversidades experienciais que se constituem diante de sua realidade. Nesse sentido “o valor do conhecimento reside na concordância que este consegue estabelecer entre o mundo do sujeito e do objeto, que nada, inicialmente predispõe à coincidência” (HANNOUN, 1998, p.132), mas a habilidade de uma mente predisposta a relacionar-se com mundo exterior.

2.5.2 A Inteligência numa Compreensão dos Sujeitos Populares não ou Pouco Escolarizados

A compreensão de inteligência que defendemos se refere concretamente a uma habilidade intelectual que possibilita aos sujeitos populares, não ou pouco escolarizados cultivarem seu poder de observação e de projeção de mundos possíveis, apesar de todas as adversidades reinantes. Deve ser levado em conta aqui, como expressão dessa forma de inteligência, a importância de um senso de cooperação, de partilha de informações, desenvolvidos por esses sujeitos, capaz de garantir, desde tempos imemoriais a coerência e a identidade desses praticantes.

Nesse sentido, verifica-se uma inteligência procedente das vivências construídas a partir da disposição que esses sujeitos têm de aprender em situações infaustas e de ampliar suas diversas capacidades, detectando pistas aparentemente improváveis diante de observações gerais, aproveitando a casualidade, para encontrar o que perseguem.

Torralba (2012, p. 17) fala sobre a inteligência, entendendo que, em qualquer contexto humano:

Ela nos dá a necessária habilidade para resolver problemas e elaborar produtos que têm importância em um contexto cultural ou em uma determinada comunidade. A capacidade para resolver problemas permite abordar uma situação na qual se persegue um objetivo, assim como determinar o caminho adequado que conduz a ele.

Isso pode ser identificado por Ciço-Galego, um dos nossos entrevistados, ao explicar, com detalhes, como sabe viajar, mesmo sem ter o domínio da leitura e escrita formal:

Puque as vezes eu vou pum canto com o camarada, né. Aí ele diz assim. Ciço. Aqui é tal lugar, lugar assim, assim, aí eu digo ta certo. puque mermo assim, eu tenho a vista boa. Eu não sei ler, mas tenho a vista boa, vejo tudo. **O cego não sabe ler, não sabe ver e anda o mundo todo e não se perde, vai e vem nue é? Puque eu que tenho minha vista e num sei andar? Não é por causa da leitura não, é por causa da inteligência.**

Ciço-Galego revela um saber intuitivo, direcionado por um sentido de ver e de observar atentamente o que persegue, e, assim, chega ao seu destino, dentro de seu universo de aspirações. Ele entende o fato de ter vista boa em sentido dilatado, o que pode passar despercebido: a vista é boa quando ganha eficiência em reter os traçados dos lugares por onde ele anda, de modo a transitar por lugares novos, com alguma segurança. Este depoimento aproxima-se de Pedro Galdino (PEREIRA e LEITE, 2014, p.125, grifo nosso) quando diz:

Eu nasci vendo as coisas. **Eu nasci com os olhos abertos. Por que tem pessoas que nascem com os olhos abertos, mas num vê.** Eu vi. Ver e aprender as coisas, ver e aprender todo o movimento, ter prazer. Por que até hoje eu faço o que eu gosto, eu tenho prazer, eu tenho amor pela coisa boa. Por onde andei, nas minhas amizades, os meus amigos eu tenho muitos, espalhados por todo o canto que eu chego. A minha trajetória é essa.

Pedro trabalha na agricultura, nasceu em Lagoa Nova – PB, tem setenta e três anos, diz: “[...] meu pai, não pode educar, mas criou tudo honesto, graças a Deus [...] a vida, a trajetória de trabalho, de luta, foi grande. Desde seis, sete anos que eu trabalho na agricultura [...]” (PEREIRA e LEITE, 2014, p.125). Parece que Pedro teve, como Ciço-Galego tem, uma vida com trabalho difícil e, aprenderam num percurso semelhante, sem escolaridade, a movimentarem-se no mundo letrado: vendo, observando atentamente o mundo ao seu entorno.

Ciço-Galego, em sua percepção, diferentemente de outros entrevistados, mesmo não sendo alfabetizado e afirmando que “nada aprendeu”, percebe-se como um sujeito inteligente, como alguém que pensa, que constrói interpretações, e é capaz de ir e vir no mundo, numa demonstração de que está disponível para viver e aprender, dentro dos limites de seu saber.

Com o depoimento de Ciço-Galego, podemos acrescentar que: “[...] a inteligência é uma faculdade tão escorregadia, astuta, tremenda e espirituosa que um tratado científico convencional não faz jus à complexidade do assunto. O que

chamamos *inteligência* é, antes de tudo, a capacidade que ela tem de criar-se a si mesma” (TORRALBA, 2012, p.19, grifo do autor).

Diante de seu testemunho, Ciço-Galego evidencia ter um saber próprio, não elaborado formalmente, utilizando astúcia e perspicácia para realizar o que encalça. Admite ter uma inteligência que o possibilita chegar onde pretende, inicialmente com pistas oferecidas por alguém, mas logo, apreende o trajeto a ser percorrido perseguindo os sinais ao seu redor.

O que estamos esclarecendo neste estudo investigativo é como a mente das pessoas não ou pouco alfabetizadas pode ser capaz de desenvolver estratégias, habilidades e técnicas em seu favor, demonstrando possuir uma inteligência que lhe é peculiar. Esta compreensão desmistifica a relação linear que se faz da Inteligência, quando comparada apenas às pessoas bem sucedidas, aos grandes intelectuais, aos cientistas destacados da história universal.

É, então que se projeta um modo de ser de uma inteligência popular, que se fortalece como parte dos saberes procedentes dos embates cotidianos dos sujeitos populares jovens e adultos, fazendo parte daquilo que os gregos entendiam como *doxa*. Lembramos que a *doxa* em grego significa crença comum, opinião ou conjectura sobre algo. Era utilizada pelos retóricos gregos como ferramenta para formação de argumentos partindo de opiniões comuns.

A *doxa* está em oposição e em desvantagem em relação ao saber tido pelos gregos como verdadeiro: a *episteme*. De acordo com Chauí (2002, p 498-99) a *doxa* é derivada do verbo *dokéo*, que significa, para os gregos, numa de suas acepções, saber tomar o partido mais adequado para enfrentar uma determinada situação. Os que dominam a *doxa* de modo mais desenvolvido são, por exemplo, os médicos que adquirem com a prática um olho clínico capaz de diagnosticar corretamente uma enfermidade, tendo como evidência apenas sintomas, indícios externos, denunciadores de algo interno, visceral, que pode tirar a vida do paciente. Há também a *doxa* dos caminhantes, dos navegadores, que se apoiam em sinais celestes, em detalhes da topografia ou de outros para que possam chegar aos objetivos almejados. A *doxa* das professoras que se amparam em captar saberes práticos de seus alunos. Tais considerações são de grande importância para este trabalho, pois consideremos que saberes dessa natureza são cultivados por homens e mulheres pouco escolarizados, mas nem por isso pouco observadores ou intuitivos.

A *doxa*, neste estudo, além de fazer parte do saber que utilizamos em nossas práticas mais espontâneas, está sendo aqui reavaliada, notadamente como expressão inteligente, oriunda dos sujeitos não ou pouco alfabetizados em seu enfrentamento da luta pela sobrevivência. Damos enfoque a uma inteligência cultivada pelos sujeitos populares que, muitas vezes, sem a habilidade da escrita, da leitura e do contar, de acordo com os modelos escolares, adaptaram-se ao universo letrado e construíram um saber próprio. Para isso, encontraram saídas para suas necessidades cotidianas, garantindo, com sobriedade, sua sobrevivência. Podemos considerar que: “esses saberes expressam, fartamente, o que no passado e no presente estamos definindo como modalidades de pensar e agir por alternativas” (GONÇALVES, 2013, p.2), que nos levam em direção a uma produção de saberes inovadores no trajeto da inteligência popular, no que ela cultiva de mais instigante em busca de alternativas, produzidas pela inteligibilidade humana.

Com isso, vale lembrar: “muitos dos saberes incorporados pelos sertanejos, do Norte de Minas Gerais, reviviam as heranças adquiridas pelos portugueses, junto aos primeiros habitantes desta terra, evidenciando versatilidade em seus deslocamentos por territórios inóspitos, como bem demonstrou Gonçalves” (Ibidem, p. 6). E, ainda pode-se assinalar, segundo Gonçalves (2013 p. 7/8):

O fato é que esses saberes não se impõem, apesar de estarem dispersos em nós, graças ao nosso passado comum, apesar de estarem ao alcance das mãos de nossa população rural e urbana menos escolarizada. Não aprendemos a cultivá-los de forma consciente, esses saberes não têm contornos nítidos em nossas sistematizações, tampouco ocupam nossos espaços formativos regulares.

Sumariamente: as disposições humanas aptas a lidarem com situações instáveis correspondem ao que estamos denominando como “formas de pensar por alternativas”.

Dito de outro modo, evidenciamos, como os sujeitos populares jovens e adultos não ou pouco alfabetizados, podem agir e pensar como forma alternativa, sobressaindo-se em meio às adversidades impostas no mundo da cultura letrada. Nessa direção, o indiciarismo opera intrinsecamente na inteligência popular, promovendo um conhecimento particular e uma forma de interagir melhor no mundo.

2.5.3 O Indiciarismo no Emergir da Inteligência Popular

A Inteligência Popular na perspectiva do Paradigma Indiciário nos remete a pensar um saber construído, a partir de pistas, sinais, indícios, em um cenário a ser conhecido; exemplo disso é a inteligência dos caçadores, dos camponeses, dos pastores, dos aborígenes e, de forma especial nesta pesquisa, das pessoas não ou pouco alfabetizadas. Desse ponto de vista, podemos dizer que inteligência “[...] é a capacidade e a habilidade para responder da maneira mais adequada possível às exigências que o mundo apresenta” (TORRALBA, 2012, p.16), com toda sua complexidade e desafios oferecidos em dado contexto. Por isso, é que essa inteligência, é, não apenas popular, mas, também indiciária.

A Inteligência Popular expressa às capacidades inteligentes dos povos caçadores, dos povos do campo, incluindo fitoterapeutas populares, parteiras, pequenos criadores, quase sempre pessoas não alfabetizadas, herança, em grande parte, adquirida dos povos tradicionais do país. Essa inteligência é de domínio não apenas popular, mas também de todos os povos que aprenderam a interpretar corretamente indícios, fragmentos de informação, de modo a se anteciparem a eventos futuros, conseguindo superar desafios, muitos deles de natureza incerta.

2.6 EXPRESSÕES DA INTELIGÊNCIA DE SUJEITOS POUCO ESCOLARIZADOS EM CONTEXTO URBANO

O contexto de vida urbana, de uma cidade de pequeno porte, na divisa entre a Paraíba e Pernambuco, apresentamos três dos nossos cinco entrevistados: Dona Betinha, Regineide e, novamente, Ciço-Galego. Eles nos ofereceram, por meio das entrevistas, saberes que aproximam-se do que estamos chamando de inteligência popular, que se move através da leitura de indícios. Através da forma de movimentarem-se corriqueiramente no contexto de suas vidas, eles debatem-se sem o domínio da leitura e escrita formal, todavia conseguem encontrar um caminho para se sobressair diante dessas dificuldades.

Estes sujeitos têm características em comum quanto ao lugar de origem, profissão, condição de vida e estudo. Possuem traços indígenas, portes medianos, com raízes no campo, sem emprego fixo; são de baixa renda, poucos frequentaram a escola, e, segundo eles, quase nada aprenderam.

Dona Betinha, Regineide e Ciço-Galego trabalham em suas próprias casas: lavam, cozinham, limpam, cuidam de seus afazeres e “fazem bico”²⁰, como é o caso de Ciço-Galego – quando a usina não produz²¹. Eles realizam compras, viajam, tomam remédios, e, assim, conseqüentemente, são capazes de gerir suas próprias vidas, bem como a vida de outros, através de uma inteligência peculiar, desenvolvida no movimento corriqueiro ante as suas realidades. Tudo isso, sem ter o domínio da leitura escrita no padrão escolar.

Dona Betinha, mãe de família, 64 anos, revela, por meio de sua voz ativa, ter certa liderança em casa. Ao ser indagada se faz compras de mercado, sem saber ler e escrever, esclarece: “faço, compro de tudo que tá faltando em casa, né, de tudo; feijão, arroz, fubá, macarrão, bolacha”. Em meio a esse diálogo pedimos que descrevesse como compra o mesmo tipo mercadoria todos os meses, por exemplo, o feijão? Ela prontamente respondeu: “carioquinha, puque ele é pintadinho de listrinha [...] isso aqui, oi, isso aqui, minha filha”, apontando para, além da lista verde posta na vertical da embalagem do feijão; uma caneca de alumínio, geralmente é usada para retirar feijão do saco e encher os pacotes de 1 Kg. Esta foi a forma como dona Betinha encontrou para explicar como reconhece o feijão que compra todos os meses.



Figura 8 – (2013) Alguns artigos da feira de dona Betinha.

²⁰ Fazer bico: expressão popular de quem não tem emprego fixo, e realiza qualquer atividade para angariar algum recurso financeiro: pinta casa, trabalha de servente de pedreiro, conserta bicicleta, trabalha na roça, nos telhados, dentre outros serviços arranjados.

²¹ A Usina produz de seis em seis meses. Há o tempo da plantação da cana, da colheita e da produção do açúcar. Quando acaba esse tempo muitos trabalhadores rurais ficam desempregados e, necessariamente aprendem outras atividades não formais, acabando por fazerem bicos até que a produção de cana na Usina volte a funcionar.

Para dona Betinha, bem como para outros sujeitos populares na sua condição, administrar o que sabem e como sabem fazer, parece fácil. Contudo, podemos verificar, o quanto é difícil para o outro, para nós compreendermos o caminho traçado por essa inteligência indiciária. Eles(as) não conseguem expressar claramente o percurso mental que fazem para realizar o que precisam ou desejam, por isso apontam, indicam, mostram objetivamente os objetos que lhes desafiam, para que, desse modo, possamos alcançar sua subjetividade.

No depoimento supracitado, temos a representação viva de como essas pessoas não ou pouco alfabetizadas aprendem por iniciativa própria, evidenciando um olhar observador, atento, criador, indiciário mesmo, ante o cenário que está posto em sua cotidianidade. Isto demonstra que os sujeitos populares manifestam uma disposição mental que se aproxima de uma inteligência inventiva, assegurando suas necessidades vitais, pois “muitos são os recursos que a vida e as artes da inteligência inventam para se garantir” (GONÇALVES, 2003, p.31). Nesse sentido, Gonçalves (Ibid. p. 49) sugere que: “para uma inteligência exercitada como arte, o que se cultiva não é a obediência a receituários ou programas pré-estabelecidos, e sim, uma flexibilidade para localizar-se bem, ativar os sentidos e conceber alternativas de ação”.

É importante frisar que a condição de sujeito não ou pouco alfabetizado, não indica especificamente ser essencialmente inteligente; naturalmente compreendemos que essa condição tem limitações e fraquezas próprias em aspectos, tanto pessoal, quanto social, bem como outras implicações. Contudo, estamos apontando um caminho que apresenta possibilidades de encontrar nesses sujeitos, em meio às circunstâncias de suas vidas, qualidades inteligentes geralmente não reconhecidos socialmente/historicamente. Qualidades estas, que estão implicitamente em suas vidas cotidianas, recheadas de um esforço constante capaz de produzir uma atividade mental pronta para criar soluções como se dão em processos heurísticos. Segundo Puchkin (1976, p.2), a Heurística é “um conjunto de técnicas destinado a resolver problemas, de solucionar problemas [...]. Trata-se, pois, de uma técnica inventiva, de caráter metodológico, ao mesmo tempo lógica, intuitiva”. A Heurística é considerada uma atividade mental encantadora e estimulante da inteligência humana na contemporaneidade. (PUCHKIN, 1976)

Nessa direção, em busca de identificar o pensamento intuitivo de uma simbologia do que diz ser bom, e do que pode ser gostoso, oferece também, para

dona Betinha uma pista do que ela desejava comprar em meio ao cenário geral do supermercado²². Assim, perguntamos a dona Betinha: como identifica, no momento de comprar, a margarina que escolhe todos os meses? Ela, então, pega uma margarina e apontando diz: “por causa disso aqui, é sem sal, ela não fica dura, pode passar o tempo que passar [...], é cremosa, porque tem umas qualidade de manteiga que fica “dura”²³. Ela é boa de fazer bolo”. A nossa entrevistada, mostrando a embalagem, indicou a imagem de uma rosquinha de pão com margarina, e, lá estava escrito: *sem sal e cremosa*, exatamente como ela descrevera. Obviamente que ela tem suas pessoas de confiança, com as quais se relaciona e se informa, inclusive das novidades, de tal maneira que possa alcançar sua autonomia relativa quando vai só ao supermercado.

Nesse caso o acesso aos saberes em sua vida está diretamente ligado a relações de amizade e de confiança. Entender disso é algo que pode produzir um outro clima de sala de aula, fundamental para se alcançar êxito na escolarização de pessoas como dona Betinha. Clima de amizade, temas de interesse prático, como eixos para que o educador possa ampliar a ambição da educanda no sentido de prosperar no saber escolar.

Verificamos, nesse exemplo, que, a *imagem* – posta na embalagem de margarina – é um ponto de referência seguro, nela estava todo um significado, que ela já experimentara do que é dito como bom, e do que pode ser gostoso. Dona Betinha apreendia uma pista do que desejava comprar, em meio ao cenário geral do supermercado, onde transitava ao fazer compras. O problema é que sem ajuda de um leitor próximo, suas escolhas vão permanecer limitadas, especialmente quanto a adquirir novos produtos.

A imagem visualizada por nossa entrevistada, remete-nos a pensar uma aprendizagem adquirida através do exercício cotidiano da busca, do olhar atento, da observação, de ver minuciosamente o que se procura, numa relação com o tempo possivelmente diferente das pessoas letradas. Neste caso, como ilustra Carlos (2008, p.21-22, grifo nosso) “[...] ver é, também, para o ser humano, uma das vias de

²² Cenário Geral aqui é o interior do Mercado onde se encontram vários produtos nas prateleiras, divisórias, oferecendo diversas informações que, por vezes, confundem os sujeitos alfabetizados, sendo assim, um desafio ainda maior, para os não alfabetizados.

²³ Dona Betinha refere-se a margarina, que utiliza como manteiga. A margarina quando colocada na geladeira fica dura, e, segundo dona Betinha, umas mais que outras. Em seu caso, a sua margarina mesmo colocando na geladeira, continua macia e cremosa.

recepção e conhecimento [...] é muito mais que uma simples sensação e uma simples experiência empírico-existencial; é, com efeito, um modo de conhecer, compreender e apreender o mundo”.

Ilustramos ainda, nesse debate, o testemunho de mais um de nossos interlocutores: Regineide, mãe de família, 23 anos, evidencia certa fragilidade e ingenuidade, através da forma de se expressar e olhar cabreiro, manhoso²⁴. Ao ser questionada, como identifica, sem saber ler, a marca das mercadorias que compra, responde com simplicidade, “Compro fubá... daquele azul, de papel, tem três qualidades de fubá, eu gosto dessa que eu compro, tem um milho, o X. [...] O café é aquele do azul que tem uma xícara. [...] Feijão é carioca, daquele que tem uma caneca na frente; [...] E, o sabão, o azul que passa na televisão”.



Figura 9 (2013) Alguns artigos da feira de Regineide.

Regineide demonstra fazer o mesmo trajeto mental, realizado por dona Betinha; foram elas, no exercício da cotidianidade, estimuladas a desenvolver um olhar minucioso, indiciário que por meio dele, pudesse encontrar o objeto de suas buscas. Ao evidenciar que sabe comprar e reconhecer sempre os mesmos produtos, por meio da cor e das imagens contidas nas embalagens, nossa entrevistada vai

²⁴ Olhar cabreiro: expressão particular do regionalismo nordestino que significa, dentre outras interpretações, um olhar desconfiado, de quem procura entender o que está acontecendo, um olhar silencioso que revela desconfiança, de quem busca uma resposta sobre uma dada circunstância.

revelando as pistas que estão espalhadas na paisagem de sua vida cotidiana, bem como, o que pode realizar através delas.

Regineide fortalece, assim como os demais entrevistados, a hipótese de que os sujeitos populares, mesmo na condição de não ou pouco alfabetizados, conseguem construir uma disposição mental inteligente, por meio de suas observações minuciosas, garantindo, dessa forma, seus afazeres corriqueiros. Isso poderia garantir não apenas um ponto de partida para seus processos de alfabetização, mas um tipo de inteligência a ser cultivado, como algo de valor para alçar novos patamares de produção de saberes. Isso vai relacionar-se aos processos de formação de professores, que podem tornar essa discussão sobre essas formas de adquirir saberes como um caminho promissor para a escolarização de adultos.

A inteligência popular se manifesta com frequência, exercitando-se na perspectiva do indiciário. Os jovens e adultos tornam-se capazes de ajustarem-se, dentro de seus limites, às demandas do mundo letrado, possibilitando gerar oportunidades quanto a aprender a trabalhar, realizar compras, fazer contas, pegar ônibus, tomar remédios, solucionar problemas, dentre outras atividades.

Esse exercício indiciário tem uma capacidade comunicativa, relacional e afetiva relevante durante o processo da aprendizagem escolar; serve como componente indispensável, para que os sujeitos populares possam ter êxito em suas conquistas de aquisição de novos saberes. Estamos falando de expressões da inteligência popular articulados com uma prática educativa relacional, empiricamente constatável nesta pesquisa – como veremos na terceira parte deste estudo.

À luz dessas reflexões sobre a Inteligência Popular Indiciária, vale ressaltar uma outra situação relevante, de Ciço-Galego. Ele descreve como identifica corretamente a placa do carro na hora de executar a sua tarefa, quando está trabalhando na usina de açúcar²⁵. A tarefa de Ciço-Galego era atrelar e desatrelar as carrocerias dos treminhões²⁶ sob sua responsabilidade, pois existiam outros trabalhadores realizando a mesma atividade. Para se dirigir aos treminhões de seu encargo, sem ter o domínio da leitura, da escrita e do contar, nos moldes formais da

²⁵ Estabelecimento industrial equipado com máquinas próprias para a produção do açúcar e do álcool.

²⁶ Treminhão: Caminhão ao qual são atreladas mais duas carrocerias para receber a cana de açúcar, para a produção de açúcar e de álcool nas Usinas. Imagem de treminhão: Pesquisa no Google em 27 de dezembro de 2014, às 22:23hs.

escola, ele desenvolveu uma leitura indiciária, em meio aquele cenário de seu trabalho na usina, observando e “memorizando” o formato e a ordem dos números gravados na placa. Ciço-Galego realizava sua tarefa corretamente, e, assim, os seus treminhões ficavam prontos para seguir o destino conduzido pela Usina. Ele descreve sua tarefa dizendo,

Meu trabalho é, trabalho no campo né, aí eu vou na usina, faço a ficha lá, aí o caba diz assim, tal dia começa o trabalho, o número do carro é esse aqui, o carro é tal cor, tudo certo. **As vezes vem trei carro, quato carro de uma vez só, mai o que vale é o nome da placa, aí eu boto no juízo na memória, todo dia eu já sei. [...] tem o número aí eu sei 6, 2, 65, então reconheço os número, conheço, eu não sei não, mai conheço, as marcas das coisa, numeração do carro, numeração de moto, de qualquer coisa eu conheço [...]** (Grifo nosso).



Figura 10 – (2014) Treminhão.

Este relato aponta que é possível, aos não ou pouco escolarizados, criar de modo inteligente formas de decifrar minuciosamente uma dada realidade. O que caracteriza esse tipo de saber é a força da memória visual, a observação atenta aos detalhes, a interpretação de símbolos: a forma do número, a imagem, a cor, enfim, insígnias que podem representar o alcance concreto da abstração intelectual desse sujeito.

O que defendemos nessa investigação é, dentre outros aspectos, que as pessoas não ou pouco alfabetizadas desenvolvem uma Inteligência afeita a

detalhes, a pequenos sinais, capazes de construir operações mentais como forma de viver melhor no mundo letrado. Isso também demanda uma arte de saber conviver, de saber ouvir, saber interpretar e de reter as coisas que são importantes para eles(as).

Vale lembrar como a expressão dessa inteligência foi acolhida, mesmo que implicitamente, por Freire e por suas equipes de trabalho – como inda veremos -, no sentido da construção de sua prática alfabetizadora. Não por acaso, para Freire, a pesquisa era para permitir ao educador aproximar-se do contexto de vida de seus alunos, como bem nos diz Brandão (1981, p.28, grifo nosso): “o objetivo da pesquisa do universo vocabular e temático é surpreender a maneira como uma *realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário dos seus participantes*”, reconhecendo, sobretudo, os saberes dos alfabetizandos como arte inteligente de viver/aprender. Era o que dava vida aos conteúdos apresentados e debatidos com o “método” de alfabetização. Paulo Freire se lançava em busca de uma proposta alfabetizadora exatamente por se dar conta da presença de uma inteligência viva dos trabalhadores urbanos, quando realizavam estudos sobre a realidade brasileira nos tempos do Movimento de Cultura Popular do Recife (FREIRE, 1975, p 103).

2.6.1 Uma Concepção do Popular: compreendendo o significado da inteligência popular

Acercar-se das questões em torno do “popular” é algo complexo e de difícil execução. Contudo, a fim de compreender sua acepção, neste estudo, faz-se necessário refletir sobre alguns de seus entendimentos, especialmente a partir dos meados do século XX e início deste século XXI, para daí situar estudos interessados nas manifestações do que se apresentam como aspectos da inteligência popular e sua possível contribuição na construção para uma práxis não elitista, na Alfabetização de Jovens e Adultos.

Muito se tem discutido sobre o termo popular e seus significados. Esta temática vem sendo problematizada há décadas, por diversos pensadores, em busca de uma adequada qualificação e utilização desse “adjetivo”. Mas como compreender clara e criticamente seu significado? Segundo Beisiegel (1979, p.2) “[...] o uso do adjetivo “popular” enquanto instrumento de qualificação de certa

cultura ou de um particular processo educativo é reconhecidamente problemático. O termo envolve alto teor de indefinição, apenas sugere mais do que esclarece [...]”.

Etimologicamente, Popular significa algo adequado a povo, oriundo dele. Assim, entendemos que o termo popular é relativo a povo que pertence a uma determinada nação e, que por sua vez tem sua cultura da quem “todos”, em tese, comungam. Porém, isso não expressa que a ideia de popular, entendida como povo, represente categoricamente um todo universal, especialmente quando lembramos dos conflitos e das diferenças sociais e de classe existentes nas sociedades espalhadas em diversos países do mundo. Nesse sentido, a expressão povo também é complexa e passa por indeterminações em sua conceptualização.

Sobre isso, Vale (2001, p.54-55) nos diz que:

Da mesma forma que o termo ‘popular’ possui empregos problemáticos encerrando alto teor de indefinição, conceito de povo igualmente apresenta-se problemático e impreciso. Povo, para uns, pode significar o conjunto de indivíduos, cidadãos iguais de uma determinada sociedade cuja homogeneização social inclui ‘indistintamente’ os oprimidos, os opressores, os intelectuais, os analfabetos, os profissionais liberais, os empresários, a população marginal.

Pensar assim é aceitar a ideia de que em uma sociedade seríamos considerados todos iguais, independentemente de cor, raça, sexo, classe social ou nível educacional. Segundo Vale (Op. cit.), “essa é a visão propagada pela classe dominante na tentativa de escamotear as desigualdades sociais existentes no seio de uma sociedade de classes”. Importante ressaltar, que os negócios que movimentam o desenvolvimento econômico de uma nação, nem de longe abrangem os interesses do povo, das massas populares, da maioria excluída; limita-se a atender uma minoria dominante, preocupada com o crescimento de seu patrimônio, fazendo alianças comerciais, concentrando riquezas através da exploração das massas trabalhadoras. No dizer de Damasceno (Apud VALE, 2001, p.56.):

Povo, longe de significar uma homogeneização social, significa antes de tudo diversidade. Essa diversidade nos remete ao “conjunto dos explorados [...] sintetizando a situação de opressão das classes trabalhadoras e a identidade histórica forjada pela resistência a essa opressão.

Paludo nos diz que, “Historicamente, o popular, a partir do projeto da Modernidade, foi e continua sendo o povo; os não povo sempre foram os com dinheiro e os com poder e cultura” (In PONTUAL, 2009, p.48). Nesta perspectiva, povo representa uma maioria, “sem dinheiro”, sem poder e com uma cultura distinta da minoria.

Em busca de um marco conceitual para o termo popular, Neto (In BRENNAND, 2003, p.44) enfatiza Freire, ao assinalar, “o entendimento de popular como sinônimo de oprimido; É aquele que vive sem condições elementares para o exercício da cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente”. Nesse sentido, Freire refere-se à maioria numérica desfavorecida da sociedade, vista ‘apenas’ como massa trabalhadora para atender aos reclames de uma minoria dominante. Assim, o oprimido acena para aqueles e aquelas a quem foram negados direitos humanos e sociais: direitos básicos de cidadania: saúde, trabalho, educação e igualdade jurídica.

Entretanto, é imprescindível acrescentar neste debate, que o termo popular não anuncia somente o que está intimamente ligado à penúria, à pobreza e à miséria das pessoas, porque popular pode ser entendido, sobretudo, através de uma maior expressão e significado, como “uma concepção de vida e da história que as classes populares constroem no interior das sociedades democráticas; está, necessariamente, ligada à questão da qualidade de vida das pessoas [...]” (VALE, 2001, p. 55-56).

Popular é, então, tudo o que representa e que tem origem do povo, das majorias, de suas experiências de vida, que possa ampliar os canais de participação ativa e cidadã, resgatando sua visão de mundo seus interesses e saberes. Nessa direção, é importante ressaltar que “*popular* adquire uma plasticidade conceitual, exigindo para os dias de hoje, uma definição que, rigorosamente, passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição e atualização para as atuais exigências” (NETO In BRENNAND, 2003 p.51, grifo do autor).

Portanto, entender o popular é, entre outros aspectos, entender uma expressão que representa o interesse do povo, das massas; É dar ouvidos aos sussurros, ao eco dessas pessoas, é dar valor devido aos sujeitos “ocultos” da história. E, dar vivacidade às suas existências e enunciações, no sentido de

reconhecer seus saberes, ofuscados pela historiografia oficial, quebrando o silêncio e revelando suas influências ante o mundo.

Dessa forma, atribuir a devida importância aos sujeitos “ocultos” da sociedade é, sobretudo, nos juntarmos a eles, e com eles tentarmos construir uma nova biografia por meio de uma educação que promova uma condição de vida mais justa, mais humana e com mais equidade, no sentido do que Freire chamava de pedagogia do oprimido “aquela que tem que ser forjada *com* ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (2005, p.34, grifo do autor).

Diante de tais argumentos, o movimento popular sugere uma educação que represente os sujeitos populares e, junto com eles possa ampliar seus horizontes, diante de si mesmos e do mundo que os cercam. Daí a seriedade de compreendermos a Educação Popular “[...] comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para elevação de sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição” (VALE, 2001, p. 57).

Daí existir, imprescindivelmente, uma ação pedagógica não para o oprimido, mas a partir dele. Não é possível promover uma educação que não os reconheça como “sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p.19). Freire ainda afirma que, “é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar” (Ibidem, p.17)

Portanto, como advoga Freire, a educação popular foi pensada para exercer uma função conscientizadora e libertadora, numa proposta de ação educativa que pudesse promover a valorização dos sujeitos populares em suas variadas dimensões, reconhecendo-os como agentes portadores de saberes próprios, capazes de construir e reconstruir suas próprias histórias ante as adversidades do mundo contemporâneo. “As experiências significativas de educação popular na América Latina e no Brasil comprovam que o povo sabe acumular historicamente, tem sua sabedoria, suas formas de expressão próprias, sua lógica do mundo cotidiano, sua simbologia e sua linguagem” (WANDERLEY, In GADOTTI, 1994, p.64). Assim, a educação popular pode, em seu contexto, a partir dos saberes provenientes dos sujeitos populares, fomentar uma aprendizagem que estimule a

consciência crítica dos educandos, o diálogo e a participação cidadã, possibilitando uma melhor leitura da realidade política, social e econômica circundante.

2.6.2 O Popular na Educação: reconhecendo os saberes populares no espaço escolar

Pensar o Popular na Educação é concebê-la voltada para os interesses populares, encarnada a partir de uma concepção emancipatória, justa e igualitária no modo de orientar um fazer educativo, em que se reconheça, fundamentalmente, os saberes dos sujeitos populares no espaço escolar ou fora dele.

A educação popular passou, em seu desenvolvimento, por múltiplas mudanças; muitas são suas contribuições para os sujeitos populares que dela participam, promovendo uma maior conscientização e libertação dos sujeitos no contexto político, social. Ademais, “toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara seu caráter histórico” (PAIVA, 1987, p.18).

Todavia, para que tenhamos ideia de seu alcance e de sua dialética, é preciso lembrarmos de sua historicidade, na América Latina, de onde emergiu em especial, no contexto pós Segunda Guerra Mundial. É chegado o momento de questionar, mais fortemente, os aspectos da historiografia e das condições – de servilismo e de exploração colonialista – em que viviam homens e mulheres latino-americanos (FIALLOS In PONTUAL, 2009). Neste macro contexto, apareceram muitos pensadores e participantes em torno “de um grande movimento de transformação social, o que levou a se constituir na América Latina uma forma de educação para uma população que não apenas questionava, mas também oferecia base ao paradigma educacional vigente da época [...]” (Ibid. p.158), uma educação como proposta de fortalecimento social.

Nessa direção, a educação popular é considerada uma práxis marcante, em vários países do mundo, sobretudo, no Brasil, na América Latina e no Caribe. O seu trajeto histórico envolve diversos movimentos epistemológicos; ela age nos moldes da conscientização, da identidade, da emancipação, em defesa das massas e de sua relação com o mundo. Segundo Gadotti (1994, p.8), “a educação popular surge como alternativa político-pedagógica, para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares [...]”.

Gadotti (Ibidem. p.8) ainda assinala que, “a educação popular é um dos marcos teóricos e práticos mais férteis da experiência latino-americana, e suas ressonâncias podem ser constatadas em realidades sociais distintas, fora da região, do Canadá à África do Sul [...]”. Ela perpassa pela educação em suas variadas dimensões, Streck (2013, p.7) assinala: “a pergunta que pode ser feita hoje, é se há algum recanto da educação onde a educação popular poderia não interessar”.

Ademais, é relevante frisar que o movimento da educação popular é intenso, e tem expressado reflexões diversas, assumindo em cada contexto de sua existência grandes provocações e, mesmo respondendo a demanda da contemporaneidade, não abdica de suas raízes.

Como diz Hurtado (In PONTUAL, 2009, p.148, grifo do autor):

A Educação Popular manteve seus *pilares* fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico), porém seu caráter dialético, sua inerente flexibilidade e seu compromisso ético e político não abandonaram as atuais demandas da sociedade. Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação de análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui tudo, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica.

Vale ressaltar: muito já foi discutido em torno da concepção de Educação Popular, contudo, há ainda muito que desvelar, a fim de fortalecer a essência de suas reais características no ambiente deste século XXI. Ela se destaca por ser uma das percepções pedagógicas mais expressivas que trilhou, ao longo do tempo, num universo de questionamentos, conflitos e entendimentos, um grande percurso histórico, tentando confirmar sua verdadeira ideologia e assim uma adequada práxis no contexto Popular.

Destarte, diante dos conflitos e desafios característicos do século XXI, das transformações sociais, políticas e econômicas desse tempo, surge a necessidade de refletir, com mais intensidade, sobre a resignificação da educação.

Nesse sentido, podemos acrescentar, como forma de provocação, algumas indagações assinaladas por Paludo, nas propostas do Conselho de Educação de Adultos na América Latina – CEAAL (In PONTUAL, 2009, p.41-42):

Quais são as principais abordagens em torno da Educação Popular que devem ser revistas ou reconsiderados em suas propostas originais diante de novos contextos da realidade? Quais são as principais abordagens da educação popular que devem servir de impulso para responder melhor aos desafios que a realidade apresenta? O que é educação popular, que elementos a definem?

À luz desses questionamentos, sem pretender oferecer respostas concretas, podemos pensar, de forma mais fundante, acerca da Educação Popular, possibilitando assimilar com criticidade o seu contexto, suas inquietações e contradições; não pode ela estar desassociada da conjuntura que permite entender com mais clareza sua dinâmica, no atual momento histórico. Paludo (In PONTUAL, 2009, p. 44/45) apresenta duas proposições principais e diferenciadas que possibilitam entender algumas mudanças que permeiam a Educação Popular:

Uma delas afirma que ainda vivemos numa sociedade industrial [...], que a luta de classes ainda existe, que o protagonismo das classes populares é fundamental para garantir e ampliar direitos [...]; a outra afirma que vivemos numa sociedade pós-industrial ou do conhecimento [...] que a dinâmica do movimento social não mais reside na lógica do conflito capital x trabalho [...] que a esfera da produção de trabalho perde a centralidade e outras dimensões passam a ser mais importantes para a constituição de identidades dos sujeitos sociais, como gênero, idade, religião, ecologia, etc.

Nesse sentido, a educação popular amplia sua conceptualização e se fortalece no compromisso histórico, ético, político e pedagógico com a formação humana emancipatória das classes populares, com a sua autonomia, identidade cultural, protagonismo e com um projeto de futuro para a humanidade. Brandão (2013, In STRECK, p.12-13) recorda:

Em sua origem, os imaginários e ações que da Cultura Popular deságuam na educação popular, como um de seus campos de pensamento e prática, partiram de uma busca de interações entre diversos campos de saber, da criação pessoal e coletiva, e de ações sociais, através de enlaces entre as ciências, a filosofia, as ideologias, a educação e as artes. Saberes e ações culturais através da ciência, do cinema, do teatro, da literatura, da música, das artes plásticas, da educação e de outras práticas sociais de vocação popular. Campos de criação humana compreendidos como diferentes domínios humanos de gestação de novas ideias, como um convergente horizonte político-transformador.

Diante do exposto, vale ressaltar: não podemos assumir uma práxis educativa, nos moldes de uma educação popular, se não promovermos os sujeitos populares em seu espaço de aprendizagem, no reconhecimento da Cultura Popular como parte viva dessa pedagogia. Daí a necessidade de a escola pública ‘Ser’ Popular, com o intento de incentivar as massas, as classes populares à nela inserirem-se em função de seus ideais, promovendo um discurso e uma prática que as represente significativamente. Nesse sentido, é importante perceber que a escola é, e pode ser um espaço de fundamental representação política dos sujeitos populares; “a escola pode ser um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade não para consumi-la, mas para recriá-la” (FREIRE, 1991, p.16).

Mas, se queremos construir um “Projeto Popular para o Brasil: *que valores nortearão nossa prática pedagógica?* Que valores estão em jogo no Projeto popular? Temos que construir uma nova cultura pedagógica que reinterprete o povo brasileiro” (ARROYO, In SOUZA, 2001, p.270, grifo do autor). É relevante frisar neste debate que, na “cultura política o povo sempre foi visto como analfabeto, ignorante, bárbaro” (Ibidem, p. 270), sem valor, inculto, incapaz de viver socialmente e sempre identificado como um povo ameaçador. Daí uma educação que possa romper com essa identificação que, ao contrário disso, possa identificar na cultura do povo, sujeitos com saberes com ricas experiências, como assinala Streck (2013, p.358, grifo nosso):

Outra fronteira que está sendo rompida é entre os saberes da experiência e os saberes sistematizados, legitimados pela ciência acadêmica moderna. Mais do que isso, reconhece-se hoje que a racionalidade lógico-formal pode coexistir com outras racionalidades que levam em conta a subjetividade e a sabedoria acumulada através da experiência. **Muito contribuiu para isso os movimentos dos povos originários que descobriram que aquilo que a civilização ocidental menosprezou como credice ou atraso, na realidade continha experiência das gerações que os antecederam.**

Tais experiências continham uma bagagem de saberes manifestos de sujeitos em sua relação e integração com a natureza, que lhes oferecia, ao mesmo tempo, sobrevivência e conhecimentos peculiares em cada tempo e espaço. “[...] Um exemplo da valorização dos saberes dos povos indígenas da região andina é a recuperação do conceito de “buen vivir”, traduzido do aimará, *suma qamaña* e do

quéchua *sumak kawsay*” (STRECK, 2013, p.358), que significa, segundo Fernando, H. Mamani (Apud STRECK, 2013, p. 358-359): “Vivir bien es la vida em plenitude, saber vivir em harmonía y equilibrio; en armonía com los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio com toda forma de existência”.

Estamos defendendo a ideia de encontrar na educação popular sua reinvenção nos valores que priorizem os princípios dos sujeitos populares, suas histórias de vida, constituindo com eles a possibilidade de uma vida melhor e mais inclusiva.

Como bem assinala Streck (Op. cit. p. 367, grifo nosso):

Não se trata de inventar teorias, mas de compreendê-las como momentos de prática que procuram se reinventar diante da consciência de incompletude do ser humano. **E a prática, na educação popular, continua sendo aquela que assume a sua não neutralidade em favor da criação de outro mundo**, que tenha lugar para o bem viver de todos.

À luz dessas reflexões, podemos considerar que uma das principais características da educação popular é utilizar os saberes populares, como matéria prima no processo do aprender e do ensinar humano, valorizando os sujeitos populares na práxis pedagógica. Gonçalves (In LUCENA, 2009, p.14, grifo nosso) lembra que:

No Brasil, na década de 1950 e 1960, propostas de ação cultural, de ensino-aprendizagem para adultos caminhavam no sentido de marcar encontros com **os educandos dos meios populares, entendendo-os como agentes dotados de inteligência própria e capacidade de fazer cultura e história**.

Essa reflexão aproxima-se do que estamos propondo acerca da valorização das manifestações da inteligência popular indiciária, no espaço da aprendizagem escolar.

3 INTELIGÊNCIA POPULAR INDICIÁRIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Eu vim pra aprender a ler, a escrever. Pra arrumar um emprego mais praguente [para frente]. Trabalho no roçado, em casa. No dia que eu aprender a ler, vou ser zeladora (Dona Antônia, aluna da professora Lane).

Neste capítulo, pretendemos aproximar formas de manifestação da Inteligência Popular Indiciária, no sentido de vê-la projetar-se como possibilidade de aprendizagem escolar no universo da Alfabetização de Jovens e Adultos. Nessa direção, refletimos acerca de uma educação na modalidade da EJA que valorize a inteligência popular indiciária, frisando nesse trajeto o que Freire já apresentava em sua proposta de educação popular.

3.1 INTELIGÊNCIA INDICIÁRIA: O SABER PRÁTICO DO EDUCANDO

A inteligência indiciária dos educandos da EJA, neste estudo, aproxima-se do referencial Grego da Deusa Métis²⁷ que representa um tipo de inteligência prática, aberta as variadas manifestações de um saber comum, não científico. Segundo D  tienne e Vernant (2008, p.17-18, Grifo Nosso), pode-se apreender a métis através de duas considera  es em especiais:

Em primeiro lugar, a capacidade inteligente que métis designa se exerce sobre os planos mais diversos, mas sempre onde o acento é posto sobre a eficácia prática, a procura do êxito em um domínio de a  o: múltiplas habilidades úteis à vida, domínio do artesão em seu ofício, habilidades mágicas, uso de filtros e de ervas, astúcias de guerra, enganos, fingimentos, desembara  os de todos os g  neros. Em segundo lugar, o termo métis se encontra associado a toda uma série de palavras cujo conjunto forma um campo semântico muito vasto, bem delimitado e estruturado.

A métis institui a capacidade da inteligência humana em diversas habilidades de um saber prático, apreendido em circunstâncias abertas a vida, usado de forma exitosa, através da astúcia, da experiência, da sagacidade, sempre que necessário. “   pela métis mais do que pela fôrça que vale o lenhador.    pela métis que sobre o mar cor de vinho o piloto conduz o navio a despeito do vento. É pela métis que o

²⁷ Métis: Representa uma divindade feminina: A deusa Métis que possui uma forma particular de inteligência, uma prudência avisada [...] (D  TIENNE E VERNANT, 2008, p.17).

cocheiro supera seu concorrente” (DÉTIENNE E VERNANT, 2008, p.18-19). Sob esse prisma, defendemos uma inteligência desenvolvida em diversas e adversas situações da vida dos sujeitos populares, no sentido, de através dela alcançar soluções mais ou menos imediatas.

Nessa direção, o que se pode explorar, por meio da práxis educativa, é essa inteligência individual e coletiva nos espaços de aprendizagem escolar. Pois “para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar o “saber de experiência feito” que os educandos trazem para a escola” (FREIRE, 2013, p.206); ao contrário disso, é necessário perceber e recriar o que de melhor há nele, pensando com o educando.

Nesse sentido, destacamos a experiência do saber prático de Vera, 57 anos, aluna da professora Lane, uma das interlocutoras de nossa pesquisa, que se sobressaiu na dinâmica em sala de aula, quando, junto com outros alunos, fora desafiada a resolver uma operação matemática, que propunha a subtração de uma feira básica no valor de R\$ 44,50, de R\$ 724,00. Vera, então, interferiu de forma rápida e espontânea e, diz: “já fiz professora, dos 724 eu tirei 24. Dos 700 eu tirei 20, ficou 680. Dos 80 eu tirei 50 [centavos] ficou 679,50”. Como Vera subentendia os centavos, sua subtração não batia com a nossa. Só depois de refletir com mais intensidade é que conseguimos compreender o percurso mental que Vera fez, ‘50’ era, na verdade, R\$ 0,50. Assim, percebemos que o resultado do cálculo de Vera estava correto. Contudo, vale registrar o quanto foi curioso acompanhar o raciocínio da aluna, enquanto ela expunha de forma segura e fácil sua operação matemática.

A aluna fez a subtração em um só fôlego; parecia que possuía em sua mente uma fórmula mágica que estava pronta para saltar. Em sua fala, Vera demonstrou parte de seu raciocínio prático, muito apropriado para suas demandas de vida. Esse episódio assinala um saber próprio concretizado no campo pedagógico da EJA, permitindo traçar a essência dessa forma particular de inteligência.

Nessa direção, perguntamos à aluna com quem aprendeu fazer esse cálculo imediato, atento e astucioso; ela então nos respondeu atentamente:

Aprendi comigo mesma, sozinha, da minha cabeça. Se for para feira eu somo a feira quase toda na cabeça. Sei troco. Se o outro me dé pra fazer a soma aí que eu somo mermo imbolado²⁸. Meu pai era

²⁸ Imbolado: Entendemos que “imbolado” significa embolado, isto é, no sentido ir embolando, rolando em rápido compasso.

assim também, ele não sabia ler, nem escrever, ele fazia a conta dele de cabeça. Ai eu vendo ele fazendo, ai eu botei na minha cabeça também e fui aprendendo.

Identificar essa matemática da vida foi uma confirmação da hipótese inicial desta investigação, que conjectura perceber como se movem os artifícios da inteligência dos jovens e adultos em situação de alfabetização no espaço escolar. Isso é uma forma importante de gerar entendimento na sala de aula, para que o(a) professor(a) possa ir acrescentando novas possibilidades de raciocínio e de aquisição de saberes, ao que o educando já domina. Podendo este ser um fator de motivação e estímulo para a aprendizagem e à permanência dos sujeitos populares no ambiente escolar. Vale acrescentar que esses jovens e adultos esperam ser compreendidos e valorizados no modo como são e pensam.

A matemática da vida cotidiana, apreendida por Vera em sua experiência vital, evidencia por parte do educando, uma conduta observadora/indiciária diante das circunstâncias abertas de sua realidade. Isso é um convite ao professor e à professora quanto a apostar na capacidade de seus(as) alunos(as) e estimulá-los, através do fazer docente, a expor suas operações mentais/experienciais e comunicá-las cada vez melhor aos outros.

Vera conseguiu levar para o espaço da aprendizagem escolar o saber prático da matemática, que assimilou do seu pai, e que passou a fazer parte de sua experiência de vida, na medida em que resolvia seus problemas monetários, em diferentes circunstâncias, sem prejuízo para si ou para os outros. Nessa direção, Freire (2013, p. 103, grifo nosso), em um diálogo sobre o fazer matemático com o seu interlocutor²⁹, assinala:

O que você vem fazendo, no campo da matemática, é exatamente perceber como o conhecimento matemático vem sendo conduzido por eles³⁰ e como é que eles se lançam para comunicar o seu conhecimento, o conhecimento que eles produzem. Eu acho que é isso. **A minha convicção é a de que a gente tem que partir mesmo da compreensão de como o humano com quem a gente trabalha compreende.**

A professora Lane, na busca de identificar saberes práticos de seus aprendizes, criou, em sua dinâmica de aula, uma estratégia pedagógica de

²⁹ Esse diálogo foi travado com o Professor Pedro Paulo numa entrevista com Paulo Freire sobre a Etnociência e senso comum: "Há Episteme no saber dos indígenas".

³⁰ "Eles", refere-se aos indígenas, sujeitos da pesquisa do professor Pedro Paulo Scandiuzzi.

pesquisa. Ela colou na lousa branca embalagens de mercadorias usadas da cotidianidade de seus alunos, como: café, arroz, leite, açúcar, fubá, etc. – como veremos mais detalhadamente na sequência deste estudo. Em seguida desafiou seus alunos a demonstrar como compram o que desejam e como conseguem: somar os produtos comprados, receber o troco corretamente, verificar a validade do produto, dentre outros, sem ter o domínio total do contar, do ler e escrever nos moldes formais.

Essa práxis pedagógica instigou os(as) alunos(as) a revelarem, espontaneamente, o que e como sabem fazer em relação a algumas atividades impostas em sua cotidianidade. Essa práxis revelou, o quanto é importante o(a) professor(a) entender a forma como se processa as manifestações de inteligência na mente de seus alunos(as), a fim de ampliá-la e superá-la no processo da aprendizagem escolar. No dizer de Freire “[...] Não vale a minha experiência acadêmica, minha sabedoria “pifa” [falha] no momento em que eu não sou capaz de compreender a sabedoria do outro” (2013, p.103).

Através dessa metodologia, a participação dos(as) alunos(as) era coletiva e, ao mesmo tempo individual. Todos tiveram a oportunidade de falar e de se expressar democraticamente. Dito de outro modo, a professora Lane planejou sua prática educativa, conjecturando captar, ante as vivências de seus alunos, indícios necessários para a concretização da aula proposta. Por isso, seus aprendizes participavam de forma tão íntima daquele momento de aprendizagem coletiva, em que os recursos facilitadores para sua aprendizagem, decorriam deles mesmos. Freire assinala que “é por isso que nessa questão epistemológica da passagem do saber do senso comum para um saber científico, eu acho que há uma superação, e não uma ruptura” (FREIRE, 2013, p.106). Neste caso Gonçalves (2013, p.13-14) assinala:

É onde nossa didática se torna discutível, isto porque os professores não aprenderam a exercitar com autonomia a dinâmica investigativa que é inerente aos domínios da ciência, sobrando a eles apenas a parte mais mecânica da produção científica, que é o da exposição, do repasse dos resultados da investigação científica aos educandos, numa perspectiva que é muito mais conservadora e distante do movimento da vida do educando trabalhador.

Dessa forma, a professora, numa ação astuciosa no fazer educativo, baseada na inteligência indiciária de seus alunos, ofereceu, quase que intuitivamente uma proposta pedagógica para a EJA, “[...] é necessário desde o princípio que procuremos ir mais além da alfabetização, construindo com os próprios educandos das classes populares alternativas no campo da educação popular” (Op. cit. p.207).

A professora consegue entender, por conta própria, o modo como seus alunos acessam os saberes que possuem, de modo a acioná-los em seus espaços de alfabetização. Isso porque ela se aproxima da realidade de vida deles, de seus modos de pensar e de agir. Isso só foi possível porque a professora tem identificação com os alunos; ela, semelhante a eles, tem: raízes no campo, estudou em escola pública, passou por adversidades parecidas e, assim, compreende intimamente suas histórias de vida e suas expectativas, quanto ao um futuro melhor; isso facilita em sua a prática pedagógica, alcançar resultados positivos com a população jovem e adulta. O trabalho de formação continuada poderia perfeitamente partir daqui, de modo que os educadores de adultos pudessem, de forma consciente, aumentar o seu repertório de ações didáticas e de recursos teóricos para compreender o próprio sentido geral da educação e de uma ação cultural, encarnada nos modos de vida dos educandos.

3.2 UMA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEITURA INDICIÁRIA DE MUNDO

A professora Lane, diante de sua experiência em EJA, demonstrou um processo metodológico educativo fundamentado em três momentos. No primeiro, a professora a partir do diálogo, da sondagem com seus alunos, formulando um leque de questões e atividades, identifica a forma como eles, ainda não alfabetizados ou com pouca escolaridade, se locomovem no mundo letrado, captando assim, a forma como seus alunos aprendem no mundo exterior à escola.

Gonçalves (2013, p. 14, grifo nosso) assinala que:

Um dos passos mais promissores inaugurados pelo MCP³¹, e por seus intelectuais e educadores, **foi eleger a pesquisa como uma**

³¹ Movimento Cultural Popular (MCP) criado em maio de 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife. Uma das propostas básicas do MCP era a educação de adultos, em setembro de 1961, foram criadas escolas de rádio para este fim. Em 1962, professores e intelectuais organizaram uma cartilha: *Livro de leitura para*

via direta e continuada para reinventar o fazer educativo. Como os alfabetizandos participavam do levantamento dos conteúdos, e dos aspectos políticos e educativos nele envolvidos, **os educadores ficavam em condições de perceber como os educandos produziam sua inteligibilidade de mundo.** A pesquisa é, de fato, indispensável a quem precisa dar-se conta daquilo que é relevante, mas nem sempre se impõe.

Em um segundo momento, a professora, ao detectar, através da pesquisa, alguns saberes de seus alunos, redimensionou-os para aprendizagem escolar. Com efeito, produziu-se com os educandos, novas aprendizagens, mais cativantes, mais sedutoras, porque uniu os saberes práticos à proposta didática da escola.

Soma-se a isso, em um terceiro momento, representações do universo cotidiano dos educandos: embalagens de mercadorias, insígnias de bancos (Bradesco, Caixa Econômica Federal, Brasil); imagens por meio de slides, fotos, jornais. Nestes elementos, estariam os sinais, os indícios, as pistas, que possibilitariam, integrados com os conteúdos didáticos, a aprendizagem escolar de forma mais significativa, iniciando-se daí o processo da alfabetização. Desse modo, o aprender que se desenvolve na sala de aula, segue com o aluno no mundo exterior onde as imagens e a escrita estão por toda a parte. O que estamos esclarecendo é um processo pedagógico, capaz de identificar e “(re)conhecer” as demandas que movem a inteligência dos sujeitos populares no espaço da aprendizagem escolar, que se transforma em um convite permanente para que o educando perceba como seus saberes são necessários no espaço da educação escolar e na vida. Como exemplo disso, Freire (1996, p.24) assinala:

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como a do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas [...]. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

Freire ressalta um saber aberto, prático, pertinente aos sujeitos populares, enfocando-os como donos de um conhecimento sensível, apurado, experiencial, oriundo de sua relação com o mundo, com a natureza. No cerne dessas reflexões, Freire e sua equipe de alfabetização inauguraram uma nova forma de alfabetizar e,

adultos ou Cartilha do MCP para a alfabetização de adultos. Havia, também, a equipe na qual trabalhava Paulo Freire, que propunha a alfabetização, sem o uso de cartilhas de alfabetização.

assim, um novo modo de pensar e agir acerca da prática alfabetizadora de jovens e adultos, inspirando respeito a inteligência dos sujeitos oriundos das classes populares.

3.3 LEITURA INDICIÁRIA DE MUNDO: DIALOGANDO COM A PEDAGOGIA FREIREANA

Nossa pretensão com essa temática é identificar, na pedagogia freireana, algo parecido com a metáfora do velejar, até pelos riscos que estão implicados nesta prática tradicional, cultivando uma aproximação ao que está sendo apresentado como inteligência Indiciária, buscando acercar-se de um saber adquirido a partir de pistas, sinais, indícios existentes num cenário a ser explorado. Vale ressaltar a forma como Freire (2013, p.102-103) nos faz lembrar este tipo de conhecimento milenar e histórico, pois:

Afinal de contas, os homens e as mulheres, num determinado momento de sua experiência, longa experiência milenar e histórica, depois se tornaram capazes de intervir no mundo, antes de se tornarem capazes de falar, tornaram-se capazes de entender no mundo e compreender a sua agonia. Em todo processo de compreensão do mundo, há um processo de produção e compreensão do conhecimento, está implícita a possibilidade de comunicar o que foi compreendido.

Nesse sentido, a inteligência popular de natureza indiciária surgiu como um resultado prático alcançado. Em Brasília, nos anos 1960, num círculo de cultura com a palavra tijolo, um alfabetizando experimentando a leitura das sílabas produziu: “tu já lê”, materializado de forma cabal a expectativa do método de alfabetização. Os alfabetizandos eram incentivados pelos mediadores a desenvolverem sua percepção observadora, detalhista, indiciária de sua realidade, pois, “existe uma relação do homem face a realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível. Isso é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns [...]” (FREIRE, 2011b, p.38). Revelava-se, então, por meio da pesquisa do universo vocabular sinais/pistas fundamentais por onde efetiva-se todo o processo da alfabetização. A inteligência indiciária se encontrava implicitamente, não apenas no

método, mas na própria cultura popular. Para Freire, de acordo com Brandão (1981, p.28, grifo nosso):

A pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. A descoberta coletiva da vida através da fala; do mundo através da palavra não deve servir apenas para que os educandos obtenham um primeiro conjunto de material de alfabetização: **palavras, frases, dados, desenhos, fotos. Deve servir também para criar um momento único de descoberta.**

Nessa direção, o método Paulo Freire destacava uma alfabetização relevante para as massas (FREIRE, 2011c), já que reconhece seus saberes, sua inteligência, traduzindo-os no espaço de uma aprendizagem significativa, isto é, despertando os sujeitos populares a viverem criticamente, numa conduta transformadora, mais consciente de si mesmos e do mundo a que pertencem. Segundo Brandão, “ali³² não se experimentava um novo método, mas, através, dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no ser humano. Uma crença, também, no valor e no poder da Educação. Sinais do amor que o homem plantava e que brotava ali [...]”, (1981, p.8). Era dessa forma conscientizadora, fraterna, afetuosa e sensível de ser e fazer, que se identificava, naquela prática educativa, a inteligência dos alfabetizandos, de onde o próprio método emergia.

Os alfabetizandos ofereciam, por meio de seus saberes e astúcias, os indícios para a construção de uma prática educativa, ao mesmo tempo em que também os mediadores instigavam e exercitavam o poder de observação de seus alfabetizandos, a fim de fomentar um olhar crítico diante da compreensão de sua realidade. Segundo Brandão (1981, p.16), Freire “imaginou criar uma ferramenta que ajudasse o homem a começar pelo começo; por um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler-e-escrever”. Estava desse modo, operando na mentalidade de todos, alfabetizandos e alfabetizadores, a valorização de uma inteligência que, neste estudo, chamamos de indiciária, num movimento astucioso, envolto do contexto social, político e econômico de suas vidas.

Destacamos uma experiência de Freire em São Tomé e Príncipe, na África. Num círculo de cultura, oferecia como palavra geradora o nome de um peixe: *bonito*, e a codificação era realizada por meio de um quadro em que reproduzia a vida cotidiana daquele povoado. Destacavam-se, naquele momento, quatro de seus

³² No chão seco do sertão em Angicos, Rio Grande do Norte – RGN, perto de Mossoró, no Nordeste brasileiro.

alfabetizando. Ao verem a paisagem do quadro ali exposto, observaram, imbuídos de um sentimento íntimo: “[...] barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão [...]. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, **olhos vivos, quase surpresos**, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos [...]” (FREIRE, 2011c, p.57, grifo nosso) e dessa forma, reconheceram-se.

O olhar atento daqueles quatro alfabetizando revelava, dentre outros aspectos, uma observação indiciária, pois, foi por meio dos detalhes capturados daquela tela, que eles se reconheceram diante de seu mundo. A imagem ofereceu sinais, pistas, símbolos que serviram como pontos agregadores para a construção de um novo saber. Iniciava-se então, a partir do diálogo sobre aquele cenário, um debate conscientizador diante do universo vocabular dos alfabetizando. Segundo Brandão (1981, p. 28, grifo nosso), a finalidade da pesquisa pensada por Freire, visava a:

Surpreender a maneira como uma realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário dos seus participantes. [...] A **descoberta coletiva** da vida através da fala; do mundo através da palavra não deve servir apenas para que os educadores obtenham um primeiro conjunto de material de alfabetização [...]. Deve servir também para criar um **momento comum de descoberta**.

Criava-se, dessa forma, primeiramente, uma compreensão de sua realidade social, possibilitando aos sujeitos perfilar seu mundo e seus saberes. E, depois, por meio do reconhecimento desses saberes, já conscientes, tornavam-se também mais críticos. Encontramos assim, na proposta de alfabetização freireana uma práxis que estimulava nos sujeitos ainda não ou pouco alfabetizados seu poder de observação, de procura, de busca, de compreensão, de leitura crítica de mundo. Nessa direção, Freire (2011c, p.19, grifo nosso) relata o processo constitutivo do seu próprio ato de ler, “processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na **inteligência do mundo**”.

Nesse prisma, a importância do lugar da inteligência popular já estava no seio da experiência pedagógica, oferecida por Freire, em seu “método” de alfabetização de adultos. Freire assinalou (2011a, p.137, grifo nosso):

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, **desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de intervenção e reivindicação.**

O indiciário é muito mais uma via para aprender de modo personalizado, do que um método de ensinar. Indica o que tem de melhor no popular, não como resultado, mas como processo. Não está pronto no papel, numa cartilha, num livro, está na própria pessoa, no professor, no aluno, em seus estados de procura, de busca como uma arte de aprender. Assim, por um lado, os alunos têm a oportunidade de revelarem, diante da pesquisa de seu universo vocabular, sua realidade de vida, seus saberes práticos, as manifestações de sua inteligência inventiva. Por outro, o(a) professor(a), têm a possibilidade, de captar, diante de sua prática inteligente/indiciária, mais detalhadamente o contexto de vida de seus alunos e como efetivamente se processam seus saberes diante da vida, reinventando-os, junto com eles, no processo da aprendizagem escolar.

Há várias formas de adentrar nesse universo investigativo dos(as) alunos(as) jovens e adultos; Brandão (1981, p.26) destaca bem isso:

Reuniões podem ser provocadas para efeitos de um momento de pesquisa. Elas podem ser também a hora de se trocar com as pessoas ideias sobre o trabalho de aprender a ler-e-escrever. Reuniões costumeiras podem ser aproveitadas para a pesquisa: rezas, festas, folganças dos moços do lugar, discussões no sindicato.

Nesse sentido, realizar a pesquisa, a sondagem, a investigação, como queiramos chamar, é extremamente valioso para a efetivação da prática educativa com jovens e adultos. Não sendo, é claro, necessário uma pesquisa tradicional, pois “o que se “descobre” com o levantamento não são homens-objetos, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo [...]” (Brandão, 1981, p.27), um mundo repleto de adversidades, mas também de sabedorias. Segundo Brandão (1981, p.26, grifo do autor):

Das muitas conversas com o mundo da comunidade: pessoas, casais, famílias, pequenos grupos, equipes locais, todas as situações de vida e de trabalho podem ser exploradas. É tão importante saber como os lavradores do lugar fazem o seu trabalho com a terra, como saber de que modo as mulheres guardam a sabedoria do cuidado com os seus filhos. O vivido e o pensado que existem vivos na fala

de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de *dizer*, de *versejar* ou de *cantar* o mundo e *traduzir* a vida.

Um mundo que traduz a vida de diversas formas; revela muitas vezes como os modos de expressão da inteligência dos sujeitos populares ganha força na perspectiva do indiciário. Isso não tem sido suficientemente apreciado nas práticas de ensino, ou considerado como herança digna de atenção em nossos espaços de formação escolar ou de formação na alfabetização de jovens e adultos.

Não podemos reconhecer a importância da inteligência popular, se não avaliarmos o alcance e os limites das táticas e estratégias de vida e de pensamento dos sujeitos populares. Isso realça o compromisso histórico, político e pedagógico com o que já existe de promissor nos modos de vida e de pensamento dos sujeitos, que historicamente estiveram distanciados das alternativas geradas pelos espaços públicos de formação escolar.

Valorizar os sujeitos populares, na sociedade, é reconhecê-los como sujeitos inteligentes, com suas aquisições, capazes de fazer sua própria história. Nesse sentido, a identificação das manifestações da Inteligência popular indiciária, como modo efetivo de conhecimento, traz implicações positivas para a alfabetização de jovens e adultos, especialmente quando nos aponta para a utilização desses saberes na prática educativa. Utilizar as manifestações da inteligência popular no processo da aprendizagem escolar, como forma de acesso aos conteúdos didáticos, é sobretudo, dar visibilidade aos sujeitos populares; dar ouvidos às suas vozes e ao que subentende-se de seus silêncios.

Como estamos verificando nesta pesquisa, as práticas educativas reveladas por nossas professoras entrevistadas, em si, não estão afastadas da proposta pedagógica de Freire. As professoras, dentre outras, valorizam os saberes práticos de seus educandos, articulando-os com os conteúdos ofertados nos planos didáticos.

Valorizar os sujeitos populares não ou poucos alfabetizados na sociedade é reconhecê-los como sujeitos capazes de lidar com suas próprias inquietações e inadequações. Não podemos apreender a importância dos modos como opera a inteligência popular indiciária, se não se criar uma condição para o surgimento de “sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996,

p.19), realçando o compromisso com a formação humana emancipatória das classes populares.

Na proposta educativa de Freire, bem como, na prática das professoras entrevistadas, ilustrou-se um quefazer criativo na alfabetização de jovens e adultos. Cada professora, ao seu modo, estimulou seus alunos a revelarem o que sabiam, redescobrimo seus saberes, numa práxis individual e coletiva, atribuindo um novo significado aos seus conhecimentos. Os(as) alunos(as), em sua maioria, observadores da vida, atentos e participativos, compartilhavam sua inteligência de mundo, oferecendo às professoras o necessário para produzir uma aula mais cativante e inventiva. Dessa forma, alunos(as) e professoras tinham em si, em seus modos de pensar e agir o próprio método indiciário de aprender.

3.4 O FAZER DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A valorização da inteligência popular indiciária parte, de forma especial, da percepção que cada professor(a) tem da prática que exerce, da compreensão de educação que desenvolve e defende em seu fazer pedagógico, Freire (1996, p.115) assinala que, “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha isso ou aquilo”. Não é possível ser professor(a) simplesmente em cumprimento de um tempo, num determinado espaço; se assim fosse, estaria a serviço de uma política linear, tradicional no ofício do poder vigente. E, Segundo Barella (In LEITE, 2013, p.177), “[..] é preciso que as decisões sobre o ensino que se pretende ministrar sejam tomadas com seriedade, comprometimento e seriedade. Tais decisões não são simplesmente pedagógicas e educacionais, mas, acima de tudo, políticas e ideológicas”.

Nesse sentido, encontramos nos depoimentos das professoras entrevistadas desta pesquisa e nas declarações de outras professoras elencadas da pesquisa do Mestrado (2006), uma práxis que reflete principalmente a perspectiva de educação popular.

3.4.1 Uma práxis na EJA: professor e aluno(a)

Uma de nossas professoras entrevistadas, já citada neste estudo, foi Lane, 39 anos, pedagoga, com seis anos de experiência na EJA, tanto na zona urbana quanto na rural, especialmente nas fases iniciais (1ª e 2ª) dessa modalidade de ensino. Quando indagada sobre sua prática educativa, ela, de forma convincente e de quem sabe o que faz e o que diz respondeu:

O método de trabalhar é o mesmo [...] assim da maneira que eu me envolvo com eles, na prática de entender é fácil [...] **a gente pode citar como exemplo, a vida deles**, porque quando a gente recebe esses “meninos”, ao olhar eu **sinto uma verdadeira paixão**, vem de mim, entendeu!.

A professa expressa sensivelmente que parece entender o modo de vida de seus alunos, talvez porque tem história de vida semelhante a de seus alunos(as), demonstrando um sentimento de afeto, de ternura, de amor, de amizade para com eles. Talvez a professora tenha encontrado a partir daí, uma condição de ganhá-los para a aprendizagem escolar. Nessa mesma direção, ante suas experiências, Lane descreveu:

Tinha um aluno que era muito calado [...] **eu olhava para ele**, ele fazia tudo para que eu tirasse aquele olhar dele [...] Ele disse pra mim que não sabia nem ler nem escrever, quando eu fiz a entrevista com ele. Quando eu fiz o teste de sondagem, eu chamei ele e perguntei, Severino, o porquê de você está nessa escola?

Segundo a professora, o aluno respondeu acanhadamente e com os olhos cheios de lágrimas: “professora, eu vou lhe dizer uma coisa aqui; eu tenho muita vontade de tirar minha carteira de habilitação, e eu morro de vergonha de dizer à senhora que não sei ler nem escrever [...] Mas a senhora vai me ajudar?”

Então a professora afirmou:

Com certeza vou lhe ajudar. **O que eu fiz, passei a trabalhar com Severino, símbolos, letras, de uma maneira diferenciada**. Ele conhecia o alfabeto, mas normal, aquelas letras. E daí, ele foi descobrindo um interesse maior. Olha Severino [...] os livros não mostram os sinais de trânsito? Aí eu marquei no livro, e fui mostrando a ele, e ele foi vendo, ele disse: eu hoje já sei muita coisa.

Quando questionada se os outros alunos acompanhavam aquela aula, a professora respondeu: “Todos”. A aula sobre os sinais de trânsito foi trabalhada, segundo a professora, com todos os alunos, contudo, ela chegou mais perto de Severino: “Severino era especial porque a busca dele era essa”.

Vale ressaltar, aqui, o quanto a professora investiu em Severino, identificando suas buscas, seus interesses maiores, descobrindo suas expectativas e acreditando, sobretudo, em sua potencialidade de aprender. Nesse sentido, Garcia (1996, p.15) assinala que, “no Brasil, o que também observamos, é que muitos desconhecem que o potencial presente no ser humano é imenso [...] permanecendo muitas capacidades inibidas e bloqueadas por falta de estímulo, de encorajamento e de um ambiente favorável a seu desenvolvimento [...]”.

A professora supracitada, ainda descreve: “um aluno da EJA, para você trabalhar com ele é a coisa mais fácil do mundo! vivenciar o dia dele. Eu recebo meu aluno, o aluno da EJA na porta da sala, ali a gente conversa”. Neste depoimento percebemos que a professora valoriza o diálogo, as vivências de seus alunos na aprendizagem escolar e, paralelamente a isso, tem a preocupação de recebê-los carinhosamente, no ambiente escolar, construindo com isso, uma relação cativante, numa conduta acolhedora e afetiva, aspecto imprescindível na docência da EJA - como veremos adiante. Sobre essa questão assinala Gazoli (In LEITE, 2013, p.107, grifo nosso):

O papel do educador é facilitar a aprendizagem, enfatizando, nesse procedimento, **a rica história de vida e de aprendizagens não escolares de seus educandos**. Cabe a ele planejar atividades para ajudar todos os alunos a acreditar em si mesmos, demonstrando que a atitude de voltar a estudar em idade adulta não deve ser motivo de vergonha, mas orgulho; auxiliar os alunos a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas a seu cotidiano, desenvolvendo aulas dinâmicas e estimulantes; **valorizar os conhecimentos as habilidades de cada um**; promover o sentimento de grupo, pois quando se criam vínculos, os alunos sentem-se estimulados a participar das atividades.

Outro aluno da professora Lane, de nome Ananias, merece destaque: A professora, então, nos revelou:

[...] todo dia ele ia sem saber ler, em setembro ele leu! Eu não disse Ananias! ele chorou tanto. Ele tinha vontade de ler [...] hoje ele está na sexta série. [...] Consegui alfabetizar.

Eu tinha 37 alunos, os que têm na caderneta, continuou os 37, até eu mesmo me espantei. O que acredito **é trazer a vida deles pra gente. Eles se tornam amigos, vão na minha casa [...]** e na zona rural não é diferente não.

Percebe-se, por meio de suas revelações, que seu fazer docente é construído numa dimensão dialógica, respeitando, sobretudo, a realidade da vida de seus alunos. Trazer a vida dos alunos para o espaço da aprendizagem escolar é antes de tudo, compreender a forma de vida dessas pessoas, seus movimentos, maneira de pensar, sentir e agir. Neste contexto, a concepção de EJA da professora vai apontando para o que Freire (2003, p.27) denomina de:

[...] educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. [...] tem que ver como a compreensão crítica dos educadores vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

Nesta perspectiva, a exemplo dos alunos Severino e Ananias realça-se uma práxis pedagógica pautada na concepção de educação popular, que vai efetivamente compreendendo a realidade e o ritmo da aprendizagem do educando e, a partir disso, construindo uma relação mais harmoniosa e segura no fazer e no sentir docente.

Nessa direção, revisitamos a nossa pesquisa de Mestrado com a fala da professora Anita Garibaldi, 36 anos, com Magistério e um (1) ano de experiência em EJA na zona urbana, no ano de 2005. Ela assim descreveu sua prática alfabetizadora:

Alfabetizar é uma arte que não se aprende só nos livros, mas praticando, vivenciando, não é só ler e escrever, deixando o aluno usar suas criatividade, suas opiniões. Educar é estar em contato com o aluno, **observando, trabalhando dentro da realidade do aluno**. Quando estou em sala de aula, estou conhecendo a realidade do meu aluno, suas dificuldades. **Prática educativa é trabalhar minhas ideias respeitando e ampliando as ideias do aluno**.

Ao afirmar que alfabetizar é uma arte, entendemos que a professora evidenciou que a alfabetização de jovens e adultos supõe uma capacidade singular, pela qual se cria um caminho próprio no fazer pedagógico, onde a realidade de seus alunos, bem como eles mesmos, são fontes de inspiração na produção de conhecimentos, aprendizagens e transformações.

No cerne dessas reflexões, apresentamos a segunda entrevistada desta pesquisa, a professora Laís, 46 anos, cursando pedagogia no 8º período do ano de 2013, com doze anos de experiência na EJA, tanto na zona rural quanto na zona urbana. Quando questionada sobre sua prática educativa na EJA, demonstrando firmeza, a professora nos revelou:

Bem é muito simples, o professor dedicado a EJA, [...] tem que ser um professor diferenciado, simples e humilde. Até porque o aluno quando ele vem pra escola, ele já vem um pouco desmotivado e o professor tem que levantar a autoestima do aluno, e a cada dia ele vai percebendo que aquele novo conhecimento é importante, por que? Eu digo sempre no início da aula, nos primeiros dias, que eu não estou ali porque sei tudo, e sim a gente vai aprender um com o outro. Porque **o aluno da EJA, ele tem uma experiência larga. Ele muitas vezes [...] sabe coisas que o professor ali não conhece.**

Este relato informa, primeiramente, que o(a) professor(a) da EJA não pode ser qualquer profissional, como geralmente se pensa e até se banaliza. Ao contrário, é imprescindível que o(a) professor(a) entenda os desafios que estão imersos nessa modalidade de ensino: buscar identificar problemáticas que envolvem questões sociais e familiares: desemprego, alcoolismo, violência doméstica, dentre outros. O depoimento também nos faz perceber, que o(a) professor(a) pode assumir a EJA como causa, numa conduta sensível, humilde e inteligente de ser e fazer pedagogicamente; reconhecendo na experiência de vida de seus alunos, seus saberes, seu modo de viver, numa disponibilidade de, com eles, também aprender. Freire (1996, p.165) descreve: “não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente”.

Nessa direção, Laís faz questão de comentar sobre as aulas da zona rural com muita sensibilidade:

É, o aluno da zona rural, ele **conhece muito sobre agricultura** e muitas vezes eles fazem pergunta, e aí [...] **vamos pesquisar.** Vamos trabalhar aquela aula, levando seu conteúdo, sua aula pronta, achando que vai ser uma aula assim, que o aluno vai se interessar, e aí **ele vem com outro modo, outro estilo. Aí o professor tem que abraçar [...].**

Analisando os depoimentos de Lane, Laís e Anita, entendemos o quanto as professoras reconhecem a necessidade de um saber fazer especial na EJA, bem

como, a importância de utilizar os saberes de seus alunos, construídos a partir de suas experiências, no espaço da aprendizagem escolar, pois eles vêm para a escola com um estilo, com uma técnica própria de aprender. Identificamos também que, mesmo utilizando aos seus modos, os saberes dos discentes em suas práticas pedagógicas, esse processo de ensinar e de aprender ainda se dá de forma muito complexa. Nesse sentido, Souza (2001, p.274) assinala que é preciso:

Aprender a reconhecer, captar o saber popular; o que é diferente de mostrar caminhos; o desafio é buscar caminhos, alternativas, trilhas, projetos, juntos, de mãos dadas com o povo e não pegá-lo pela mão e leva-lo pelos caminhos que nós escolhemos.

Compreendemos que os sujeitos não ou pouco alfabetizados necessitam de profissionais comprometidos com sua causa, que tenham, sobretudo, uma concepção ampliada de educação popular, valorizando com mais empenho seus: saberes, emoções, sonhos, pretensões, ajudando-os efetivamente num processo de maior inclusão social e de trabalho. Daí Souza (2001, p.274) entende a importância de:

Reconhecer o povo como sujeito; ele tem saberes, não é tábua rasa [...]. Apesar de tudo isso o povo pensa, tem seus valores e sua cultura. Há uma busca de sentido no povo. É um caminho para explorar pedagogicamente a construção de um projeto popular.

No cerne dessas reflexões, os depoimentos também ilustram, de forma fundante, o quanto as relações de harmonia, acolhimento, afeto, respeito no fazer docente, entre educadores(as) e educandos, são relevantes na construção da aprendizagem dos jovens e adultos, influenciando efetivamente sua permanência no ambiente escolar.

3.5 SOB À LUZ DO FAZER DOCENTE

A pretensão maior desta temática é refletir sobre as possibilidades do fazer docente no ambiente escolar, com propósito de verificar o comprometimento efetivo e afetivo das professoras entrevistadas, com seus alunos(as) da EJA. Aqui, enfocamos o fator relacional entre professoras e alunos(as), como forma de aproximação do conhecimento popular e escolar. Deste modo, o processo relacional é um meio de aprendizagem dos jovens e adultos, não apenas na dimensão do ler,

escrever e contar, mas também, no desenvolvimento de sua maturidade na integração social.

Inicialmente tínhamos a intenção de dialogar, especialmente, com os sujeitos não ou pouco alfabetizados e professoras da EJA. Contudo, percebemos após as falas das professoras a necessidade de não somente ouvir seus alunos em situação de alfabetização, como também, observar o procedimento das aulas, com a finalidade maior de ver o alcance de seus relatos e de compreender com mais clareza, passo a passo de seu fazer docente. Deste modo, optamos por descrever as observações das aulas das três professoras: Lane, Laís, Zinaura, bem como, dar vez e voz a seus respectivos alunos.

3.5.1 O Fazer Docente na EJA e seus Alcances: experiências exitosas

Essa abordagem privilegia entender o saber fazer docente, através das observações da práxis das professoras entrevistadas no espaço aula, a fim de acerrar-se dos seus resultados; no que foi possível detectar de mais propositivo e referencial da EJA em Itambé.

Iniciamos o processo de observação das aulas com a apresentação das atividades da professora Laís na 3ª Fase da EJA, correspondente às 5ª e 6ª séries dos anos finais do Ensino Fundamental Regular, por estar a Escola Pascoal Carrazzoni, onde leciona, localizada na zona urbana, local mais acessível para dar prosseguimento a este estágio da pesquisa. A sala de aula era composta de trinta e quatro (34) alunos; a maioria deles jovens e adultos com raízes no campo. Foram duas aulas consecutivas. Na primeira, a professora Laís trabalhou a disciplina Geografia, sobre o tema Meio Ambiente: A Terra e o Sistema Solar; tinham como eixo temático: O Tempo e suas Mudanças; No segundo momento, o estudo foi direcionado para a Disciplina de Artes, privilegiando uma dinâmica com Figuras Geométricas.



Figura 11 – (2013) Observação da aula de Professora Laís.

A aula sobre o “Tempo” estreou com a professora sondando o que os alunos já sabiam, sobre o tema em pauta. O conteúdo: O Tempo e suas Mudanças estava indicado no livro didático específico da EJA. A professora Laís leu um texto e explicou: ‘trabalhando com o texto: há pessoas que só saem de casa depois de saber a previsão da meteorologia. Meteorologia é a ciência que estuda os fenômenos atmosféricos’. Veja bem, quem assiste televisão aqui?” alguns alunos responderam “Tudinho”. Então a professora seguiu:

Todo mundo assiste televisão. Todo mundo tem televisão em casa, não tem? E aí passa todos os dias na televisão, seja na parte da manhã, na parte da tarde ou da noite, pra sair a previsão do tempo. E, muitas vezes ficamos curiosos de ver, de assistir, se temos uma viagem amanhã, amanhã vamos pra João pessoa, Recife, e aí ficamos preocupados se vai chover, ou vai fazer sol, porque no dia de chuva não é muito bom viajar não é? A senhora gosta dona Lourdes?

Dona Lourdes, uma das alunas, respondeu: “Eu gosto de assistir”. Outros alunos disseram: “a meteorologia é mentirosa”. “É mesmo”. “Só quem sabe mesmo é Deus”. “Às vezes dá errado”. E, assim, muitos alunos falaram, sobre a questão: a professora Laís completou:

Mas, na maioria das vezes, não. Ela [a meteorologia] prevê fenômenos da atmosfera, ou como estará o tempo no fim da semana, estas previsões são feitas com base na leitura de alguns sinais da natureza. Quais são esses sinais? O vento, as nuvens, temperatura do ar e a chuva.

E, agora nós vamos fazer a atividade do mapa do tempo, ele vai mostrando as regiões. Televisão: nordeste Recife, São Paulo. Onde vai chover mais, onde vai chover menos e aí, nós vamos fazer nesse mapa do tempo uma base da nossa região.

A partir daí a professora fez um paralelo entre o que estamos entendendo como manifestações das inteligências indiciárias dos(as) alunos(as) e o que propunha o conteúdo didático, relacionando o texto do livro, com o contexto de vida dos(as) alunos(as) e seus saberes práticos em relação a temática em estudo. A professora conduziu aquele momento de aprendizagem, dialogando com os seus alunos, ouvindo-os, e trabalhando com eles. E, assim, desafiando-os a responderem a atividade proposta no livro, interferindo e complementando suas respostas, quando necessário. Como bem lembra Zitkoski (2010, p. 118):

[...] o diálogo freireano deve começar já na busca do “conteúdo programático”, em que estão implicados saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo. O desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais* (Grifo do autor).

A participação dos(as) alunos(as) era envolvente e espontânea; dialogavam entre si, demonstrando a necessidade de falar sobre a respeito do tema oferecido para estudo.

O movimento da aula instigou a todos a refletirem sobre a previsão do tempo no contexto de sua realidade regional e de suas experiências corriqueiras. Os(as) alunos(as) participaram espontaneamente; um grupo de alunos questionava a meteorologia dada pela televisão e, apresentava suas ideias procurando responder corretamente as intervenções da professora, mas, principalmente, demonstravam vontade de executar a atividade lançada, mostrando o que já sabiam sobre o assunto. Dessa forma, a aula da professora Laís aproximou-se da prática docente de uma das professoras que Gazoli (In LEITE, 2013, p.91) descreveu em sua pesquisa, sobre as práticas educativas na EJA:

[...] ela atuava dentro de uma proposta voltada para a contextualização dos conteúdos e a vida cotidiana dos alunos, através de atividade bem planejadas, textos geradores baseados em temas extraídos da realidade dos alunos, de discussões que davam a palavra ao aluno para que este explicitasse sua opinião e narrasse o que compreendia daquele conteúdo com base nos conhecimentos que já possuía. Significava, como disse a S1³³, “torar³⁴, o texto do papel” no sentido de extrapolar o conhecimento para a realidade tangível dos alunos, causando interesse e aumentando os níveis de desempenho. Essa prática facilitava a aprendizagem e estimulava os alunos.

Identificamos diante da pesquisa do autor supracitado, que existia, na práxis de sua interlocutora, um quefazer relativo ao da nossa professora Laís. Ambas aplicaram uma dinâmica que instigava os(as) alunos(as) à irem além do livro didático, relacionando saberes práticos, experienciais de vida cotidiana com o conteúdo apresentado no livro. Assim, de forma estimulante, os(as) alunos(as) participavam com propriedade da aula, facilitando a integração de seus saberes com o conhecimento didático.

A segunda aula, de prática educativa não diferente da primeira, a professora privilegiou a disciplina de Artes, trabalhando como eixo temático as quatro Formas Básicas das Figuras Geométricas: retângulo, quadrado, triângulo e círculo, utilizando como recurso didático, jornais; os alunos começaram, uns com mais facilidades que outros, a produzir as figuras.

Circulando em volta da sala, a professora Laís atendeu a todos que a solicitavam; chegava perto, observando, conversando, de maneira especial com os que apresentavam mais dificuldades. Nessa direção, a professora fazia-se efetiva e afetivamente presente. Nesse processo a aprendizagem era coletiva; os(as) alunos(as) discutiam entre si, na busca curiosa de realizar o desafio lançado pela professora. Prosseguindo a aula, a professora dirigiu-se à lousa branca e começou a perguntar como se poderia formar um retângulo, um quadrado, um triângulo e um círculo. Os(as) alunos(as), interagindo com ela, iam respondendo e a professora seguia ouvindo-os e desenhando na lousa as figuras, usando-as como referência para que eles terminassem a atividade proposta corretamente.

³³ S1: Aluno Entrevistado falando sobre a prática educativa de sua professora. O autor utilizou esta simbologia como forma de preservar a identidade do interlocutor.

³⁴ Torar o texto: explorar o texto, compará-lo com a realidade, ir além do texto.



Figura 12 – (2013) Observação da aula da professora Laís.

É importante acrescentar nesse relato, que a professora conseguiu mobilizar os(as) alunos(as) de EJA, numa disciplina que geralmente não os atrai – talvez, dentre outros, por falta de técnica do próprio professor. No entanto, ao contrário disso, o ânimo tomou conta da maioria. Desse modo, ela conseguiu, antes do término da aula, construir e entender as representações básicas das figuras geométricas, só poucos alunos não realizaram a tempo a atividade, comprometendo-se a trazer pronta na próxima aula. O tempo aula passou rapidamente. Podemos assinalar que ali estava presente um saber-fazer peculiar daquela professora, movido pelo compromisso humano, que parecia extremamente sério. Seriedade que não retirava de sua prática o companheirismo, o diálogo, o respeito aos saberes dos educandos e o afeto, sobretudo, que também ali estava instaurado e estabelecido entre eles e elas.

Sobre essa questão Oliveira (In FREIRE, 1996, p. 11) assinala:

[...] é a convivência amorosa com seus alunos e a postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento de seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas.

A capacidade pedagógica e a responsabilidade de que o educador e a educadora necessitam para o progresso dos seus quefazeres na educação podem ser ajustadas com a construção de um relacionamento afetivo e amoroso, indispensável numa convivência com jovens e adultos. Essa relação transcende a unilateralidade do ensinar e do aprender, já que o ato de conhecer pertence tanto ao educando quanto ao educador e à educadora. No dizer de Freire (1983, p.53), “educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam”; desse modo, ambos ensinam e aprendem na relação estabelecida entre eles e o objeto do conhecimento.

A terceira aula observada foi a da professora Lane, na 1ª e 2ª³⁵ Fase da EJA, em uma sala multisseriada³⁶, correspondente a 1ª a 4ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, da Escola Municipal Itamir César de Moura, localizada na Zona Rural de Pangauá, Distrito de Itambé. A sala era composta de catorze alunos (14): três jovens, três idosos e oito adultos. Percebemos que os idosos e adultos participavam mais ativamente porque a aula refletia suas experiências de vida; assim eles pareciam mais à vontade e íntimos do diálogo promovido pela professora. A professora começou a aula expondo as Disciplinas que planejou trabalhar para aquele momento: português e matemática e, logo apanhou seu material didático: Embalagens de açúcar, feijão, fubá, pasta de dente, leite, papel higiênico, etc.; afixando-as na lousa branca começou o diálogo com seus alunos, lembrando-os sobre o tempo em que eles faziam compras antes de saber ler e escrever. A professora perguntava:

Quando nós não éramos alfabetizados, ou seja, não conhecia a leitura, a gente se identificava dentro de um supermercado de que forma? De que forma a gente ia até esse supermercado pegar na prateleira o produto? Através de quê? Da embalagem, não é verdade! Hoje [...] já se dirige de uma forma diferente. Pra mim como consumidora ao pegar um rótulo desse, hoje eu já sei. O que eu tenho aqui em minhas mãos?

³⁵ A Escola de Pangauá, onde Lane leciona, é localizada na zona rural de Itambé-PE. Para atender à pouca demanda de alunos dessa localidade se formou a turma seriada, que comporta as duas fases da EJA (1ª e 2ª, que correspondem às séries iniciais do Ensino Fundamental Regular) concomitantemente, oferecendo aula à população que não quer sair do ambiente rural.

³⁶ Sala de aula que assume duas ou mais séries. O professor ou a professora assume alunos(as) de fases ou séries diferentes, planejando e trabalhando ao mesmo tempo com todos os alunos.

Alguns alunos responderam “é um rótulo de arroz”. A professora então, apontando para o quadro, continuou perguntando: “que tipo de rótulo é esse?”, e, assim, sucessivamente os(as) alunos(as) seguiam respondendo interativamente, dando vida àquela aula. Os(as) alunos(as) respondiam às questões sugeridas pela professora, procurando nos rótulos das mercadorias, imagens, desenhos, cores, que pudessem lhes dar algum significado. Tudo isso se constituía em pistas fundamentais para identificar os produtos demonstrados pela professora, que instigava todo o tempo o raciocínio de seus alunos e alunas, estimulando-os a olharem atentamente para os detalhes postos nas embalagens das mercadorias. Podemos dizer, que esse percurso metodológico evidenciava uma prática educativa indiciária, no contexto pedagógico da EJA.



Figura 13 – (2013) Observação da aula da professora Lane.

Prosseguindo com a aula, a professora continuava questionando alunos e alunas, como forma de desafiá-los ao debate, sobre o que era relevante identificar, na hora de fazer compras. Eles rapidamente respondiam: “o preço, a validade”. Ela chamava a atenção para a importância de reconhecer o rótulo das mercadorias, para assim, efetuar a compra correta do produto desejado. A professora Lane ainda indagou: “para que serve a marca? como se acha a marca do produto”? Explicava, por exemplo, por meio desse debate, que a marca do arroz: TIA GRAÇA era, geralmente escrita, com letras maiúsculas e grandes para chamar a atenção do consumidor.

A professora ressaltava ainda que, a data de validade, serve para verificar se o produto está bom para o consumo; isso é tão importante quanto o código de barra, que serve para identificar os preços das mercadorias. Ela lembrava, que a embalagem informa o peso da mercadoria, isto é, quantos quilos tem, a data de validade, a data de fabricação, o slogan do produto, tudo isso encontrava-se no recipiente, para orientar o consumidor. A professora enfocou que é preciso estarmos alertas às promoções, verificando cuidadosamente se vale a pena comprar o produto oferecido naquele momento promocional, pois dentre outros fatores, a mercadoria pode estar perto de vencer a validade, por isso mesmo, o preço estaria baixo. A professora diz “é preciso reconhecer tudo isso para não sermos enganados”. Foi sob esse prisma de integração entre alunos e professora que o movimento da aula se deu.

A professora Lane ainda interrogava a todos: “pra gente hoje é importante comprar produto de qualquer preço, de qualquer jeito”? Um dos alunos interage e comenta: “antes o que tinha que se comprar de frente³⁷ era o leite, o açúcar e, o café. Hoje é muito diferente. A gente vê como as coisas de antigamente mudou pra hoje”. A professora reforça exemplificando: “Dona Antônia comprava pertinho, no barracão³⁸, e hoje como se faz as compras”? Todo esse diálogo representava uma prática educativa crítica, conscientizadora, democrática, em que todos se envolviam e participavam espontaneamente ante ao debate de suas realidades social, política, econômica.

Nesse sentido Freire (1996, p. 33) assinala:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com o que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes?

³⁷ Comprar de frente, referia-se a comprar primeiramente os alimentos essenciais, que não podiam faltar a mesa da família: O leite, o açúcar, o café, o feijão, o fubá, dentre outros.

³⁸ Barracão: Refere-se a um tipo de Armazém onde vendia-se produtos alimentícios e de limpeza, dentre outros, geralmente localizado na propriedade do dono da terra, onde o camponês morava e, muitas vezes, pagava um preço superfaturado pelo produto comprado, por comprar a prazo.

No segundo momento, após o debate introdutório da aula, a professora Lane pediu para que formassem grupos com três alunos e construíssem uma lista de compras com cinco produtos, colocando seus respectivos preços. Eles então juntos, discutindo, elaboraram a lista de compras. Assim que os grupos terminaram, a professora escolheu aleatoriamente, dentre eles, uma das listas e escrevendo-a na lousa foi pedindo que os(as) alunos(as) falassem o preço de cada mercadoria ali escrita. Então, individual e coletivamente, sugeriam os preços e seguiam juntos com a professora, somando os valores no quadro, até alcançar o resultado final. Em seguida, a professora pediu para que todos contassem quantas palavras existiam no quadro e quantas letras havia em cada palavra. Foi desse modo que a aula se movimentou, exercitando a leitura, a escrita e a matemática numa reflexão crítica, social e econômica do contexto de vida daqueles(as) alunos(as).

Depois da lista escrita na lousa, com os seus referidos preços somados, a professora perguntou aos alunos e alunas onde estavam as palavras açúcar, café, fubá, e assim por diante. Treinava dessa forma, a atenção de todos(as), incitando a estarem juntos com ela, no processo do ensinar e do aprender. A professora, ao somar com seus alunos e alunas a lista de compras que estava afixada na lousa branca, os desafiou a realizarem uma subtração: O valor da lista de compras, subtraído de um salário mínimo. Essa operação foi rapidamente resolvida pela aluna Vera, como exemplificado no capítulo anterior (Ver p.83), ali Vera demonstrou sua inteligência prática.

Diante da práxis da professora Lane, detectamos que sua aula foi planejada; preparou o material anteriormente e, utilizando uma metodologia própria, pensou em captar os saberes que os(as) alunos(as) já possuíam diante a sua realidade de vida e de suas experiências, usando ferramentas de sua cotidianidade: embalagens de mercadorias.



Figura 14 – (2013) Observação da aula da professora Lane.

Assim, com a participação fundante dos(as) alunos(as) com suas experiências, quanto ao que já sabiam ante ao assunto de português e matemática, eles compartilhavam intimamente daquele momento de aprendizagem, que não lhe parecia estranho; ao contrário, o conteúdo apresentava-se relacionado aos saberes da cotidianidade.

Nessa direção, vale ressaltar que a professora utilizou atividades diversificadas e interdisciplinares; trabalhou a escrita, a leitura e a interpretação; estudou a matemática em suas várias operações, bem como, o peso, a quantidade; realizou atividades em grupo, estimulando a interação entre os(as) alunos(as) e desenvolveu, sobretudo, o pensar crítico diante da realidade onde estavam inseridos, numa postura de conscientização e de formação cidadã. Sobre essa questão Freire (2011c, p.26, grifo nosso) descreve:

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, **era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos**, ora de autores que estudávamos, **ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse.**

É importante registrar o quanto a criatividade da professora Lane foi relevante em seu fazer educativo; explorando as experiências de seus alunos e alunas, incentivando-os a revelarem experiências e saberes.

A terceira aula observada foi a da professora Zinaura, na 2ª Fase da EJA, que correspondente a 3ª e 4ª séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, na Escola da Zona Urbana, Pascoal Carrazzoni de Itambé. Na sala, estavam presentes dezessete (17) alunos. Alguns deles dividiam a atenção com seus filhos, realidade comum no universo da EJA – contudo, não ocorrido nas outras aulas observadas. A professora iniciou a aula, acolhendo os(as) alunos(as) através da oração do Pai Nosso, onde, apenas alguns participaram junto com ela, sem muito entusiasmo. Em seguida, a professora anunciou à turma que era revisão de aula, sob a temática de gênero: masculino e feminino. Alguns alunos questionaram, expressando não estarem satisfeitos com a ideia da proposta de revisão, afirmando já terem visto e revisto aquele assunto. Ignorando os comentários, a professora asseverou que “a revisão era para revigorar a memória”. E, assim, começou a escrever no quadro as seguintes frases para que fossem acertadas para o Feminino: *Seu irmão é alto e medroso; O macaco é manso e engraçado; Aquele rapaz é corajoso; O cão é perigoso.*

Mesmo reclamando da temática da aula, os(as) alunos(as) foram aos poucos aceitando a atividade, realizando-a com facilidade. A professora, numa relação dialogal, circulando em meio deles, chegava perto de todos e, de banca em banca, os acompanhou no exercício proposto, avaliando e orientando sobre as respostas que colocavam na atividade.



Figura 15 – (2013) Observação da aula da professora Zinaura.

Diferente de nossas expectativas, a prática pedagógica da professora Zinaura nos surpreendeu, pois segundo sua entrevista, ela privilegia um trabalho, focando especialmente a realidade dos alunos, o contexto de vida em que eles estão inseridos. Naquela aula específica, isso não foi identificado, o que estava em sua práxis, não comprovou o seu discurso. As frases não faziam conexão com o mundo vivido de seus alunos(as). Além da própria história de vida dessa população, estávamos vivendo, no momento atual, a copa, as manifestações: populares, estudantis, da saúde, da educação e, outros, que estavam sendo exibidos cotidianamente pela mídia. Acontecimentos que poderiam ter sido explorados com vivacidade naquela atividade de gênero.

Por outro lado, vale ressaltar que o fazer docente da professora supracitada, mesmo contrariando nossas expectativas, alcançou a participação de todos quanto a disponibilidade de realizarem a atividade proposta. Vale ressaltar que, mesmo a professora seguindo um caminho tradicional em sua prática, segundo a observação realizada na pesquisa e documentos analisados – Diário de Classe – seus alunos(as), conseguem aprender; não desistem de estudar, e, demonstram sobretudo, ter uma relação de amizade, de afeto e de respeito com ela. “A atenção, a disposição para tirar dúvidas, a disponibilidade para responder perguntas, a proximidade no relacionamento, a postura prestativa, sempre dispostas a auxiliar e mesmo as chamadas de atenção ganham significação afetiva na atuação com os

adultos” (GAZOLI, In LEITE, 2013, p.106), obtendo resultados positivos, tanto na aprendizagem, quanto no relacionamento interativo e amistoso no ambiente escolar.

As seis (06) aulas ministradas pelas três professoras Laís, Lane e Zinaura assinalaram que elas possuem uma concepção de educação popular em seu fazer pedagógico. Isso se reforça quando trabalham, próximas ao aluno(a), num relacionamento de respeito, amizade e afetividade.

De forma geral, as professoras demonstraram vincular temáticas da cultura escolar, com temas da cultura popular, reconhecendo e valorizando nos sujeitos populares, no contexto de suas realidades de vida, as manifestações de suas inteligências. Nesse sentido, interligam, em suas ações docentes, o conteúdo didático com os saberes próprios de seus alunos(as), considerando a importância de ambos e reforçando a ideia que somados, colaboram na construção de novos conhecimentos, angariando benefícios vários para os(as) alunos(as), como por exemplo, uma escola mais cativante, que amplie a concepção de mundo para seus (as) alunos(as) melhor interagir no meio social, privilegiando, relações mais harmoniosas, acolhedoras e afetivas no processo da aprendizagem escolar.

3.5.2 Construindo Relações: professores(as) e alunos(as), um tema em discussão

“É fundamental, contudo, partirmos do homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é” (FREIRE, 2011a, p.55). Entendendo que as pessoas não são apenas seres de comunicação, mas de relação com o outro e com o mundo.

A compreensão sobre a importância da qualidade relacional, no universo da EJA, como um meio significativo para desenvolvimento da aprendizagem é uma questão em discussão, ainda aberta; precisa de maiores considerações. Esta abordagem nos convida a refletir sobre a qualidade das relações entre professores(as) e alunos(as) na mediação pedagógica. No percorrer de nossa pesquisa, detectamos elementos relacionais relevantes na EJA que corroboram na construção de uma aprendizagem mais significativa, humana e afetiva, e, fundamentalmente na permanência dos alunos no ambiente escolar. Segundo Souza (2001, p.273), Freire assinala que, “Educar é uma relação entre pessoas,

sobretudo uma relação entre gerações”. O autor ainda enfoca: [...] Paulo Freire é mais forte pelo que ele foi como ser humano do que ele disse ou escreveu. O importante era sua forma de relacionar-se com as pessoas, com os educandos, era o respeito pelo outro” (Ibidem, p.273). Esta conduta de relações seria então, uma dimensão necessária para o alcance de resultados positivos na prática educativa da EJA.

O acolhimento, o diálogo e a afetividade são categorias fundamentais em uma proposta de educação popular que sugere ações pedagógicas de relações, de convivência própria da condição humana, propondo uma práxis permanente de valorização, harmonia e amorosidade entre os sujeitos populares Jovens e adultos no espaço escolar.

Como nos revela Souza (2001, p.273, grifo nosso):

Nos encontros de educadores do MST de que participo encontro frases estimulantes de Paulo Freire. Entretanto o que mais se destaca é sua figura humana ao lado de outras figuras como Florestan Fernandes, Zumbi, Che Gueveara... Figuras históricas que são educativas pelo que foram como gente, **por sua relação com o povo** e com os movimentos de libertação. **Figuras que apontam posturas educativas que nos dizem: vão ao povo como gente, sejam vocês mesmos, estejam abertos ao diálogo, aprendam com o povo** (este deve ser o “método” de construção do projeto popular para o Brasil). **Não levem ao povo uma mensagem, sejam essa mensagem.**

O autor nos instiga a refletir sobre a importância da relação essencialmente humana, através de uma conduta, de um saber fazer, e, sobretudo, de um saber ser no fazer pedagógico.

Pensar numa proposta educativa que valorize a importância de construir relações acolhedoras, dialogais e afetivas no contexto da EJA, não nos parece algo de difícil teor, pois estas devem ser características fundamentais do ser humano e, sobretudo, do(a) professor(a) dessa modalidade de ensino. As professoras deste estudo, bem como os(as) alunos(as), apontam que, um dos os caminhos, para alcançar resultados exitosos³⁹ com os jovens e adultos na ambiência escolar, pode ser construída a partir dessas relações.

³⁹ Resultados Exitosos refere-se a: aprendizagem do aluno na EJA, bem como, a sua permanência na escola; passar de uma fase de ensino à outra (1ª fase; 2ª fase, 3ª fase, 4ª fase); manter relações amistosas no ambiente escolar, dentre outras.

Exemplo disso é o que relatam as professoras entrevistadas:

[...] temos que trabalhar em grupo. Aí quando o professor coloca ele em grupo e se junta ali com ele, mostrando que não tem diferença entre professor e aluno, ele se sente muito à vontade, e aí, ele vai ter aquela vontade, a cada dia, ao chegar da escola” (Prof.^a Laís);

Você acredita! é a forma de trabalhar, de forma afetiva, valorizando os saberes desses alunos, a gente também aprende com eles (Prof.^a Lane).

Diante do exposto, justifica-se a importância de se trabalhar próximo aos alunos e as alunas no sentido de cativá-los(as), de construir uma confiança maior, a partir da convivência crítica, motivando-os(as) e estimulando-os(as) no desejo de lidar com a pergunta, com formas de aprender mais e melhor. O trabalho de formação continuada viria, então, como um aprofundamento dessa forma de caminhar na sala de aula. As professoras também revelaram a importância e a necessidade de se estabelecer uma boa convivência como forma de seduzir a população jovem e adulta no contexto da aprendizagem escolar.

Vale ressaltar que nas salas de aulas observadas, os educandos percebiam nas ações das educadoras o cuidado, a paciência, o afago, o comprometimento com eles, respondendo de forma positiva a essa conduta, extremamente humana e sensível, construindo assim, uma empatia nessa relação, formando conexões afetuosas intensas durante todo o percurso do ano letivo.

Parece que a EJA funciona bem com uma relação livre, própria da vida desses educandos. Na sala de aula a professora faz contato com gente livre, essa gente de responsabilidade, que já tem filhos, em sua maioria, trabalham, alcançaram assim sua mínima zona de conforto. Querem estudar para realização pessoal, para serem mais livres; é por isso que eles/elas querem que dê certo sua permanência na escola. Daí que Freire pensou numa educação como prática da liberdade (2011), liberdade na prática e liberdade para fazer a vida acontecer.

A luz dessas reflexões, a partir das declarações das professoras entrevistadas e das observações de suas práticas pedagógicas em sala de aula, sentimos a necessidade de ouvir a voz dos alunos, com o propósito de dar vivacidade as informações captadas durante as entrevistas e as observações. Dessa forma, ouvimos seis alunos, das referidas professoras de nossa investigação.

3.5.3 A Voz e o Subentendido: os(as) alunos(as) da EJA

A voz dos alunos da EJA representa a expressão dos sujeitos populares, ocultos na historiografia oficial, no sentido, de não existir uma política eficaz que ofereça fundamentalmente uma proposta efetiva de valorização da EJA em suas variadas dimensões, relegando essa população ao silêncio, sem dar a devida atenção aos seus reclames.

Os(as) alunos(as) de nossa pesquisa têm um cotidiano de vida semelhante a tantos outros que frequentam a EJA. Nas palavras de Gazoli (In LEITE, 2013, p. 67), em sua maioria os alunos e alunas:

[...] possuem emprego, trabalham fora e dentro de casa, sustentam a família, limpam, cozinham, cuidam, são responsáveis pela gestão de suas vidas e de outras pessoas. Após longa jornada de trabalho, com muito esforço, deixam suas casas [...] para chegarem à escola. É com muito sacrifício que decidem, dia após dia, continuar estudando.

Sendo assim, precisam sentir-se motivados a regressar e a continuar na escola. Uma dessas motivações pode ser através da construção de uma relação amorosa entre eles e seus professores – como descrito anteriormente – bem como, entre toda a comunidade escolar. A EJA precisa ter cara e corpo de sujeitos populares; é importante que a escola de jovens e adultos possua uma atmosfera própria para esta população, possibilitando, não só uma relação de pessoas, como também de ambiente, em sintonia com os propósitos de uma escola popular. Nessa direção, dizem Gadotti e Freire (1995, p.10): “Aprendemos ainda que não existe um modelo único capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Cada escola é fruto de suas próprias contradições. Daí insistirmos mais, hoje, sobre a autonomia da escola como estratégia para a melhoria da sua qualidade”.

Nesse sentido, a voz dos jovens e adultos, nesta pesquisa, emerge em menção à sua relação a ambiência escolar na qual estão imersos, e ecoa especialmente através do relacionamento com suas professoras. Dos(as) seis alunos(as) que participaram dessa entrevista, todos afirmaram ter uma relação excelente com sua professora. Ratificaram que suas professoras acolhem e ensinam muito bem; são dedicadas, incentivam lhes a ir além, a continuarem estudando e a planejarem o seu porvir.

Quando pedimos ao aluno da professora Lane; José Cardoso, 50 anos, agricultor, vigia da escola, casado, pai de cinco filhos, natural de Itambé, zona rural de Pangauá, para descrever seu relacionamento com sua professora, ele nos respondeu:

Olha, o relacionamento que eu tenho com ela, **ótima professora**, [...] não tenho o que dizer, **só dizer o bom. Ela atende bem, ela é uma pessoa delicada, indo e voltando, tudo dela serve pra ver os alunos dela ir a frente.** Eu vejo no meu ponto de vista é isso. Tem dia que **minha cabeça dói. Ela não é exigente, é cabeça fria.** Ela exige umas coisas que quer que a gente faça.

Diante da fala do aluno, a professora demonstra, para ele, segurança em sua prática educativa. E, mesmo ele com dificuldades de aprender, esforçando-se para estar naquele momento de aula aprendendo, reconhece seus valores, expressando o quanto ela é amigável e tranquila no ânimo de ver seus alunos realizarem as atividades com sucesso.

Outra aluna da professora: Antônia Soares, 41 anos, doméstica, casada, mãe de três filhos, natural de Itambé, zona rural de Pangauá, respondeu sobre a mesma questão:

Muito bom. É muito bom. **Porque ela ensina bem, conversa com a gente legal. Ela trata a gente bem.** É uma pessoa legal é ela. **Entrou uma aqui que a gente não gostou não.** Eu tô em casa e **só vou pra aula porque ela uma pessoa boa, atende a gente muito bem** na aula. **Eu em casa só vou mai dona Lane. Ela tem boa vontade de ensinar** a gente e, a gente de aprender, ela sabe.

Vale ressaltar: os(as) alunos(as) observam seus professores o tempo todo. O mais importante, parece existir uma regra de conduta que é esperada do(a) professor(a). Isso significa que o(a) aluno(a) da EJA espera do(a) professor(a) um acolhimento sensível, que tenha efetivamente, o gosto de trabalhar com eles(as), motivando sua vontade de aprender. Ao contrário disso, parece que os alunos recuam e sentem-se desestimulados a continuar estudando.

Assim, de forma geral, diante dos depoimentos supracitados, identificamos que os(as) alunos(as) vão à escola para serem bem acolhidos, respeitados, ouvidos, amados. Eles(as) vão em busca de, além de aprender a ler, escrever melhor, e conquistar alguns simples objetivos de vida, vão em busca de um ambiente agradável, uma convivência harmoniosa e acolhedora. Antônia ilustra bem isso

quando diz: *“Eu em casa só vou mai dona Laninha”*, chamada assim, a professora Lane, carinhosamente pelos seus alunos. Essa aluna demonstra claramente que só sai de casa para estudar por causa da professora que, com o seu jeito de ser e fazer, encontrou uma forma de cativar a aluna, dando-lhe um motivo para ir à escola e, nela permanecer.

Nesse sentido, os alunos enfatizaram o bom relacionamento estabelecido entre eles e a professora. Deste modo, acolher, dialogar de forma personalizada, tratar com afeto e ensinar no ritmo dos educandos, estimulando-os a seguir em frente, parece ser fundamentalmente importante para que os(as) alunos(as) da EJA sintam-se seduzidos a frequentar à escola e continuar estudando.

Quando perguntamos sobre o relacionamento com a professora Laís, a aluna Lucilene Alves dos Santos, 32 anos, doméstica, solteira, natural de Goiana-PE, com origem rural, respondeu:

Ela é uma **pessoa muito popular** que faz aula ficar muito melhor ainda. Porque o que **a gente pergunta ela responde**, cada dia mais **ela faz as aulas ficar cada dia melhor**, **cativa a gente não desistir**, **cada dia mais a gente tem mais vontade de vim as aulas**, é muito cativante, é isso. Os demais, **o de matemática é excelente**, ensina muito bem, **ensina brincando e ao mesmo tempo sério**. **Cativa a gente**, o que ele ensina não deixa dúvida [...] **entra na cabeça da gente**, **muito paciente**, **quando tem dúvida**, **ele tira aquela dúvida**, **responde tudo de novo até a gente aprender o assunto**. **Esse convívio é bom**, **professor e aluno**, **é como dois amigos**. Aqui é todo mundo junto. Nem todos têm característica cativante.

Vale registrar que segundo a aluna, a professora tem, em seu fazer docente, uma conduta extrovertida, alegre; parece contaminar a todos e a todas, mas, que contudo, não perde a seriedade no que faz; a professora foca especialmente a aprendizagem do(a) aluno(a), através da construção de um relacionamento tranquilo, dialógico e amigável, atende amorosamente a todos. O depoimento da aluna Lucilene assinala primeiramente que a professora é considerada parte de sua vida. Vale salientar que a professora Laís também tem raízes no campo, estudou em escola pública; e, assim, compreende melhor a realidade de vida de seus alunos, identificando com mais facilidade suas reais necessidades. Estas características de vida em comum com seus alunos da EJA justificam, talvez, a boa convivência, a paciência, a busca de executar uma aula mais significativa, mais cativante, incentivando a todos a lutarem por dias melhores.

Fizemos a mesma pergunta para outra aluna: Andréia Cabral da Silva, 30 anos, auxiliar de serviços gerais, mãe de uma filha, natural de Itambé, com origem rural. Pedimos que descrevesse seu relacionamento com sua professora:

É ótimo. [...] Principalmente o de matemática, que ele ensina super bem, é o professor Costa, adoro ele [...] o ensino dele é muito pegante, assim com o aluno, paciente, você se apegando ao professor, eu mesmo se apeguei muito a ele. O jeito dele ensinar é uma paciência muito grande [...] a matéria dele é matemática. Pra mim mesmo a matemática nunca entrava na minha cabeça. Pra mim tá sendo a melhor matéria que é a matemática. Uma matéria que eu não gostava antes agora tá sendo a melhor [...].

Andréia faz questão de frisar o seu afeto pelo professor de matemática, asseverando que ele tem um jeito particular em sua prática educativa, numa conduta paciente que faz a matemática ser compreendida como nunca fora antes em sua vida de estudante. O depoimento da aluna também revela uma excelente integração com a sua professora.

As duas alunas fazem questão de enfatizar, sua convivência com o professor de matemática, demonstrando que ele tem uma prática pedagógica popular contagiante, amistosa, sutil e paciente.

Quanto à professora Zinaura, foram também entrevistados dois alunos. A primeira foi Ana Maria Cabral da Silva, 37 anos, doméstica, mãe de duas filhas, natural de Itambé, com origem rural. Quando indagada sobre seu relacionamento com a professora respondeu:

Muito bom, pra mim ela é uma professora muito boa. Porque ela é uma professora assim, muito inteligente, explica as atividades a gente muito bem eu gosto dela. **O jeito dela ser. Aprendo muito bem. Gosto da atitude dela que ela explica muito bem.** Quem não aprender com ela não aprende com mais ninguém.

Esse depoimento não foge do que já foi assinalado com a fala dos(as) outros(as) alunos(as), marcando mais uma vez que os(as) professores(as) da EJA têm um caráter especial, particular de ser e fazer.

O segundo entrevistado da professora Zinaura, foi o aluno Cícero Manoel Francisco, 42 anos, Motorista de Usina, pai de duas filhas, natural do Sítio Carnaúba – Goiana-PE. Diante da mesma questão ele falou:

Até agora tá bem, é uma boa professora, quando a gente tem alguma **dúvida ela tira**, na sala de aula, **ela tá pra isso né. A gente perguntar a ela, ela perguntar a gente.**

Ensina bem, tem uns que não dá importância. O que eu tenho de falar dela é isso. **Boa professora né, é ser dedicada com os alunos, é isso que ela é.** A dificuldade que ela tem é porque tem muitos que não quer saber né. A hora que chega, tem gente que não quer nada com nada.

Cícero assinala ter uma consciência crítica, não diferente dos demais alunos, ressaltando o papel da professora de ensinar, bem como dos(as) alunos(as) de aprender. Isso demonstra o quanto os(as) alunos(as) da EJA estão cientes da realidade que os cercam e do que esperam da escola e da vida.

De forma geral, os diálogos com os discentes foram reveladores. Sentimentos vários foram expostos, especialmente, quanto a integração, essencialmente amigável promovida pelas professoras, estabelecendo uma relação de fidelidade e afeto entre elas e seus alunos, e, sobretudo de respeito a realidade e particularidades de vida de seus alunos, promovendo a partir daí uma aprendizagem mais expressiva. Importante ressaltar que os perfis das três professoras são semelhantes, pelo caráter humano, dialogal e popular, que nelas estão encarnados. Gazoli (In LEITE, 2013, p.106-107) assinala que:

Esta mediação marcadamente afetiva, com um caráter significativamente positivo, influencia diretamente a relação que a professora estabelece entre os alunos e os objetos do conhecimento. Os alunos assumem a professora como alguém que “quer o melhor da gente” (S3), passando a valorizar positivamente os conteúdos envolvidos. Pode-se afirmar que a qualidade afetiva da mediação das professoras, nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, permitiu a constituição de uma relação positiva dos alunos com os conteúdos de ensino.

Nesse sentido, é imprescindível lembrar a relevância do fator relacional como um dos principais elementos de interação pedagógica que se constitui no processo do ensinar e do aprender. Através da construção de um relacionamento afetivo e de qualidade, o(a) professor(a) pode mais ‘facilmente’, promover a aprendizagem do conhecimento escolar com os saberes práticos do(a) aluno(a).

Como assinala Gazoli (In LEITE, p. 107-108):

Cabe a ele a planejar atividades para ajudar todos os alunos a acreditar em si mesmos, demonstrando que a atitude de voltar a estudar em idade adulta não deve ser motivo de vergonha, mas de

orgulho; auxiliar o aluno a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas a seu cotidiano, desenvolvendo aulas dinâmicas e estimulantes; valorizar os conhecimentos e as habilidades de cada um; promover o sentimento de grupo, pois quando se criam vínculos, os alunos sentem-se estimulados a participar das atividades.

Sob a luz do fazer docente, as professoras da EJA mostraram-se influentes, atentas e preocupadas com o presente dos(as) alunos(as), bem como, com o futuro. Elas conseguiram, ao seu modo, através de suas práticas, derrubar barreiras agudas na EJA de evasão e desinteresse, estimulando seus alunos na aprendizagem, respeitando seu tempo de aprender, na expectativa da permanência e, da continuidade escolar. As professoras advogaram em sua prática educativa, uma relação efetiva e afetivamente em favor da aprendizagem, e, sobretudo, em benefício dos sujeitos populares com os quais naturalmente se identificavam. Por meio desse quefazer pedagógico, “Muitas vezes, observando as posturas, os olhares, a qualidade dos gestos e a entonação na fala, foi possível inferir estados afetivos internos, intimamente ligados ao funcionamento dos processos cognitivos” (GAZOLI, In LEITE, 2013, p.109), dos(as) e alunos(as), alcançando resultados positivos na aprendizagem, interferindo concretamente na formação de uma concepção mais crítica e libertadora.

Outras conclusões podem ser construídas através desse estudo investigativo, que se propõe como um veio aberto para que se possa somar novas possibilidades de estudo sobre a temática da inteligência Popular em seus vários vieses no contexto da EJA, nesse desafiador século XXI.

CONCLUSÃO

Nesta Tese, buscamos identificar manifestações de uma inteligência popular numa perspectiva indiciária, pertinente aos sujeitos não ou pouco alfabetizados e analisá-las como possibilidade de ser reconhecida de forma explícita, no espaço da aprendizagem escolar da Alfabetização de Jovens e Adultos. O interesse maior dessa abordagem é contribuir para com os sujeitos populares que ingressam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo a essa população uma práxis educativa mais elaborada, que valorize seus saberes e os reconheça como sujeitos populares inteligentes, capazes de mudar sua história de vida e de cooperar de forma efetiva para o progresso de seu país, saindo conscientemente da estatística de analfabetismo que ainda hoje irrompe em nossa sociedade.

Todo o processo desta investigação apontou em direção às manifestações da inteligência popular em sua relação com a leitura indiciária de mundo, a fim de identificá-las no fazer docente, em busca de uma aprendizagem escolar mais cativante, efetiva e afetiva, para alcançar, através desse processo, uma maior permanência dos(as) alunos(as) da EJA no ambiente escolar.

As entrevistas e as discussões realizadas com as pessoas não ou pouco alfabetizadas, com as professoras, bem como com seus alunos(as) trouxeram algumas respostas às nossas buscas e novas descobertas. Os sujeitos não ou pouco alfabetizados são geralmente pessoas que conseguiram se sobressair diante de seus alcances e limitações, superando-se a cada dia, diante do mundo letrado, dos avanços tecnológicos e midiáticos, enfim, dos desafios do século XXI. Mesmo consciente de que o domínio da inteligência popular indiciária não se restringe a essa população, certamente há com ela um grande leque de acesso a esse tipo de conhecimento, ainda pouco reconhecido no contexto científico e fora dele.

Os sujeitos populares possuem saberes ainda poucos revelados, que seguramente podem ser melhor explorados para reverterem-se em recursos didáticos nos espaços da aprendizagem escolar da alfabetização na EJA. Pareceu-nos surpreendentes como esses sujeitos, homens e mulheres de mãos calejadas, são possuidores de uma forma de inteligência, muitas vezes, inventiva, desenvolvendo uma habilidade de pensar, fazer e transitar no mundo letrado. E, apesar de muitas dificuldades, de vida precária, expressam alegria, “aceitação” da condição de vida e nutrem esperança e disposição na busca por dias melhores.

As cinco pessoas não ou pouco alfabetizadas, entrevistadas nesta pesquisa, despertaram-nos interesse de ir à procura de novos sujeitos populares; percebemos que há muito a descobrir e a desvelar nesse imenso e aberto universo da inteligência popular indiciária. Essas pessoas instigaram-nos a conjecturar e a construir uma chave de leitura de saberes inventivos e estratégicos, que podem ser utilizados por outros sujeitos populares, na luta pela vida.

Verificamos por meio dos estudos e das análises, manifestações várias de um saber constituído a partir de situações adversas do mundo letrado. Conseguimos rever conceitos sobre a compreensão de inteligência, identificando-a como estratégia e habilidade do desenvolvimento sensível e intelectual de sujeitos, tanto do universo científico, quanto do universo popular; mais especificamente, acerca da leitura indiciária de mundo. O saber indiciário está presente no estudo minucioso do pesquisador, na análise do médico, na observação meticulosa do pintor, nas deduções indiciárias dos indígenas e camponeses, na observação atenta dos sujeitos populares, dentre outros. Todas as pessoas possuem uma inteligência indicaria, contudo cada uma desenvolve seu modo de apreender, sua forma peculiar de observar, de ler e reescrever o mundo.

A partir dessas reflexões, trazemos as seguintes constatações, retiradas das falas dos sujeitos não ou pouco alfabetizados de Pedras de Fogo, eles(as):

- a) possuem operações mentais que lhes permitem, mesmo sem o domínio formal da leitura, da escrita e do contar, realizar atividades diversas no mundo letrado, por exemplo: fazer compras de mercado, passar troco na feira livre, elaborar cálculos matemáticos próprios, pegar ônibus, tomar remédios, tudo isso por meio de suas leituras indiciárias de mundo;
- b) desenvolveram um poder de observação peculiar, que lhes orientam a realizar uma melhor inserção na sociedade letrada desse século XXI;
- c) mesmo diante das dificuldades, possuem expectativas de vida quanto a voltar a estudar; comprar bens de consumo (por exemplo adquirir uma moto), se aproximar mais de Deus, ver filhos formados, dentre outros;
- d) possuem inteligências manifestas corriqueiramente ante as suas necessidades vitais, que podem ser, de forma mais consciente, utilizadas no espaço da aprendizagem escolar na EJA.

Naturalmente, quando ressaltamos a valorização das manifestações da inteligência popular indiciária, nos espaços de aprendizagem escolar, não estamos nos limitando a ela. Estamos enfocando a necessidade de reconhecer os saberes dos sujeitos populares, algo que ainda muitos profissionais da EJA não despertaram para isso; tão pouco os responsáveis pela construção das matrizes curriculares dessa modalidade de ensino. É preciso considerar que esses sujeitos populares, jovens e adultos, já tiverem tempo suficiente para aprender, em seus espaços e experiências de vida, a movimentarem-se no mundo. Eles esperam, portanto, que a escola os reconheçam como pessoas capazes de construir e reconstruir sua própria existência.

Diante das análises e reflexões realizadas, por meio das entrevistas, rodas de conversas e observações em sala de aula com as professoras, constatamos que essas profissionais:

- a) compreendem a necessidade de um fazer docente diferente daquele utilizado com as crianças e identificam algumas das manifestações da inteligência de seus alunos jovens, adultos e idosos;
- b) entendem que é possível reconhecer os saberes de seus alunos e alunas, como forma de reconhecimento intelectual, no ambiente da aprendizagem escolar;
- c) procuram dar sentido aos saberes populares relacionando-os ao conteúdo didático da aprendizagem escolar, como meio para que os educandos sintam-se motivados a permanecerem na escola e continuar a estudando;
- d) entendem que o acolhimento, a afetividade e o diálogo são considerados recursos incentivadores e motivadores na permanência escolar;
- e) trabalham numa perspectiva de educação popular, mas precisam ampliar essa concepção crítica em seu quefazer. Nesse caso: foi possível identificar, nos depoimentos e nas observações da prática docente, noções de educação popular que são tratadas nesse estudo como: participação, diálogo, acolhimento, respeito aos saberes do educando e a sua realidade de vida. Assim, é importante o lugar da formação continuada como espaço criativo de pensar a prática docente numa acepção de educação popular;
- f) assinalam a importância do trabalho realizado de formação, orientação e encontros pedagógicos, por meio da Secretaria Municipal de Educação em

comunhão com a Coordenação da EJA, como forma de aperfeiçoar suas práticas educativas;

g) alcançam resultados positivos e constroem experiências exitosas com seus alunos, através de seus quefazeres docentes, confirmando com isso que os(as) alunos(as):

I- aprendem e conseguem avançar para a série seguinte, sem muitas dificuldades;

II - não desistem de estudar, permanecem na escola durante o ano letivo, salvo raras exceções;

III- através do bom relacionamento com as professoras constroem expectativas quanto a estudar e projetar um futuro mais próspero.

Entender a alfabetização de jovens e adultos, em sentido maior, significa, em primeiro lugar, que o(a) educador(a) tenha clareza do que pensa e sente seus alfabetizandos, sobre o que eles(as) trazem historicamente consigo. Isso contribui, primeiramente, para que se identifiquem as necessidades básicas e dificuldades do educando, experiências de vida, saberes próprios. Em segundo lugar, significa que, para lidar com jovens e adultos é preciso uma prática educativa inteligente, ajustada a eles(as), integrando suas inteligências práticas aos conhecimentos escolares.

O que identificamos, como resultado fundamental deste estudo, é que as professoras entendem os(as) alunos(as) e conseguem aproximar-se deles(as), encontrando um caminho para, com eles, alcançarem o sucesso devido, por meio de uma aprendizagem mais significativa, isto é, com maior inclusão social e realização pessoal, isso porque elas se identificam com seus alunos(as), também pertencem ao universo popular, são sujeitos populares, que, bem como os(as) alunos(as), têm raízes rurais, estudaram em escola pública e trabalham para alcançar dias melhores.

No que concerne aos alunos(as) da EJA, também apresentamos constatações relevantes. Vimos, que o educando, antes da alfabetização, cria diante da falta de habilidade da leitura, da escrita e do contar nos moldes formais, mecanismos de leitura de mundo, produzindo um saber que o ajuda a adaptar-se ao mundo letrado, superando, com dificuldades, suas limitações. Diante disso comprovamos através das entrevistas e das observações em sala de aula que os(as) alunos(as) da EJA:

- a) especialmente os adultos e idosos são mais participativos na sala de aula; eles identificam-se mais intimamente com a aula demonstrando, diante de sua experiência de vida, ter certo conhecimento sobre a temática trabalhada. Dessa forma, vale dedicar uma atenção especial aos jovens, utilizando talvez mais tecnologia no fazer docente, dinâmicas em que todos possam sentir-se atraídos na ambiência da aprendizagem escolar;
- b) precisam sentir-se bem acolhidos, respeitados e amados no ambiente escolar, pois a vida já lhes proporcionou algumas realizações: filhos, trabalho, bens materiais, dentre outros. A escola torna-se um caminho para realizações pessoais: cidadania, maior inclusão social, ascensão de trabalho, melhoria da autoestima;
- c) esperam realizar, através da alfabetização, uma melhor comunicação com as pessoas, orientar seus filhos estudantes, uma melhor forma de se expressar, de entender e participar de forma mais atuante em seu contexto de vida e de trabalho;
- d) constroem expectativas, quando ingressam ou regressam à escola, acreditando que suas dificuldades serão eliminadas ou, ao menos, minimizadas, e que suas aspirações: sonhos, desejos, objetivos serão mais facilmente realizados;
- e) aspiram, por meio do processo de alfabetização, melhor relacionarem-se com o mundo que lhe é apresentado, do qual, por sua vez, querem rerepresentarem-se alfabetizados e letrados, integrando-se melhor à sociedade onde estão inseridos.

Vale ainda ressaltar, a forma como os(as) alunos(as) da EJA são registrados nos Diários de Classe, ou seja, como são matriculados, transferidos, reprovados, evadidos. Dessa forma, quanto às análises dos documentos dos Diários, identificamos que:

- a) os registros no Diário de Classe não são colocados de forma fidedigna com relação a vida estudantil dos(as) alunos(as); ocultam informações coerentes quanto à sua realidade na escola;
- b) os(as) alunos(as) da EJA, que nunca compareceram à escola são registrados no Diário como transferidos, reprovados, ou mesmo como

evadidos. Isso na verdade, altera o resultado geral e as estatísticas oficiais quanto à veracidade da vida estudantil dos educandos no espaço da sala de aula, oferecendo um parecer irreal que prejudica ainda mais os resultados finais da EJA, dificultando apresentar efeitos de trabalho mais eficazes;

- c) é necessário, de acordo com a realidade de cada localidade, encontrar um melhor caminho para trazer os alunos já matriculados da EJA à escola.

Diante de todos os resultados acima considerados, entendemos que há muito o que fazer na alfabetização de jovens e adultos, ainda pouco reconhecida no sistema educacional e na sociedade como um todo. Contudo, identificamos avanços consideráveis, especialmente quanto aos saberes dessa população e à prática docente, que podem ser mais divulgados e socializados, a fim de somar esforços na luta em favor da EJA.

A partir dos resultados já mencionados, apresentamos, de forma geral, algumas possibilidades em direção à Alfabetização de Jovens e Adultos:

- 1) reconhecer nos(as) educadores(as) da EJA, profissionais capazes de criar sua própria metodologia, compreendendo que é possível, aos educadores da EJA, criarem um próprio percurso pedagógico a fim de alcançar melhores resultados na aprendizagem de seus alunos(as);
- 2) investir numa política pública que os valorize individual e coletivamente, estimulando-os em sua qualificação profissional e em sua autoestima;
- 3) oferecer uma formação continuada que supere as simples capacitações, geralmente descontínuas, colaborando com os(as) professores(as) de EJA, já que, intuitivamente, estão abertos à valorização dos recursos de inteligência dominados pelos seus alfabetizandos;
- 4) considerar, através da prática educativa, uma aprendizagem que possibilite além da leitura, da escrita e do contar, uma aprendizagem que se opera ao longo da vida;
- 5) uma prática educativa inteligente não consiste em usar determinada técnica, ou vê-la como algo verdadeiro e singular, mas, está nos(as) professores(as) atentos(as), na busca criativa e curiosa em detectar no

jovem e adulto sua realidade de vida, as variadas manifestações de suas inteligências e utilizá-las no espaço da aprendizagem escolar.

- 6) conceber uma prática educativa que considere os aprendentes, especialmente, quanto às suas experiências de vida e a forma como criam suas estratégias de adaptação no universo letrado;
- 7) identificar os educandos como seres inventivos, curiosos, capazes de reinventar suas próprias histórias;
- 8) considerar o bom relacionamento entre professores(as) e alunos(as), numa preocupação permanente com o acolhimento, respeito e afetividade aos sujeitos populares jovens e adultos;
- 9) estimular educandos a utilizarem sua inteligência prática, por meio de atividades que os desafiem a dizer sua palavra, ajudando-os a pensar e a entender as diversas possibilidades de aprender e reinterpretar o mundo próprio, no mundo letrado

Dito de outro modo, conclui-se que, os(as) educadores(as), por meio de sua prática educativa, podem inteligentemente explorar o potencial do educando, através dos saberes que se manifestam em sua experiência vital e que podem ser detectados no espaço escolar, por meio do relacionamento mais afetivo entre professores e alunos, do aproveitamento da observação atenta, do diálogo, dos debates em círculo, dentre outras possibilidades. Isso pode ser um caminho interessante nos processos de formação continuada dos professores, entendendo a formação como uma oportunidade para fortalecer uma prática investigativa, uma prática da pesquisa, onde a teoria e a prática estão em constante processo de problematização, de reinvenção, de modo que a prática fecunde a escolha dos temas e da produção teórica sobre a formação;

- 10) entender a inteligência da prática como aquela que mobiliza teoria e prática em circunstâncias imprevistas do fazer educativo;
- 11) entender que a educação, na perspectiva do indiciarismo, se dá em um movimento que implica uma práxis peculiar, como experiência personalizada a ser comunicada aos pares, no processo de formação, não havendo assim, um modelo único capaz de ser replicado na atividade

de ensino, mas uma forma particular de viver a aventura de aprender como parte do ato de ensinar.

Em vista disso, consideramos que identificar as manifestações da inteligência popular, numa perspectiva do indicirismo, no espaço da aprendizagem escolar, não é algo fácil, pois não existe um modelo pronto e acabado que sirva de exemplo para todos. Cada professor, cada professora, ante a sua percepção e vivência, é quem pode orientar sua práxis nessa direção. Por isso, é imprescindível que os profissionais da EJA se identifiquem com esta modalidade de ensino. Talvez assim, seja possível superar a visão da docência em EJA apenas como complementação de carga horária do(a) professor(a), como é comumente considerado nas redes de ensino.

Que a EJA possa ser respeitada em toda sua dimensão, considerada nos concursos públicos da educação como uma opção, uma escolha de identificação, assim como acontece nas demais áreas de ensino: Creche, Infantil, Fundamental Básico Regular. Talvez este possa ser, mais um caminho possível em direção ao respeito e valorização dessa modalidade de ensino, e uma forma fundamental de ter o alcance da EJA, um maior número de profissionais comprometidos efetivamente com sua causa, considerando que ingressar na EJA, foi uma opção de carreira, uma escolha que geralmente está vinculada, ao que defendemos pessoal e socialmente. E, ainda, existindo concursos públicos que abram espaço para EJA pode ser um grande passo para que professores e professoras possam escapar do controle político que comumente e friamente os atingem por meio da contratação nos setores públicos de ensino, ficando nas mãos do sistema político local.

Especificamente, a alfabetização de jovens e adultos clama por melhores espaços no sistema educacional brasileiro; clama por uma maior valorização dos docentes, seja no investimento maior e mais responsável na formação continuada: capacitações e orientações pedagógicas; na busca de melhores espaços para reflexões e discussões de práticas educativas inteligentes dessa modalidade de ensino; seja sobretudo, na valorização desses profissionais que, igual aos educandos, ficam à margem do reconhecimento do sistema social, educacional e político dos Municípios, dos Estados e da União, sem uma política de engajamento igualitário com outros setores da educação.

É importante esclarecer: este trabalho não tem a pretensão de defender que a utilização das manifestações da inteligência popular indicaria no fazer docente seja, por si só, a solução concreta, ou a única passagem para conquistar os melhores resultados no ensino da alfabetização e educação de jovens e adultos. Porém, sem dúvida, o reconhecimento dessas manifestações inteligentes dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), são alguns dos aspectos fundantes que, quando bem utilizados, possibilitam uma aprendizagem mais eficaz e proveitosa.

Esperamos que as questões aqui abordadas em: Olhares Atentos, Detalhes Orientadores: o Lugar da Inteligência Popular na Alfabetização de Jovens e Adultos, sirvam, de algum modo, como ponto de referência para outras pesquisas nessa área de estudo ainda tão complexa.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Clênio Sierra. A cidade e a história. **Caminhando em Pedras de Fogo**. 2012. Disponível em: <htmt#blogspot.com.br.com.br>. Acesso em: 03-03-2015.

ARSENIEV, Vlademir. **DERSU UZULA**. Editora: São Paulo: Veredas, 1989.

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

BARELLA, Lucia Maria de Santis. Alfabetização de Jovens e Adultos: relato de uma professora-pesquisadora. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Cultura do povo e educação popular**. 1979. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33249/35987>. Acesso em: 28-01-2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cinquenta e Um Anos Depois In STREK, Danilo R. (Org.). **Educação popular: Lugar de Construção Social Coletiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. **O Labirinto da educação popular**. João Pessoa: UFPB, 2003.

CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Educação e visibilidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa: UFPB, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução a história da filosofia**; dos pré-socráticos a Aristóteles. V.1, 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COSSACO - **Dicionário online - Dicionário inFormal**. Cossaco é um indivíduo do povo denominado Cossacos, que é um povo nativo das regiões do sudeste da Europa, principalmente da Ucrânia (VIDE UCRÂNIA) e do sul da Rússia. Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br/cossaco>. Acesso em: 14/11/2014.

DETENNE, Marcel; VERNANT, Jean Pierre. **Métis – as astúcias da inteligência**. São Paulo: Odysseus, 2008.

DINIZ, Adriana Valéria Santos (Org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidade e contribuições ao debate**. João Pessoa: UFPB, 2010.

DOXA. Significado de doxa. O que é doxa: **Doxa é uma palavra grega que significa crença comum ou opinião popular**. 2011. Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br/significado/doxa/2683/Em_cacheSimilares>. Acesso em: 21/05/2014.

OLIVEIRA, Edina Castro. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÁVERO, Osmar. **Cultura e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FIALLOS, Cecília Amaluísa. Diálogo a Partir das Perguntas Sugeridas para Consulta do CEAAL In PONTUAL, Pedro e IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Ed. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**. A Educabilidade Cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1992.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo:Cortês, 2011(c).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011(a).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011(b).

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**. A educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

G1 - **Brasil tem 'dificuldade' em meta de analfabetismo**. 29/01/2014 - Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz Unesco. O presidente do Inep – que representou o Ministério da Educação ... <g1.globo.com/.../brasil-nao-atingira-meta-para-reduzir-analfabetismo-ent>, acesso em 06 de outubro de 2014.

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A. **Educação popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir, FREIRE Paulo (org.). **Pedagogia Diálogo e Conflito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Regina Leite (org.). **A Formação da professora alfabetizadora: Reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996.

GAZOLI, Daniela Globbo Donadon. Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlos. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **Leituras indiciárias e artimanhas da inteligência**. Os Saberes Imemoriais e sua Invenção no Universo do Aprender Humano. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas**.
<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3090_texto.pdf> 2013. Acesso em 05/08/2014.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. A Noção de Corpo(s) Consciente(s) na Obra e no Pensamento Educacional de Paulo Freire In DINIZ, Adriana Valéria Santos (Org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidade e contribuições ao debate**. João Pessoa: UFPB, 2010.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Conhecimento do mundo como sabedoria de vida na cultura popular: horizonte a partir da contribuição de Paulo Freire In: LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Org.). **Temas contemporâneos em educação**. João Pessoa: UFPB, 2009.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: UNESP, 1998.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuição para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular In PONTUAL, Pedro e IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Ed. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Org.). **Temas contemporâneos em educação**. João Pessoa: UFPB, 2009.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Planejamento de pesquisas analíticas em Educação**. Caderno de Pesquisa. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.

MELO, Elma Nunes. 2006. **Alfabetizar, o segredo é a inteligência da prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MÉTODOS. **Ancestrais salvam tribos primitivas indianas**. Graças a sistemas ancestrais de detecção de mudanças na natureza, as seis tribos primitivas indianas que habitam as ilhas de Andaman ... 2005. <Terranoticias.terra.com.br>, acesso em 30-06-2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. Rio de Janeiro: Abrasco. São Paulo: Hanattec/ Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORENO, Claudio. **Um rio que vem da Grécia**: crônicas do mundo antigo. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MORIN, Edgar. **O método 3: A Consciência da Consciência**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1986.

PEREIRA, Antonio Alberto; LEITE, Ivonaldo. **Educação do campo**, Agroecologia e a Luta pela Terra no Vale do Mamanguape/PB. João Pessoa: Ideia, 2014.

PESQUISA Nacional por amostra de domicílios (Pnad). Capacidades pG1 - Brasil tem 'dificuldade' em meta de analfabetismo, brasil-nao-atingira-meta-para-reduzir-analfabetismo-ent... - Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz Unesco ... O presidente do Inep – que representou o Ministério da Educação. 2014, <g1.globo.com/.../>. Acesso em 06 de outubro de 2014.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas, 2002/2003 In PONTUAL, Pedro e IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Ed. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Ed. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Conversa e devaneios sobre relação entre educação e modelos de desenvolvimento na América Latina**. 2004. (MIMEO).

PUCHKIN, V.N. Heurística. **A ciência do pensamento criador**. Rio de Janeiro: ZAAR, 1976.

RELATÓRIO **Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Brasília, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, José Barbosa da. **Retratos na parede**. Saberes Docentes em Educação de Jovens e Adultos. Ed. Textoarte, 2004.

SORRENTINO, Rossana de S. (Org.). **Uma história de Pedras de Fogo**. João Pessoa: UFPB, 1993

SOUZA, Ana Inês. Paulo Freire. **Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

STREK, Danilo R. (Org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TORRALBA, Roselló Francesc. **Inteligência espiritual**. Petrópolis: Vozes, 2012.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO – InfoEscola - **Trabalhos acadêmicos e pesquisas escolares** o que é a UNESCO, qual o significado, objetivos da organização, quais as suas principais áreas de atuação, como funciona, objetivos da UNESCO, etc.
www.infoescola.com/geografia/unesco, acesso em 24- 03 - 2013.

VALE, Ana Maria. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Olhares Atentos, Detalhes Orientadores: o lugar da inteligência popular na Alfabetização de Jovens e Adultos, que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves. O objetivo da pesquisa é analisar as manifestações da inteligência popular no espaço escolar da Alfabetização de Jovens e Adultos no contexto do atual momento histórico. Para tal, a sua participação é muito importante; ela se dará através de entrevistas e conversas informais, todas filmadas e/ou gravadas e fotografadas sob suas observações. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com a mais absoluta idoneidade e respeitabilidade, de modo a preservar sua fala/discurso e opinião estabelecidos através de sua participação. Esperamos que os resultados de nossa pesquisa nos conduzam ao esclarecimento de que, efetivamente, as manifestações da inteligência popular, numa perspectiva do Paradigma Indiciário, possa servir de conhecimento prévio no espaço escolar, e colaborar de forma efetiva em uma aprendizagem significativa no universo da modalidade da EJA. Possa sinalizar as contribuições do Paradigma indiciário de Ginzburg; a pedagogia freireana em uma acepção da Educação Popular; pensar por alternativas em uma proposta assinala por de Gonçalves; a fim de melhor estudar as manifestações da inteligência popular que é nosso objeto de estudo. Uma vez que esse tipo de educação vem sendo reinventado pelas classes populares, pelos seus atores sociais a fim de afirmar seu caráter dinâmico e forte, advindo de um saber prático, oriundo dos sujeitos populares. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, ... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.^a Ms. Elma Nunes de Melo.

_____ Data:.....

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Eu, Elma Nunes de Melo, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do Pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Elma Nunes de Melo

Endereço: Praça da Conceição, nº 809

Pedras de Fogo/PB – CEP: 58.328-000

Telefone: (81) 91689201

E-mail: elmanunesmelo@yahoo.com.br

Itambé, 07 de março de 2013

Elma Nunes de Melo

Apêndice 2

SOLICITAÇÃO DE ABERTURA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA À NÍVEL DE DOUTORAMENTO

Gestor(a)_____

Escola_____

Eu, Elma Nunes de melo, aluna REGULAR vinculada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Conforme Declaração em Anexo), sob o número da matrícula: 111100139 no **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CAMPUS I – DOUTORADO – João Pessoa-PB -**, solicito abertura para realização de pesquisa de Doutorado intitulada: **Olhares Atentos, Detalhes Orientadores: o lugar da inteligência popular na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Os participantes da pesquisa são sujeitos não alfabetizados, professoras da EJA e seus respectivos alunos.

Atenciosamente,

Itambé, 07 de março de 2013

Elma Nunes de Melo

Apêndice (03)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CEBTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO GERAL SOBRE O PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Agradeço por contribuir com esta pesquisa sobre a inteligência popular numa perspectiva da Alfabetização de Jovens e Adultos, lembrando que a identificação do entrevistado só será possível com a sua permissão.

Responsável pela pesquisa:

Doutoranda Elma Nunes de Melo

Entrevistado(a) nº: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Estado Civil: _____

Filhos: _____

Nível Educacional:

() Nenhum

() Ensino Fundamental dos Anos Iniciais:

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano

() Ensino Fundamental dos Anos Finais:

() 6º Ano () 7º Ano () 8º Ano () 9º Ano

() Ensino Fundamental Médio

() Ensino Superior em: _____

() Pós-Graduação

Ano de Conclusão do Curso: _____

Ano de Conclusão da Pós-Graduação: _____

Profissão: _____ Tempo de Experiência: _____

Remuneração R\$: _____

Apêndice (04)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUJEITOS NÃO ALFABETIZADOS

OBJEIVO: Analisar a realidade de vida dos sujeitos não ou pouco alfabetizados, bem como compreender como eles se movimentam no universo letrado desse século XXI, a fim de identificar manifestações de sua inteligência popular, em uma perspectiva indiciária, em vários vieses de sua cotidianidade.

Estas questões foram elaboradas como forma de facilitar as respostas dos sujeitos não ou pouco alfabetizados; para encontrar resultados conjecturados ou não nesta pesquisa.

- 1- Onde nasceu? E, Atualmente, onde mora?
- 2- Qual a sua profissão?
- 3- Já trabalhou para alguém?
- 4- Já teve carteira assinada?
- 5- Quantos anos têm?
- 6- Quantos filhos têm?
- 7- Participa de algum grupo religioso?
- 8- Frequentou a Escola? Até que série?
- 9- A leitura, a escrita e o contar faz falta em sua vida?
- 10- O que sabe fazer? E, o que mais gosta de fazer?
- 11- Faz compras de mercado? Como?
- 12- Toma remédios? Como?
- 13- Das lembranças que tem, qual é a melhor?
- 14- O que pretende da vida?
- 15- Descreva como faz compras na feira livre; Como sabe que o troco está certo?
- 16- Descreva uma viagem importante que você fez?

Apêndice (05)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA EJA

OBJEIVO: Analisar a práxis docente na perspectiva de educação popular, com intuito de identificar ações solidária, harmoniosa, afetiva e efetiva no universo da alfabetização de jovens e adultos.

Estas questões foram elaboradas como forma de orientar as entrevistas com as professoras alfabetizadoras a fim de encontrar resultados presumidos ou não desta investigação.

- 1- Fale sobre sua experiência na EJA.
- 2- Como você faz a conexão da realidade do aluno com o que estar proposto no Plano Didático?
- 3- Como você encara seu grupo de trabalho em relação ao envolvimento com a EJA?
- 4- Destaque uma experiência marcante na sua vida profissional com a EJA.
- 5- Quais são as suas expectativas quanto aos seus alunos?

Apêndice (06)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) ALUNOS(AS)

OBJEIVO: Analisar a percepção dos(as) alunos(as) no que diz respeito a práxis das professoras, ao seu relacionamento com elas, a sua realidade de vida e perspectivas quanto a escola e ao seu futuro.

Estas questões foram elaboradas como forma de orientar as entrevistas com os(as) alunos(as) da EJA a fim de encontrar resultados presumidos ou não desta investigação.

- 1- Descreva seu relacionamento com a sua professora.
- 2- O que vocês procuram na Escola?
- 3- O que é mais atraente nas aulas para você?
- 4- O que vocês desejam alcançar por meio da Escola?
- 5- Descreva sua realidade de vida.

Apêndice (07)**PLANO DE AULA**

Escola: Municipal Itamir César de Moura – Itambé-PE/Pangauá/Zona Rural

Professora: Lane

Disciplina: Português e Matemática

Objetivos:

- interagir como portadores reais de leitura e escrita ampliando a compreensão do mundo e inserindo-se no contexto social;
- aprender a extrair e a interpretar as informações contidas nos rótulos, marcas, validades, utilidades, código de barras, etc;
- resolver situações/problemas que envolvam adições e subtrações por meio de técnicas convencionais ou por estratégias próprias;
- tornar-se um consumidor esclarecido e crítico.

Procedimentos metodológicos:

- apresentação de rótulos no quadro branco, socialização em grupos, distribuição de fichas e propagandas.

Recursos:

- rótulos, fichas, propagandas, quadro, papel ofício, caneta, cartolina, cola branca, etc.

Avaliação:

- retirar e interpretar as informações solicitadas no rótulo;
- compreender a importância de ser um consumidor consciente;
- ficar atento às promoções dos supermercados verificando as datas de validade.

Apêndice (08)**PLANO DE AULA**

Escola: Escola Municipal Pascoal Carrazzoni – Itambé-PE/Zona Urbana

Professora: Laís

Disciplina: Geografia

Temática: A terra e o sistema solar

Objetivos:

- fazer com que o aluno compreenda o que é a terra e o sistema solar, sua formação e seus movimentos, tamanhos e demais características;
- observar a posição do sol no céu e seus efeitos produzindo dia e noite;
- identificar as diferentes fases da lua.

Metodologia:

- apresentação com figuras ilustradas, explanação e debate sobre o mesmo e atividade realizada no livro didático.

Recursos:

- livro didático e utilização do quadro branco para orientação do mesmo.

Avaliação:

- discussões e trocas de conhecimentos adquiridos sobre os conteúdos trabalhados;
- observação direta e indireta;
- desempenhos desenvolvidos individual e coletivamente

Apêndice (09)**PLANO DE AULA**

Escola: Escola Municipal Pascoal Carrazzoni – Itambé-PE/Zona Urbana

Professora: Laís

Disciplina: Artes

Temática: Figuras Geométricas

Objetivos:

- levar o indivíduo a compreender e apreciar a arte como importante meio de expressão e comunicação;
- trabalhar individualmente e em grupo para desenvolver a socialização do indivíduo;

Metodologia:

- apresentação de figuras geométricas (quadrado, círculo, retângulo e triângulo) e explanação das mesmas.

Recursos:

- jornais, cola branca, lápis de cor, caneta, lápis grafite, giz de cera e folha para montagem da tela.

Avaliação:

- observação direta e indireta;
- desempenhos desenvolvidos individual e coletivamente;
- capricho e limpeza.

ANEXOS

Anexo 1

Dona Biu: Severina Santana de Pontes



Foto 1- Retirada na residência de dona Biu.

Dona Betinha: Elizabete de Lima



Foto 2 - Retirada na residência de dona Betinha.

Anexo 2

Ciço-Galego: Severino Manoel Fernandes Filho



Foto 3 - Retirada da residência de Ciço-Galego.

Regineide Maria da Conceição



Foto 4 - Retirada na residência de Regineide.

Anexo 3

Marcos (Marcos José da Silva)

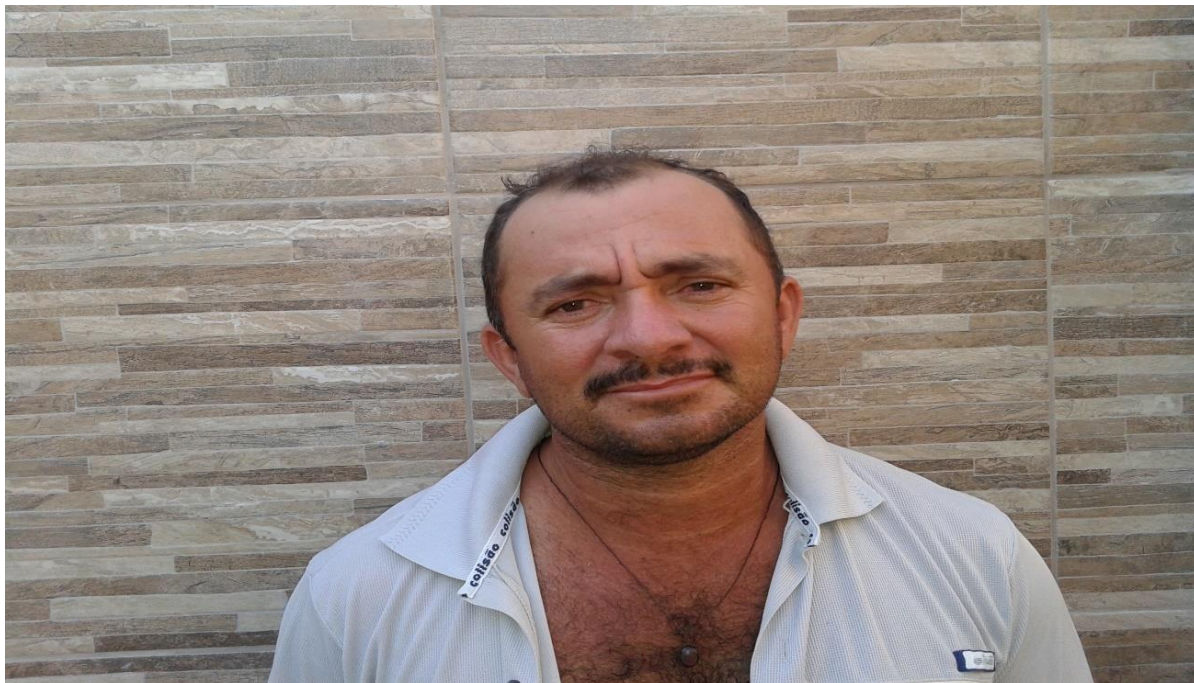


Foto 5 - Retirada na residência de Marcos.



Foto 6 - Variadas flores do jardim da residência de dona Biu.

Anexo 4



Foto 7 - Variadas flores do jardim da residência de dona Biu.



Foto 8 - Variadas flores do jardim da residência de dona Biu.