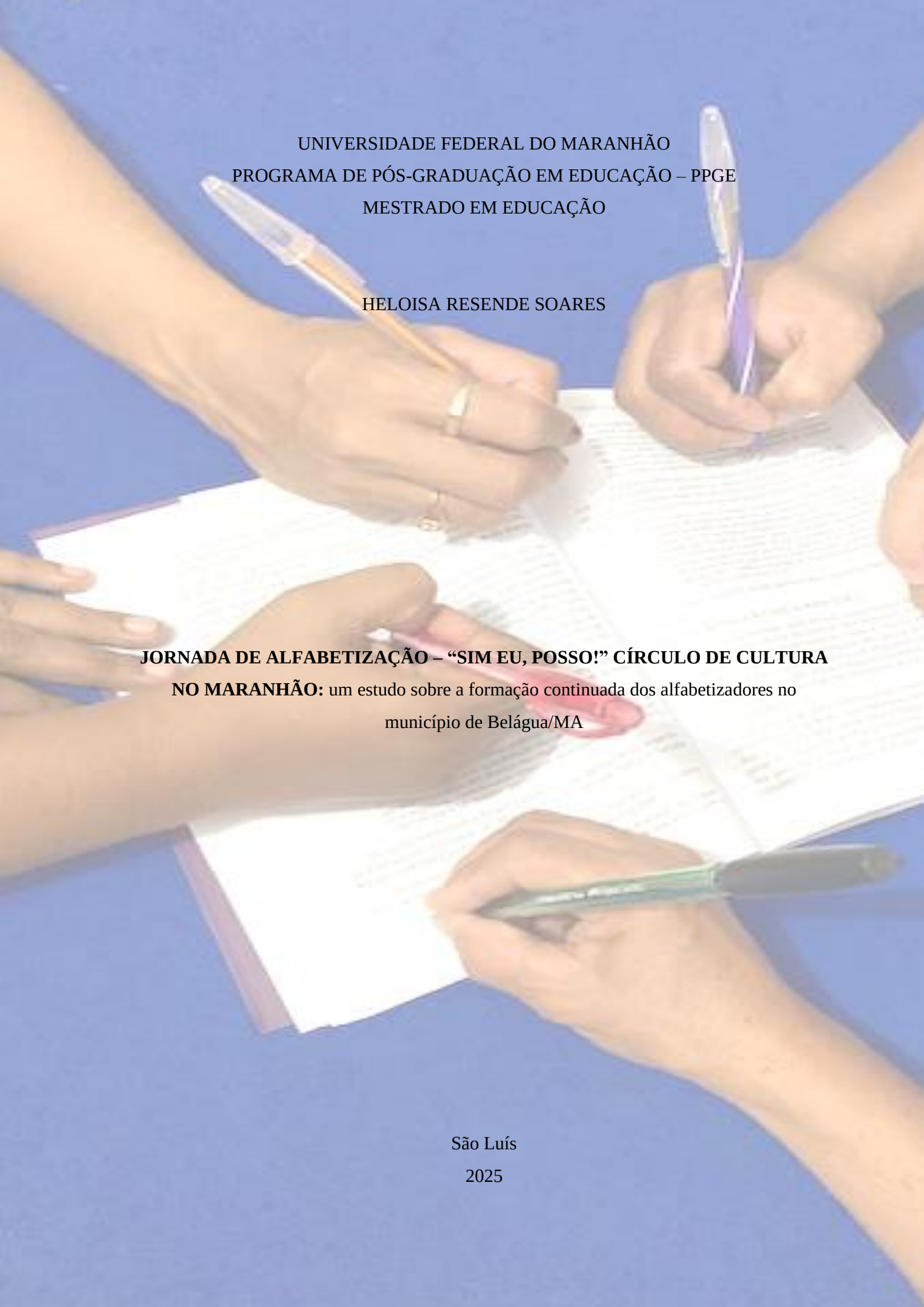


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HELOISA RESENDE SOARES

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO – "SIM EU, POSSO!" CÍRCULO DE CULTURA NO MARANHÃO: um estudo sobre a formação continuada dos alfabetizadores no município de Belágua/MA

São Luís
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HELOISA RESENDE SOARES

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO – "SIM EU, POSSO!" CÍRCULO DE CULTURA NO MARANHÃO: um estudo sobre a formação continuada dos alfabetizadores no município de Belágua/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Edinólia Lima Portela.

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Resende Soares, Heloisa.
JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO SIM, EU POSSO! - CÍRCULO DE CULTURA NO MARANHÃO : um estudo sobre a formação continuada no município de Belágua - MA / Heloisa Resende Soares. - 2025.
171 p.

Orientador(a): Edinólia Lima Portela.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Jornada de Alfabetização Sim, Eu Posso- Círculo de Cultura No Maranhão. 2. Alfabetização de Jovens e Adultos. 3. Formação Continuada. I. Lima Portela, Edinólia. II. Título.

HELOISA RESENDE SOARES

A JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO SIM EU POSSO CÍRCULO DE CULTURA DO MARANHÃO: um estudo sobre a formação dos alfabetizadores no município de Belágua - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Aprovada em: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Edinólia Lima Portela (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

_____

Alda Margarete Silva Farias Santiago (Membro Interno)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

_____

Talita de Jesus da Silva Martins (Membro Externo)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo” (Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

Começo a agradecer a Deus e a Nossa Senhora, por ao longo deste processo desafiador e desgastante terem me feito ver o caminho, nos momentos em que pensei em desistir.

Não posso deixar de agradecer a esta Universidade, por ser um espaço que privilegia o conhecimento e nos possibilita sermos seres edificantes em nosso *ser* e *fazer*. Assim, em especial, agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Edinólia Lima Portela, pelo seu apoio, orientações, atenção e por não ter desistido de mim (obrigada professora por sua perseverança e ensinamentos), pois sem suas orientações e apoio este estudo não teria sido possível.

Um agradecimento terno à professora Dra. Ilma Vieira Nascimento, que por meio de suas palavras, um dia na graduação, pude obter o conhecimento acerca da existência do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e de seus grupos de pesquisa, (em especial ao grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente).

Agradeço também às Profas. Dras. Maria Alice Melo, Lélia Cristina Silveira de Morais e à coordenadora do Programa Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, que com seus ensinamentos e maestria fazem o Programa ser de excelência.

À equipe de professores que fizeram parte da minha trajetória e formação enquanto estudante do mestrado, possibilitando a ampliação da minha visão de mundo por meio do conhecimento ao qual fui apresentada nesta grande experiência, assim como aos demais colaboradores.

Aos meus pais, que eu devo quem hoje sou, com os seus princípios e valores de vida, em **especial à minha mãe Maria de Lourdes Moura Resende Soares**, por sua força, encorajamento e persistência para que eu não desistisse (sem você, mãe, eu nada seria). Ao meu Pai Soares e irmãos Daniel e Danillo, além dos meus familiares que fazem parte da construção do meu ser enquanto ser humano.

Agradeço ao meu companheiro de caminhada Bruno Holanda, à minha sogra Maria Lúcia, ao meu primo Cassius Chai e aos colegas de trabalho Estefânia Ramos e Glauce Belfort, pelo apoio e incentivos.

À minha turma, com a qual vivenciei excelentes momentos; colegas e amigos do mestrado que foram edificantes na construção do meu "eu aluna" mestranda, como Ádria Utta, Rodvânia Macedo, Leurides Soares e, em especial, Gracia Nolasco, por sua parceria na construção deste trabalho, apoio e conversas edificantes nesta Jornada chamada Mestrado.

Ainda, de modo geral, agradeço a todos os envolvidos de forma direta e indireta na construção e resultados deste trabalho, como a coordenadora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Simone Pereira da Silva, as alfabetizadoras e demais envolvidos.

RESUMO

Esta dissertação integra-se ao grupo de pesquisa *Escola, Currículo e Formação Docente*, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e investiga a Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso Círculo de Cultura no Maranhão, uma estratégia de ação empreitada pelo governo do Estado entre os anos de 2016 e 2018, inserida no *Plano de Ações Mais IDH*, que contemplou 30 municípios maranhenses de menor Índice de Desenvolvimento Humano. A pesquisa teve como campo empírico o município de Belágua, e 8 sujeitos, sendo estes alfabetizadores. Objetivamos com o estudo analisar o processo de formação continuada ofertado aos alfabetizadores, na perspectiva de compreender o reflexo dessa formação nas práticas de alfabetização. Deste modo, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, bem como da pesquisa bibliográfica e documental. Tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário sendo o último para fins de estabelecer o perfil dos sujeitos. Os dados foram analisados a luz do pensamento de Bardin (2016), com a apropriação da Análise de Conteúdo, técnica que permite a dedução e a inferência dos dados colhidos nos diversos caminhos de análise. Para a fundamentar a categoria Alfabetização Jovens e Adultos, nos apoiamos em Arroyo (2017), Brandão (2003), Freire (1970, 1983, 2005, 2011), Gadotti e Romão (2011), Libânio (1985), Lima (2017), Ney (2008) e Romão (2011); na categoria Formação Continuada nos sustentamos em: André (2002), Freitas (2002), Gatti et al. (2010), Imbernón (2010), Nóvoa (1999), Saviani (2008) e Tardif (2002), dentre outros. A apropriação dos dados sobre a Jornada de Alfabetização, recorremos aos documentos que alicerçaram o seu desenvolvimento, como o Decreto de Nº 30.612 de 02 de janeiro de 2015, que instituiu o Plano Mais IDH; Projeto de Implantação da Jornada de Alfabetização no Maranhão (2015); Cadernos do Educador: Sim, eu posso! (2016) e do Círculo de Cultura (2018); Relatório Final da Primeira e Segunda fase da Jornada (2017; 2018) elaborados pela Brigada Nacional de Alfabetização. Os resultados revelam que as formações continuadas ocorriam de forma continua e processual com encontros periódicos, acompanhamento pedagógico e momentos de avaliação coletiva, visavam garantir que os alfabetizadores não apenas ensinassem a leitura e a escrita, mas também compreendessem o papel transformador da educação em contextos diversos de vidas, para assim experienciar uma prática alfabetizadora de qualidade social, que levasse em conta a realidade dos alfabetizandos, na perspectiva de entender e fortalecer a relação entre educação, cidadania e emancipação social. Contudo, as formações também se destinavam as técnicas de alfabetizar ancorado no método, Sim eu Posso, mas, para além das técnicas do método, encaminhava os alfabetizadores

a refletirem e fazerem com que os alfabetizandos refletissem sobre temas importantes para a classe trabalhadora como: os direitos humanos, o combate ao analfabetismo como ato de justiça social, e a valorização da cultura local. As conclusões possibilitam afirmar que as formações continuas foram essenciais para qualificar o trabalho pedagógico das alfabetizadoras envolvidas na Jornada de Alfabetização, que ancoradas sobretudo no pensamento de Paulo Freire possibilitaram novos olhares sobre o ato de alfabetizar Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso- Círculo de Cultura no Maranhão; Alfabetização de Jovens e Adultos; Formação Continuada.

ABSTRACT

This dissertation is part of the School, Curriculum and Teacher Training research group at the Federal University of Maranhão (UFMA) and investigates the Literacy Journey Yes, I Can Culture Circle in Maranhão, an action strategy undertaken by the state government between 2016 and 2018, included in the. Mais IDH Action Plan, which included 30 municipalities in Maranhão with the lowest Human Development Index. The research had os its empirical field the municipality of Belágua, and 8 subjects, all of whom were literacy teachers. The aim of the study was to analyze the process of continuing education offered to literacy teachers, with a view to understanding the impact of this education on literacy practices. Thus, we used the theoretical-methodological assumptions of the qualitative research approach, as well as bibliographic and documentary research. The data collection instrument was the semi-structured interview and the questionnaire, the latter being used to establish the profile of the subjects. The data were analyzed in light of Bardin's thinking (2016), with the appropriation of Content Analysis, a technique that allows the deduction and inference of the data collected in the various paths of analysis. To support the category Youth and Adult Literacy, we relied on Arroyo (2017), Brandão (2003), Freire (1970, 1983, 2005, 2011), Gadotti and Romão (2011), Libânio (1985), Lima (2017), Ney (2008) and Romão (2011); in the Continuing Education category, we relied on: André (2002), Freitas (2002), Gatti et al. (2010), Imbernón (2010), Nóvoa (1999), Saviani (2008) and Tardif (2002), among others. To collect data on the Literacy Journey, we used documents that supported its development, such as Decree No. 30,612 of January 2, 2015, which established the Mais IDH Plan; Project for the Implementation of the Literacy Journey in Maranhão (2015); Educator's Notebooks: Yes, I can! (2016) and the Culture Circle (2018); Final Report of the First and Second Phases of the Journey (2017; 2018) prepared by the National Literacy Brigade. The results reveal that the ongoing training occurred in a continuous and procedural manner with periodic meetings, pedagogical monitoring and moments of collective evaluation, aiming to ensure that the literacy teachers not only taught reading and writing, but also understood the transformative role of education in diverse life contexts, in order to experience a literacy practice of social quality, which took into account the reality of the literacy students, with a view to understanding and strengthening the relationship between education, citizenship and social emancipation. However, the training was also aimed at literacy techniques anchored in the Yes I Can method, but, in addition to the techniques of the method, it led the literacy teachers to reflect and make the literacy students reflect on important topics for the working class, such as: human rights, the fight against illiteracy as an act of social justice, and the appreciation of local culture. The conclusions allow us to state that

ongoing training was essential to qualify the pedagogical work of the literacy teachers involved in the Literacy Journey, which, anchored mainly in the thinking of Paulo Freire, enabled new perspectives on the act of teaching literacy to young people and adults.
Keywords: Literacy Journey Yes, I can - Culture Circle in Maranhão; literacy of young people and adults; ongoing training

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matrículas na Rede Estadual do Maranhão 70
Figura 2 – Alfabeto numerado (em ordem alfabética) – como aparece atrás da capa final da cartilha para o educando 71
Figura 3 – Taxa de analfabetismo (Pessoas de 15 anos ou mais) – 2010 77
Figura 4 – Alfabeto numerado (ordem numérica), ordem da sequência do ensino das letras no método “Sim, eu posso!” 96
Figura 5 – Comando do roteiro audiovisual 96
Figura 6 – Página Cartilha do Educando 96
Figura 7 – Etapas da Jornada 105
Figura 8 – Página da carta 107
Figura 9 – Exercício final 108
Figura 10 – Ciclo da dinâmica de aprendizagem 110
Figura 12 – Eixos Temáticos norteadores do Círculo de Cultura 112

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 – Mapa do Maranhão com o distanciamento de São Luís a Belágua.....121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Alfabetização 588
Quadro 2 – Descrição dos entes envolvidos na jornada 833
Quadro 3 – Quadro da sequência das atividades realizadas durante a Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso!" – Círculo de Cultura do Maranhão 92
Quadro 4 – Exemplo de um roteiro de trabalho dos Círculos de Cultura 113
Quadro 5 – Flores participantes da pesquisa 131
Quadro 6 – Motivação para o trabalho com a Jornada de Alfabetização 135
Quadro 7 – Momento da formação continuada em serviço, fundamental para o trabalho pedagógico 137
Quadro 8 – Importância atribuída ao processo de formação continuada referente às metodologias "Sim, eu posso! " e aos Círculos de Cultura alinhadas à perpectiva da Jornada de Alfabetização 144
Quadro 9 – A importância atribuída ao processo formativo mediante às normativas que orientam a Jornada 149
Quadro 10 – As Dificuldades na realização do trabalho desenvolvido com base nas formações obtidas pela Jornada 152
Quadro 11 – Repercussões na vida das alfabetizadoras adquirida a partir da formação dada pela Jornada 155
Quadro 12 – Mudanças significativas promovidas pela Jornada ao município e na vida dos educandos 160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Metas, turmas cadastradas, inscrição de educandos por município e total de pessoal contratado na Jornada de Alfabetização do Maranhão – 1ª Etapa.....888
Tabela 2 – Metas e resultado final de alfabetizados pela segunda fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão.....90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Aeja	Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Ceaa	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceersema	Centro Ecumênico de Estudos Religiosos Superiores do Estado do Maranhão
Ceja	Centro de Educação de Jovens e Adultos
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Centro de Estudos Supletivos
Cesu	Coordenação de Ensino Supletivo
Ciee	Centro de Integração Empresa Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
Conarcfe	Coordenação Nacional de Articulação das Associações de Centros de Formação de Educadores
CPP	Coordenação Política Pedagógica
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
DEAA	Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos
Desu	Departamento de Ensino Supletivo
Disop	Divisão Sócio-Psicopedagógica
Disup	Divisão de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ejatec	Educação de Jovens e Adultos com Técnico
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Técnica
Fafibe	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança

Fapead	Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Fapema	Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão
FCP	Formação Continuada de Professores
Fesma	Força Estadual de Saúde do Estado do Maranhão
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fsadu	Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM-E	Índice de Desenvolvimento Municipal da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
Imesc	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Iplac	Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
Paema	Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa de Educação Integrada
Peja	Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos
PME	Programa de Melhoria do Ensino
Pnac	Comissão do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Procad	Programa de Capacitação de Docente
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proexae	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
Profa	Programa de Formação Continuada de Professores
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Raaab	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil
REE	Rede Estadual de Ensino
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sape	Secretaria Adjunta de Projetos Especiais
Sedihpop	Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular
Seduc	Secretaria de Estado da Educação
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Seplan	Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento
Sulee	Supervisão de Estatísticas Educacionais
Supeja	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
Supmode	Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
TVE/MA	Televisão Educativa do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação

Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Educação
URI	Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 30
1.1 Percurso Teórico-Metodológica 35

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....42
2.1 Um recorte a partir da década de 1990.....42

2.2 Contextos que influenciaram na formação docente e formação continuada em EJA 47

2.3 A formação continuada do educador na EJA 55

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO..... 65

3.1 Políticas de alfabetização para a EJA no Maranhão.....66

3.2. Jornada de Alfabetização no Maranhão: enfrentamento ao analfabetismo no contexto do Plano Mais IDH..... 76

3.3 Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso!" – Círculo de Cultura do Maranhão: organização, expectativas e desenvolvimento.....79
3.3.1 O papel pedagógico do MST na Jornada de Alfabetização 86
3.3.2 O "Sim eu poso!" e os Círculos de Cultura: sonhos e possibilidades de uma alfabetização crítica.....94

3.3.3 Percurso metodológico e pedagógico da Jornada de Alfabetização "Sim eu posso!" - Círculo de Cultura..... 104
3.3.4 Formação dos alfabetizadores: o que dizem os documentos da Jornada de alfabetização do Maranhão 115

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ALFABETIZADORES DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELÁGUA.....119

4.1 O contexto da pesquisa..... 119
4.2 Desenvolvimento da Jornada de Alfabetização no município de Belágua e a formação dos alfabetizadores nele configurado..... 122

5. COM A PALAVA AS ALFABETIZADORAS: resultados da pesquisa, um canário de conquistas e realizações..... 129

5.1. Quem são as alfabetizadoras 130

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....164

REFERÊNCIAS 169

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 178

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DESTINADO ÀS ALFABETIZADORAS DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO (2ª FASE) 180

APÊNDICE C – ENTREVISTA DESTINADA AOS ALFABETIZADORES DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO (2ª FASE) 181

1 INTRODUÇÃO

O analfabetismo é um problema persistente na educação brasileira. A taxa de analfabetismo no nosso país tem diminuído lentamente, os dados divulgados pelo Censo Demográfico de 2022 apontam que o Brasil apresentava 11,4 milhões de pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever um bilhete simples (IBGE, 2024). Trata-se de uma dívida histórica e social com esses jovens e adultos que, ao longo de sua trajetória de vida, não tiveram oportunidade de iniciar ou continuar sua escolarização e, tampouco, se alfabetizar.

A relação com o objeto de estudo se deu inicialmente ao cursar a disciplina *Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no ano de 2007. Contudo, anteriormente, tive uma experiência com pessoas adultas, através da clínica oftalmológica que trabalhava, na qual realizava cadastros de cirurgias oculares que aconteciam nos municípios do nosso estado, o que me possibilitou o contato com um contingente significativo de pessoas não alfabetizadas, tendo em vista que suas identidades eram assinadas com a marca de suas digitais.

Essa problemática me marcou profundamente e, ao cursar a disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos pude compreender melhor esse universo, refletir e estabelecer relações com essas pessoas jovens e adultas que tiveram suas vidas marcadas por exclusão. Esse cenário, motivou-me a debruçar no estudo dessa questão e da formação de seus alfabetizadores/as.

No entanto, antes de relatar o interesse no estudo pela alfabetização de jovens e adultos e a formação continuada de seus alfabetizadores/as, [1]início este breve relato fazendo uma travessia entre o presente estudo e a pandemia da Covid-19. Comecei meus estudos de mestrado no ano de 2019, onde, um ano depois, o Brasil registrava o primeiro caso de Covid-19. A partir deste evento, todo o meu percurso pessoal, profissional e estudantil foi entrelaçado pela pandemia. Em decorrência deste cenário, passei a ministrar e assistir aulas de forma remota, onde a minha pesquisa de campo foi postergada, sendo realizada no ano de 2023.

Após o período pandêmico (2020-2023), encontrei-me com uma das coordenadoras política pedagógica da Jornada de Alfabetização no Maranhão, no Diretório do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em São Luís. Em seguida, direcionei-me para o *locus*

[1] A pandemia de COVID-19 foi causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo.

da pesquisa, no qual realizei as entrevistas compositoras deste estudo. Ressalto que o objeto de estudo é o Município de Belágua, pois dentre os municípios no Maranhão, referente aos dados do Censo de 2010, o IDH foi de 0,512, classificando o município como detentor de um baixo nível de desenvolvimento humano, indicativo de desafios significativos nas dimensões de longevidade, educação e renda.

É importante ressaltar, que na minha primeira experiência de trabalho com a Educação de Jovens de Jovens e Adultos - EJA foi no Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), em 2009, como instrutora de aprendizagem de jovens e adultos contratados no programa Jovem Aprendiz, momento que me foi possível desfrutar de um considerável conhecimento com esse público. Em seguida ao ingressar na Escola de Educação Básica e Profissional "Fundação Bradesco", em São Luís – MA, em 2013, como Orientadora Profissional – tive a oportunidade desenvolver atividades também como coordenadora pedagógica da EJA na alfabetização e nos níveis fundamental e médio da modalidade –, tive o ensejo de ampliar o meu olhar diante da formação que desenvolvia junto às alfabetizadoras da EJA e pela proximidade dos alunos.

Além do mencionado, ao realizar as entrevistas para seleção de ingresso dos estudantes às vagas para a EJA (alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio), foi possível apreender, e, de certa forma, compreender as causas sociais que contribuíram para que os alunos não tivessem acesso à escola ou prosseguissem com os estudos. Ao tentar planejar e materializar a ação pedagógica, considerando essa causa juntamente com a equipe, observava que o meu aprendizado e a minha busca por saber mais se ampliavam.

Com as atividades desenvolvidas na escola foi possível compreender nas relações a importância do "aprender" para cada aluno da alfabetização EJA, e o significado dessa aprendizagem, assim como entender as diversas leituras das desistências e retomadas de seus estudos, os movimentos pendulares[2]. Histórias que vou guardar sempre como sendo de superação, principalmente quando assumia as turmas de alfabetização e percebia o quanto cada dia era importante para aquele aluno que havia tido o direito de estar em uma sala de aula anteriormente negado.

Quando um adulto aprende a ler e a escrever, com ele nasce um misto de dignidade, conquista, reconhecimento do mundo no qual sempre viveu, sentimento de direito que é

[2] Percursos de permanência escolar, sujeitos jovens que estudam na EJA, face às saídas e retornos, tendo em vista os movimentos pendulares que realizam em atendimento às suas necessidades imediatas em diferentes momentos da vida.

expresso mediante sua aquisição diária desse maravilhoso momento de aprendizado e o olhar emancipando-se neste mundo do qual ele faz parte.

É importante destacar que, entre as inúmeras experiências obtidas nesse trabalho, uma em especial me marcou profundamente. Durante a entrevista com um candidato – um senhor de cabelos grisalhos e ávido por aprender – perguntei por que ele desejava voltar a estudar, no contexto de uma vaga para o programa de alfabetização de adultos. Com simplicidade e emoção, ele respondeu: "Quero sair da escuridão e não precisar mais pedir a alguém que leia minhas correspondências." Esse candidato, posteriormente, foi alfabetizado e seguiu com sucesso nos níveis seguintes de ensino. Dentre todas as justificativas que ouvi ao longo do tempo, essa foi particularmente impactante, pois revelou, com clareza tocante, o verdadeiro significado da alfabetização na vida de um adulto.

As mencionadas experiências foram enriquecedoras e conduziram-me a voltar a participar dos estudos do Grupo de Pesquisa *Escola, Currículo e Formação Docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), grupo este no qual, em 2008, como aluna da graduação, construí o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com estudos voltados para a formação de professores pelo Programa de Capacitação de Docente (Procad). Essas experiências me instigaram aprofundar os estudos e a visão de mundo sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos, sobretudo por meio do projeto de pesquisa que investiga a Jornada de Alfabetização do Maranhão - "Sim, eu posso!" - Círculo de Cultura.

Em 2015, o governo do Estado do Maranhão, à época, instituiu o plano de ação "Mais IDH", por meio do Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015, que estabeleceu como objetivos: a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural; melhorar as condições de vida nos municípios, por meio da integração de políticas públicas municipais, estaduais e federais, tendo como estratégia o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Dessa forma, o plano tinha como ação uma série de medidas que priorizavam o desenvolvimento dos 30 municípios[3] que apresentavam o mais baixo IDH, de acordo com o Censo 2010 (Maranhão, 2015).

[3] Os 30 municípios de mais baixos IDH do Maranhão: Afonso Cunha, Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Amapá do Maranhão, Araioses, Arame, Belágua, Brejo de Areia, Cajari, Centro Novo do Maranhão, Conceição do Lago-Açu, Fernando Falcão, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Lagoa Grande do Maranhão, Marajá do Sena, Milagres do Maranhão, Pedro do Rosário, Primeira Cruz, Santa Filomena do Maranhão, Santana do Maranhão, Santo Amaro do Maranhão, São Francisco do Maranhão, São João do Caru, São João do Sóter, São Raimundo do Doca Bezerra, São Roberto, Satubinha e Serrano do Maranhão.

As atenções deste Plano foram focadas nas nove secretarias de Estado[4]. Assim, o Comitê Gestor do *Plano Mais IDH*, juntamente com técnicos de cada secretaria, traçaram diretrizes para atuação, identificando indicadores dos seguintes eixos: educação, saúde, renda, gestão municipal e meio ambiente, constatando déficits nesses quesitos.

Diante das estratégias desse plano, no eixo educação, estava a Mobilização pela Alfabetização de Jovens e Adultos, por meio da Jornada de Alfabetização do Maranhão - "Sim, eu posso! " – Círculo de Cultura, uma estratégia de ação implementada pelo Governo do Estado nos anos de 2016 a 2018.

O eixo *educação*, proposto pelo *Plano Mais IDH*, é utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) como indicador no processo avaliativo do desenvolvimento humano (Maranhão, 2015). Neste fato reside a relevância deste eixo como proposta de ação pelo plano, de acordo com o diagnóstico.

O Índice de Desenvolvimento Municipal da Educação (IDHM-E) do Maranhão, calculado a partir dos dados censitários de 2010, na faixa estabelecida pelo Pnud de baixo desenvolvimento (0,499 a 0,599), situava-se na 19ª posição no *ranking* estadual, assim, permanecia abaixo do indicador do plano nacional (0,637), que é de médio desenvolvimento (0,599 – 0,699) (Maranhão, 2015). Estes dados confirmaram a tese de que a educação maranhense precisava de investimentos em ações que superassem os baixos índices, como os da taxa de analfabetismo, por exemplo, que naquele contexto era quase duas vezes maior que a média nacional.

Dessa conjuntura emerge o Programa "Escola Digna", com 13 ações (Maranhão, 2017). Entre elas está a ação direcionada à alfabetização de jovens e adultos, configurada na Jornada de Alfabetização[5] "Sim, eu posso!"[6] – Círculo de Cultura do Maranhão[7], coordenada pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (Sedihpop), e na execução recebeu o apoio do MST. Além de reduzir o analfabetismo, a Jornada objetivou, por

[4] São elas: Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), a quem caberá a coordenação executiva; Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social; Secretaria de Estado de Articulação Política e Assuntos Federativos; Secretaria de Estado de Saúde; Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Secretaria de Estado de Agricultura Familiar; Secretaria de Estado de Trabalho e Economia Solidária; Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano – SECID e Secretaria de Estado da Igualdade Racial. Além dessas Secretarias, a Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão – CAEMA e o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC.

[5] Isso porque o MST foi uma das principais instituições na operacionalização dessa frente política/educativa.

[6] A primeira versão do "Sim, eu posso!" ocorreu no Haiti, no ano de 1999, por meio de radiodifusão no idioma Créole, onde 600 mil pessoas foram alfabetizadas. No ano de 2003 foi desenvolvido na Venezuela por meio de videoaulas, em que foram alfabetizadas 1 milhão e 500 pessoas (Mazilão Filho, 2011).

[7] A coordenação da Jornada de Alfabetização acontece de forma compartilhada, no qual cada ente que participa possui suas atribuições e responsabilidades antes, durante e posterior ao processo de implementação.

meio da alfabetização, elevar a geração de emprego e renda, e proporcionar acesso ao mundo digital. Pedagogicamente, a Jornada foi composta por meio do método “Sim, eu posso” e os Círculos de Cultura.

Nesta perspectiva, elegemos como problema de pesquisa: considerando a especificidade da alfabetização de jovens e adultos e a complexidade da interação entre o método “Sim, eu posso! ” e os Círculos de Cultura freireanos, bem como a formação mínima exigida para exercer a função de alfabetizador/a, a formação continuada em serviço, desenvolvida pela Jornada, impactou positivamente na prática docente dos alfabetizadores/as? Se alinha ao que dizem os documentos?

Mediante a abrangência da Jornada, entre os municípios em que ela ocorreu, escolhemos como campo de pesquisa o município de Belágua, por apresentar em seu contexto socioeconômico carência no atendimento aos recursos básicos para a população. Mesmo considerado, em um dado momento, o município mais pobre, de acordo com o menor IDH do Brasil, conseguiu ofertar e desenvolver a Jornada de Alfabetização e a formação continuada de seus alfabetizadores/as.

Para tanto, estabelecemos questões orientadoras para o estudo, a saber:

1. Como é compreendida a formação continuada ofertada pela Jornada de Alfabetização do Maranhão - “Sim, eu posso!” – Círculo de Cultura, ofertada aos alfabetizadores/as no município d Belágua?
2. Quais orientações teórico-metodológicas são utilizadas na formação continuada oferecida aos alfabetizadores/as participantes da Jornada no município de Belágua?
3. A Formação inicial e continuada, oferecidas pela Jornada de Alfabetização foi importante, ou não, para os alfabetizadores e alfabetizadoras?
4. A formação continuada possibilitou a melhoria no trabalho pedagógico das alfabetizadores/as?

Na busca de responder a essas questões, elegemos como objetivo geral analisar o processo de formação continuada dos alfabetizadores/as da Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso! ”– Círculo de Cultura no município de Belágua, no Maranhão, na perspectiva de entender o desenvolvimento de suas práticas alfabetizadoras. Alinhados a este, como objetivos específicos temos:

- Compreender como os alfabetizadores/as percebem a formação continuada ofertada pela Jornada de Alfabetização no contexto do município de Belágua.;

- Discutir sobre as orientações teóricas e metodológicas presentes na formação continuada da Jornada “Sim, eu posso!” – Círculo de Cultura.
- Analisar a contribuição da formação inicial e continuada para a construção das práticas pedagógicas dos alfabetizadores/as do Maranhão, bem como as mudanças promovidas ao município de Belágua.

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na perspectiva de responder à problemática mencionada, empreitamos este estudo entendendo que o ato de pesquisar orienta inquietações e favorece o anseio pela busca na construção de conhecimentos que possam vir a solucionar problemas. Como assevera Fachin (2006): “A necessidade da pesquisa surge quando temos consciência de um problema e nos sentimos pressionados a encontrar sua solução. O que nos induz a buscar solução para um problema constitui a pesquisa propriamente dita” (p. 139).

A pesquisa oportuniza buscar um conhecimento que possa contribuir com um novo pensar, através dos condicionantes imperativos que fazem do conhecimento científico algo questionável ou mesmo desafiador, partindo do princípio identitário no qual a pesquisa se fundamenta e encaminha a refletir a partir de uma nova ótica que desconstrói algo já definido para que possa ser reconstruído.

Este estudo utiliza uma abordagem metodológica que combina elementos da abordagem qualitativa na perspectiva histórico-crítica. A abordagem qualitativa crítica busca compreender as complexas relações sociais que envolvem o objeto de estudo, considerando as dimensões políticas, econômicas e culturais. A pesquisa qualitativa, ao permitir uma imersão profunda no universo dos sujeitos investigados, possibilita a identificação de problemas e a proposição de soluções mais adequadas à realidade da EJA.

Desta forma, ao invés de quantificar dados, a pesquisa qualitativa busca compreender as experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos à formação. Saviani (2008) enfatiza a importância de que a pesquisa educacional esteja vinculada à prática social e contribua para a transformação da realidade. Assim, essa abordagem metodológica, ao valorizar a compreensão profunda dos fenômenos sociais em seus contextos históricos e culturais, alinha-se perfeitamente aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Destarte, Gil (2020) complementa que a pesquisa qualitativa é especialmente uma vertente crítica, que necessita de uma imersão profunda nos dados, onde a interação do pesquisador e o objetivo de estudo são cruciais para uma compreensão mais abrangente e

significativa das realidades sociais. Portanto, ao se adotar a abordagem sugerida, não apenas se irá descrever, mas também interpretar e questionar as estruturas sociais subjacentes, a fim de promover uma análise que possa contribuir com a transformação social. A pesquisa privilegia uma abordagem qualitativa, pois teve como pretensão a interpretação dos fenômenos sociais, com dados de natureza subjetiva e, predominantemente, não quantificáveis (André, 2010).

A abordagem qualitativa crítica, segundo Denzin e Lincoln (2018, p. 35), busca "[...] entender e explicar as complexidades do mundo social [...]" e "[...] tornar visíveis as opressões e injustiças presentes nas relações sociais". Ao utilizar a abordagem qualitativa crítica, buscamos compreender como diferentes grupos sociais disputam o controle dos saberes que são transmitidos ao longo dos tempos. Essa abordagem permite considerar a inexistência da impessoalidade/neutralidade epistemológica entre o pesquisador e o objeto, proporcionando um menor distanciamento entre estes. Permite, também, considerar a subjetividade dos atores e seus contextos, e garante que o objeto seja tratado de forma situada em suas particularidades.

Ressaltamos que a perspectiva qualitativa se refere não somente ao tipo de objeto, conforme Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), mas também aos modos de atuação ou postulados que estão associados a este objeto. Ainda segundo os autores, é necessário entender a abordagem qualitativa a partir dos contextos locais e históricos dos processos discursivos e das interações entre os agentes. (Lessard-Herbert *et al*., 1990).

A trajetória metodológica desta pesquisa delineia-se considerando que as técnicas de pesquisa, os instrumentos e as análises foram utilizadas à medida que proporcionaram a revelação de importantes dados para a compreensão do objeto de pesquisa. Definem-se os aspectos desta trajetória metodológica de pesquisa em detrimento de outras dimensões, com base nas colocações de Marli André (2010, p.55), quando afirma que:

> A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada.

Logo, para saber se o objetivo de pesquisa foi alcançado, foi necessário nos debruçarmos sobre o pensamento de estudiosos da EJA, alfabetização para este público e formação, sobretudo a continuada e em serviço, bem como sobre os documentos que orientam o desenvolvimento da Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso!"- Círculo de Cultura e a formação de seus alfabetizadores/as do município.

A pesquisa bibliográfica se constitui imprescindível por abranger estudos anteriores sobre a EJA e a formação continuada. Neste sentido, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158),

"[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema". Assim, o estudo da literatura foi importante para ajudar no planejamento da pesquisa, consistindo em uma fonte indispensável para a construção do trabalho proposto (Lakatos; Marconi, 2003).

O mergulho nos documentos nos possibilitou apreender, sobretudo, a concepção de educação que ancora a Jornada e a formação continuada do município, para assim saber se a formação desenvolvida no município se alinha às concepções de educação expressas nos documentos orientadores. A análise documental é primordial para a compreensão do desenvolvimento de políticas e programas educacionais, o que conforme Lüdke e André (1012), permite complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas, e até mesmo desvelar novos aspectos da temática de pesquisa. Desse modo, a análise documental favoreceu a coleta de informações em documentos relevantes, a partir dos interesses desta investigação e permitiu compreender as concepções teórico-metodológicas de educação que regem a Jornada de Alfabetização.

Para sustentar a categoria *Alfabetização Jovens e Adultos,* nos apoiamos nos seguintes autores: Arroyo (2017), Brandão (2003), Freire (1970, 1983, 2005, 2011), Gadotti e Romão (2011), Libânio (1985), Lima (2017), Ney (2008) e Romão (2011); na categoria *formação continuada* nos sustentamos em: André (2002), Freitas (2002), Gatti *et al*. (2010), Imbernón (2010), Nóvoa (1999), Saviani (2008) e Tardif (2002). Ratificamos que as fontes de pesquisa bibliográficas são essenciais para a realização de um estudo de qualidade e para a produção de conhecimento em qualquer área do conhecimento. Elas fornecem informações confiáveis e relevantes, o que permite ao pesquisador compreender melhor o contexto e as perspectivas existentes sobre o tema, bem como sustentar as suas próprias ideias e argumentos. Gil (2020) diz que a pesquisa bibliográfica é um estudo teórico que pode ser considerado um importante passo de toda a pesquisa científica.

Aliado à pesquisa bibliográfica recorremos à análise documental, essencial para compreender e assimilar dados e informações, permitindo que se desvelem, de forma mais clara e concreta, as informações necessárias para o contexto da pesquisa. Para essa pesquisa, recorremos aos documentos que alicerçaram o desenvolvimento da Jornada, como o Decreto de Nº 30.612 de 02 de janeiro de 2015, que instituiu o Plano Mais IDH; Projeto de Implantação da Jornada de Alfabetização no Maranhão (2015); Cadernos do Educador: Sim, eu posso! (2016) e do Círculo de Cultura (2018); Relatório Final da Primeira e Segunda fase da Jornada (2017; 2018) elaborados pela Brigada Nacional de Alfabetização, publicação em revistas,

jornais, websites. A pesquisa documental é primordial para a compreensão de uma política ou programa educativo da natureza da Jornada de Alfabetização.

Conforme Lüdke e André (2012), esse tipo de pesquisa possibilita complementar as informações obtidas e verificar como o fenômeno se objetivou. Além disso, os documentos são considerados importantes fontes de dados, pois:

> [...] constituem-se em uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informação à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (Godoy, 1995, p. 23).

O mergulho nos documentos nos possibilitou apreender, sobretudo, a concepção de educação que ancora a Jornada e a formação continuada do município, para assim saber se a formação desenvolvida no município se alinha às concepções de educação expressas nos documentos orientadores. A análise documental é primordial para a compreensão do desenvolvimento de políticas e programas educacionais, o que conforme Lüdke e André (2012), permite complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas, e até mesmo desvelar novos aspectos da temática de pesquisa. Desse modo, a análise documental favoreceu a coleta de informações em documentos relevantes, a partir dos interesses desta investigação e permitiu compreender as concepções teórico-metodológicas de educação que regem a Jornada de Alfabetização.

Com o apanhado bibliográfico e documental partimos para o campo da pesquisa. O lócus da pesquisa foi o município de Belágua, atendido na segunda etapa de realização da Jornada de Alfabetização do Maranhão e, em especial, por ter sido considerado o município mais pobre do país, de acordo com os dados apresentados pelo IDH no período.

Contudo, anteriormente ao contato com os sujeitos, realizamos visitas à Secretaria de Estado da Educação (Seduc), em busca de informações sobre a Jornada de Alfabetização em Belágua, no referente ao número de alunos, de alfabetizadores/as e de coordenadores/as ligados ao gerenciamento e dinâmica de desenvolvimento da Jornada de Alfabetização, dentre as formações continuadas e outras informações.

Dialogamos, também, anterior e posteriormente à ida à pesquisa de campo com uma das coordenadoras pedagógicas da Jornada, Simone da Silva Pereira[8], do MST, que nos trouxe

[8] Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (2005), mestre em Geografia pela UNESP (2014), militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Maranhão, integrou a Coordenação Político Pedagógica da Jornada de Alfabetização.

várias informações, assim como contatos dos sujeitos responsáveis pela Jornada no município e outras especificidades no desenvolvimento desta.

Para a pesquisa, foram realizadas visitas à Secretaria Municipal de Educação (Semed), em Belágua, na gestão da secretária Maria Vilma Gomes Sousa, na qual fui atendida pela então coordenadora técnico-administrativa Rosinélia Gomes, que informou os contatos de algumas pessoas envolvidas na Jornada de Alfabetização e nos encaminhou ao coordenador de turma, o sr. Ivanildo Rodrigues de Sousa, que nos trouxe mais informações, e nos acompanhou em visita à casa das alfabetizadoras. Após dialogarmos com as alfabetizadoras[9], combinamos para fazer as entrevistas e preenchimento dos questionários na Semed de Belágua. E para não atrapalhar em suas atividades laborais, marcamos as reuniões sempre para o período da noite.

As entrevistas e questionários foram realizados com oito alfabetizadoras, com a utilização de um aplicativo de gravador de voz do aparelho celular da pesquisadora. A entrevista só foi realizada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelas participantes (Apêndice A). Esta estratégia permitiu maior liberdade para a inquietação dos participantes, sem que o objetivo da pesquisa fosse perdido no decorrer da entrevista. Após a assinatura do TCLE, iniciamos a aplicação do questionário (Apêndice B), mas antes esclarecemos sobre a necessidade e importância dessas informações para compor a pesquisa. O questionário foi preenchido pelas próprias alfabetizadoras, com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos.

Para coleta de informações, lançamos mão da entrevista semiestruturada (Apêndice C), composta de perguntas abertas e fechadas, que nos permitiu maior interação e obtenção mais detalhada sobre a Jornada de Alfabetização e a formação continuada de seus alfabetizadores/as. Segundo Minayo (2004) a entrevista permite ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados (Minayo, 2015). Para tanto, precisa ter "[...] um roteiro bem elaborado [...] uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada" (Manzini, 2004, p. 6). É importante salientar que houve uma boa receptividade e interesse das alfabetizadoras pela pesquisa.

Em posse dos dados coletados e feitas as transcrições das entrevistas e dos questionários, adotamos para tratamento dos mesmos, a Análise de Conteúdo (Bardian, 2006), podemos seguir por vários caminhos, e a escolha por essa técnica nos permitiu a

[9] Estaremos mencionando nesse estudo alfabetizadoras, pois a 08 (oito) entrevistadas eram compostas de mulheres.

operacionalização das sistematizações e a interpretação dos dados que se mostram por meio dos sujeitos da pesquisa, sendo uma ferramenta importante para a pesquisa social, por permitir aos investigadores examinarem e interpretarem o significado dos dados de forma mais profunda e contextualizada, o que pode ajudar a entender as dinâmicas sociais e culturais de maneira mais precisa e completa.

Para o tratamento e a interpretação dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, para o alcance do objeto, foram elencadas as etapas propostas por Bardin (2006, p. 42): 1) pré-análise; 2) exploração do material, e; 3) tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Durante a pré-análise, foi realizada a leitura flutuante para um primeiro contato com os dados, a fim de selecionar os documentos e bibliografia relevantes, formular hipóteses e objetivos, e elaborar os indicadores para interpretação. Na fase da exploração do material, escolhemos as unidades de codificação e procedemos com a classificação dos dados em categorias temáticas, adotando os procedimentos de recorte e contagem. E, na última fase, de tratamento dos resultados, buscamos interpretar o conteúdo latente, e orientados por diversos polos de atenção na comunicação, conforme Bardin (2006) sugere. Essa abordagem possibilitou uma análise detalhada, o que foi essencial para a compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

Desse modo, o percurso desenvolvido permitiu a obtenção de um processo operacional e sistemático das informações através das categorizações, buscando, por meio do universo pesquisado, compreender o fenômeno em estudo.

Desta forma, para uma melhor compreensão do momento da análise dos dados como categorias, temos:

- Interesse pela Jornada de Alfabetização
- Formação continuada/em serviço
- Importância do Processo Formativo
- Experiência com a Jornada de Alfabetização
- Dificuldades encontradas
- Repercussões na vida das alfabetizadoras
- Mudanças promovidas pela Jornada

As categorias foram estabelecidas, uma vez que na pesquisa qualitativa é essencial para que se obtenha uma compreensão acerca dos dados e informações obtidas e possa nos levar ao entendimento do objeto de estudo em si.

Assim, para a construção desta dissertação, seguimos a seguinte estrutura: na primeira seção abordamos os tópicos que deram início a esta dissertação, que correspondem à introdução, na qual apresentamos o contexto da pesquisa e o que a motivou, o problema e as questões norteadoras dela, os objetivos gerais e específicos, a perspectiva teórico-metodológica, bem como os procedimentos metodológicos adotados para o alcance do objeto em estudo.

Na segunda seção, apresentamos um resgate histórico referente à formação de professores e às concepções de formação continuada de professores no Brasil a partir dos anos 90, bem como a formação de professores de forma específica, para atuar com a EJA.

Na terceira seção trazemos a contextualização do Maranhão e as concepções de educação integral, educação em tempo integral e seus projetos pioneiros no Brasil, bem como da formação continuada de professores (FCP) no contexto das mudanças trazidas pela política de educação em tempo integral em âmbito nacional, reafirmando a FCP como um dos fatores importantes para a sua consolidação.

Na quarta seção apresentamos o contexto histórico, socioeconômico e educacional do município de Belágua – MA, como é desenvolvida a Jornada de Alfabetização em seu contexto e suas especificidades. Evidenciamos, ainda, os perfis dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, sobretudo, a partir da análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, a fim de compreender a percepção da formação continuada ofertada pela Jornada de Alfabetização no Maranhão.

Na quinta seção, com as considerações finais, buscamos responder às indagações no que tange o problema investigado em suas múltiplas dimensões, sendo esta resposta apenas uma percepção sobre o objeto em estudo, uma vez que o conhecimento está em constante transformação. Buscamos compreender a formação continuada desenvolvida pela Jornada aos alfabetizadores/as, e seus reflexos no contexto da alfabetização de adultos. Assim, realizamos inferências com a intenção de contribuir quanto à importância e melhoria da formação voltada para a EJA por programas de alfabetização de curto ou longo prazo.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil, especialmente a partir da década de 1990 tem sido marcada por transformações significativas, impulsionadas por mudanças na legislação, pela valorização do magistério e pela crescente demanda por uma educação de qualidade. Este período é caracterizado por uma trajetória repleta de avanços e retrocessos, que exigem uma análise histórica aprofundada. Nesta seção, discutiremos os principais marcos e desafios da formação de professores, destacando a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e os impactos das políticas públicas implementadas, que garantam a continuidade e a adequação das práticas formativas às realidades educacionais do país, bem como a necessidade urgente de formação continuada e a reflexão prática como pilares centrais para a melhoria do ensino e a equidade educacional no Brasil.

2.1. Um recorte a partir da década de 1990

A formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990, passou por significativas transformações, sendo impulsionada por diversos fatores, como as mudanças na legislação educacional, a valorização da profissionalização docente e a crescente demanda por uma educação de qualidade.

A compreensão a respeito da formação de professores no Brasil se configura em fases, sejam de rupturas, ou descontinuidades, avanços e alguns retrocessos. Portanto, é necessário um olhar histórico sobre diversos momentos dessa trajetória, para que possamos apreender “o hoje” da formação de professores e suas especificidades.

Tal discussão que se pretende aqui só será possível depois de uma compreensão das trilhas da formação de professores no Brasil, que na verdade foi instável, como já foi dito. Tanuri (2000) nos apresenta estudos importantes na busca dessa compreensão, destacando a década de 1990 como um período significativo para o campo da educação, e em especial para a formação de professores, com a revitalização das escolas normais através da reestruturação curricular e dos cursos de pedagogia.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, que elevou o nível de formação dos professores das séries iniciais para o nível superior, é um dos marcos na trajetória de formação dos professores no Brasil. Mas, anteriormente a esta conquista, conforme aponta Tanuri (2000), os insucessos estiveram ali concentrados no império, no qual tínhamos poucas escolas normais em nosso país, que,

inclusive, eram consideradas medíocres, tanto que somente a partir de 1968/1970 é que houve, de fato, transformações de cunho mais ideológico, político e cultural. Ainda assim, mesmo com o desenvolvimento ganhando certa qualidade, ainda era necessário avançar, e com a Resolução da Comissão Parlamentar (CP) n.º 1, de 30 de setembro de 1999:

> [...] apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, tem esse um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. Por outro lado, tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAMs, a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal.

Desta forma, a formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990, está intrinsecamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas do período. Portanto, a LDB/1996 tem como marco legal reforçar a necessidade de formação inicial e continuada (FIC) como pilar para a qualidade educacional e para a valorização do magistério.

A educação é vista como um dos principais caminhos para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, o professor ocupa um lugar central, sendo a sua formação um elemento crucial para assegurar o alcance das metas educacionais. A partir da década de 1990, o Brasil passou por importantes transformações nas suas políticas públicas voltadas à formação de professores, especialmente em razão da nova legislação educacional e da intensificação dos debates sobre a qualidade do ensino.

De acordo com Gatti (2010, p. 43), "[...] a formação de professores ganhou destaque nas agendas políticas como elemento-chave para o enfrentamento das desigualdades educacionais". Assim, foram criados programas e ações que buscavam garantir não apenas a formação inicial, mas também a continuada, atendendo às demandas de uma sociedade em constante mudança.

A promulgação da LDB/1996 representou um divisor de águas na história da educação brasileira, pois estabeleceu diretrizes que valorizavam a profissionalização docente. Em seu artigo 61, a lei afirma que a formação dos profissionais da educação deve incluir a "associação entre teorias e práticas, mediante estágio supervisionado e capacitação em serviço" (Brasil, 1996). Essa perspectiva consolidou a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e imprescindível para a prática pedagógica.

Para Gadotti (2000, p. 35), “[...] a LDB/1996 reafirmou o papel do professor como um agente transformador, cuja formação deve estar alinhada às demandas culturais e econômicas do país”. Neste sentido, surgiram programas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), voltado para a inserção das tecnologias digitais no ensino, e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que priorizava a qualificação de professores em regiões mais vulneráveis.

Donald Schön (1983) introduziu o conceito de *prática reflexiva*, ressaltando que os professores não são meros transmissores de conhecimento, mas profissionais capazes de refletir sobre sua prática e construir saberes a partir da experiência. Essa abordagem foi amplamente difundida no Brasil, especialmente através dos trabalhos de Pimenta (1999, p. 28), que afirma que: “[...] a reflexão sobre a prática é essencial para que o professor compreenda os desafios cotidianos e os transformem em oportunidades de aprendizagem”.

Além disso, Libâneo (2002, p. 67) destaca que “[...] a formação docente deve integrar teoria, prática e contexto, garantindo que o professor não apenas responda às demandas, mas também inove e crie”. Essa perspectiva foi incorporada em diversos programas de formação continuada, que passaram a privilegiar metodologias ativas e colaborativas.

Apesar dos avanços, a formação de professores enfrenta desafios estruturais e políticos. A descontinuidade de programas devido à troca de governos e à falta de recursos ainda compromete a sua eficácia. Segundo Lima (2010, p. 92), “[...] as políticas de formação muitas vezes são planejadas sem considerar as necessidades reais dos docentes e das escolas”. Além disso, há uma carência de programas que valorizem as especificidades regionais e promovam a equidade no acesso à formação.

A formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990, representa um campo em constante construção, marcado por avanços significativos e desafios persistentes. Para que a formação de professores alcance todo o seu potencial, é imprescindível que as políticas públicas garantam continuidade, financiamento adequado e alinhamento com as demandas dos contextos escolares. Somente assim poderemos consolidar um sistema educacional que valorize o professor e promova uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Dessarte, nesse período as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir de 1990 marcaram um período de mudanças estruturais significativas no sistema de ensino. Essas mudanças foram impulsionadas pelo contexto político, econômico e social da época, caracterizado pela redemocratização, globalização e a necessidade de alinhar a educação às demandas de um mundo em transformação. Nesse texto, serão discutidas as principais reformas

educacionais desse período, com destaque para seus objetivos, impactos e desafios, à luz de autores relevantes e documentos oficiais.

O cenário político brasileiro nos anos 1990 foi fortemente influenciado pela adoção de políticas neoliberais que priorizavam a descentralização, a privatização e a redução do papel do Estado em diversas áreas, incluindo a educação. De acordo com Saviani (2008, p. 74), "[...] essas políticas buscaram transferir responsabilidades do governo central para estados e municípios, alterando significativamente a gestão e o financiamento da educação".

Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da LDB/96, representaram marcos fundamentais para a consolidação de um sistema educacional mais democrático e inclusivo. A LDB/96 estabeleceu diretrizes importantes para a organização do ensino, valorização dos profissionais da educação e melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. Entre as principais inovações trazidas pela lei, destacamos a obrigatoriedade da Educação Básica, a autonomia das instituições de ensino e a ênfase na FCP. Segundo Gatti (2010 p. 45), "[...] a LDB foi elaborada para enfrentar os desafios de um sistema educacional que precisava se modernizar e responder às demandas sociais e econômicas da época".

A LDB também reforçou a descentralização do sistema educacional, incentivando os estados e municípios a assumirem maior responsabilidade pela oferta de ensino. Para Gadotti (2000), essa descentralização foi positiva em termos de gestão local, mas também gerou desafios relacionados com a desigualdade de recursos e capacidade administrativa entre as regiões do país.

Uma das reformas mais significativas da década de 1990 foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Emenda Constitucional n.º 14/1996. Esse fundo foi criado para redistribuir recursos entre estados e municípios, garantindo maior equidade no financiamento do Ensino Fundamental. Para Cury (2002, p. 112), "[...] o Fundef foi uma resposta ao desafio de reduzir as disparidades regionais e assegurar uma base mínima de recursos para a educação básica". Embora tenha contribuído para melhorar o acesso ao Ensino Fundamental e a remuneração de professores, o Fundef enfrentou críticas devido à sua ênfase exclusiva no Ensino Fundamental, deixando de lado outros níveis de ensino, como a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Além das mudanças estruturais e de financiamento, a década de 1990 também foi marcada por reformas curriculares e pela implantação de sistemas de avaliação em larga escala. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997,

serviram como referência para a organização do currículo escolar, propondo uma abordagem mais interdisciplinar e voltada para a formação cidadã dos alunos (Brasil, 1997).

Simultaneamente, foram criados instrumentos de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essas iniciativas visavam monitorar a qualidade do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais. Para Bonamino e Franco (1999, p. 210), "[...] as avaliações em larga escala se tornaram ferramentas essenciais para identificar desigualdades e orientar intervenções nas escolas".

A valorização dos profissionais da educação foi um dos pilares das reformas educacionais dessa. A LDB/96 destacou a FIC como requisito fundamental para o exercício do magistério. Programas como o Programa de Formação Continuada de Professores (Profa) e o ProInfo foram criados para apoiar os professores no desenvolvimento de novas competências pedagógicas e tecnológicas.

No entanto, a implementação dessas políticas enfrentou limitações práticas, como a descontinuidade administrativa e a falta de recursos financeiros. Libâneo (2003, p. 67) argumenta que "[...] a formação de professores muitas vezes foi tratada de forma fragmentada, sem uma articulação clara com as necessidades reais das escolas".

Apesar dos avanços significativos trazidos pelas reformas educacionais dos anos 1990, muitos desafios persistem. Um dos principais entraves é a desigualdade de recursos e oportunidades entre as diferentes regiões do Brasil, que ainda compromete a equidade no acesso à educação de qualidade. Além disso, a descontinuidade de políticas públicas devido à troca de governos frequentemente dificulta a consolidação de programas de longo prazo.

Para Gadotti (2000, p. 39), "[...] é essencial que as políticas educacionais sejam planejadas com base em diagnósticos sólidos e implementadas de forma integrada, considerando as especificidades locais e regionais". Somente assim será possível avançar na construção de um sistema educacional mais justo e eficiente.

Desta forma, políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE) destacaram a formação continuada como uma prioridade, alinhando-a às metas de universalização do ensino e redução das desigualdades educacionais. Segundo Gatti *et al*. (2008, p. 730), "[...] a formação continuada dos professores é imprescindível para enfrentar os desafios de uma educação democrática e inclusiva".

A formação continuada é definida como um processo permanente de aprimoramento profissional, atendendo às demandas contemporâneas da prática docente (Libâneo, 2012). Diferentemente da formação inicial, que se concentra na aquisição de

conhecimentos básicos e pedagógicos, a formação continuada possibilita que os professores atualizem suas competências.

Desse modo, Nóvoa (1999, p.23) argumenta que "[...] não se pode dissociar a prática da formação, pois o professor se forma na e pela prática". Logo, a formação continuada é de extrema necessidade por possuir objetivos diferenciados da formação inicial, uma vez que vem atender às demandas específicas mediante uma prática já vivenciada por esses profissionais da educação, dentre suas especificidades e áreas de atuação.

Apesar dos desafios estruturais – como a desigualdade regional –, a desvalorização docente e a falta de continuidade nas políticas limitam o real impacto destas formações. O que nos ressalta Nóvoa (1999, p. 39), é que "[...] a formação continuada não pode ser apenas uma resposta pontual às demandas do momento, mas precisa ser concebida como parte de um projeto de longo prazo que valorize o professor e promova o desenvolvimento de suas práticas e ações". Desta reflexão, se reforça a necessidade de políticas públicas que articulem ações formativas de maneira estruturada e permanente, permitindo que o professor seja protagonista no processo educacional. Além disso, sugere que a formação deve ser adaptada às mudanças sociais e pedagógicas, ao mesmo tempo em que se conecta às diversas realidades desses profissionais.

2.2 Contextos que influenciaram na formação docente e formação continuada em EJA

O período de 1990 foi de importantes transformações no Brasil e no mundo capitalista, nos campos da sociedade em especial, na educação. É a década em que se acentua o discurso na qualidade da formação do trabalhador, em um contexto de globalização econômica que envolve modernização e qualidade.

Um período de efervescência no delineamento de políticas educacionais. Sendo esse o período no qual o sistema econômico vai incidir diretamente no sistema educacional, que visa um novo formato de educação, voltado para um novo perfil de alunado, que viesse a atender às novas necessidades e exigências funcionais para um mercado produtivo, em que há uma forte articulação entre o modelo econômico adotado por um país (ou por um conjunto de países) e as políticas educacionais implementadas. Esse período é marcado por mudanças no cenário produtivo – como a globalização, a reestruturação do mercado de trabalho e o avanço das tecnologias – que passam a exigir uma nova configuração da educação.

Mais especificamente, trata-se de um contexto em que o sistema econômico, pautado por princípios neoliberais e pela lógica do mercado, começa a influenciar diretamente o sistema educacional. A educação, nesse cenário, deixa de ser pensada apenas como um direito

social e passa a ser vista também como um meio estratégico de formação de capital humano. Ou seja, o foco se desloca para a formação de um novo perfil de aluno: mais flexível, com competências técnicas e comportamentais voltadas à empregabilidade, adaptado às dinâmicas do mercado de trabalho e às exigências do mundo produtivo.

. Dessa maneira, as diretrizes educacionais impulsionadas pela nova configuração de Estado, de responsável pela educação, nesse momento, tornam-se mais reguladoras e fiscalizadoras, traçando formas e metas a serem alcançadas e ainda desarticulando o seu papel como agente financiador dos recursos para a iniciativa privada e a sociedade civil.

Nesse contexto de mudanças e de reestruturação, a educação é vista como principal fator de responsabilização por essa mudança em implementação na sociedade. Desta forma, recai sobre o professor formar indivíduos para o mundo do trabalho, com um novo viés de atributos e competências, conforme a nova ordem socioeconômica exigia.

A política de formação de professores inicial e continuada passa a ser um dos alvos dos organismos internacionais e dessa tendenciosa nova exigência do mercado/capital. Assim sendo, é empreitada nos países latinos reformas educacionais que respondessem a tais exigências. No Brasil, ocorreu a promulgação da LDB, que transitava pelas discussões há 13 anos.

> A política educacional adotada com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo, assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras. A descentralização, nesse caso, não apareceu como resultado de maior participação da sociedade, uma vez que as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tais como pesquisadores, universidades, professores, sindicatos, associações e outros [...] (Libâneo, 2003, p. 140).

Reafirmamos que esse processo sofreu importante influência de organismos internacionais na sua essência e gestação, onde alguns dos principais protagonistas foram: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Pnud.

A educação, em especial, a formação de professores, em meio a essas relações macroeconômicas, esteve como foco de disputas, tendo como pano de fundo questões ideológicas. A relação trabalho e educação é mensurada de acordo com o domínio de conteúdos e habilidades, colocando o ensino como ferramenta estratégica dentro do processo de acumulação e aprofundamento do capital, visto que é na educação que encontramos os principais determinantes de estímulo ao consumo e à competitividade (Freitas, 2002).

Nesse cenário é que as políticas educacionais foram delineadas para os países periféricos, e, sob tal direção, o Brasil e mais 155 países, juntamente com agências internacionais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e associações profissionais participaram da Conferência Mundial de "Educação para Todos", que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

Financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), esse momento representou o início de um projeto a nível global que se pautava no eixo *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, e levou à aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos.

> Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e a continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (Declaração, 1990, p. 1).

Tal documento não se aprofunda sobre questões relacionadas com a formação de professores, mas faz menção à importância da capacitação profissional em serviço: "[...] a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados" (Declaração, 1990, p. 11).

É enfatizada, nesse documento, a preocupação por uma educação para todos. Porém, o que ocorreu foi uma concentração de esforços para o Ensino Fundamental, uma vez que essa etapa era vista como potencialmente capaz de reduzir a pobreza e aumentar a produtividade de classes subalternas, essa etapa educacional, por ser mais universal e acessível, seria a mais eficaz para reduzir desigualdades sociais e promover o desenvolvimento econômico, em especial (aquelas mais empobrecidas e marginalizadas).

A contradição do que é dito no documento e do que é oferecido à população é evidenciada nos recursos encaminhados e na negligência com outros níveis de ensino, em especial o Ensino Superior. Sendo assim, a Conferência Mundial "[...] funcionou como um momento de difusão do projeto educacional internacional assentado sobre o modelo neoliberal" (Shiroma *et al*., 2011, p. 51).

Outro importante documento, ainda em 1990, recomendado pelo BM, intitulado *Prioridades y estrategias para la educación*, apresentado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), vem enfatizar a necessidade de implantar mudanças educacionais que priorizem habilidades específicas para a reestruturação do capital, influenciando diversos documentos, como referência na produção de documentos legais em diversos países, inclusive no Brasil, com uma forte influência destes documentos em leis, projetos, planos, entre outros.

No Brasil, o momento político era de *impeachment* do presidente Collor de Mello, que permaneceu no poder apenas por dois anos, de 1990 a 1992, logo substituído por Itamar Franco, que teve em sua gestão a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Com base nesse documento, o Brasil passou a se organizar para cumprir o que fora posto na Declaração, em Jomtien. No governo de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 2002, esses movimentos multilaterais encontram forças no documento publicado pela Cepal, que enfatiza a necessidade de eliminar o analfabetismo e priorizar a eficácia do ensino.

Outro documento que muito contribuiu para esse paradigma de educação, entre 1993 e 1996, foi o documento *Educação um tesouro a descobrir*, conhecido como *Relatório Jacques Delors*, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a presidência de Jacques Delors. Esse documento teve a finalidade de diagnosticar problemas em escala mundial vividos pelas sociedades contemporâneas, problemas geradores de incertezas e instabilidades tanto no plano econômico, como no científico, cultural e político: desemprego, desigualdades sociais, dentre outros. Esse relatório[10] acabou por conferir à educação um árduo papel na resolução de tais problemas, ao atribuir-lhe "[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas" (Unesco, 2003, p. 16).

Desse modo, são refletidos de forma direta os ditames dos organismos internacionais diante dos referenciais estabelecidos para formar e a quem se quer formar, que perpassa pelo trabalho docente. E, assim, a chamada *sociedade do conhecimento*[11], na qual todos devem se instruir, buscar qualificações; o professor, em meio a essas necessidades, é um dos principais responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do ensino nesse sentido mercadológico.

---

[10] Relatório Jacques Delors: *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

[11] Sociedade do Conhecimento – conceito que define um tipo de sociedade já não baseada na produção agrícola ou industrial, mas na capacidade de pesquisar, inovar e produzir informação – é o tema do relatório lançado em novembro pela Unesco, braço da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Pois, ainda que esses documentos e Planos – como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi resultado desses desdobramentos – tenham trazido alguns aspectos positivos para o ensino, como a melhora de financiamento à educação pela ala do empresariado, continuamos cedendo aos impasses do neoliberalismo:

> [...] uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidos no mercado de trabalho, objetivando formar cada indivíduo um banco de reservas de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade (Frigotto, 2000, p. 64).

Como resultado de tantas intervenções, surgiram programas, como: Aceleração da Aprendizagem; Acorda Brasil! Tá na hora da Escola!; Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries e o Bolsa Escola; Renda Mínima; Fundef; Programa de Expansão da Educação Profissional, entre muitos outros. Foram implantados também sistemas avaliativos, como o Saeb, o Enem, o Censo Escolar etc.

Todas essas reformas e mudanças foram orientadas pelo que se chamou de *Consenso de Washington*, em 1989, que assumiu boa parte das reformas educacionais de cunho neoconservador. Liderada por John Williamson, em Washington, trata-se de uma reunião que discutiu importantes reformas para a América Latina:

> [...] o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se trata de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia (Saviani, 2007, p. 425).

Assim, dentro dessas proposições, nosso sistema educacional adere às diretrizes que estão refletidas em documentos orientadores da educação, como a LDB/96, promulgada em meio a esse cenário de transformações e mudança de paradigmas, no que se se refere à educação sofrendo retrocesso em seu texto original, construído desde a década de 1980.

Logo, é possível afirmar que o ensino, para o interesse mercadológico mundial, tem um papel estrategicamente importante, o que se opõe às discussões no início da década de 1990, sobretudo aos determinados na Constituição Federal e na LDB, no que tange o ideário mundial frente aos novos direcionamentos.

Desta forma, havia na verdade duas propostas: uma, decorrente do movimento dos educadores e da sociedade civil, delineada por Dermeval Saviani, outra do Senador Darcy Ribeiro, sendo que a última foi sancionada sem qualquer veto (Shiroma *et al*., 2007). Esse projeto acabou barrando muitas das discussões do Movimento dos Educadores, iniciado na década de 1980.

Pontos foram descaracterizados, como a capacitação dos professores, que foi traduzida em profissionalização, e o que era para ser discutido nos braços da sociedade civil, foi limitado à relação empresário e ONGs. Ainda há de destacar o processo que foi de descentralização[12], que resulta na desobrigação do Estado em prover direitos à sociedade, transferindo de certa forma essa responsabilidade para a sociedade civil.

De acordo com Freitas (2002), documentos legais – como Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares para a Declaração da Educação Básica, em todos os seus respectivos níveis e modalidades, para a Educação Superior, e sistemas de avaliação como Saeb, entre outras medidas – têm como finalidade encaixar não só o Brasil e os demais países em desenvolvimento latinos e o Caribe na lógica mundial de globalização e comércio. A avaliação nesse sentido funciona como uma forma de barganhar políticas de gestão de recursos, financiamento e descentralização. Essas movimentações nos direcionam à reflexão sobre um dos grandes desafios da educação no Brasil: a atratividade da carreira docente.

Gatti *et al.* (2008) recorrem aos Relatórios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005, 2006), nos quais estão reunidos dados de diferentes países acerca do incentivo e da priorização do desenvolvimento de políticas públicas que se dediquem não apenas a atrair, mas, especialmente, a preparar e reter competentes docentes. Portanto, faz-se necessário entender a relevância das decisões governamentais na formação e condições de trabalho dos professores que se alinham com a preocupação nos relatórios da OCDE:

> A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho torna-se questão fundamental na sociedade contemporânea, dados os novos ordenamentos estruturais dessa sociedade contemporânea, e as consequentes demandas e pressões de variados grupos sociais. Neste contexto, decisões de governo relativas à educação, e em particular à formação de professores para a educação básica, podem sinalizar a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. A forma como essas decisões são implementadas em determinados contextos a maneira como são propostas e postas em ação sua articulação ou não-entre si e com políticas mais amplas etc. podem nos sinalizar sua adequação e impacto (Gatti *et al*., 2011, p. 169).

Mas, esse incentivo para o Ensino Superior, na formação de professores, precisa ser olhado com atenção. Como vimos, existe um processo de construção e manutenção de estratégias para fomentar as exigências do mundo globalizado, as competências e habilidades

[12] Descentralização: ocorre quando o ente descentralizado exerce atribuições que decorrem do ente central, que empresta sua competência administrativa constitucional a um dos entes da federação, tais como os Estados-Membros, os municípios e o Distrito Federal, para a consecução dos serviços públicos.

necessárias se tornam cada vez mais específicas, e os sujeitos são levados a se adequarem ao sistema.

Essas características são destaques no perfil da formação de professores delineado no século XX, no qual o trabalho docente, assim como toda prática profissional, é reduzido a desenvolver em seus alunos habilidades e competências:

> Nas décadas subsequentes até o final do século XX, verifica-se a ascensão da concepção pedagógica – reprodutivista, no bojo da qual despontam, simultaneamente, o acirramento das concepções tecnicistas e as análises crítico filosóficas acerca dos limites e possibilidades da educação escolar na sociedade do capital. À luz das quais se desenvolve a visão "crítico – reprodutivista". Mas também a esse tempo, se anunciam ideários contra hegemônicos, a exemplo das orientações pedagógicas para uma "educação popular", da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica (Duarte, 2009, p. 18).

Ou seja, uma concepção liberal do ser humano, no qual ele é retirado das circunstâncias concretas de existência, de humanização de sua prática social e de sua relação existencial com o trabalho, para pertencer a um processo de produção e reprodução em cada sujeito de competências e habilidades para se mover no mundo do trabalho.

Ao longo do século XX, o capital sofreu inúmeras reformas, que refletiram nos ideários pedagógicos: "Os ventos modernizantes que marcaram o início do século XX, criaram o fértil terreno para as renovações sociais e, dentre elas, no campo educacional, o advento da pedagogia nova" (Duarte, 2009, p. 16). Período caracterizado por um intenso processo de modernização nos países ocidentais, impulsionado pelo avanço da industrialização, pelo crescimento urbano, pela consolidação dos Estados nacionais e pela emergência de novas demandas sociais. No campo educacional, essas mudanças criaram um ambiente propício ao questionamento dos modelos tradicionais de ensino, que até então eram baseados na memorização, na disciplina rígida e na centralização do professor como detentor exclusivo do saber. Surge, nesse cenário, a Escola Nova — também chamada de pedagogia nova — como uma resposta às necessidades de uma sociedade em transformação.

Ainda no decorrer do século XX, a formação de professores passou a ser cada vez mais influenciada pelas diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE, que passaram a ditar políticas educacionais alinhadas à lógica do mercado. Essas instituições pressionaram por reformas nos sistemas educativos, enfatizando metas como eficiência, racionalização de recursos e resultados mensuráveis. Nesse contexto, conforme analisa Dermeval Saviani (1999), três conceitos tornaram-se centrais no discurso educacional hegemônico: qualidade**,** produtividade e equidade — palavras de ordem que

orientam reformas e políticas, muitas vezes desvinculadas de uma compreensão mais ampla e crítica das reais necessidades sociais e educacionais.

É preciso notar, que tais direcionamentos são para os países periféricos, estes na posição de receptores de políticas educacionais gestadas por bancos mundiais, distantes da realidade concreta de sujeitos históricos, mas que devem seguir tais diretrizes para alcançar um *patamar de qualidade*, para estarem inseridos no mundo globalizado.

Leher (1999, p. 19-20), em análise da política educacional imposta por tais organismos, afirma que por mais paradoxal que possa parecer, o BM se converte no "Ministério da Educação", para países periféricos, consagrando "[...] a dimensão estritamente instrumental da educação em face da nova dinâmica do capital". Para a formação de professores, isso implica um esvaziamento da função desse profissional como nunca pensado, e volta-se a atenção para sua FIC, porém, o condiciona à alienação de sua prática:

> Nela o saber fazer passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de "competência". Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos (Duarte, 2009, p. 19).

No Brasil, esse cenário se traduziu em políticas de formação docente que priorizam competências técnicas, padronização de currículos e avaliação por desempenho, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e comprometida com os contextos locais e com a transformação social. A lógica gerencialista passou a orientar programas como o *Parfor*, o *ProUni*, a *BNCC* e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Tais iniciativas, ainda que tragam avanços em termos de acesso e estrutura, frequentemente reduzem a formação docente a uma preparação funcional para o mercado, limitando a autonomia pedagógica e o papel político do educador como agente de mudança.

Já no século XXI, o tema formação de professores gera debates e embates, pois gera controvérsias sobre questões básicas na docência, como função do ensino para o qual os professores são formados, sobre quem deveria formar esses professores, o tempo em que esta formação deveria acontecer, e quais conteúdos deveriam ser abordados nos cursos de formação de professores. De modo geral, trata-se de uma precarização na formação de professores.

E quando apontamos as discussões sobre formação de professores para a modalidade da EJA, ou seja, ao pensarmos essa formação no contexto atual, pressentimos o enorme desafio que a educação enfrenta ao resgatar a importância de uma formação voltada para esse público.

A formação continuada de professores no Brasil está ancorada em diversos documentos legais e diretrizes, destacando-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (licenciatura); o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), que apresenta metas específicas voltadas à valorização e à formação docente; além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, especialmente as previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019), que orientam a organização curricular e a articulação entre formação inicial e continuada. Estes documentos reconhecem a importância da formação continuada como um processo essencial para o desenvolvimento profissional.

Segundo as DCNs, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente e contínuo que se estende ao longo da carreira do professor. Incluindo não apenas cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, mas também atividades formativas (Imbernón, 2010).

Estes aspectos são particularmente relevantes para os professores que atuam na EJA, uma modalidade que enfrenta muitos desafios específicos. A análise desses documentos e das práticas de formação continuada implementadas na Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso!” – Círculo de Cultura em Belágua, revela a importância de oferecer suporte contínuo aos educadores (Maranhão, 2014).

2.3 A formação continuada do educador da EJA

A formação de alfabetizadores da EJA segue a mesma lógica da formação dos professores dos outros níveis e modalidades de ensino, sofrendo mais lacunas, pois trata-se de um público historicamente discriminado. Assim, as constantes transformações nas áreas econômica, política e social, tecnológica e cultural da sociedade atual, têm pressionado a escola a se adequar conforme as exigências do mundo do trabalho, influenciando a educação. Decorrentes a essas mudanças surgem novos desafios, e no final do século XX, a escolarização passa a ser exigida no mundo do trabalho, o que vai requerer demanda nas salas da EJA.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988). Desta forma, o Parecer nº. 05/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aborda a questão da denominação “Ensino de Jovens e Adultos” e “Ensino Supletivo”, determina os limites de idade fixados para que jovens e adultos ao se submetam a exames supletivos, possam adquirir sua certificação.

Portanto, quanto ao disciplinamento legal que a EJA recebe na LDB, vale destacar:

> Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei nº 11.741, de 16/7/2008). Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de 15 quinze anos; II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de 18 dezoito anos. § 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996).

Com um olhar que leva em consideração o percurso de vidas do público da EJA, se tem a possibilidade da certificação por meio dos exames nacionais ofertados pelo Estado, bem como as peculiaridades desta faixa etária, que exige várias alterações frente a essas mudanças, passa a exigir também um ensino voltado para o campo da pesquisa e ao trabalho criativo a pensar nesse público que, de certa forma, a passos lentos começam a ser reconhecidos.

Com relação à qualidade da formação para atuação na EJA, com as novas possibilidades no campo de atuação, ocorre uma crescente necessidade de os cursos de formação buscarem por atualizações na perspectiva da atuação desse profissional mediante público específico. A falta de publicações científicas que propiciem apoio a essa formação e a pouca contribuição das universidades na formação de professores nessa área destacam-se como desafios, além da negligência por este campo de ensino e a formação para o trabalho docente.

A necessidade de atualização constante é enfatizada por Imbernón (2006), que salienta a importância de uma formação contínua e adequada para lidar com a diversidade e as demandas específicas da EJA. Nesse sentido, a formação continuada deve ser vista como essencial para a melhoria das práticas docentes e para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios inerentes ao ensino de jovens e adultos.

A discussão a respeito da EJA não é recente. No Brasil, ela também se destaca com a necessidade de formar mão de obra para o processo de industrialização do País. Mas, ao longo dos anos, e devido às grandes transformações no mundo político-econômico e à necessidade desta, por sujeitos cada vez mais hábeis para lidar com as novas demandas, nos vemos no imperativo de levantar questionamentos importantes sobre a EJA: que tipo de sujeito está sendo formado para os novos contextos? E, principalmente: o professor da EJA está preparado para

contribuir na formação desse sujeito em meio a novos contextos? Contextos esses cada vez mais exigentes em termos de empregabilidade e de leitura do mundo, ou seja, de formação crítica e cidadã.

E antes de nos debruçarmos a respeito de quaisquer que sejam as competências necessárias de um professor da EJA, é preciso primeiro partir do princípio de que os educandos da EJA, são analfabetos ou não conseguiram concluir os estudos na educação básica, pois em algum momento de suas vidas interromperam sua trajetória escolar.

Logo, um dos desafios desse docente é desenvolver uma educação possa ser constituída de um viés que faça sentido a esses alunos, através de uma aprendizagem significativa, de tal forma que esse sujeito consiga estabelecer uma intencionalidade na continuidade de seus estudos e adquira uma formação crítica cidadã, que possa se ver na condição de ser humano dotado de seus direitos e constituído de seus saberes. E como direito assegurado em 1996, a LDB, que define e regulariza a organização da educação brasileira com princípios na Constituição Federal.

Destarte, a EJA torna-se a partir de então uma modalidade de Ensino da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Ainda de acordo com a LDB (Brasil, 1996), a EJA poderá ser ofertada pelas redes públicas e privadas. Ao abordamos sua trajetória histórica, verifica-se que os programas educativos no Brasil, incluindo aqueles voltados para a EJA, são frequentemente ofertados de forma temporária e aligeirada, com um foco em ações de curto prazo para a erradicação do analfabetismo. Esta prática resulta em iniciativas que não se sustentam a longo prazo, refletindo uma abordagem imediatista do Estado brasileiro.

Entre esses programas, alguns foram concebidos com uma perspectiva contra-hegemônica, buscando enfrentar as forças hegemônicas, mas ainda assim não conseguiram se manter por muito tempo devido às pressões e interesses estabelecidos (Freitas, 2009). É essencial problematizar essa abordagem e destacar a necessidade de políticas públicas sustentáveis e de longo prazo que realmente promovam a formação continuada de professores da EJA.

No Brasil, diversos programas de alfabetização de adultos foram implementados ao longo dos anos, para combater o analfabetismo e promover a EJA. A seguir, descrevo alguns desses programas:

Quadro 1 – Programas de Alfabetização

Programa	Objetivo	Formação dos Alfabetizadores	Abordagem Pedagógica	Considerações Específicas
Movimento de Educação de Base (MEB)	Conscientizar e mobilizar comunidades para a alfabetização e o desenvolvimento social.	Formação baseada nos princípios da pedagogia de Paulo Freire, promovendo reflexão crítica e abordagem dialógica.	Método Paulo Freire: diálogo, conscientização, valorização do conhecimento prévio.	Envolvimento crítico dos alfabetizadores nas práticas sociais e educacionais da comunidade.
Projeto "MOVA – Brasil"	Alfabetização e educação popular para jovens e adultos.	Formação que valoriza saberes prévios dos educandos e promove a participação ativa.	Educação popular e emancipatória, diálogo, valorização dos saberes prévios.	Enfoque na educação continuada e na participação cidadã, parcerias com organizações da sociedade civil.
Programa de Alfabetização Solidária (PAS)	Reduzir os índices de analfabetismo entre jovens e adultos.	Seleção e formação de alfabetizadores voluntários, focada no engajamento da sociedade civil.	Abordagem participativa e voluntária.	Formação rápida e engajamento comunitário, mas com desafios de sustentabilidade a longo prazo.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	Educação de jovens e adultos do campo, especialmente assentados da reforma agrária.	Formação específica para contextos rurais, valorizando a contextualização dos conteúdos e práticas pedagógicas participativas.	Contextualização dos conteúdos, metodologias participativas, integração com a comunidade.	Enfoque na realidade dos assentados, integração comunitária, acompanhamento técnico-pedagógico.
Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Alfabetizar jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação formal.	Formação de alfabetizadores voluntários, capacitação para metodologias eficazes de ensino.	Participação comunitária, adesão social, metodologias aplicadas e eficazes.	Parceria com estados, municípios e entidades da sociedade civil, formação contínua e monitoramento.

Fonte: autora (2024).

A formação dos alfabetizadores é um elemento crucial para o sucesso dos programas de alfabetização. Programas como o MEB e o MOVA enfatizam a importância de uma formação que vá além do ensino de técnicas de alfabetização, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a realidade social dos educandos (Freire, 2005).

Essa abordagem é fundamental para desenvolver educadores comprometidos com a transformação social. No entanto, a falta de recursos e de apoio institucional constante pode comprometer a eficácia dessa formação. Imbernón (2010) destaca que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, necessitando de investimentos contínuos para manter a qualidade e a relevância da educação oferecida.

O Estado brasileiro tem uma prática recorrente de oferecer programas educativos de forma temporária e aligeirada, com foco em ações de curto prazo para a erradicação do analfabetismo (Freitas, 2009). Esses programas, muitas vezes, não se sustentam a longo prazo,

refletindo uma abordagem imediatista que falha em promover mudanças duradouras. Exemplos como o PAS, que dependem fortemente de voluntários e de engajamento comunitário, podem enfrentar desafios significativos em termos de continuidade e impacto a longo prazo. Programas como o Pronera, que buscam uma abordagem mais integrada e contextualizada, enfrentam pressões políticas e econômicas que dificultam sua sustentabilidade.

Esses são apenas alguns exemplos de programas e movimentos de alfabetização de adultos e jovens no Brasil. Existem outros projetos e iniciativas que também desempenham um papel significativo na promoção da alfabetização e da EJA no país. É essencial mencionar que a alfabetização de jovens e adultos é um campo em constante evolução, com novos projetos e abordagens sendo implementadas ao longo do tempo, ainda que carente de uma política mais efetiva e que assegure uma educação de qualidade.

Ao pensar no contexto dos programas de alfabetização, é fundamental refletir sobre o perfil dos sujeitos que participam dessas iniciativas. Muitas vezes, esses indivíduos são rotulados pela sociedade apenas como “analfabetos”, sendo associados a baixos indicadores de desenvolvimento do país. No entanto, é preciso reconhecer que eles carregam consigo saberes, experiências e crenças construídos ao longo de suas vidas. Esses conhecimentos prévios não apenas moldam sua visão de mundo, mas também influenciam diretamente suas formas de aprender. Assim, compreender e valorizar essas trajetórias é essencial para que os programas de alfabetização sejam realmente eficazes, respeitando a diversidade dos aprendizes e promovendo processos de ensino mais significativos e humanizadores

Então quem é esse aluno?

A formação continuada é fundamental para os professores que atuam na EJA, considerando as especificidades e desafios dessa modalidade. Esses profissionais enfrentam a necessidade de adaptar o ensino às diversas habilidades e experiências de vida dos alunos, exigindo uma formação que vá além da inicial e que seja contínua e inclusiva. Freire (1997) destaca que a formação continuada é uma exigência para que o educador se torne atuante em seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade. A prática educativa, segundo Freire, é um desafio que envolve questionamento constante e busca por aprimoramento.

Os programas de alfabetização no Brasil, como o MEB, o Projeto “MOVA – Brasil”, o PAS, o Pronera e o PBA, têm suas particularidades e abordagens, mas todos reconhecem a importância da formação dos alfabetizadores. Esses programas buscam não apenas ensinar a ler e escrever, mas também promover a reflexão crítica e a valorização das experiências dos educandos. A formação dos alfabetizadores nesses programas segue princípios

de participação, diálogo e contextualização dos conteúdos, visando capacitar os educadores para atuarem de forma eficaz e comprometida.

> Os dados nos mostram que o índice de desempregos e subemprego atingem jovens, pobres, negros, mulheres. Os sem-diploma à procura, na EJA, de um atestado para ter direito ao trabalho. Em que área do conhecimento deveriam aprofundar-se sobre essa realidade vivida? Com que artes pedagógicas trabalhar os limites e possibilidades de formação? Uma longa história a ter lugar central nos currículos de formação e da educação dos adolescentes, jovens e adultos. Como esses limites sociais, raciais impõem limites à formação de saberes, valores, culturas e identidades? (Arroyo, 2017, p. 68).

Contudo, os alunos, sobretudo os da EJA, por serem jovens e adultos, possuem vivências profissionais, possuem ritmos de aprendizagem e formas de pensamentos diferentes, cada um com sua bagagem de vida, com suas culturas e suas identidades, que inevitavelmente influenciam na sua vida escolar do agora. Trabalhadores assalariados, carregados de suas responsabilidades sociais e familiares, isto é, nada disso pode ser ignorado ou não levado em consideração na situação de sala de aula, e mais ainda pelo docente à frente desse público.

Essa questão traduz o quê?

No contexto da EJA, a formação continuada se torna ainda mais crítica devido às disparidades sociais e às experiências de vida dos alunos. A LDB/96 e os documentos, como as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (Maranhão, 2014) e a Resolução n.º 01/2020 do CNE, ressaltam a importância dessa formação para garantir a qualidade do ensino. A formação continuada deve ser planejada e executada conforme as necessidades expressadas pelos professores, buscando conhecimento e autonomia. Isso é essencial para enfrentar os desafios e superar as limitações encontradas no desenvolvimento do trabalho docente, especialmente na EJA.

Ao refletir sobre a concepção de EJA e a necessidade de uma formação específica, é evidente que a formação continuada deve contemplar as especificidades dessa modalidade. A EJA demanda uma abordagem pedagógica que valorize os saberes dos alunos e promova uma aprendizagem significativa. A formação dos professores deve ser contínua, reflexiva e dialógica, permitindo que eles se adaptem às constantes mudanças e desafios da educação contemporânea.

Dessa forma, como a formação inicial não consegue abranger o processo educativo na contemporaneidade, é necessário a formação continuada e/ou formação em serviço. Buscando, assim, uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, é fundamental que a equipe docente esteja bem-preparada. Por este motivo, é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, é um

processo possível para a melhoria na qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo.

A formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido à sua profissão, tão desgastada em nossos dias. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1997, p. 58). Este conceito surge em meio aos embates entre visões hegemônicas e contra-hegemônicas sobre a formação docente. Embora a formação inicial seja reconhecida como necessária para a constituição da identidade docente, ela se mostra insuficiente para assegurar, por si só, o pleno desenvolvimento profissional dos professores. Assim, a formação continuada emerge como um direito aos professores frente a necessidade em manter a qualidade do ensino.

No contexto brasileiro, entidades como a Coordenação Nacional de Articulação das Associações de Centros de Formação de Educadores (Conarcfe) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) defenderam uma política de valorização do profissional da educação, propondo uma formação crítica e reflexiva. Estas organizações se opuseram à visão oficial promovida por organismos multilaterais e internacionais, que defendiam uma formação tecnicista e instrumental. A discussão entre estas duas versões é fundamental para entender a importância da formação continuada como um meio de empoderamento e desenvolvimento profissional dos educadores, buscando resgatar a dignidade e a relevância da profissão docente (Monteiro, 2020).

Logo, é um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional que visa à perfeição das competências e habilidades dos profissionais da educação. Ela é considerada fundamental para a qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Considerando esse contexto, a formação continuada está prevista no artigo 62 da LDB/96, em seu parágrafo 1º, acrescido pela Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009, que diz: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2009).

Assim, a FCP da EJA é especialmente importante, pois os professores da EJA enfrentam desafios específicos em sua prática docente, como a diversidade de habilidades e conhecimentos dos alunos, uma necessidade de ensino adaptado ao ritmo e às necessidades individuais dos alunos, e a necessidade de trabalhar com alunos que podem ter experiências de vida diferentes dos alunos da Educação Básica.

Como já mencionado, a formação de professores no Brasil, historicamente, tem forte influência das chamadas *escolas normais*, que foram o lócus da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação.

O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau, e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titularizam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau.

Esse modelo de formação de professores, que vigorou até a LDB/96, em seu formato-padrão não previa formação específica para atender aos alunos jovens e adultos. A exceção à regra de não formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional.

Dessa forma, o entendimento reconhecido principalmente pelas instituições públicas de educação superior, é de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo país, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA.

Entre as abordagens, destacamos a defesa das competências, conforme Coll e Perrenoud (2001), que argumentam que a formação de professores deve desenvolver competências específicas que permitam aos educadores responderem de maneira eficaz às demandas do sistema educacional e do mercado de trabalho. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de habilidades práticas e conhecimentos técnicos que possam ser aplicados diretamente na sala de aula.

A abordagem do professor reflexivo, defendida por Gomes (2007), Schön (1983) e Zeichner (1993), propõe que os professores devem ser capazes de refletir sobre sua prática pedagógica de forma crítica e contínua. Essa reflexão é vista como essencial para o desenvolvimento profissional, permitindo aos educadores avaliarem e melhorarem suas estratégias de ensino com base nas experiências e nos contextos específicos em que atuam.

Além disso, a epistemologia da prática, consubstanciada nos saberes docentes de Tardif (2002), enfatiza que o conhecimento do professor é construído através da prática e da interação com os alunos. Tardif argumenta que os saberes docentes são multidimensionais e incluem não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as experiências pessoais e

profissionais dos professores. Essa abordagem valoriza a prática pedagógica como uma fonte crucial de conhecimento e desenvolvimento profissional.

Contrastando com essas abordagens, a perspectiva freireana oferece uma visão crítica e emancipatória da formação continuada. Paulo Freire (1997) defende que a educação deve ser um processo de conscientização e libertação, onde o educador se forma permanentemente na prática e na reflexão sobre essa prática. Para o teórico, a formação do educador não pode ser reduzida a um conjunto de competências técnicas ou reflexões descontextualizadas, mas deve estar profundamente enraizada na realidade dos educandos e na busca por transformação social.

Para Freire, formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e de vida, a formação continuada será exigência para fazer do homem atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

O corpo docente, de modo geral, além do reconhecimento, necessita de respeito ao seu direito mediante condições melhores de trabalho, que perpassa por formações continuadas levando em consideração a importância de se obter formações que venham a contribuir em suas práticas docentes, nos seus conhecimentos concernentes à EJA. Desenvolver possibilidades adequadas para a EJA implica utilizar instrumentos que garantam o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, considerando sempre o público-alvo. É crucial compreender e respeitar a realidade dos alunos.

A forma como a modalidade de EJA vem sendo desenvolvida e aplicada nas salas de aula, sem considerar a necessidade de uma formação específica para os professores, resulta em práticas educativas que não atendem às peculiaridades desse público. Uma formação direcionada é essencial para lidar com os diferentes tempos, espaços e realidades dos alunos da EJA.

Segundo Nogueira (2001), é importante não perder de vista o papel socializador da escola e a função do professor como mediador, para que o aluno possa realizar diferentes leituras do mundo e da sociedade em que está inserido. As escolas têm se preocupado em mostrar quantidade em vez de qualidade de ensino, evidenciado pelos números de salas de aula e exercícios aplicados. Contudo, há dúvidas em relação aos conteúdos abordados e à sua importância para os alunos da EJA. A escola deve preparar o aluno para a sociedade em que está inserido, e auxiliá-lo na leitura crítica do mundo que o rodeia.

O papel do professor é fundamental para garantir que o ensino tenha qualidade e significado para a vida dos alunos. Uma preparação adequada de exercícios, que não sejam

complexos ao extremo ou infantilizados, é crucial para auxiliar positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos educandos jovens e adultos. A motivação contínua por parte do professor é essencial para que o interesse dos alunos em ampliar e adquirir conhecimentos permaneça. Metodologias adequadas devem ser utilizadas para garantir que o processo de ensino-aprendizagem flua de maneira satisfatória.

Freire (2003) destaca a omissão do Estado, que muitas vezes não disponibiliza verbas, materiais didáticos ou formações para o corpo docente, prejudicando o processo educacional. Em face dessa omissão, comunidades populares criam suas escolas com recursos mínimos e contratam professoras com pouca formação científica. Apesar dessas dificuldades, as escolas têm procurado melhorar a qualidade do ensino para o público de jovens e adultos, reconhecendo a responsabilidade na formação desses alunos e a aplicação da metodologia freireana, que enfatiza a importância de uma educação crítica e inclusiva.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO

Nesta seção abordaremos a trajetória das ações educacionais dirigidas à população jovem e adulta no Maranhão, iniciando na década de 1950 com a implementação do ensino supletivo e a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Analisaremos os principais marcos, como a criação da Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA) em 1969 e os diversos projetos educacionais, incluindo o Projeto "João de Barro", que buscavam combater o analfabetismo persistente, e que juntos as diversas iniciativas, como a formação de professores leigos e a implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), ainda enfrentavam as altas taxas de analfabetismo ao longo das décadas.

Trata-se também, do sistema educacional no Maranhão, um dos estados com os mais altos índices de analfabetismo do Brasil, De acordo com dados do IBGE (2013), cerca de 20,84% da população maranhense com 15 anos ou mais era considerada analfabeta**,** enquanto 32% apresentavam características de analfabetismo funcional, revelando um quadro alarmante de desigualdade educacional. Além disso, estimava-se que aproximadamente 1,5 milhão de jovens no Maranhão estavam fora da escola naquele período. Já segundo o Censo Demográfico de 2022, embora tenha havido avanços, o analfabetismo ainda persiste como um desafio significativo: o Maranhão apresentou uma taxa de analfabetismo de 14,3% entre pessoas com 15 anos ou mais, uma das mais altas do país, reforçando a urgência de políticas públicas voltadas à alfabetização e à permanência escolar

Apesar de seu rico potencial econômico e cultural, o Maranhão apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alarmantemente baixo, principalmente nas áreas rurais. Para enfrentar essas questões, o governo estadual implementou, em 2015, o Plano Mais IDH, uma iniciativa voltada para melhorar as condições de vida nos 30 municípios mais pobres do estado. Neste capítulo, exploraremos os desafios educacionais, as estatísticas alarmantes e as estratégias propostas para promover o desenvolvimento social e educativo na região. Abordaremos sobre a Jornada de Alfabetização de jovens e adultos no Maranhão com as metodologias “Sim, eu posso! ” – Círculo de Cultura, para compreendermos o cenário no qual está inserida a Jornada de Alfabetização, que faz parte de uma das ações do *Plano Mais IDH* que se tornou uma política de Estado, para entendermos melhor os desafios e avanços que a alfabetização de jovens e adultos enfrenta, é necessário compreendermos o contexto que se deu está ação

Assim como os impactos das políticas educacionais, as mudanças governamentais e a necessidade urgente de ações contínuas e eficazes para garantir uma educação de qualidade para jovens e adultos no estado.

3.1 Políticas de Alfabetização para a EJA no Maranhão

Para a população jovem e adulta do Maranhão, as ações educacionais incidiram na década de 1950, com a implementação do ensino supletivo, com a Campanha Nacional de Educação de Adultos, que oferecia cursos noturnos. Esses cursos eram ministrados tanto por professores vinculados ao Estado quanto por professores voluntários. Em 1960, por meio do MEB, foi ofertado o curso de alfabetização de adultos no Maranhão, que demarca o registro de ação voltada para a EJA em nível estadual.

A promulgação da Lei n.º 16/69, nesse mesmo período, tinha como objetivo criar a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA), promovendo a organização técnico-administrativa do desenvolvimento da EJA em todo o território maranhense. Vale ressaltar a implantação do Regime Militar no Brasil, na década de 1960, e o Maranhão era um dos estados mais pobres do país. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1960) registrou que o índice de analfabetismo era de 39,6%, considerando, nessa totalidade, as pessoas que não sabiam escrever o próprio nome.

No Estado o discurso de modernização econômica, surgiu em meio a situação precária na educação, saúde e crescimento econômico. Dessa forma, o governo de José Sarney (1966-1970) foi impulsionado por discursos que visavam ao desenvolvimento como ponto central. Alguns projetos voltados para a educação foram implantados e impulsionados pelo Programa de Governo do Maranhão Novo para os níveis primário e secundário do ensino no Estado: o Projeto “João de Barro”, a Televisão Educativa do Maranhão (TVE/MA) e o Projeto “Bandeirante” (Gomes, 2022).

O Projeto “João de Barro”, no estado do Maranhão, por meio da Seduc-MA, em 1967 foi implementado, para ser desenvolvido juntamente com as populações rurais maranhenses, para assim, garantir às crianças, aos jovens e aos adultos a possibilidade de superação do analfabetismo. Além de desenvolver um processo de educação integral, em nível elementar, para inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socioeconômico racionalizado, permitindo a organização social com relação ao mundo produtivo e comercial para atuarem em conjunto com as ações diárias, e que fossem capazes de se desenvolver de maneira consciente.

> A denominação do Projeto e da escola "João de Barro" encontra suporte alegórico no nome do pássaro construtor muito conhecido nesta região. O Projeto visa, através de um processo de educação Integral em nível elementar, inserir o homem rural maranhense no processo de desenvolvimento sócio-econômico racionalizado. E como finalidade imediata visa obter a participação ativa das Comunidades Rurais na solução do problema educacional a partir da construção de uma escola (Kreutz, 1982, p. 120).

O Maranhão, assim como outros estados da Federação, foi inserido na lógica capitalista, no favoritismo do capital privado e massificado, apresentando continuações de governos e rupturas. No caso do Maranhão, houve as mudanças governamentais, nas quais se mudava, em alguns momentos, só o personagem principal, continuando a mesma família ou apoiados pela família ascendiam ao poder. Isto é, os discursos eram os mesmos, mas os atrasos continuaram, principalmente, no setor educacional.

O Departamento de Ensino Supletivo (Desu), foi criado na década de 1970, e substitui o DEAA. A Lei n. º 15/73 foi quem oficializou o ensino supletivo no estado, legitimado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Nesse mesmo ano, tem-se o projeto que habilitava o professor leigo; esses profissionais iriam atuar nas turmas da EJA e nas turmas do 2º grau (Logos I e II).

O Projeto "Logos I e II" foi oferecido pelo Desu, destinado aos professores leigos que iriam receber qualificação em uma proposta inicial, em que a formação seria de 12 meses. A metodologia de ensino aplicada foi no modo a distância, e o material didático eram apostilas. Consubstanciando-se em um marco forte na formação de professor, com a possibilidade de ampliação de turmas para a modalidade da EJA, com novos professores qualificados, ao mesmo tempo em que nasce a indagação sobre a qualidade da formação dos docentes que ministrariam aulas aos jovens e adultos do Estado.

Iniciativas como o Projeto "Logos I e II" demonstram os esforços empreendidos pela Seduc-MA no sentido de erradicar o analfabetismo no Estado, já que o projeto teve por objetivo a qualificação de professores que, até então, eram majoritariamente leigos, sem a formação adequada para atuarem no magistério, situação que comprometia a qualidade de ensino, especialmente na EJA. No entanto, tais iniciativas não tiveram a duração necessária, percebendo-se a prevalência de interrupções nas ações educativas com as constantes mudanças em todas as áreas.

Como parte das mudanças, ainda em 1979, houve a substituição do nome do departamento de Desu, para Coordenação de Ensino Supletivo (Cesu), a qual assume várias funções, a exemplo: coordenar e operacionalizar programas; Programa de Alfabetização Funcional (PAF); Programa de Educação Integrada (PEI); Logos II; Telecurso de 1º a 2º graus;

Exames de Suplência Profissionalizante, como telecomunicações, radiologia médica, auxiliar de enfermagem, transações imobiliárias, auxiliar administrativo, secretariado. O Cesu tinha a função geral de tratar dos interesses da EJA, embora não houvesse diminuição significativa no número de analfabetos.

O Maranhão na década de 1980, convivia com alarmantes índices de analfabetismo, em que se identificou que 55,31% da população adulta eram analfabetas, e que 68,59% da população maranhense viviam na zona rural do estado, bem como 62% dos municípios tinham mais de 50% da população analfabeta (IBGE, 1980).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), mediante resultados do Censo, é constatado por não está atendendo às expectativas esperadas, e que precisava ser substituído, pois a carência com a educação adulta era extrema.

Com o fim do período da Ditadura Militar (1964-1985), início do Governo Sarney, designado como "Nova República", foi criada em rede nacional a Fundação Educar, pelo Decreto n. º 92.374, de 06 de fevereiro de 1986, como fundação que visava dar uma resposta à sociedade, a qual já não aceitava tanto descaso com a ausência de Educação Básica em geral, e de modo especial, a EJA.

Com as mudanças ocorridas na política nacional, a educação maranhense também foi sendo redimensionada, assim, foi criado, na década de 1990, o Plano Decenal do Estado do Maranhão, definindo como objetivo primordial "[...] promover modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subeducados, incluindo capacitação socioprofissional, educação para a saúde e a nutrição, o fortalecimento familiar e a integração ambiental" (Maranhão, 1994, p. 41).

O Plano também destacava metas relacionadas com a EJA, quais sejam: "Ampliar o atendimento a jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 29 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente às quatro primeiras séries a 523.454 analfabetos e 350.000 subeducados" (Maranhão, 1994, p. 41).

Os dados do IBGE, em 1993, quando analisados, se compreende que a população absoluta maranhense era de 5.088.909 habitantes, nas quais mais de 1.866.611 pessoas estavam contabilizadas como analfabetos. Realidade que demonstrava a situação catastrófica da educação no estado. O plano mensurou então, atender aproximadamente 28% da população analfabeta com as ações previstas. A exemplo dos dados oferecidos pelo IBGE (2009), que demonstravam que a população maranhense era de 5.943.807 habitantes, e uma taxa de analfabetismo de 23,11% (1.373.613) pessoas que não sabiam ler nem escrever.

Percebemos que há certo avanço, mas ainda é muito pequeno diante da demanda. O Estado precisa ofertar políticas públicas perenes, que atinjam o real problema, pois há descontinuidade de programas com muita frequência. É certo que os documentos oficiais identificam a necessidade de Educação Básica para jovens e adultos, mas os governantes, em busca de atender aos interesses neoliberais, tinham ideias firmadas na lógica econômica e vinculada à educação para o mercado de trabalho.

No período de 1995 a 2014 foram implementados muitos programas e, ao fazer o levantamento, identificamos que: o ensino supletivo está sendo acompanhado pela coordenadoria de Ensino Especial – Divisão de Ensino Supletivo (Disup), a qual promoveu várias ações e programas para atender a jovens e adultos, conhecido como Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (Peja); o telecurso 2000 – Ensino Fundamental; o curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos, (Imperatriz) Projeto "Leio e escrevo" (Itapecuru-Mirim) e ampliado para 18 municípios; Centro de Estudos Supletivos (CES – Público e Privado) e o grupo responsável pela avaliação dos programas.

Durante o período citado, houve bastantes mudanças na gestão da EJA no Maranhão, a exemplo: a Divisão Sócio-Psicopedagógica (Disop), que concentrava a organização e a coordenadoria da modalidade EJA, foi extinta em 1999. Em seu luga, foi criada a Assessoria de Ensino Especial, e de jovens e adultos. Em 2001, foi desmembrada e ficou denominada de Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (Aeja).

Há evidências de que foram reduzidas as ações a favor da EJA, nos quais os exames supletivos foram mantidos só para o Ensino Fundamental e Médio, sendo que o ensino profissionalizante foi deixado de lado em 2003. Tendo somente registros de expansão dos cursos de Ensino Médio EJA para mais cidades do estado e a implementação do Programa "Vamos Ler", no ano de 2017.

O programa era para alfabetizar e dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental, cuja meta era conseguir inserir no sistema de ensino, em 2003, 100.000 e mais 300.000 até 2006. O que se pode concluir é que foi uma proposta gigantesca, e que possibilitou avanços no contexto de analfabetismo, mas infelizmente não foi possível atingir a meta. Em 2004, a Seduc tem um novo líder, o qual cria o processo de subgerência de EJA, transformada em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (Supeja), com duração até o ano de 2019. Talvez uma das mais longevas na história da EJA no Maranhão.

A Supeja é responsável pela organização e pela coordenação do Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos, nas formas presencial e semipresencial, sendo escolas da rede, sistema penitenciário, unidades socioeducativas e educação especial.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos com Técnico (Ejatec) nas escolas da rede tem a responsabilidade de gerir o Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), o responsável pelos exames de certificação do Ensino Básico.

Importante analisar o quadro de matrículas dos últimos anos no Maranhão, no qual estado possui um cronograma de matrículas bem diferenciado, contudo, é bem evidente o quanto as escolas que funcionam com a modalidade da EJA estão diminuindo a oferta, Tal cenário contrasta com o alto índice de analfabetismo: segundo o IBGE (2018), o Maranhão é o segundo estado com maior percentual de pessoas analfabetas, com 16,7

As Imagens 1 e 2 fazem um demonstrativo do número de matrículas realizadas pela Supervisão de Estatísticas Educacionais (SULEE/MA).

Figura 1 – Matrículas na Rede Estadual do Maranhão

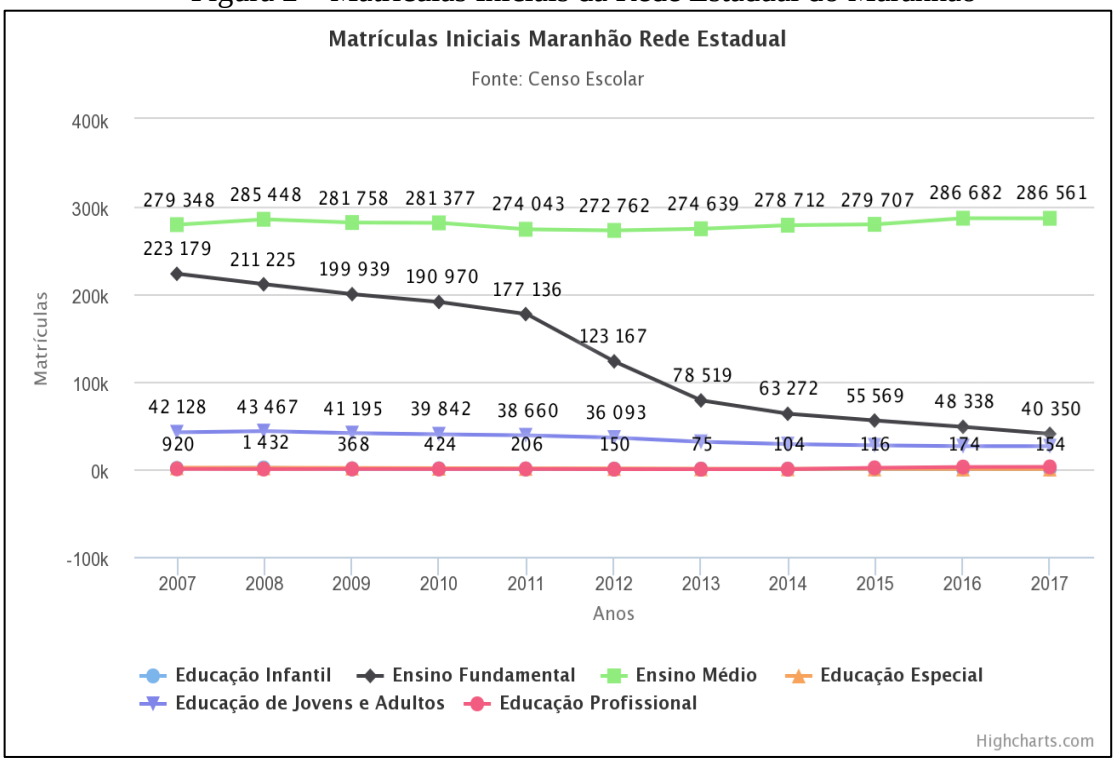
Matrículas Iniciais Maranhão Rede Estadual

Ano	Escolas	Matrículas Iniciais Maranhão Rede Estadual												
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos			Total
		Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total				Fundamental	Médio	Total	
2007	1.229	0	920	920	71.119	152.060	223.179	279.348	353	1.684	24.073	18.055	42.128	**547.612**
2008	1.426	14	1.418	1.432	65.802	145.423	211.225	285.448	140	1.609	21.088	22.379	43.467	**543.321**
2009	1.433	0	368	368	59.007	140.932	199.939	281.758	280	1.354	16.875	24.320	41.195	**524.894**
2010	1.426	57	367	424	55.383	135.587	190.970	281.377	183	1.075	13.835	26.007	39.842	**513.871**
2011	1.390	0	206	206	48.934	128.202	177.136	274.043	266	869	12.845	25.815	38.660	**491.180**
2012	1.233	0	150	150	32.135	91.032	123.167	272.762	36	817	11.155	24.938	36.093	**433.025**
2013	1.123	0	75	75	24.628	53.891	78.519	274.639	0	491	5.783	25.471	31.254	**384.978**
2014	1.097	0	104	104	19.272	44.000	63.272	278.712	0	475	4.953	23.710	28.663	**371.226**
2015	1.098	3	113	116	15.883	39.686	55.569	279.707	1.549	358	4.399	22.835	27.234	**364.533**
2016	1.107	2	172	174	13.449	34.889	48.338	286.682	2.480	269	3.429	22.867	26.296	**364.239**
2017	1.107	2	152	154	10.405	29.945	40.350	286.561	2.611	201	3.274	23.022	26.296	**356.173**

Fonte: Censo Escolar

Fonte: Desenvolvido pela Supervisão de Estatísticas Educacionais (SULEE, 2016).

Figura 2 – Matrículas Iniciais da Rede Estadual do Maranhão



Fonte: Desenvolvido pela Supervisão de Estatísticas Educacionais (SULEE, 2016.

Desta forma para contemplar a EJA, a Rede Estadual de Ensino (REE) possui programas, tais como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (2008-2014); Projovem Urbano (2015-2017); e o Programa de Alfabetização “Sim, eu posso! ” (2016-2017).

Em 2012 a proposta curricular maranhense foi reformulada, também com participação, discussões e elaboração de documentos, tais como: a reformulação do curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idoso, que foi aprovada pela Resolução n. º 33/2013 – CEE/MA e Orientações Curriculares para o Ensino Médio EJA, no qual, o conhecimento foi organizado por área (Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Códigos, Ciências Naturais e Códigos e Matemática e Códigos), organizado o material didático, as formações e os planejamentos por área.

Desta forma, pensa um modelo pedagógico próprio para a EJA se faz necessário, com o objetivo de atender às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Essas necessidades são explicitadas pelo CNE, por meio do Parecer a Câmara de Educação Básica (CEB)/CNE n.º 11/2000, que reconhece a especificidade da EJA e indica suas funções – reparadora, equalizadora, qualificadora – atualmente, fundamentada pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), juntamente à educação estadual.

No momento atual de ensino para a EJA no Maranhão, tem-se a oferta do Ejatec que possui uma proposta de ensino que articula a EJA à Educação Profissional e Técnica (EPT), levando em consideração as áreas de conhecimento, das metodologias de ensino, do mundo do trabalho e de suas tecnologias. Sendo um campo de práticas e reflexões que, inevitavelmente, tem de ultrapassar os limites da escolarização; abarcar processos formativos diversos, propondo iniciativas que visem à qualificação profissional, ao desenvolvimento individual e social, pautando a formação crítica e reflexiva para a compreensão dos dilemas sociopolíticos.

A EJA enquanto modalidade no estado do Maranhão, está regulamentada pelo Parecer n. º 313/2007, Resolução n.º 262/2007 do CEE/MA, que estabelece todas as exigências para a referida modalidade. Sobre a coordenação da Supeja, Instituição de Ensino Superior (IES) do Maranhão e demais membros do sistema educacional de ensino foram convidados a participarem e organizarem os objetivos, os conteúdos, as metodologias e os processos avaliativos; assim, a concepção de ensino para a EJA no Maranhão. Após a elaboração da proposta de ensino para a EJA, foi ofertado para os docentes a formação continuada visando facilitar o ensino-aprendizagem.

Para a rede de ensino, a Seduc ofereceu formações de como se trabalhar com o material didático proposto para a modalidade que era ofertada só na Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís, um ponto de atenção para a nova proposta de ensino. Na rede, permanece a realização dos exames para certificação, sendo que, em 2016, o Enem deixou de validar o certificado do Ensino Médio e ficou só o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) para certificar a Educação Básica. O Enceja é supervisionado pela Supeja, com ampla divulgação e sendo oferecido em todas as UREs, pois o exame possibilita a certificação de conclusão da educação básica a jovens e adultos não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade apropriada e desejam obter certificação dessas etapas da educação básica.

O Estado desenvolveu dois programas voltados para a EJA, como ações voltadas a minimizar o persistente índice de analfabetismo, como o divulgado pelo IBGE (2018), que era de 11,67%, e de trajetória não lineares de escolarização, como afirma Arroyo (2017, p?): “[...] as trajetórias escolares dos alunos da EJA estão truncadas por reprovações que veem desde a idade pré-escolar”. Com isso, o fracasso escolar favorece a baixa autoestima, o desemprego e a própria crença na incapacidade intelectual, fortalecendo ainda mais o aumento do analfabetismo. E na busca de diminuir o índice de analfabetismo no Estado, iniciam-se dois programas na gestão do então governador Flávio Dino (2015-2022): o PBA e a Jornada de Alfabetização.

O Ministério da Educação (MEC) realizou, a partir de 2003, o PBA, com olhos para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Para o MEC, o programa é:

> Uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos (Brasil, 2003, p. 1).

Já a Jornada de Alfabetização do Maranhão (2016-2018), foi um programa que se utilizou do método de alfabetização "Sim, eu posso!" e dos Círculos de Cultura, com parceria do Governo do Estado do Maranhão e com o MST. Inicialmente, foram instaladas turmas em oito dos 30 municípios com menor IDH do Maranhão e, posteriormente, para quinze municípios. O programa visava que as políticas de educação, somadas às políticas de geração de trabalho e de saúde, proporcionassem mais qualidade de vida à população dessas localidades.

A Constituição de 1998 já deliberava a responsabilização do ensino brasileiro entre os entes federados, a LDB/96 no PNE e na Legislação estadual, por meio do Decreto n. º 31.247, de 26 de outubro de 2015. Todos eles já disciplinavam a separação do Ensino Fundamental menor e maior como de responsabilidade dos municípios e o Ensino Médio sendo de responsabilidade do Estado.

Ainda assim, a rede estadual ainda ficou em colaboração com os municípios, e os programas oferecidos pelos estados visavam impulsionar a alfabetização na EJA e mudar a realidade no Estado.

Ao analisar algumas resoluções que foram conduzidas pelo Conselho de Educação do Estado, estas fundamentaram e organizam o ensino da EJA no Maranhão, a exemplo: da Resolução n.º 235/01, que aprovou o Projeto Permanente de Exames Supletivos e a organização da EJA; da Resolução n.º 107/02, a qual aprova alterações no quadro curricular; a Resolução n.º 264/04, que aprova a proposta pedagógica em sistema modular, assim como o sistema de provas de certificação, todas buscando facilitar o acesso dos alunos ao sistema de ensino formal, concluindo-se que há regulamentação consistente, e que são muitas as ofertas de cursos, exames e propostas. Entretanto, o índice atual de analfabetismo ainda é elevado, levando a refletir que a caminhada em busca de sanar o analfabetismo ainda é longa.

E a Resolução n. º 01/2021, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), refere-se à EJA do seguinte modo, no artigo 12º, § 5º. A oferta de qualificação profissional pode se dar de forma articulada com a EJA. Por isso, a necessidade de que os movimentos sociais, os congressos, os fóruns, as instituições de

ensino e todos os cidadãos que acreditam que a educação é favorável para o desenvolvimento humano se envolvam em discussões, estudos e avaliações das políticas implementadas – e as que ainda serão – na busca de diminuir o índice de analfabetismo no Maranhão.

Situações que foram fomentadas ao longo da trajetória histórica da educação brasileira e para a EJA ser consolidada no cenário nacional, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, mostram-se como um processo educacional demarcado por avanços e retrocessos, leis e reformas implementadas que buscaram satisfazer às necessidades de cada momento histórico, bem como às vontades do mundo capitalista, porém, com pouca efetivação no desenvolvimento educacional na perspectiva social.

Nesse contexto, enfatizamos a importância da formação docente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, para que haja possibilidades reais de efetivação da EJA como política compensatória pautada em princípios democráticos, a fim de contribuir para a alfabetização autônoma e consciente, tendo como horizonte a superação de práticas desvinculadas da realidade dos alunos. Para tanto:

> O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico (Veiga, 2008, p. 80).

É importante compreender que a profissionalização do magistério se desenvolve em um processo, pois só assim se pode compreender que a profissão do professor se faz em movimento, e a formação continuada oferece as condições ideais que venham garantir o exercício profissional, o que permite o aprimoramento entre teoria e prática.

Condições essas que, dependem também da formação inicial, que oferece ao educador apropriação do conhecimento científico, e a formação continuada é contemplada pelo movimento de ir e vir da construção e do aprimoramento do conhecimento ao longo do trabalho. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada permitem que o professor articule as competências e as habilidades exigidas para a prática profissional.

> Entretanto, com as definições apresentadas a favor da articulação entre teoria e prática, as produções científicas em relação à formação de professores vêm demonstrando que isso muitas vezes não acontece por vários motivos, dentre eles destacam-se: as disciplinas serem trabalhadas individualmente sem um diálogo entre as partes que envolvem o processo de formação, juntamente com o despreparo do professor em relacionar teoria e prática (Ferreira, 2014, p. 37).

É importante destacar que não há receita pronta para formar o melhor professor, mas há evidências de que as lacunas deixadas na formação inicial podem ser trabalhadas na formação continuada. É notório que para os profissionais que atuam na modalidade de EJA há vários pontos que induzem a questionar se os educadores conseguem articular a teoria e a prática, se eles se fazem entender pelo aluno. A indagação é: como a EJA é vista dentro dessa prática?

Talvez a articulação entre os saberes seja ainda mais difícil, porque o currículo prescrito, às vezes, não é efetivado por seus atores. A carga horária nessa modalidade de ensino aparenta flexão; os momentos de planejamento da instituição, segundo Libâneo (2004, p. 149), "[...] contemplam critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam; ou até mesmo a interação entre os sujeitos de maneira mais complexa, propiciada por fatores internos e externos ao ambiente escolar".

Ferreira (2014, p. 38) diz que "[...] a ação de ensinar exige uma formação específica, o pleno domínio do conhecimento teórico e da realidade prática da profissão". O que leva a entender que para acontecer a formação profissional há a dependência de conhecimentos específicos que possibilitem a concretização do ensinar e aprender, o que se constrói na vivência profissional.

Desse modo, entendemos que a EJA requer práticas pedagógicas diferenciadas da educação regular, tendo em vista que concentra um público de pessoas jovens e adultas que estão iniciando sua escolarização, ou jovens e adultos que retornam à escola, "[...] vítimas do Apartheid social" (Arroyo, 2017). Portanto, são sujeitos de experiência e conhecimentos construídos ao longo da vivência em sociedade.

Além do mencionado, Freire (1979) atenta para o fato de que, para que o adulto salte da consciência ingênua para a consciência crítica, é necessário centrar a sua aprendizagem em suas experiências, e não no ensino, que é o desmembramento dos currículos preestabelecidos. Dessa forma, a carreira docente exige do profissional que a escolhe muita dedicação, a julgar pela vasta complexidade que a envolve.

> A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria – prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação (Veiga, 2008 *apud* Ferreira, 2014, p. 39).

São muitos os obstáculos, sobretudo quando se analisa a formação ofertada pelas instituições educacionais que formam os profissionais que atuam em diversos contextos e modalidades de ensino. Aqueles que trabalham com o público da EJA teriam uma preocupação a mais, pois atuam com pessoas de realidades diversas ou em programas pontuais, precários e compensatórios. Tal realidade é encontrada nessas instituições e no mercado de trabalho, considerando que em perspectiva histórica a profissão docente foi marcada pela desvalorização e a precarização profissional em contextos sociais que pouco valorizaram a educação formal.

O analfabetismo está diretamente relacionado com a precarização profissional e a ausência de escola pública, principalmente nas localidades mais distantes das capitais, e no Brasil ainda é bastante presente na vida de jovens e adultos, apesar de apresentar redução no país, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Tal redução vem ocorrendo de forma mais intensa nas Regiões Norte e Nordeste, onde costumam se localizar os maiores índices de analfabetismo.

3.2. A Jornada de Alfabetização "Sim, Eu Posso!" no Maranhão: enfrentamento ao analfabetismo no contexto do Plano Mais IDH

O Maranhão ee acordo com o IBGE (2013), apresentou cerca de 20,84% da população maior de 15 anos são analfabetas É também um dos Estados mais desiguais do nosso país, e está situado na Região Nordeste do Brasil, ocupando uma área de 333.365,6 km^2, com uma estrutura de organização geopolítica constituída por 217 municípios. Ocupa o 8º lugar em extensão territorial dentre os 27 estados da federação e 10º em população, cerca de 7.000.229 pessoas, sendo que 19,31% (IBGE, 2010) são formados por pessoas jovens, adultas que não sabem ler e escrever.

Além do mencionado, a Pnad (2010) apontou que 32% dos maranhenses eram analfabetos funcionais, ou seja, eram incapazes de interpretar textos simples ou realizar cálculos matemáticos básicos e, para agravar ainda mais, os dados do Anuário da Educação Brasileira (2020) identificaram que 1,5 milhão de jovens maranhenses ainda estavam fora da escola.

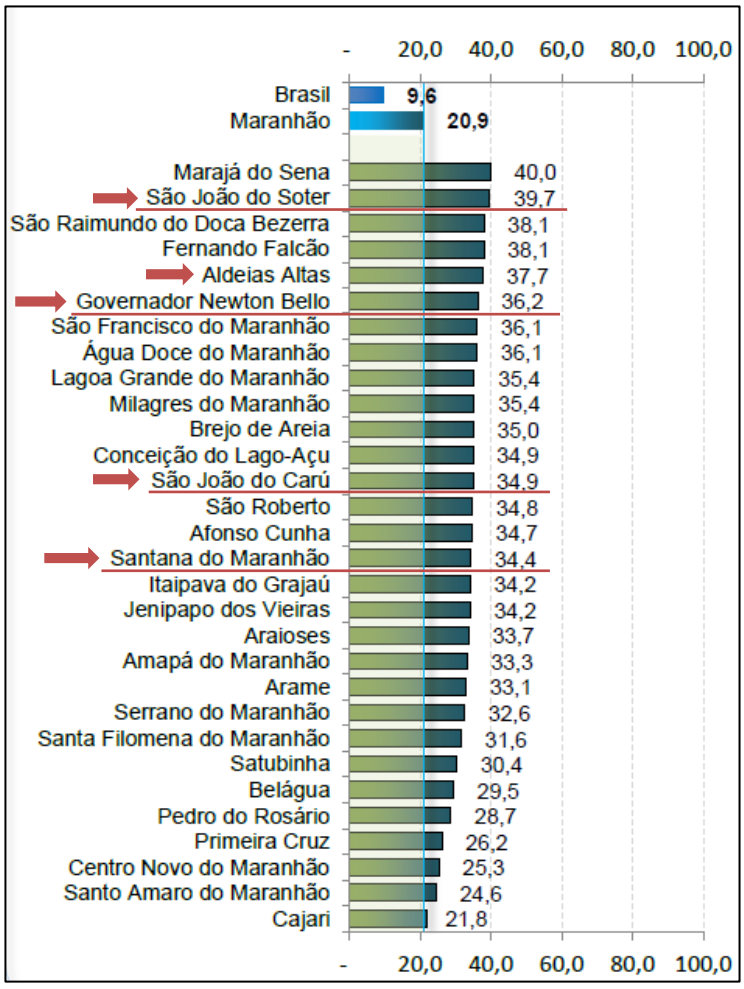
Mesmo com a rica biodiversidade do potencial agrícola, pesqueiro, turístico, industrial e cultural, nosso Estado vem ocupando os piores lugares nos indicadores sociais, sendo o seu IDH, em 2013 um dos mais baixos do país (0,639), o que implica numa população sem instrução ou com menos de um ano de estudo, com um percentual de 72,2% na zona rural,

e a taxa de analfabetismo entre as pessoas com mais de 15 anos, que vivem no campo, também é a mais alta do país, com um percentual de 40,3%, enquanto a taxa estadual era de 20,8%.

Nesta perspectiva, no ano de 2015, o governo Estadual organizou uma estratégia de ação objetivando elevar o IDH dos municípios mais carentes do Estado denominada de *Plano Mais IDH*, já tratado nesse texto, que consistia em uma série de medidas que priorizavam o desenvolvimento dos 30 municípios que apresentavam o mais baixo IDH, apontados pelo Censo 2010, como demonstrado ainda na introdução deste estudo.

O processo de diagnóstico do Plano Mais IDH começou com a coleta e sistematização das informações relacionadas com os eixos dos indicadores do IDHM-E, disponíveis para cada um dos 30 Municípios (Imagem 3), os quais foram selecionados em bases de dados oficiais, nacionais e estaduais, como IBGE, Imesc e Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento (Seplan), principalmente.

Figura 3 – Taxa de analfabetismo (Pessoas de 15 anos ou mais) – 2010



Fonte: adaptado pelo MST do Diagnóstico Preliminar – Plano de Ação Mais IDH (2015, p. 54).

Diante desta realidade, o Plano está fundamentado nos pressupostos estabelecidos no IDH e no eixo *educação*, tendo por objetivo central a elevação da qualidade das escolas no

Maranhão. Em decorrência, por meio do Decreto n. º 30.620, de 02 de janeiro de 2015, foi instituído o Programa "Escola Digna", o qual é desenvolvido de forma integrada pelo Governo do Estado por intermédio da Seduc, em regime de pactuação com os municípios-alvo.

O Programa tem por objetivo propiciar às crianças, jovens e adultos atendidos pelo sistema público de ensino dos municípios, o acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social.

Após estudos, os órgãos designados pelo Estado concluíram que a escolaridade da população adulta é o indicador que se encontra em situação difícil em todos os 30 municípios com menor IDH do Estado. Por isso, uma das ações para melhoria destes dados foi, em 2016, implantar nestes municípios o Programa "Sim, eu posso![13]", que no Maranhão foi chamado de *Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso!" – Círculo de Cultura*, tendo como objetivos alfabetizar, promover elevação de emprego e renda, e proporcionar acesso ao mundo digital para jovens e adultos.

É importante retomar que os dados do IBGE, de 2010, no que se refere à porcentagem de analfabetos da população maranhense, com idade entre 15 e 59 anos, evidencia ainda que a população pobre, residente nas comunidades camponesas, negra e parda, é a grande maioria nessas estatísticas. Esses índices de analfabetismo do estado do Maranhão apontavam a urgência de políticas públicas.

O eixo *educação*, proposto pelo Plano Mais IDH, é também utilizado pelo Pnud, como indicador no processo avaliativo do desenvolvimento humano (Maranhão, 2015). Logo, reside a relevância deste eixo como proposta de ação pelo plano de acordo com o diagnóstico.

O IDHM-E do Maranhão, calculado a partir dos dados censitários de 2010, encontra-se na faixa estabelecida pelo Pnud de baixo desenvolvimento (0,499 a 0,599). Situando-se na 19º posição no *ranking* estadual, permanece abaixo do indicador do plano nacional (0,637), que é de médio desenvolvimento (0,599 a 0,699) (Maranhão, 2015). Estes dados confirmaram a tese de que a educação maranhense precisava de investimentos em ações que superassem os baixos índices, como os da taxa de analfabetismo, por exemplo, que naquele contexto era quase duas vezes maior que a média nacional.

[13] Tradução para o português do método de alfabetização do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho (Iplac), responsável pela metodologia do Programa "Yo, sí puedo!", na pessoa da professora Leonela Diaz. O instituto tem por objetivo: "Propiciar el diálogo y el intercambio de experiencias entre los educadores de la región, con el ánimo de impulsar el desarrollo y la consolidación de un ideario pedagógico latinoamericano y caribeño común a nuestras realidades económicas, sociales, culturales y políticas".

Dessa conjuntura emerge o Programa “Escola Digna” mencionada anteriormente. Na perspectiva de melhor se desenvolver a implantação da Jornada, esta foi dividida em duas fases, objetivando:

> – Reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos em oito Municípios integrantes do Plano Mais IDH;
> – Alfabetizar jovens e adultos, utilizando a abordagem/metodologia freireana dos Círculos de Cultura;
> – Elevar o nível de educação e cultura dos alfabetizandos/as nos oito municípios mais pobres;
> – Desencadear um processo de educação alfabetizadora de jovens e adultos nos municípios do Maranhão para os excluídos da comunicação letrada e escrita na perspectiva de torná-los territórios livres do analfabetismo;
> – Garantir recursos humanos para que as gestões locais realizem a Jornada de alfabetização;
> – Promover a progressiva continuidade dos estudos dos egressos da Jornada, encaminhando-os para matrícula em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Municípios (Maranhão, 2015).

A Jornada é inspirada no método “Sim, eu posso!” e na pedagogia e metodologia de Paulo Freire[14], e a expressão “Sim, eu posso!”, desde a sua matriz no Haiti, foi pensada como uma forma de elevar a autoconfiança dos homens e das mulheres iletrados que possuem esse direito negado, e que, portanto, deixam de ter acesso a outros bens sociais, o que encaminha para que tenham uma baixa autoestima e não se lancem com segurança no mundo em busca dos seus direitos.

Conforme a perspectiva freireana, a educação é um dos caminhos para a libertação por meio da conscientização, o que torna necessário criar possibilidades para que estes homens e mulheres, outrora analfabetos, construam conhecimentos e tenham uma posição crítica diante da sociedade.

Cabe pontuar que na concepção freireana, as alfabetizações, bem como a escolarização, só têm relevância para a classe trabalhadora se por meio dela se desenvolver a politização, o desvelamento da consciência, a passagem da consciência ingênua para a crítica, o que certamente promoverá o engajamento de homens e mulheres à vida e às causas sociais, e o entendimento dos seus direitos como cidadãos.

3.3 Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso! ” – Círculo de Cultura do Maranhão: organização, expectativa e desenvolvimento

[14] A metodologia freireana é um instrumento de mediação da educação, que ocorre de forma mútua entre educador e educando, considerando que a leitura e a escrita precisam estar vinculadas à realidade cultural dos envolvidos (Santos, 1994).

Para compreendermos o processo da Jornada de Alfabetização é relevante compreendermos, que a alfabetização destinada aos jovens e adultos maranhenses que não foram oportunizados a escolarização, no caso com a utilização do método "Sim, eu posso! ", não foi uma novidade em nosso Estado. Essa tentativa ocorreu no ano de 2008, durante o governo de Jackson Kepler Lago (2007-2009)[15], por meio de uma campanha emergencial de alfabetização.

O Projeto, na época definido como Campanha, teve a primeira experiência no Maranhão em 2008, em caráter experimental, e voltado para assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Em um trecho da entrevista ao G1, o então governador Jackson Lago, que enfatizou a simplicidade do método, que envolvia o uso de uma televisão, um instrutor e uma sala de aula, e apontou a necessidade de avaliar a eficácia de diferentes métodos para intensificar aqueles que demonstram ser mais eficientes para o Maranhão. A formação das equipes poderia contar com a experiência de profissionais estrangeiros, especialmente para o treinamento inicial, embora a implementação fosse majoritariamente conduzida por brasileiros. Lago estimava que os efeitos do método poderiam ser observados em aproximadamente 60 dias.

Assim, podemos compreender que o Estado já buscava por alternativas que pudessem assegurar a alfabetização de jovens e adultos, e assim sanar a quantidade de indivíduos não alfabetizados no estado, promovendo em consequência, seu desenvolvimento social, visto que é uma preocupação que já fazia parte da dinâmica do governo na época vigente. A continuidade do projeto foi interrompida devido à cassação do mandato de Jackson Lago, que sofreu um golpe político que impediu a conclusão de seu governo.

Em 2014 é eleito para governador do Estado, Flávio Dino de Castro e Costa (janeiro/2015 a abril/2022), que assim como Jackson Lago, que em seu governo 2007 a 2009, implementado o método de alfabetização "Sim, eu posso", como uma tentativa de enfrentar os altos índices de analfabetismo, buscando alternativas pedagógicas mais acessíveis e culturalmente adaptáveis à realidade maranhense. Assim, Flávio Dino teve por prioridades romper com a política de governo que era alheia às necessidades da população, bem como da carência educacional, e na conjuntura do cenário de uma sociedade marginalizada pelo mundo letrado – que são as pessoas jovens e adultas não alfabetizados. Logo, ambos os governos

[15] Jackson Lago foi governador do Maranhão de 1 de janeiro de 2007 a 16 de abril de 2009. Seu governo marcou uma tentativa de derrubar a oligarquia Sarney, mas não se sustentou por todo o mandato devido a uma cassação judicial.

tinham como objetivo erradicar o analfabetismo a pensar na população e no desenvolvimento do Estado.

Nessa perspectiva, o governo de Dino, visando elevar os índices socioeconômicos, trabalhou no sentido de atender à classe menos favorecida econômica, social e culturalmente. Uma das medidas dessa empreitada, que teve como meta atingir seis eixos estratégicos – educação, trabalho e renda, saúde e saneamento, infraestrutura, gestão, cidadania e participação popular e gênero, raça e juventude – foi o Plano Mais IDH, que visava, por meio de estratégias, realizar o enfrentamento da extrema pobreza no estado, instituído pelo Decreto n.º 30.612, composto por diferentes programas e projetos. Tendo como objetivo promover a redução da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, para o desenvolvimento territorial sustentável (Maranhão, 2015).

Em 2017 os municípios que eram agrupados pelo IBGE em cinco macrorregiões – norte maranhense, oeste maranhense, leste maranhense, centro-oeste maranhense e sul maranhense – passam por uma nova regionalização, que foi proposta pelo instituto. Dessa vez de acordo com as redes urbanas e a hierarquia das cidades, agregando os municípios em Região Geográfica Intermediária e Região Geográfica Imediata. Assim, o estado Maranhão possui cinco regiões geográficas intermediárias: São Luís (73 municípios); Santa Inês – Bacabal (59 municípios); Caxias (14 municípios); Presidente Dutra (28 municípios); Imperatriz (43 municípios).

Neste segundo momento, no qual o Estado passa a ter uma nova experiência com o método “Sim, eu posso! ”, ele vem dentro de uma concepção maior de Projeto, sendo a Jornada de Alfabetização “Sim, Eu Posso! ” – Círculo de Cultura, tendo o nome modificado para Jornada por se entender a atmosfera do Projeto, dividido em duas etapas: método “Sim, eu posso!” e o Círculo de Cultura.

O estado do Maranhão, localizado na região Nordeste do Brasil, é o oitavo maior em extensão territorial e ocupa a décima posição em número de habitantes entre as unidades federativas, com uma população de 7.367.685 pessoas, distribuídas em 217 municípios (IBGE, 2022). Apesar de sua relevância territorial e demográfica, o Maranhão ainda enfrenta sérios desafios no campo social e educacional. Conforme dados do Censo Demográfico de 2022, o índice de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais é de 14,3%**,** o que posiciona o estado entre os mais afetados por esse indicador no país. A situação é ainda mais preocupante entre os idosos: 41,3% da população com 60 anos ou mais permanece analfabeta**,** evidenciando o acúmulo histórico de exclusão educacional.

Neste sentido, diante das ações foram priorizados os 30 municípios de menor IDH, com o objetivo de promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, melhorar as condições de vida nos municípios, mediante a integração de políticas públicas municipais, estaduais e federais, tendo como estratégia o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Dentre as diretrizes do Plano Mais IDH estão: integração das políticas públicas com base no planejamento territorial, ampliação dos mecanismos de participação popular na gestão de políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos municípios e valorização da diversidade social, cultural, econômica, política, institucional e ambiental das regiões e das populações.

Os documentos que dão organicidade à Jornada de Alfabetização incluem diretrizes e planos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de materiais pedagógicos e metodológicos fornecidos pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Estes documentos estabelecem as bases teóricas e práticas do programa, orientando as ações de formação dos alfabetizadores, as metodologias de ensino aplicadas e as estratégias de mobilização comunitária. A integração dessas entidades e a articulação entre as diferentes dimensões do Plano Mais IDH garantem uma abordagem holística e contextualizada para a alfabetização, promovendo não apenas a Educação Básica, mas também o desenvolvimento social e econômico das comunidades envolvidas.

A Jornada de Alfabetização do Maranhão - "Sim, eu posso! " – Círculo de Cultura se insere no bojo da Mobilização para Alfabetização de Jovens e Adultos, e foi desenvolvida em duas fases, abrangendo 15 municípios[16] entre os anos de 2016 a 2018. Para consolidação e implantação da Jornada, o governo do Estado buscou parceria com o MST, já que o movimento tem grande experiência com alfabetização de jovens e adultos, articulando as metodologias do "Sim, eu posso!" e do Círculos de Cultura.

O "Sim, eu posso! " é um método cubano de alfabetização, que foi desenvolvido por um grupo de profissionais da educação do Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho (IPLAC) e é inspirado na experiência educativa cubana que aconteceu no período da campanha de alfabetização em Cuba, em 1961; e nos preceitos de Paulo Freire quanto ao desenvolvimento do método, e mais precisamente no desenvolvimento a partir dos Círculos de

[16] Afonso Cunha, Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Belágua, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Lagoa Grande do Maranhão, Marajá do Sena, Milagres do Maranhão, Santa Filomena do Maranhão, Santana do Maranhão, São João do Caru, São Raimundo do Doca Bezerra e São Roberto; quinze dos trinta municípios inseridos no Plano Mais IDH (MST, 2018).

Cultura, com uma adaptação realizada pelo MST, com espaços de debate, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências, que visam à construção coletiva do conhecimento da leitura e da escrita, parte integrante dos movimentos de cultura popular para comunidades rurais e urbanas.

Inicialmente, o MST formou uma brigada de educadores militantes, que recebeu o nome de Brigada Nacional de Alfabetização "Salete Moreno"[17]. A brigada é composta por militantes de diferentes estados e áreas do conhecimento, com diferentes graus de formação, com o objetivo de acompanhar a execução do Projeto, formar novos educadores, assim como o de mobilizar os locais onde seria implementada a Jornada.

O projeto Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso! " – Círculo de Cultura surge em um cenário social carente de ações em todos os aspectos sociais, e a parceria entre o poder público e o MST vem mostrar que é possível unir forças em prol de um bem comum, que é a elevação socioeducacional da população no processo de alfabetização, para assim garantir um direito que há tempo faz parte de uma dívida histórica.

Segue a estrutura organizacional e funcional das pessoas envolvidas nesse grande feito em nosso estado do Maranhão. Importante salientar que a Jornada de Alfabetização se realizou por meio de grandes parcerias e corresponsabilidades. Segue, no Quadro 2, a descrição dos entes envolvidos de acordo com o Caderno do Educador (MST, 2016).

Quadro 2 – Descrição dos entes envolvidos na Jornada

À Seduc, que teve um papel grandioso, assim como das UREs, couberam tais ações:
– Garantir, conforme plano de desembolso do convênio, o repasse financeiro destinado à realização das ações da Jornada; – Acompanhar todo o processo da Jornada de Alfabetização; – Coordenar, em conjunto com o MST, a Mobilização pela Alfabetização; – Conhecer e divulgar nas UREs a proposta do projeto de Mobilização pela Alfabetização no Maranhão; – Estrutural: viabilizar espaço de trabalho em São Luís para o desenvolvimento das atividades da Coordenação Política Pedagógica da Jornada, com a infraestrutura necessária (internet, telefone, computadores, impressora e material de escritório); – Pedagógica: acompanhamento conjunto entre a Comissão Técnica da Seduc e a Brigada de Alfabetização de todas as etapas do processo; – Realizar reuniões com os coordenadores de turmas, educadores e coordenadores regionais, tendo em vista: compartilhar o projeto, apresentar a URE como referência da Seduc e apresentar atribuições da URE frente ao projeto;

[17] Brigada Nacional de Alfabetização "Salete Moreno": em homenagem à educadora popular e militante do MST no Maranhão (assentada e pedagoga da primeira turma de Pedagogia da Terra, do estado do Pará, falecida em um acidente de moto).

–Acompanhar a implementação do projeto, fazendo, inclusive, o registro das ações para posterior produção de relatórios; –Viabilizar, junto à equipe pedagógica da URE, a implementação do acompanhamento das ações de formação.
Ao MST, as ações estavam voltadas para:
–Assessoria político-pedagógica à aplicação do método "Sim, eu posso! " e do Círculo de Cultura; –Acompanhamento pedagógico; –Mobilização e formação da Brigada "Salete Moreno"; –Elaboração do material pedagógico; –Coordenação, acompanhamento e avaliação do processo em conjunto com a Seduc e UEMA.
A UEMA, mediante a Jornada, tinha como funções:
–Acompanhar a implantação da primeira Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso! " – Círculo de Cultura, e da metodologia freireana dos Círculos de Cultura, representando a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Proexae) da UEMA; –Participar de reuniões relativas à execução do objeto do Convênio; –Prestar informações e esclarecimentos sempre que solicitados, desde que necessários ao acompanhamento e controle da execução do objeto do Convênio; –Apresentar prestação de contas correspondente à contrapartida apresentada para a execução do convênio; –Apresentar Relatório de Execução contendo os resultados dos trabalhos realizados.
À Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fapead), as atribuições eram:
–Acompanhamento da execução e operacionalização administrativa do convênio; –Contratação de pessoal (coordenação político-pedagógica, coordenação regional, coordenação de turma e educadores); –Garantia das condições financeiras, estruturais necessárias ao processo de realização das ações da Jornada.
Às coordenações políticas pedagógicas as funções eram:
–De construção da proposta pedagógica, bem como implementação, acompanhamento, avaliação e sistematização do trabalho durante todas as fases; –Assessoria ao método "Sim, eu posso! " e Círculo de Cultura; –Garantir a capacitação da Coordenação Regional, planejamento e avaliação processual e final; –Organização do seminário final de balanço e avaliação do processo da Jornada.
Em parceria com a coordenação pedagógica, tinha-se também a Coordenação Regional:
–Responsável em realizar trabalhos de base nos municípios para divulgação e mobilização da sociedade, para o cadastramento de educandos e dos possíveis locais e condições de funcionamento das turmas; –De assessoria ao método "Sim, eu posso! " e Círculo de Cultura; –Concretizar as capacitações regionais de educadores e coordenadores de turma; –Definir as áreas-turmas que cada coordenador seria responsável por acompanhar; –Planejar, implementar, acompanhar, avaliar e sistematizar o trabalho de alfabetização, conjuntamente com a Coordenação Política Pedagógica, coordenadores de turmas e educadores.

Aos coordenadores de turma, que tinham um papel importante junto ao alfabetizador, as atribuições eram:
–Conhecer e orientar adequadamente a utilização dos instrumentais de ensino-aprendizagem do método de alfabetização proposto; –Participar de maneira ativa, assídua e pontual de todos os momentos reservados à formação pedagógica e do acompanhamento da Jornada; –Apoiar o educador nas visitas aos educandos que se fizerem ausentes, por mais de cinco dias, visando seu retorno e continuidade dos estudos; –Realizar o acompanhamento sistemático das turmas; –Orientar o educador sobre a preparação do ambiente educativo, assegurando o funcionamento adequado dos equipamentos eletrônicos que dão suporte às atividades diárias; –Garantir o estudo e o planejamento juntamente com os educadores; –Produzir os relatórios que devem conter: onde estão as turmas, como são os locais de alfabetização, avanço e dificuldades de educandos e educadores, nível de formação dos educadores e como está se dando o envolvimento da comunidade; –Organizar, junto com o educador, a produção escrita dos educandos e frases significativas; –Manter diálogo constante com a coordenação regional no intuito de garantir a execução e o bom andamento da Jornada.
Aos alfabetizadores, foco deste trabalho, como ações e função, tinham o papel de:
–Alfabetizar os educandos; –Participar, de maneira ativa, assídua e pontual de todos os momentos reservados à formação pedagógica e ao acompanhamento da Jornada; –Conhecer e utilizar adequadamente os instrumentais de ensino-aprendizagem do método de alfabetização proposto; –Assistir, antecipadamente, o roteiro audiovisual relativo a cada aula, planejando a abordagem a ser feita junto com os educandos, definindo as atividades e os materiais necessários a cada aula; –Elaborar o plano de aula previamente, de forma a projetar a superação das dificuldades que venham surgir durante o processo de alfabetização; –Cumprir o tempo diário de aulas semanais; –Zelar pela frequência e continuidade de estudos de todos os educandos; –Fazer o acompanhamento individual do processo de aprendizagem dos educandos; –Realizar periodicamente as avaliações com os educandos, utilizando o instrumental sugerido e demais recursos que julgar necessários; –Motivar os educandos a continuarem se escolarizando; –Participar do processo de formação e de avaliação da Jornada; –Nos casos de impedimento de comparecimento às aulas, cabe ao educador a indispensável comunicação, preferencialmente antecipada, a todos os educandos e ao coordenador da turma.
Aos alfabetizandos, seu papel era:
–Dedicar-se ao seu processo de alfabetização; –Conhecer as etapas do programa e os instrumentais de ensino-aprendizagem do método de alfabetização

proposto; –Zelar por seus materiais, sala de aula e demais equipamentos; –Participar de maneira ativa, assídua e pontual das aulas.

Fonte: adaptado do Caderno do Educador (MST, 2016).

3.3.1 O papel pedagógico do MST na Jornada de Alfabetização

O MST é um movimento de caráter contestatório e revolucionário, que não só representa a classe trabalhadora, mas também a própria luta de classes e, "sendo esta classe em si, não se configura numa categoria estática, senão num processo histórico e social que em seus princípios reconhece os sujeitos e/ou indivíduos sob a ótica da coletividade" (Boemer, 2011, p. 85).

Sob esse prisma, o Movimento tem se preocupado com a formação humana, com uma educação transformadora, articulada com uma formação política, defendendo que a educação é um direito de todos, necessário para uma transformação da sociedade em todas as dimensões. Posto isso, a luta reivindicadora do Movimento é a conquista de direitos, dentre os quais a alfabetização.

A luz do exposto, temos no MST um papel preponderante mediante a realização, expansão e melhorias assertivas quanto ao processo pedagógico voltado para Jornada de Alfabetização no Maranhão, uma vez que foi o responsável em trazer o método "Sim, eu posso!" para o país, assim como também integrar o método "Sim, eu posso" ao Círculo de Cultura de Paulo Freire. Desde sempre, o MST, em suas ações e práticas, tem como um de seus focos a educação, no sentido da formação humana e numa perspectiva crítica das realidades de vida. Desta forma, em toda a sua trajetória, o MST busca, discute e prioriza a educação como um de seus princípios de existência. Assim, como definição de princípios filosóficos da educação no MST baseado pelo Caderno de Educação n. º 08, temos:

- Educação como transformação social;
- Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo e voltada para a ação, aberta para o novo;
- Educação para o trabalho e a cooperação;
- Educação volta para as várias dimensões da pessoa humana;
- Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

Estes princípios, que regem a sistemática genuína do movimento ancorado no seu processo orgânico, visam à transformação da sociedade na perspectiva de uma nova ordem social, almejando a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas defendidos pelo movimento.

Desta forma, além dos princípios filosóficos, o MST também detém seus princípios pedagógicos educativos, ou seja, princípios estes que vão orientar todo o trabalho pedagógico que é desenvolvido nos assentamentos, e demais ações do movimento voltados para a educação, sempre levando em consideração teoria/prática. Assim, temos:

– Relação entre e prática e teoria;
– Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
– A realidade como base da produção do conhecimento;
– Conteúdos formativos socialmente úteis;
– Educação para o trabalho e pelo trabalho;
– Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
– Vínculo orgânico entre educação e cultura;
– Gestão democrática;
– Auto-organização dos estudantes;
– Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores;
– Atitudes e habilidades de pesquisa;
– Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Estes princípios metodológicos que norteiam a prática pedagógica do movimento incidem diretamente na qualidade do trabalho que se espera mediante a filosofia que o MST defende, levando em consideração sempre esta relação dialógica entre educadores/educandos com o propósito desta formação humana. E, desta forma, o movimento leva no processo de concepção da formação da Jornada de Alfabetização toda essa cultura gestacional, que se reflete na fundamentação e elaboração do processo de acompanhamento e formação continuada por eles defendido como forma de alcançar um verdadeiro processo educativo.

Logo, o processo de aprendizagem desenvolvido durante o “Sim, eu posso!” busca relacionar a vivência social dos educandos com a prática pedagógica e a experiência cultural e histórica da relação com o trabalho e com as formas de organização que buscam a garantia de direitos sociais.

Por conseguinte, o exercício da leitura e da escrita no Círculo de Cultura se alicerça no debate das questões centrais do cotidiano, como: trabalho, coletividade, alimentação, saúde, formas de organização comunitária, política, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. Questões que estão relacionadas com a prática social, buscando intervir e alterar as atuais relações no mundo do trabalho e da vida dos educandos.

Para a condução da Jornada de alfabetização no Maranhão, como já informado nesse texto, o MST formou a Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno, uma homenagem a uma grande militante, assentada da Reforma Agrária, pedagoga do setor de Educação do MST-MA, falecida em dezembro de 2007.

A Brigada Nacional de Alfabetização fez o movimento de mobilização nessas regiões, sendo dois brigadistas para cada município, com um total de 20 brigadistas militantes do MST, vindos dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Este grupo de brigadistas foi responsável pela coordenação e desenvolvimento político e pedagógico dos processos a nível local e estadual da jornada.

Conforme versa o Relatório Geral feito pela Brigada de Alfabetização (MST, 2017), o público-alvo da primeira etapa, foram os municípios de Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Santana do Maranhão, São João do Caru e São Raimundo do Doca Bezerra, sendo desenvolvida de março de 2016 a fevereiro de 2017, mobilizando cerca de dez mil pessoas: 71 coordenadores de turma, 628 educadores/turmas e 9.492 educandos, conseguindo alfabetizar 7.119 pessoas, representando um percentual de 75%, fator importante para a projeção de uma nova etapa, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Metas, turmas cadastradas, inscrição de educandos por município e total de pessoal contratado na Jornada de Alfabetização do Maranhão – 1ª Etapa

Municípios	Meta de turmas	Turmas cadastradas	Metas de educandos inscritos	Educandos inscritos	Educandos alfabetizados
Água Doce do Maranhão	76	62	1.520	665	499
Aldeias Altas	141	141	2.820	2.930	2.197
Governador Newton Bello	76	54	1.520	873	655
Itaipava do Grajaú	100	91	2.000	1.319	989
Jenipapo dos Vieiras	90	74	1.800	720	540
Santana do Maranhão	100	92	2.000	1.336	1.002

Municípios	Meta de turmas	Turmas cadastradas	Metas de educandos inscritos	Educandos inscritos	Educandos alfabetizados
São João do Carú	79	76	1.580	1.140	855
São Raimundo do Doca Bezerra	40	38	800	509	382
Subtotais	702	628	14.040	9.492	7.119
Recursos Humanos					
Educadores					628
Coordenadores de Turma					71
Coordenadores Municipais					16
Coordenadores Estaduais					4
Orientadores pedagógicos voluntários					6
Subtotal de pessoas envolvidas					725
TOTAL DE PESSOAS ENVOLVIDAS (inscritos + RH)					10.217

Fonte: adaptado de MST (2017)

A segunda fase da jornada, na qual o nosso objeto de estudo se insere, além dos oito municípios foram incorporados, sete municípios, totalizando 15 dos 30 municípios inseridos no Plano Mais IDH, a saber: Afonso Cunha, Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Belágua, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Lagoa Grande do Maranhão, Marajá do Sena, Milagres do Maranhão, Santa Filomena do Maranhão, Santana do Maranhão, São João do Caru, São Raimundo do Doca Bezerra e São Roberto.

Para essa segunda fase, a Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno contou com um número maior de brigadistas, sendo um total de 37 militantes, com atuação nas etapas de mobilização nos municípios (28 integrantes) e responsáveis pela coordenação política pedagógica (oito integrantes), vindos dos estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia e Tocantins. A brigada foi de extrema importância mediante o trabalho inicial realizado pelos agentes responsáveis nesse primeiro momento da constituição da jornada, frente aos municípios categorizados em sua relevância pelo IDH.

Na segunda fase, com um olhar já mais experiente diante das situações vivenciadas na primeira fase, a meta inicial era de atingir 20.075 educandos. Contudo, apenas 20.034 jovens e adultos foram inscritos na jornada, e deste total, 14.045 educandos permaneceram frequentes, e diante das interferências internas e externas – de acordo com o relatório do MST (2018), como exemplo, o atraso nas consultas e entregas dos óculos de grau (fator preponderante para o

sucesso da permanência de educandos com problemas visuais), o atraso no repasse dos pagamentos dos educadores e coordenadores, com reflexo desmotivador e até paralisação das aulas, período de colheitas, migração para busca de oportunidades de trabalho, fortes chuvas e o acesso comprometido das estradas – foram fatores que prejudicaram de forma direta o quantitativo de concluintes. Desta forma, apenas 13.863 foram considerados alfabetizados ao finalizarem a Jornada de Alfabetização, conforme delineado na Tabela 2.

Tabela 2 – Metas e resultado final de alfabetizados pela segunda fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão

N.º	Municípios	População em 2010 (IBGE)	Pessoas de 15+ anos ou mais não alfabetiza-das	Meta 2ª fase	Matricula-dos	Educandos frequentes	Alfabetiza-dos 2ª fase
01	Afonso Cunha	5.905	1.277	639	646	435	498
02	Água Doce do Maranhão	11.581	2.839	2.277	2.410	1.392	1.473
03	Aldeias Altas	23.957	3.574	2.852	3.297	2.405	2.579
04	Belágua	6.524	1.442	721	724	498	529
05	Governador Newton Bello	11.921	2.116	1.974	754	459	552
06	Itaipava do Grajaú	14.297	2.082	2.156	2.163	1.889	1.900
07	Jenipapo dos Vieiras	15.440	2.751	2.380	2.703	2.016	1.547
08	Lagoa Grande do Maranhão	10.571	2.333	700	1.012	783	796
09	Marajá do Sena	8.051	1.944	584	994	561	620
10	Milagres do Maranhão	8.118	1.795	718	754	495	433
11	Santa Filomena	7.061	1.464	732	1.092	937	870
12	Santana do Maranhão	11.661	1.627	1.158	1.211	806	677
13	São João do Caru	12.309	1.784	1.495	950	515	456
14	São Raimundo do Doca Bezerra	6.090	1.141	997	674	460	488
15	São Roberto	5.957	1.384	692	650	394	445
TOTAL			30.051	20.075	20.034	14.045	13.863

Fonte: adaptado de MST (2018)

A Jornada de Alfabetização, nos dois anos de trabalho, utilizando o método cubano e a pedagogia freireana, conseguiu alfabetizar aproximadamente 21 mil jovens e adultos.

Conforme versa o Relatório Geral feito pela Brigada de Alfabetização, o público-alvo da segunda fase da Jornada, na qual o nosso objeto de estudo se insere, assim como na primeira, dos sete municípios[18] incorporados, 15 dos 30 municípios inseridos no Plano Mais IDH.

Durante as duas fases de execução do projeto da Jornada, foram atendidos mais de 20 mil jovens e adultos. De acordo com o Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação (2018), a Jornada de Alfabetização tem um percentual de 75,1% de concluintes, que são pessoas aprendendo a ler e escrever pela primeira vez na vida. Importante ressaltar, como citam Moreno e Bezerra (2021, p. 24), que "[...] a Jornada conseguiu mobilizar, em dois anos de atuação, muitas pessoas direta e indiretamente, totalizando cerca de 30.500 educandos, tendo alfabetizado 20.982 jovens, adultos e idosos no Maranhão".

A Jornada de Alfabetização conta com o acompanhamento de coordenadores municipais que passam por formações constantes, por processo seletivo, e realizam o plantão pedagógico com os educadores semanalmente, com um coordenador da Brigada Nacional "Salete Moreno", que fica morando no município para fazer acompanhamento de todas as turmas, assim como temos as Coordenação Política Pedagógica (CPP), responsável por três municípios no Estado para acompanhar e coordenar as ações políticas e pedagógicas. Na finalização do programa temos a realização de grandes seminários em formato de ato para com os educandos e autoridades parceiras da Jornada.

A segunda fase do projeto mantém os objetivos centrais de reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos: elevar o emprego e a renda, e possibilitar o acesso ao mundo digital. Esta fase conta novamente com a parceria entre a Seduc, a Sedihpop, o MST e a UEMA. A implementação continua a seguir as diretrizes estabelecidas pelos documentos que dão organicidade à Jornada, assegurando uma abordagem integrada e contextualizada.

Importante observar o caráter organizacional e as funções de cada ente responsável pela implantação e desenvolvimento da Jornada de Alfabetização desde a sua concepção até o seu processo de implantação, acompanhamento e finalização em suas diversas etapas, levando em consideração as competências destinadas e as especificidades, lembrando da configuração estabelecida e desenvolvida pelo MST, como parte responsável pelo acompanhamento pedagógico.

[18] Municípios incorporados na segunda fase: Afonso Cunha, Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, *Belágua*, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Lagoa, Grande do Maranhão, Marajá do Sena, Milagres do Maranhão, Santa Filomena do Maranhão, Santana do Maranhão, São João do Carú, São Raimundo do Doca Bezerra e São Roberto.

Como já mencionado acima, a Brigada Nacional de Alfabetização "Salete Moreno" tem um papel primordial no desenvolvimento da jornada com os militantes do MST comprometidos com a causa. É mister salientar que, nesta fase, os brigadistas eram oriundos do MST, e de variados estados do Brasil. Neste momento, os brigadistas realizam um levantamento e estudo da região, mobilizando toda a população e seus agentes municipais em prol da Jornada de Alfabetização visando mudar a realidade de milhões de analfabetos ainda no século XXI.

Foram mais de 21 mil pessoas envolvidas, entre elas: 192 coordenadores de turmas, em média sete turmas para cada; 28 brigadistas; oito coordenadores políticos-pedagógicos; 1.350 educadores/turmas; e 20.034 educandos, reduzindo entre 24 e 94% o número de analfabetos nestes 15 municípios. Para compreendermos melhor a estrutura na qual é proposto o período de realização da jornada e seu desenvolvimento no decorrer de dez meses, segue o Quadro 3, conforme estabelecido no que deveria ser realizado de forma estrutural.

Quadro 3 – Quadro da sequência das atividades realizadas durante a Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso!" – Círculo de Cultura do Maranhão

ATIVIDADE	MÊS DE EXECUÇÃO
Mobilização de turmas nos municípios pela equipe de mobilização	Meses 1 e 2
Seleção de coordenação de turma, educadores e inscrição dos educandos	Final do mês 1 e mês 2
Capacitação Estadual da Brigada de Alfabetização – "Sim, eu posso!"	Início do mês 3
Capacitações Municipais "Sim, eu posso!"	Final do mês 3
Processo de alfabetização por meio do método "Sim, eu posso!"	Do mês 4 ao mês 7
Capacitação Estadual da Brigada Alfabetização – Círculos de Cultura	Início do mês 7
Capacitações Municipais – Círculos de Cultura	Final do mês 7
Aperfeiçoamento da leitura e escrita por meio dos Círculos de Cultura	Do mês 8 ao mês 11
Seminários Municipais de Avaliação	Final do mês 11
Seminário Estadual de Avaliação	1ª quinzena mês 12

Fonte: adaptado de MST (2018)

No período de mobilização da Brigada, também acontece a seleção para os coordenadores e alfabetizadores que irão compor o quadro de alfabetizadores da Jornada de Alfabetização, por meio de processo seletivo em parceria com a Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA (Fsadu), na qual a exigência mínima para pleitear uma vaga como educando seria o Ensino Médio completo e experiência com programas de alfabetização ou com EJA de modo geral, sendo uma prova de títulos apenas, sem pagamento

de taxa de inscrição. Esta também tem o papel de pesquisar a região e definir os temas geradores a partir das realidades dos educandos para serem trabalhados nos Círculos de Culturas.

Para mobilizar a equipe pedagógica e educandos a estudarem foi necessário fazer um grande trabalho de base nos municípios de atuação, como reuniões com lideranças locais (poder público, associações, sindicatos, entidades religiosas) com o intuito de divulgar o processo de alfabetização na Jornada. Para a efetivação da matricula, foi necessário o envolvimento dos candidatos a cargos de educadores e coordenadores de turmas, que por serem da comunidade, conheciam os futuros alfabetizandos, o que passava confiança e credibilidade, estimulando-os a se inscreverem no programa. Para as autoras Guedes e Pereira (2020, p. 123),

> [...] Na hora certa e convencido da importância da importância desta ação, cada um contribuirá com que pode: a escola é cedida para as aulas, as cadeiras do salão da igreja são emprestadas para formação de educadores, o sindicato disponibiliza a internet e a impressora para imprimir materiais, as agentes de saúde ajudam a identificar problemas de visão e, assim, vão se fortalecendo laços de solidariedade que desestabiliza a ordem mercantil e individualista.

É importante pontuar que todo trabalho desenvolvido nos quinze municípios contemplados na 2ª fase pela Jornada ficou sob responsabilidade do MST, levando em consideração sua concepção de educação e o compromisso com a formação do educador que estaria à frente na alfabetização dos jovens e adultos. Dessa forma, o Movimento teve um grande desafio:

> [...] convencer aqueles que já eram professores de que outra forma de ensinar era possível, contribuindo para que se desvencilhassem da velha roupagem de uma educação bancaria e encantar pela educação popular aqueles que nunca haviam entrado em uma sala de aula (Guedes; Pereira, 2020, p.123).

Sob a perspectiva pedagógica, o MST defende veementemente a formação continuada dos alfabetizadores e alfabetizadoras, de forma organizada e coletiva. Assim, foram momentos permanentes de formação continuada, o que demonstrou um compromisso da coordenação política e pedagógica da Jornada de Alfabetização na garantia da qualidade do trabalho pedagógico dos educadores e educadoras.

3.3.2 O “Sim eu posso!” e os Círculos de Cultura: sonhos e possibilidades de uma alfabetização crítica

O método de alfabetização “Yo, si puedo”, traduzido para a língua portuguesa como “Sim, eu posso! ” foi elaborado pela pedagoga Leonela Inés Relys Díaz[19], do Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho de Cuba (IPLAC). O método vai do conhecido (os

[19]Doutora em Ciências da Educação, professora cubana da Universidade de Havana e assessora acadêmica do IPLAC, falecida em 17 de janeiro de 2015.

números) para o desconhecido (as letras). O mesmo é caracterizado por uma ação alfabetizadora de abordagem analítico-sintética[20] . Sua proposta consiste em aulas presenciais, utilizando uma cartilha e recurso tecnológico, composto de dezessete vídeos, contendo 65 capítulos em formato de telenovela, com a duração média de 30 minutos cada, em que simulam uma sala de aula, no qual os personagens se colocam em situação de alfabetizandos, retratando situações semelhantes às vivenciadas pelos educandos.

A expressão "Sim, eu posso! ", no sentido pleno do termo, tem a função de elevar a autoconfiança, possibilitando ao educando acreditar que é capaz de aprender. Ao longo do processo, eleva a autoestima, fazendo com que ele perceba as transformações que ocorrem na vida de quem se alfabetiza, estimulando-o a continuar seu processo de escolarização, na tentativa de se situar no mundo como um cidadão de direito, senhor da sua própria história na medida em que pode requerer o acesso aos bens socialmente produzidos, e assim obter qualidade de vida e acesso aos bens culturais.

Lançado em 2002, o método "Sim, eu posso!" está disponível em português, inglês, francês, crioulo, espanhol e outros, adaptado às características sociais, linguísticas e culturais de cada país que adotou o método. O método "Sim, eu posso!" já perpassou, como citado acima, por diversos países, como alguns estados do Brasil, por meio dos assentamentos do MST. Conforme o Caderno do Educador (MST, p. 09. 2016):

> O MST, desde sua gênese, definiu para si três objetivos orientadores de sua luta: a terra, a reforma agrária e a transformação da sociedade, ciente de que para além da conquista da terra seriam necessárias ainda muitas batalhas por direitos fundamentais como saúde, moradia, trabalho e educação a fim de que pudéssemos ter uma vida digna.

No campo da educação o MST, mediante a Jornada de Alfabetização, além de trazer o método para o Brasil, realiza a adaptação deste para a nossa realidade, além realizar o desenvolvimento e acompanhamento por meio da Brigada Nacional de Alfabetização "Salete Moreno", cuja responsabilidade contribui com o sucesso da jornada, ainda que sofra com alguns contratempos.

O método cubano, com a sua simbologia marcante, utiliza termos que têm um forte impacto representativo, permitindo que o educando se sinta capaz e reconhecido como sujeito

[20]Métodos sintéticos são aqueles que seguem o caminho indutivo, das partes para o todo, parte do elemento mais simples do idioma, que são as letras, a silaba, o fonema para a construção de palavras, frases e textos. Compreende o método alfabético (as letras), o fônico (fonema) e o método silábico (silabas). Enquanto os Métodos analíticos seguem um caminho oposto, ou seja, o dedutivo (do todo para as partes), e procuram romper com o princípio da decifração. Vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. São divididos em global de contos, sentenciação ou palavração (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008).

de direitos, especialmente no que se refere ao seu direito ao mundo letrado. Sob a égide dos termos apresentados no Caderno do Educador (MST, p. 11, 2016): destacam-se:

> – SIM: significa afirmação, vontade de atingir a meta, disposição de cumprir com tarefa de aprender;
> – EU: representa cada pessoa, de modo individual, com uma cota de responsabilidade pessoal pelo seu aprendizado;
> – POSSO: indica confiança da pessoa em si mesma, vontade, segurança de que é capaz de se inserir no processo e dominar o mundo da leitura e da escrita.

A pedagoga Leonela Inés Relys Díaz, que já havia participado da campanha de alfabetização cubana de 1961, e inspirada no pensamento de Paulo Freire, em 1999 desenvolve em Cuba o método de alfabetização de jovens e adultos "Sim, eu posso! " (Yo, sí puedo), como ela afirma juntamente com sua equipe de trabalho, adotado em quase 30 países, principalmente na América Latina, com o objetivo de sanar o analfabetismo. Sendo inclusive premiado pela Unesco com o prêmio Rei Sejong[21], instituído no ano de 1989, em reconhecimento à erradicação do analfabetismo no mundo. No Brasil tivemos a grande contribuição do MST, além de fazer parte no processo de adoção do método para o nosso país, também foi responsável pela adaptação local.

O método cubano de alfabetização, que ajudou a Venezuela a sair do mapa do analfabetismo, é criticado por alguns, por não se basear em uma teoria específica de aprendizagem. Contudo, em entrevista dada a Macedo e Mazilão-Filho (2011), a autora descreve que:

> [...] a concepção que se expressa no método é o ensino da leitura e da escrita, a partir do conhecido (os números) para ir ao desconhecido (as letras). Nele predominam os princípios didáticos de acessibilidade e de exequibilidade, propicia trabalhar do mínimo mensurável até o mais elevado conhecimento e está articulado em um sistema que transita em direção à educação básica" (Macedo; Mazilão-Filho, 2011).

Segundo a autora, esse método facilita a aprendizagem ao conectar conhecimentos prévios com novos conteúdos, tornando o processo educativo mais acessível e eficaz.

Figura 4 – Alfabeto numerado (em ordem alfabética) – como aparece atrás da capa final da cartilha para o educando

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
1	19	10	18	2	8	16	20	3	21	6	9	15	4	11	17	7	14	12	5	13	23	22

Fonte: Caderno do Educador (MST, 2016).

[21] Rei Sejong, o Grande, foi o quarto rei da Dinastia Joseon, da Coreia, conhecido por criar o alfabeto coreano, Hangul, promovendo a alfabetização e a cultura.

Figura 5 – Alfabeto numerado (ordem numérica), ordem da sequência do ensino das letras no método "Sim, eu posso!"

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
A	E	I	O	U	L	R	F	M	C	P	T	V	S	N	G	Q	D	B	H	J	Z	X

Fonte: Caderno do Educador (MST, 2016).

Desta forma, o processo de apropriação desse educando na consolidação do método se faz através da associação dos números à codificação das letras, como dito anteriormente, no qual o alfabetizador vai mediar este processo de acordo com as orientações fundadas no processo. Inicialmente, se trabalha com esta associação, posteriormente, à medida que os educandos vão formando frases, vai se deixando naturalmente a necessidade da associação dos números com as letras, passando-se a relacionar com assuntos de vida e visão de mundo.

Como observa Celso Antunes (2002, p. 33):

> Uma imersão no "sabor da palavra, um mergulho na sonoridade da sentença, assim como sabemos as palavras possuem sabor, mas raramente nossos alunos dão-se conta disso. Algumas são "amargas", outras "azedas". Algumas são "macias" como carícias, "leves" como sopro. Existem palavras "frias" e palavras "quentes", palavras de todo tipo, de todas as cores, para todos os paladares. Mas de que vale essa fantástica "policromia" das palavras se o aluno não é levado a ela por seu professor?

Na visão de Macedo e Mazilhão Filho (2013, p. 102), a respeito do desenvolvimento das etapas do método:

> As etapas do processo geral, composto por 65 aulas, são divididas em três: treinamento, em que são realizados exercícios psicomotores e familiarização com o material didático, como segurar o lápis etc.; a segunda etapa é a do ensino da leitura e da escrita, focado no código escrito; a terceira inicia-se a partir da 46ª aula, com a introdução às operações fundamentais da matemática; a última etapa é a da consolidação das letras, redação de parágrafos e a avaliação final, realizada a partir da escrita de uma carta na última página da cartilha. Observa-se aqui uma visão de aprendizagem linear na qual parte-se de unidades menores, as letras, para se chegar a unidades mais amplas, como o parágrafo e a carta.

Mediante a etapa das videoaulas, também é direcionado aos educandos um passo a passo para que eles possam se apropriar com uma qualidade melhor ao que o processo esteja apresentando. Deste modo, é desenvolvida esta orientação (Figura 3), para que posteriormente possa desenvolver com os educandos.

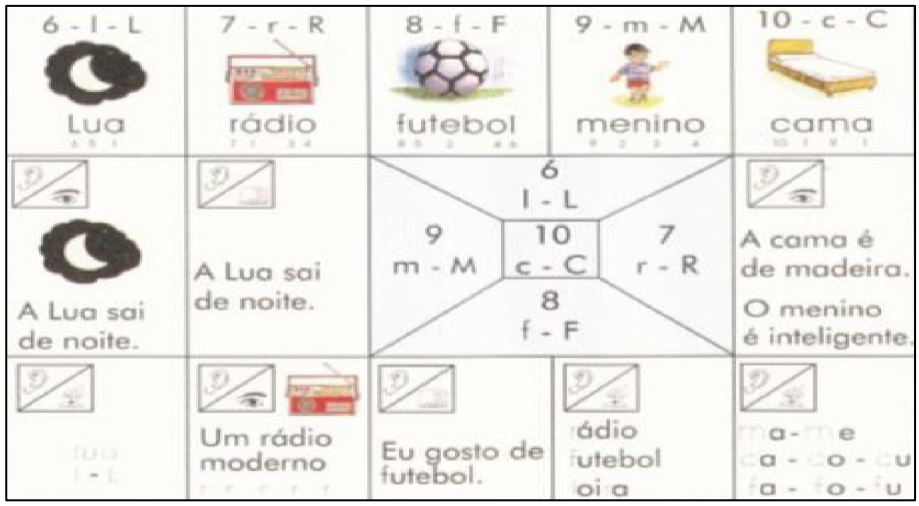
Figura 6 – Comando do roteiro audiovisual

Fonte: Cadernos do Educador (MST, 2016).

O método desenvolve-se numa sequência que possa vir a atender às necessidades desse educando, bem como é exigida uma frequência mínima de participação nos encontros, que é de 75%. O processo avaliativo acontece todos os dias, mediante a evolução do educando, contudo, sem que ele perceba que está sendo avaliado no processo, além da carta solicitada ao final, que é a culminância do método na aprendizagem deste aluno, que ocorre no decorrer do processo com acompanhamento do alfabetizador no qual o aluno poderá escrever, a quem ele desejar, um bilhete apenas de acordo com o seu interesse e intenção.

A seguir, uma página da Cartilha do Educando, na qual podemos perceber e compreender a configuração descrita no processo de desenvolvimento do método "Sim, eu posso! ", a associação dos números às letras, para posterior formação de palavras e frases.

Figura 7– Página Cartilha do Educando



Fonte: Caderno do Educador (MST, 2016, p. 31).

Desta forma, como é detalhado as etapas de desenvolvimento do método, é compreendido pelo processo da alfabetização analítico-sintético[22], que visa desenvolver a partir dos mais simples elementos do idioma (letras ou sílabas) para construir palavras e frases, assim

[22] Partindo da frase para chegar à palavra e à família silábica, toma por empréstimo alguns elementos do método analítico, sem, no entanto, abandonar as características básicas do sintético: a operação B + A= BA. Esse método usa a imagem para reforçar a letra a ser aprendida, juntando a questão da formação da imagem cinestésica, presente no método analítico.

como da palavra ou frase para chegar à sílaba e à letra, com e finalidade do educando desenvolver suas habilidades enquanto leitura e escrita.

Como podemos observar na Imagem 5, em cada quadradinho, há um número e, ao seu lado, a letra associada a ele, nas formas minúscula e maiúscula; abaixo do número e da letra há uma figura; abaixo da figura há uma palavra que a representa, contendo a letra que será estudada, associada ao número a ela atribuído. No quadrado abaixo, há frases e palavras para leitura, associação das letras aos números e representação gráfica das letras. Aproximadamente no centro de cada página, aparece um quadro, destacado na cor azul, que apresenta as letras trabalhadas, associadas aos seus respectivos números, com o objetivo de auxiliar os educandos nos exercícios a serem realizados.

Importante compreendermos que os métodos de alfabetização estão criados e postos, contudo, sempre haverá a necessidade de ser conduzido por um educador/ alfabetizador que acredita que seja possível mudar a realidade partindo da possibilidade que neles se apresentam, e levando em consideração toda uma trajetória de vida por parte desse educando.

A autora Leonela Relys Días é bem clara quando reconhece que o método vai propiciar apenas os códigos linguísticos necessários ao aprendizado básico da língua, e que para o universo da alfabetização é o mínimo necessário, mas se faz necessário explorar outros viesses diante desse processo, no qual é de suma importância o papel do alfabetizador que está à frente desse projeto, ou, melhor dizendo, desta grande ação é que a de transformar vidas.

É interessante quando, em 2010, o método, ao ser apresentado pelos assessores cubanos ao MST, é também esclarecida a adoção do título “Sim, eu posso! ”, que se justifica pelo fato de tal denominação supostamente elevar a autoestima do educando, ou seja, ele é capaz sim, e o sim para o novo, pela busca, pelo respeito.

Por isso é dada tanta importância à formação continuada do alfabetizador, pois segundo a própria autora, em entrevista já referenciada no texto, “sem amor, nada é possível”. Deve-se dominar o método, mas tem que atender à parte afetiva dos seres humanos que não sabem ler nem escrever. O “amor transforma em milagre o barro” (Freire, 1996). O mais efetivo neste processo é tratar essas pessoas como seres humanos capazes e com capacidade de aprender, com múltiplos saberes, entretanto, com uma baixa autoestima, que deve ser elevada constantemente para que saibam que não são culpados por não estarem alfabetizados. Logo, a formação continuada desses alfabetizadores deve ser uma constante diante da necessidade de se apropriarem do método, bem como das necessidades dos seus educandos mediante processo de alfabetização.

Os Círculos de Cultura são baseados na prática educativa da educação popular desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire. Essa abordagem pedagógica tem como objetivo promover a conscientização, o diálogo e a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

O Círculo de Cultura, para Freire, não é simplesmente um método, ele é pautado na mediação da educação, na qual está dar-se-á de forma mútua, não existindo o detentor do saber. A cultura da sociedade em que o educando está inserido é respeitada, como também os seus conhecimentos prévios são relevantes e considerados importantes neste processo de aprendizagem.

> [...] cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação [...] é sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. [...] cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam (Santos, 1994, p. 8).

A proposta do ensino do educador Paulo Freire, trabalha levando em consideração o respeito à cultura dos educandos, uma vez que a importância do saber ler e escrever está diretamente ligada à realidade cultural dos alunos da classe de jovens e adultos. Caso a aprendizagem se desse de forma distanciada da realidade de cada um deles, não faria sentido algum dominar a leitura e a escrita, se não pudessem utilizá-la para assim realizar a leitura do seu mundo.

A primeira fase da metodologia desenvolvida por Paulo Freire permite com que o educador descubra o universo vocabular do grupo a ser trabalhado. Através de encontros informais, são coletadas as palavras mais utilizadas pelo grupo. De forma criteriosa, o educador seleciona as palavras com valor significativo para os educandos, assim como as palavras com o valor existencial, e consequentemente, com amplo conteúdo emocional. Essas palavras são identificadas por Freire como *palavras geradoras*.

Para Freire (1980, p. 43), “[...] as palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico”. Freire ressalta a importância de realizar um trabalho, o qual nasça da pesquisa da realidade do grupo de educandos a serem trabalhados. Pois, não há como obter bons resultados na alfabetização de um determinado grupo, trazendo métodos pré-elaborados, os quais desconhecem as necessidades cognitivas dos discentes.

A segunda fase do método de Paulo Freire refere-se à seleção das palavras dentro do universo vocabular, obedecendo alguns critérios. O primeiro critério diz respeito ao da riqueza silábica; o segundo às dificuldades fonéticas; o terceiro ao conteúdo prático da palavra (Freire, 1980). As palavras colhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, se pondo de forma a possibilitar o avanço das suas dificuldades, o que implica na procura do significado de uma palavra, dentro da realidade social, política e cultural do educando.

A terceira fase da metodologia de Paulo Freire refere-se à criação de situações existenciais características de cada grupo. Tratam-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais.

> As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo [...] a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em tornos aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo (Brandão, 2003, p. 39-40).

Os debates contribuem para que o educando exponha seus conhecimentos prévios e adquira outros, através da troca de experiências com outros colegas e com o professor. É através dos debates que os alunos desenvolvem um raciocínio crítico do mundo à sua volta, através de temas que lhes são familiares. "[...] A quarta fase é de elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa" (Freire, 1980, p. 44).

As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes, e geram os primeiros debates e trocas de ideias entre o professor e os educandos. Um conjunto dessas fichas introduz ideias de base, onde conduzem a outros conceitos fundamentais, e os quais reapareceram diversas vezes, podendo, assim, serem discutidos durante todo o trabalho de alfabetização. Contudo, essas fichas devem ser criadas juntamente com os educandos, para que venha ocorrer a participação criadora de cada um deles.

Na concepção de Freire (1980, p. 44), a "[...] quinta fase: consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras". O educador tem que chamar a atenção dos alunos para a formação das palavras. Quando o aluno identifica que os pedaços que formam a palavra geradora apresentada serão os mesmos que formam uma outra palavra qualquer, ele vai conseguir assimilar a composição de novas palavras, podendo, desta maneira, perceber que cada pedaço é formado por letras, e que a junção

de diversas palavras forma uma frase: “Uma vez terminados os exercícios orais, através dos quais se produz não somente o conhecimento, mas também o reconhecimento, sem o qual não há verdadeiro aprendizado, o aluno passa à escrita, e isto desde o primeiro dia [...]” (Freire, 1980, p. 46-47).

O método de alfabetização de Paulo Freire, apesar de ser aplicado de forma diferenciada de qualquer outra, não consistia somente na oralidade. A leitura e a escrita também eram aplicadas. Entretanto, antes de o aluno arriscar-se a ler e a escrever, ele era convidado a repensar o significado de cada palavra geradora, para o seu mundo.

Para Brandão (2003, p. 81), “[...] o método de alfabetização de adultos do professor Paulo Freire não representa mais que a fase inicial de um longo processo dentro de um Sistema de Educação”. Logo, o que é chamado de método Paulo Freire, trata-se de uma teoria da EJA, através da qual o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma diferenciada, possibilitando a esse educando ressignificar as palavras dentro do seu mundo, ou seja, de suas realidades.

Paulo Freire, através do seu trabalho, convidou os alunos, de forma crítica e consciente, a aprenderem a leitura, a escrita e a leitura de mundo. Assim, segundo Haddad (2013), Paulo Freire recomendava que o seu pensamento não fosse reproduzido de forma mecânica, sendo sempre necessário que o seu método fosse adaptado e recriado de acordo com a realidade dos alunos e do entorno que seria aplicado. Pensamento este que habilitou os educandos a se tornarem sujeitos ativos, criadores e recriadores de sua própria realidade, retirando-os, assim, da passividade e do papel secundário no qual atuavam. Devido a essas afirmações, fica clara a eficácia do aproveitamento diante do método da proposta que levava em consideração o ser social que fazia parte daquele processo de aprendizagem.

Para Paulo Freire, independentemente de qual região do país em que o seu método pudesse alcançar, o ponto central dessa metodologia era e sempre será o respeito com a cultura de cada indivíduo em sua localidade e em sua essência. Desta forma:

> No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura.
> 1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.
> 2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.
> 3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres

> humanos, educam-se umas às outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.
> 4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: "ser alfabetizado", "ser educado") significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente "o seu próprio mundo" (Brandão, 2010, p. 65).

Nos Círculos de Cultura o diálogo é valorizado para construir conhecimento de forma coletiva e horizontal, em oposição à transmissão unidirecional de informações. Desta forma, o método "Sim, eu posso! ", associado ao Círculo de Cultura de Freire, com o direcionamento realizado pelo MST, permite que a Jornada de Alfabetização do Maranhão - "Sim, eu posso! " – Círculo de Cultura consiga construir diversas possibilidades aos que um dia não tiveram as condições necessárias para se alfabetizarem no tempo tido como referência o ideal.

> [...] A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (Freire, 1980, p. 26-27).

A influência de Paulo Freire na educação brasileira, em especial na EJA, é extremamente rica e positiva, devido à metodologia criada por ele, que permite a ligação do educando com o mundo em que vive, sem causar no aluno a sensação de que se encontra fora dele.

A importância de fazer com que o educando se conscientize do seu espaço, na sociedade em que está inserido, não é alimentar a passividade deste em aceitar a sua condição atual, mas de estimulá-lo a conscientizar-se, não somente da sua situação, como também do poder em modificar a sua realidade, participando desta transformação de forma ativa. Deste modo, o educando não se sentirá à margem da sociedade, e sim inserido nela.

> A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a "razão" da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (Freire, 1987, p. 96).

A forma com que o educando passa a enxergar-se como ser modificador da sua realidade, bem como da sociedade na qual está inserido, permite que venha a ter noção de que a educação que o transforma é a mesma que é transformada por ele. Da mesma maneira, não há uma realidade à parte da realidade em que este aluno está inserido. Portanto, o aluno refaz a sua

compreensão do mundo a partir do momento em que deixa de enxergar a realidade como se fosse algo separado de si.

> Um povo iletrado não é um povo ignorante. O conhecimento que acumulou por meio de sua vida social se transmite fundamentalmente através da oralidade e da ação. Os programas que tendem a introduzir a escrita como meio de transmissão do conhecimento e como meio de criação de conhecimento em geral têm a tendência de se apresentar como antagônicos à oralidade e ao conhecimento ligado a ela (Faundez, 2002, p. 214).

A valorização do desenvolvimento da oralidade do educando se faz importante para o seu processo de aprendizagem. Pois, antecedendo o domínio da escrita, o educando deve repensar a sua condição sociocultural, utilizando, para isso, a expressão oral, que de forma articulada, expõe seus conhecimentos e possibilita a absorção de novos conteúdos.

De acordo com Faundez (2002, p. 213), "[...] o conceito de alfabetização já não pode ser considerado como o simples processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua determinada". Há a necessidade de o educando aprender a fazer a sua leitura de mundo, o que se torna mais importante do que dominar a leitura e a escrita apenas por decodificar. Ser alfabetizado é ter um senso crítico aprimorado, fazer uma análise do seu papel na sociedade e compreender-se como ser ativo dentro de uma realidade social cheia de determinantes, tal como cheia de possibilidades.

Para Freire (2002, p. 254), "[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler estórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito". Apesar da importância dada à leitura e escrita, é necessário que os docentes trabalhem com a modalidade de jovens e adultos de forma diferenciada, preocupando-se com a necessidade do seu público-alvo e como esse ensino será trabalhado. O aluno tem que ser autônomo no seu processo de aprendizagem, para que possa ressignificar seus conhecimentos e a sua leitura de mundo.

> Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; [...] uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem (Freire, 1980, p. 41).

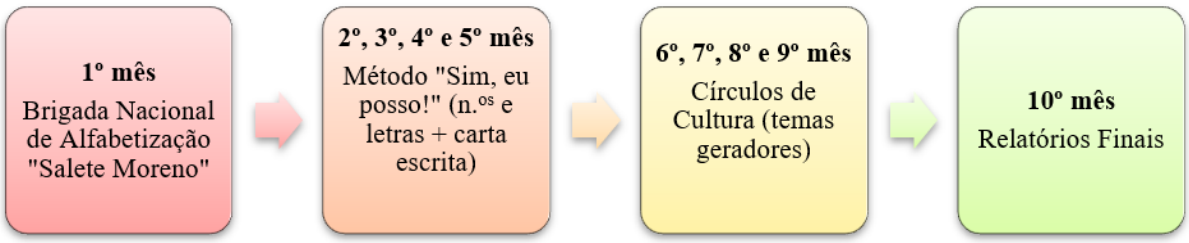
As lições voltadas ao público de jovens e adultos nada tinham a ver com as suas realidades. As atividades que produziam rimas fonéticas e frases descontextualizadas não contribuíam para uma aprendizagem eficaz do educando. Ao contrário, os alunos apenas decoravam as palavras, devido ao excesso de repetição destas, sem ao menos ter uma noção do real significado de cada uma delas, dentro do seu contexto.

3.3.3 Percurso metodológico e pedagógico da Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso! ” – Círculo de Cultura

Para que se possa compreender o percurso metodológico e pedagógico da Jornada de Alfabetização do Maranhão - “Sim, eu posso! ” – Círculo de Cultura, foi realizada uma análise detalhada de documentos pedagógicos e operacionais fornecidos pelo programa no qual teve peça importante a ação do MST, como o Projeto da Jornada de Alfabetização do Maranhão (2015), o Caderno do Educador (Maranhão, 2016), cadernos com orientação para o trabalho com acervo nos Círculos de Cultura (2018), relatórios de execução do projeto, diretrizes da Seduc e materiais elaborados pelo MST. Estes documentos nos ofereceram uma visão das estratégias e práticas utilizadas para alcançar os objetivos do projeto, e seguem a projeção de como aconteceu o processo e o percurso do desenvolvimento da Jornada de Alfabetização, levando em consideração a realidade local.

A pesquisa também foi enriquecida após a revisão dos materiais adicionais, como os manuais de formação de alfabetizadores, os guias metodológicos e os relatórios de avaliação. Através desta análise, foi possível identificar todas as etapas da implementação, as metodologias que foram aplicadas e os desafios enfrentados. Dessas fontes, a estrutura da Jornada foi delineada na Figura 4.

Figura 8 – Etapas da Jornada



Fonte: próprio autor.

O período de realização da jornada deveria seguir a estrutura da Figura 4, descrita de acordo com os relatórios de execução do projeto. Porém, para a coordenadora pedagógica do MST, foi necessária uma adaptação ao período de realização, sendo redefinido o período de quatro meses para o método “Sim, eu posso! ”, e quatro meses para os Círculos de Cultura.

A previsão de tempo da jornada seria de dez meses, mas na materialidade foram 12 meses: dois meses para mobilização, quatro meses para o “Sim, eu posso! ”, pois nos municípios

havia muitos feriados, e um dia por semana era dedicado aos Plantões Pedagógicos, onde educadores e coordenadores de turma planejavam coletivamente as aulas, a partir da avaliação das aulas anteriores, sendo necessário um pouco mais de tempo para a alfabetização. Em seguida, eram dedicados quatro meses para os Círculos de Cultura e dois meses para a avaliação final e relatórios.

A previsão de tempo da Jornada de Alfabetização seria de dez meses, conforme a estrutura da Figura 4, descrita de acordo com os relatórios de execução do projeto. Porém, na materialidade foram doze meses. A coordenadora pedagógica do MST, Simone Pereira, justifica o ajuste pelos muitos feriados existentes no município e, um dia por semana era dedicado aos Plantões Pedagógicos, onde educadores e coordenadores de turma planejavam coletivamente as aulas, a partir da avaliação das aulas anteriores, sendo necessário um pouco mais de tempo para a alfabetização.

Posterior à mobilização da Brigada Nacional de Alfabetização, iniciou-se o processo de alfabetização com o método, que aconteceu em uma sequência de três etapas, que estão distribuídas no conjunto das videoaulas, de acordo com as informações obtidas no Caderno do Educador (MST, 2016), quais sejam: preparação, construção da leitura e da escrita, e consolidação do método.

Na etapa da preparação temos os dez primeiros roteiros audiovisuais, em que os cinco primeiros estão voltados para a familiarização com o método, promovendo a socialização e interação da turma, desenvolvendo a expressão oral, as habilidades psicomotoras e a leitura e escrita dos números de 0 a 30.

Os últimos cinco roteiros desta etapa são dedicados ao conhecimento e à representação gráfica das vogais. Já na construção da leitura e escrita, temos 20 roteiros audiovisuais – do n.º 11 ao 36 – onde trabalham-se as consoantes, incluindo W, K e Y. Na sequência temos 19 roteiros audiovisuais – do n.º 37 ao 59 – que se dedicam ao estudo dos dígrafos, dos encontros consonantais, da cedilha e do til.

Seguindo o mesmo esquema da Cartilha para o Educando, a videoaula se inicia sempre localizando o número já conhecido pelos educandos, que pelo método está associado a uma letra, a partir de uma gravura de fácil identificação. Abaixo da gravura há uma palavra, que contém a letra objeto de estudo de cada dia. Em seguida, há uma sequência de passos, de acordo com a estrutura (frase-palavra-sílaba-letra e *vice-versa*), que vai conduzindo o educando com instruções para os diferentes exercícios que devem ser realizados na cartilha e no caderno. Este é, em suma, do caminho percorrido para a aprendizagem de cada letra, a cada dia.

Já no processo de finalização pensado para consolidar, dar solidez e fixar a aprendizagem dos educandos, são destinados a essa etapa 16 roteiros audiovisuais, 11 deles para a consolidação das letras estudadas em forma de revisão, ocorridas ainda na segunda etapa, e os cinco últimos destinados à construção de texto. Trata-se aqui de dar subsídios ao instrumento de avaliação final de cada educando, em que este deve demonstrar que adquiriu a habilidade de ler e escrever, através da produção individual de uma carta, seguida de sua leitura para a turma pelo próprio educando.

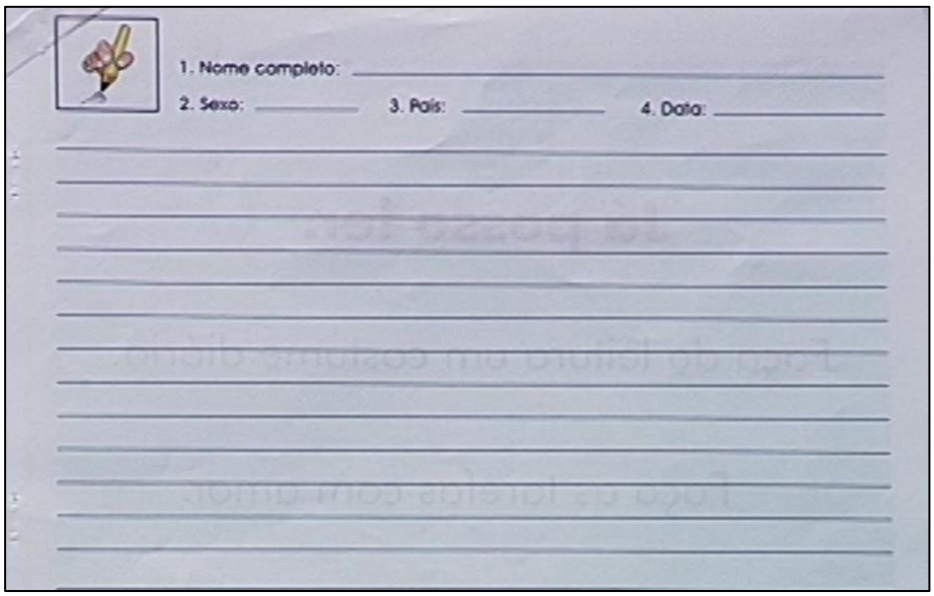
Na consistência do ensino da leitura e da escrita, por meio da associação das letras com os números, seguido das videoaulas que estão distribuídas em 65 roteiros audiovisuais com a duração média de 30 minutos. Como segue no Caderno do Educador (MST, 2016, p. 26), cada videoaula se apresenta em três dimensões:

> Na introdução, geralmente com o auxílio do personagem Aparecido, introduz-se um assunto, um tema, uma ideia, que propicia o debate, a reflexão sobre a palavra integradora, que é apresentada na forma escrita no contexto de uma frase. Cada uma das letras que compõem a palavra integradora está sempre associada a um número. Cada palavra integradora é portadora da letra a que será dado destaque e que irá favorecer o estudo das possibilidades fonéticas por meio da sua combinação com as vogais, originando a família silábica da letra estudada.
> A construção da leitura e da escrita ocorre mediante o desenvolvimento de atividades de análise dos componentes da palavra integradora: sílaba portadora da letra em estudo, a grafia dessa letra, a família silábica e a reconstrução desses componentes para formar palavras e frases novas.
> A exercitação do que foi estudado se dá através da realização de diferentes atividades de identificação e leitura das letras, palavras e frases. Para isso, utiliza-se tanto a cartilha como o caderno, materiais nos quais devem ser copiados os exercícios apresentados na videoaula, bem como os exercícios complementares, elaborados pelo educador.

Neste período, após o término dos quatros meses do desenvolvimento do método, também é a etapa na qual é solicitada a escrita de uma carta, onde a leitura da carta deve acontecer entre os colegas em sala, e que poderiam ser direcionadas de forma livre por parte de cada alfabetizando ao destinatário de sua escolha. As orientações são dadas por meio da videoaula, encenadas pelo ator Chico Dias. Em orientação ao alfabetizador é dito que: a alfabetização é um ponto de partida a outros níveis de educação, desta forma, para o grande dia da avaliação final, o alfabetizador deve: demonstrar aos participantes que é um dia normal, e que não voltaram a aula televisiva, uma vez que no cotidiano das aulas, tinha o processo de retomada; estabelecer um diálogo ameno, em que os futuros leitores se convençam de que podem escrever; conversar sobre as aulas que tiveram recentemente, de 61 a 65 “aulas estas que se desenvolvia a escrita de uma carta com as necessárias intenções e construções junto à alfabetizadora”; e assim perguntava aos alunos se eles gostaram das cartas realizadas pelos

personagens Joana e Luís apresentados na encenação; desta forma convidá-los a expressar ideias similares, enviando uma mensagem a quem eles desejam; orientá-los a redigirem suas cartas na folha adequada, sem desprendê-las da Cartilha do Educando; explicar que não importa a extensão da carta, que o mais importante é escrever da maneira mais bonita que possam, e ler os dados solicitados e respondê-los.

Figura 9 – Página da carta

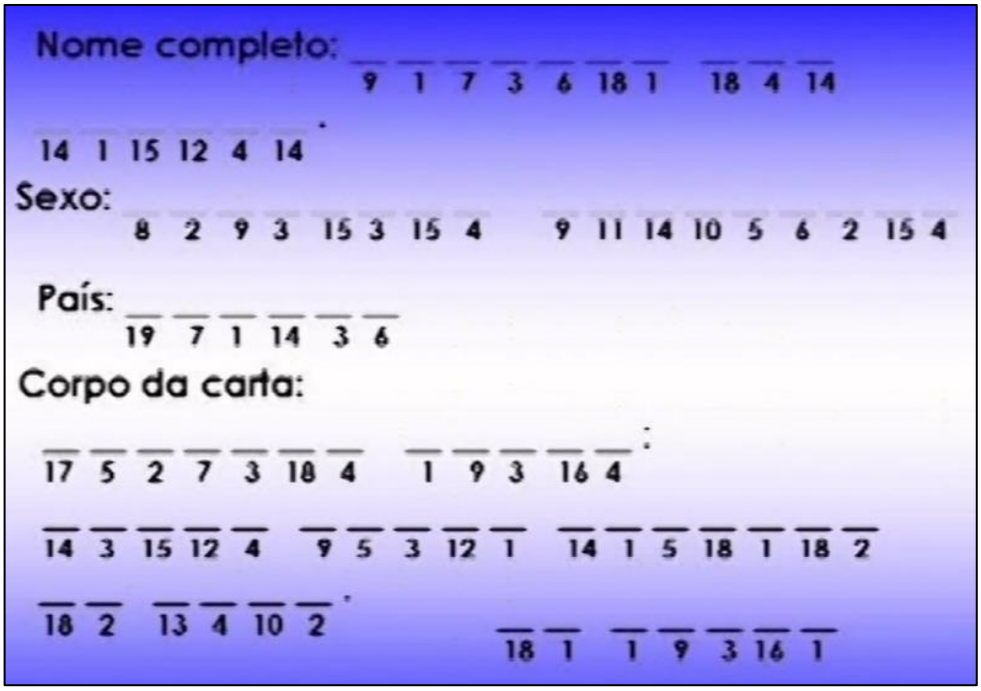


Fonte: Cartilha do alfabetizando (p. 15).

O alfabetizador também deve garantir que no espaço de elaboração da carta por meio dos educandos, não haja cartazes ou outras matérias de apoio nas paredes, e que reine na sala um ambiente de tranquilidade; quando o participante concluir a carta, o alfabetizador deverá desprender a folha da cartilha e solicitar-lhe que assine a lista de comparecimento, em que anotará também número de sua cédula ou identificação.

Chico Dias reforça em suas explicações as orientações trabalhadas nos seminários de preparação, também no manual do educador, e por meio da videoaula, que é importante os alfabetizadores lembrarem que a Jornada também tem o viés de alfabetizar sem exclusões. Logo, aceita-se a participação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, orienta que os alfabetizadores realizem um exercício final com a utilização de número, como o exemplo a abaixo:

Figura 10 – Exercício final



Fonte: videoaula/alfabetizador.

Desta forma, contribuindo para a elevação da autoestima desses educandos que apresentam determinadas limitações, de maneira que, embora não se considerem alfabetizados, pois precisam de mais tempo e um processo de ensino especializado, sintam orgulho e felicidade que sim, puderam, e que foram vistos enquanto seres humanos.

Os encontros, em substituição ao termo que nos é conhecido como *sequência didática*, tínhamos os *tempos educativos*, responsáveis pela estruturação dos encontros, como uma rotina, de acordo com a carga horária das aulas e o tempo certo para cada atividade, que aconteceria nos quatro dias da semana, um dia ficando reservado para a formação continuada dos alfabetizadores junto aos coordenadores de turmas. A entender sobre os tempos educativos, o Caderno do Educador (MST, 2016, p.40) traz que:

> Para isso, criamos uma sequência de passos, uma "rotina", que deverá acontecer em todas as aulas. A cada passo da "rotina" da aula estamos chamando de Tempo Educativos, que na discussão da Pedagogia do Movimento Sem Terra este termo apresenta um sentido mais amplo, quando considera que as diferentes ações/espaços/momentos do processo educativo em que as pessoas estão inseridas, inclusive a aula, se constituem em tempos e espaços educativos das diferentes dimensões do ser humano.

Assim, os tempos educativos que compõem a rotina das aulas em etapas são:

1. primeiro tempo educativo – acolhida/motivação da turma e memória da aula anterior (20 minutos);
2. segundo tempo educativo – retomando o estudo de novos conhecimentos (90 minutos), este subdividido em três momentos (1. dialogando com a palavra integradora – 15 minutos; 2. socialização da videoaula – 30 minutos; 3. da intervenção com a turma – 45 minutos;
3. terceiro tempo educativo: avaliação (10 minutos).

No *primeiro tempo educativo*, na organização da rotina das aulas foi eleito, pela equipe formadora, este como sendo o momento inicial, que deve ser realizado todos os dias. Estes momentos não estão prontos, até porque precisam ser trabalhados a partir da realidade e necessidades de cada turma, e ninguém melhor do que o próprio educador para planejar e realizar atividades que motivem e trabalhem a autoestima dos educandos.

Deve, portanto, ser um momento de acolhida, em que os educandos se sintam bem no espaço da sala de aula e motivados a estudar. Aqui quem comanda é a criatividade: a utilização de músicas, mensagens, dinâmicas etc., inclusive envolvendo os próprios educandos nas sugestões e na própria realização das atividades, valorizando sua participação, fazendo-os sentirem-se sujeitos do processo.

É também o momento da retomada das principais informações da aula anterior e das questões nas quais os educandos apresentaram maiores dificuldades de entendimento. É importante que o educador perceba quais são essas dificuldades, seja através de sua observação do desempenho de cada um, seja pelo diálogo estabelecido nesse momento da aula, quando o educador estimula os educandos a falarem sobre o que entenderam da aula anterior e quais são suas dúvidas, dedicando atenção especial àquelas pessoas que não avançaram na avaliação do dia anterior.

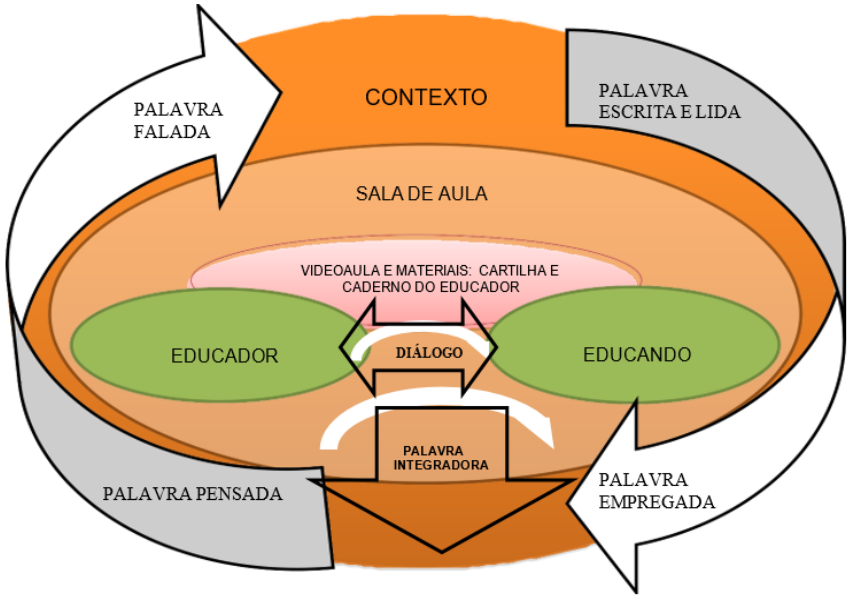
O *segundo tempo educativo*, quando dialogando com a palavra integradora (15 minutos), antecede a apresentação da videoaula, trazendo para o espaço da sala de aula a prática do diálogo em torno da *palavra integradora*. Partindo dos conhecimentos prévios dos educandos acerca desta palavra, o educador deve conduzir de forma descontraída, porém intencional, abordagens que permitam identificar o uso da palavra a ser estudada na videoaula. Isto exige que o educador planeje esta forma de dialogar, procurando identificar e significar a palavra trabalhada a partir da experiência do cotidiano dos educandos, conversando sobre ela, fazendo questionamentos, possibilitando a valorização e a socialização dos diferentes conhecimentos.

No momento seguinte, que é o da *intervenção*, que deve ocorrer em 45 minutos, o alfabetizador deve estar atendendo às dificuldades apresentadas pelos alunos, manter o foco da videoaula, mas intervir diante da necessidade de aprendizagem apresentada pelo educando, com a realização de atividades complementares de acordo com cada aula.

O terceiro tempo educativo é o da *avaliação*, que embora na sequência seja descrito ao fim do processo, esta ocorre em todo o andamento da rotina dos tempos educativos, sendo necessário este olhar do alfabetizador, inclusive para o seu replanejamento, haja vista as necessidades de seus alunos mediante o desenvolvimento dos encontros.

Para compreendemos melhor o processo, segue a Figura 8, com a representação do ciclo, com a palavra integradora presente em cada videoaula como unidade linguística que constitui a letra em estudo, subsidiando o processo de aprendizagem a partir da articulação dos diferentes momentos, junto aos educandos em seu processo de alfabetização.

Figura 7– Ciclo da dinâmica de aprendizagem



Fonte: Caderno do Educador (MST, 2016, p. 39).

Os tempos educativos eram desenvolvidos com duração de uma hora e meia, sendo o papel do educador decisivo para o desenvolvimento com excelência deste processo, pois embora as videoaulas fossem o recurso didático-pedagógico principal, o alfabetizador tem em sua responsabilidade o fazer pedagógico, com o planejamento das aulas, a análise e compreensão das dificuldades de aprendizagem de seus educandos, para que assim aconteça a aquisição da aprendizagem.

Posterior à passagem dos quatro meses do método, no caso específico da Jornada, pois em outros locais este período é desenvolvido em três meses, é iniciado também o Círculo

de Cultura, que visa dialogar com os educandos sobre temáticas do dia a dia, como trabalho, coletividade, alimentação, saúde, política, economia, dentre outras.

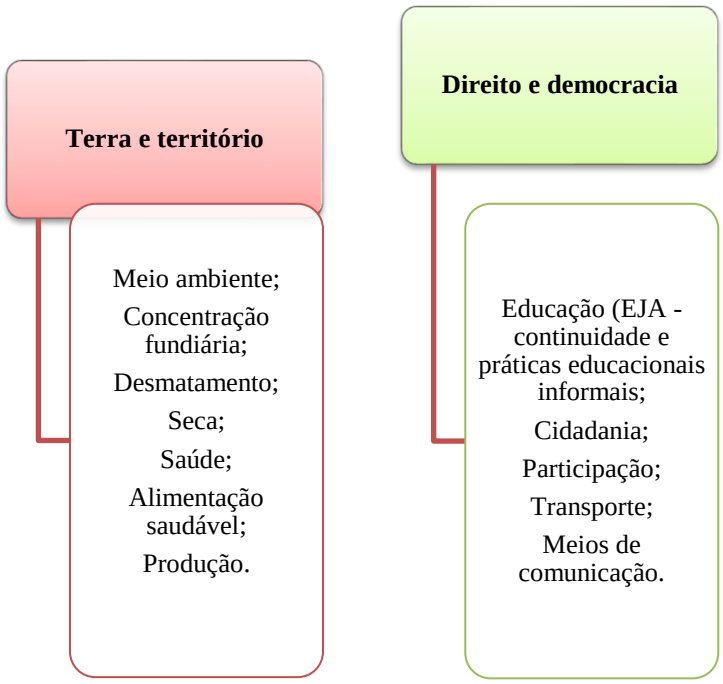
Nesta perspectiva, é possível compreender a dinâmica que havia no decorrer da execução da Jornada de alfabetização, uma vez que o papel do alfabetizador e sua formação em serviço foi de fundamental importância para o caminhar no andamento do programa, assim como pelo acompanhamento dos setores envolvidos e, em especial, ao MST, que respondia pelo processo de acompanhamento de forma majoritária no que tange a parte pedagógica.

Logo, o ciclo exposto acima traduz o esquema técnico do ensino-aprendizagem no qual estavam ancoradas as etapas de desenvolvimento da construção das aulas, que eram oriundas de um planejamento semanal e de planos de aulas pensados pelas alfabetizadoras, seguindo este fluxo como ponto determinante para a execução dos encontros da Jornada.

Em complemento ao método “Sim, eu posso!”, para ampliar a visão de mundo e o olhar crítico deste educando, para melhor entendimento, apresentamos abaixo os eixos temáticos norteadores do Círculo de Cultura, que anteriormente ao período de realização da Jornada eram levantados junto ao município, pela equipe da Brigada, para que fossem trabalhados pelos Círculos de Cultura após a etapa com o método, uma vez que, como base sólida pedagógica, se tinha a concepção de Paulo Freire, que de acordo com Luís Inácio Lula da Silva (2021, p.278): “[...] defendia com unhas e dentes o direito à pergunta, e acreditava que não saber é o ponto de partida para saber. Para ele, alfabetizar era conscientizar – era, portanto, um ato político”.

Após o levantamento, antes eram avaliadas pela equipe pedagógica do MST essas temáticas, com o objetivo de fazerem sentidos aos educandos, para somente em seguida serem aprovados para o desenvolvimento dos estudos na segunda etapa da Jornada de Alfabetização.

Figura 8 – Eixos Temáticos norteadores do Círculo de Cultura



Fonte: adaptado de Caderno do Educador (MST, 2016, p. 5

Assim, os Círculos de Cultura tinham como objetivo aprofundar o método e fazer com que o educando obtivesse oportunidades de refletirem diante de temáticas que perpassam pela vida de todos eles. Para Moreno e Bezerra (2021, p.15):

> Nos Círculos as vivências construídas eram de suma importância, pois as aulas se tornavam grandes comemorações e rodas de debates. Poderíamos dizer que os educadores que participaram dos Círculos fizeram o que propõe Paulo Freire; se tornaram animadores de debates, com motivação diária, de forma interativa para trabalharem a palavra geradora, problematizando a vida do educando e de sua comunidade, para compreender à realidade como um todo. Esta era uma tarefa de uma magnitude enorme.

Importante salientar que o processo avaliativo de aprendizagem acontecia no decorrer dos oito meses, nos primeiros quatro meses com a escrita da carta e posteriormente, mediante os avanços na leitura e escrita dos educandos, os quais eram avaliados constantemente pelos educadores junto aos instrumentos didáticos orientados pela Jornada e em consonância com o coordenador de turmas.

No processo de finalização eram desenvolvidos grandes seminários, nos quais tinham as apresentações das cartas, a participação das autoridades e parceiros de caminhada da Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso! ” – Círculo de Cultura no Maranhão.

Os Círculos de Cultura, como parte integrante da Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso!” – Círculo de Cultura, desempenharam um papel fundamental ao proporcionarem um

espaço de diálogo e reflexão entre os educandos. Esses círculos permitiram que os participantes discutissem temáticas do cotidiano, como trabalho, coletividade, alimentação, saúde, política e economia, aprofundando o aprendizado e promovendo uma educação contextualizada e significativa (Moreno; Bezerra, 2021).

A metodologia dos Círculos de Cultura, inspirada nas ideias de Paulo Freire, valoriza o conhecimento prévio dos alunos e fomenta a construção coletiva do saber, estimulando a conscientização crítica e o empoderamento dos educandos (Freire, 1988). Dessa forma, para contribuir com o trabalho pedagógico nos Círculos de Cultura, tendo como foco as palavras ou temas trabalhados, para que educandos/as se apropriem no aperfeiçoamento da leitura e da escrita, foram elaborados dois cadernos com orientação para o trabalho com acervo nos Círculos de Cultura (Maranhão, 2018). No Quadro 4 é apresentado um exemplo de um material facilitador que poderá servir de base aos alfabetizadores para vários encontros, a depender de sua intencionalidade.

Quadro 4 – Exemplo de um roteiro de trabalho dos Círculos de Cultura

ROTEIRO DE TRABALHO – CÍRCULOS DE CULTURA
Eixo Temático: Direito e Democracia
Tema/palavra geradora: Educação
Problematização: O que entendemos por educação? Como foi a nossa educação? Por que ela se deu desta forma? Como é a educação em nossa comunidade? O que mudou do passado para cá, o que ainda deve mudar? O que vamos fazer para mudar esta realidade? Por que estudar é importante? Vamos seguir estudando? Como vamos fazer para seguir estudando?
Quantidade de encontros prevista: 4 encontros.
Material facilitador do diálogo: Vida Maria – vídeo de curta-metragem
Desenvolvimento do Encontro Tempo acolhida/memória da aula anterior: brincadeira de rimas com os nomes dos educandos e diálogo sobre o conteúdo da aula anterior. Apresentação do tema da aula: fala inicial sobre o que vamos dialogar neste encontro, “a experiência pessoal dos educandos com a educação” e apresentação do vídeo. Diálogo sobre o tema/problematização: a partir do vídeo e das questões levantadas dialogar com a turma sobre a temática buscando, principalmente, recordar com os educandos suas vivências em relação à educação para tentar compreender os motivos dela ter se dado de forma a estarem aprendendo a ler e escrever somente agora. Dialogar com a turma sobre:

– o analfabetismo e os motivos dele ser tão alto no município, no Maranhão e no Brasil;

– o direito à educação e como ele é negado aos trabalhadores e trabalhadoras;

– a quem interessa o analfabetismo;

– a importância da educação para nossa vida;

– por que decidiram voltar a estudar e como continuar estudando;

– outras questões colocadas pelos educandos que aparecem...

Atividade de leitura e escrita: vamos fazer uma lista de tudo que eles irão fazer ou já estão fazendo depois de aprender a ler e escrever. Cada um deve pensar em no mínimo três coisas e escrever em seu caderno, com o título *Sabendo ler e escrever eu vou...* Depois da escrita, vamos socializar o que escrevemos com a turma e conversar sobre a importância destas coisas para cada um.

Avaliação: verificar se os educandos conseguiram fazer sua lista e com que grau de dificuldade, analisar como seu o debate e apontar elementos que podem ser aprofundados nos próximos encontros.

Fonte: adaptado do Caderno do Educador (MST, 2018, p. 07).

Todo trabalho desenvolvido na Jornada de Alfabetização teve sua ação prática e política vinculada aos princípios do método do trabalho de base das organizações populares, enraizados na pedagogia da luta social do MST. E este processo não seria possível sem a formação massiva dos alfabetizadores e alfabetizadoras que estariam a frente dessa grandiosa tarefa (Guedes; Pereira, 2020).

Importa dizer que a Jornada de Alfabetização teve a preocupação de motivar nos educadores o desejo de aprender de forma coletiva. Assim, tiveram o compromisso com o trabalho pedagógico nos dois métodos e, para isso, empenhou-se com uma Formação Continuada engajada na emancipação e transformação da vida dos sujeitos.

Diante do exposto, compreendemos que a formação continuada dos alfabetizadores e alfabetizadoras foi um elemento crucial para o sucesso da jornada. Durante os encontros semanais, os plantões pedagógicos, os alfabetizadores e coordenadores de turma discutiam estratégias pedagógicas, compartilhavam experiências e avaliavam o progresso dos alunos e, também, organizavam as atividades de contribuição pedagógica ou de motivação às turmas que mais precisavam.

Essa formação contínua garantiu que os educadores estivessem preparados para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos educandos, promovendo um ensino mais eficaz e inclusivo (Schwartz, 2013). A importância da formação continuada é

destacada por diversos autores, que ressaltam que o desenvolvimento profissional dos educadores é essencial para enfrentar os desafios da EJA e garantir a qualidade do ensino (Nóvoa, 1999; Tardif, 2002).

3.3.4 Formação dos alfabetizadores: o que dizem os documentos da Jornada de alfabetização do Maranhão

Os documentos orientadores da Jornada de Alfabetização do Maranhão - "Sim, eu posso! " – Círculo de Cultura, não definem uma formação específica para os alfabetizadores, contudo, lhe é exigido por meio de Edital de Seleção Pública n.º 001-GCONC[23] de 30 de maio de 2017, uma formação mínima, ter cursado o Ensino Médio completo, e sobre experiência exige que tenha passado como alfabetizador em outros programas, ou turmas de EJA. Exige, ainda, o comprometimento desse alfabetizador com a prática de desenvolvimento e formação continuada a ser ofertada no transcorrer do processo da jornada.

Desta forma, o alfabetizador, após ser selecionado mediante processo seletivo (prova de títulos), deveria alfabetizar conforme as diretrizes e a credibilidade estabelecidas pelo programa/método. Era essencial que o alfabetizador se apropriasse plenamente do projeto e de suas atribuições, garantindo que estivesse apto para o processo de ensino, alfabetização e monitoramento da aprendizagem dos educandos. Segundo os documentos pedagógicos da Jornada, "[...] o alfabetizador deve conhecer profundamente o método e estar comprometido com as práticas pedagógicas propostas, assegurando a qualidade e a eficácia do ensino" (MST, 2018, p.3).

De acordo com Gadotti (2008), o sucesso de um programa de EJA é facilitado quando o educador é do próprio meio, sendo este um elemento grande no qual a Jornada se ateve. No documento analisado encontramos que "o educador tem que estar lá onde o povo vive, luta, sofre e celebra suas crenças. O povo é o sentido e a razão de sua existência e, estar fora do povo, é uma forma de ficar contra esse povo" (MST, 2018, p. 4).

Quem é esse alfabetizador que vai fazer parte dessa grande Jornada de Alfabetização? Quais exigências terão, e quais lhes serão atribuídas para que possam vir a atender ao real propósito da Jornada, que é o elevar os índices de pessoas jovens e adultas do patamar de analfabetos para o de pessoas alfabetizadas? Vale destacar que o propósito da Jornada é baseado na educação popular, uma vez que conta com a participação do MST, que

[23] Gerência de Concursos.

desde sua gênese se preocupa com a emancipação, a dignidade e a cidadania do sujeito. Assim, o Movimento se preocupa de “libertar-se das amarras cotidianas que ser analfabeto impõe” (Guedes; Pereira, 2020, p. 122).

Para seguir os princípios que orientam a pedagogia do MST, foi organizado um processo de formação continuada para alfabetizadores e coordenadores de turmas, garantindo que eles pudessem adquirir as competências necessárias e assegurar a eficácia do programa. Como traz o Caderno do Educador – Círculos de Cultura (MST, 2018, p. 22), “[...] a formação continuada é essencial para que os educadores se apropriem das metodologias e práticas pedagógicas específicas do programa, promovendo uma educação contextualizada e significativa”. Como afirma Schwartz (2013, p. 99):

> A alfabetização acontece ao longo de um processo que, além de habilitar o aprendiz a ler, a produzir e compreender qualquer tipo de texto que desejar e/ou necessitar, precisa conduzir também para uma leitura crítica da realidade, auxiliando na percepção, conscientização e desejo de transformação quando a realidade assim o demandar.

Deste modo, em sua prática, o educador ou educadora deve possibilitar ao educando condições no individual e coletivo, que possam vir a desenvolver sua criticidade e percepção de mundo, respeitando suas trajetórias de vida e assim compreendendo que cada educando tem em si uma história de vida, que se mistura com as idas e vindas nas tentativas de se apropriarem do mundo letrado. Como é apresentado na teoria freireana, ninguém aprende sozinho, aprendemos fazendo e pensando no que fazemos.

Ninguém nasce sabendo, e sempre podemos aprender mais. Logo, a formação continuada se faz tão necessária, principalmente pela responsabilidade adquirida junto à jornada e aos demais integrantes, tanto quanto ao seu compromisso educacional e social em seu fazer pedagógico, diante dessa grande ação mobilizadora de alfabetização em nosso Estado. Para o MST, a educação define-se:

> Como um processo de formação humana, compreendendo que isso ocorre na dinâmica que se produz na vida por meio das relações que se estabelecem entre os sujeitos que se movimentam tanto nos territórios quanto na construção do imaginário de sociedade que se quer construir. Esse processo possibilita que o sujeito, ao se transformar a si mesmo, construa as possibilidades de transformar a realidade em que vive. Essa interpretação tem como uma das bases a teoria freireana, quando propõe a educação como um dos meios para se conquistar a liberdade (Lima, 2020, p. 62).

É nesta organização e filosofia de educação, que o MST, em parceria com o governo do Maranhão, é responsável pela organicidade com a orientação pedagógica, metodológica, assim como a FIC dos alfabetizadores da Jornada, com a possibilidade, diante dessa ação, de

propagar sua autonomia político-pedagógica e, em compromisso permanente, permitir entre todos os sujeitos envolvidos, que a educação tenha um vínculo direto entre os processos educativos e a luta política e social, na perspectiva de se ter um processo de alfabetização comprometido com esses ideais sociais. Neste ponto, o alfabetizador tem um papel relevante mediante a conjuntura da referida Jornada.

Aos alfabetizadores e coordenadores de turma, seguindo os princípios que orientam a pedagogia do MST, foi organizado um processo de formação continuada para que pudessem adquirir as competências necessárias e assim assegurar a efetividade da jornada. De acordo com o Caderno do Educador (MST, 2018, p. 20), o "[...] processo de formação continuada é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a consolidação dos objetivos pedagógicos".

No primeiro momento, foram desenvolvidas formações coletivas durante a jornada, que contaram com uma carga horária de 40 horas voltadas para o método "Sim, eu posso! ". Este período é crucial para assegurar um aprendizado coeso e efetivo da utilização do método. Adicionalmente, foram dedicadas mais 20 horas para a compreensão da proposta dos Círculos de Cultura, considerando que muitos alfabetizadores não faziam parte da militância direta do MST (MST, 2018, p. 22). Desta forma, na sequência do processo de formação:

> O processo se deu seguindo três estratégias básicas: a) a formação inicial sobre o método. Sim, eu posso!; b) a formação sobre os Círculos de Cultura; c) os plantões pedagógicos, considerando que o ponto de partida e de chegada das formações foi a concepção filosófica e uma educação popular vinculada à luta de classes e como prática de liberdade, tendo como centralidade os sujeitos e suas necessidades (Araújo; Lima; Pereira, 2016, p. 89).

No momento inicial da formação, para a compreensão do método "Sim, eu posso! ", as atividades aconteceram após a formação das turmas, com uma carga horária de 40 horas presenciais. Essas sessões foram dedicadas ao estudo e reflexões sobre a educação brasileira e a problemática do analfabetismo, com ênfase no método "Sim, eu posso! ", para que os educadores adquirissem competência no processo de alfabetização da jornada.

Como consta no Caderno do Educador – Círculos de Cultura (MST, 2018), essa formação destacou a capacidade de Cuba em erradicar o analfabetismo utilizando esse método e o seu desenvolvimento técnico, com base em seu caráter analítico-sintético que, de acordo com Silva (2002 *apud* MST, 2018, p. 22):

> [...] partem da palavra, que fica a meio caminho entre a frase e a letra. A abordagem mais conhecida é a dos temas geradores de Paulo Freire. Esse método parte de palavras que pertencem ao universo temático dos educandos, elas devem ser ansiosas (e desafiadoras, dizia Freire) para que nos conduzam a uma leitura do mundo. Essas palavras são decompostas em sílabas (método analítico) e, por meio da combinação das sílabas, novas palavras são formadas (método sintético).

Orientando a importância ao educador quanto ao tipo de letra, esta deveria ser apresentada tanto no formato bastão como cursiva, para que o educando pudesse se apropriar, como no desenvolvimento dos trabalhos, das letras W, K e Y, haja vista que em nossa língua portuguesa existem palavras que as possuem em sua composição.

No momento posterior, e trabalhando nesta formação junto aos educadores, foi orientado quanto à etapa do desenvolvimento dos Círculos de Cultura, que abordam temáticas sociopolíticas e culturais. Desta forma, a Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno elaborou os temas que seriam utilizados como temas geradores nos Círculos de Cultura, após o estudo e desenvolvimento dos estudos referentes ao método junto aos alfabetizados. Para concretização desta etapa, "a seleção dos temas geradores foi realizada a partir de estudos conduzidos pela brigada na região de desenvolvimento da jornada" (MST, 2018, p. 23).

Um outro ponto fundamental para esta formação continuada em si, far-se-á na realização dos plantões pedagógicos, com o proposto da sistematização e aprofundamento das práticas mediante o exigido pela jornada, desenvolvidas com os coordenadores de turma e educadores, destinadas à reflexão das ações, dificuldades e avanços, como momento de planejar.

Algo sempre requerido do alfabetizador é que este estivesse preparado, ainda que viesse toda uma estruturação dos encontros *tempos educativos*. Este tem a obrigação de assistir aos vídeos e realizar o seu plano de aula, com o objetivo de fazer com que a sua prática pedagógica estivesse sempre alinhada com as ideias de compromisso socioeducacional, às quais se dispuseram quando buscaram ser alfabetizadores. Neste processo inicial, este tinha contato com a Cartilha do Educando, caderno de orientações pedagógicas do educador e os roteiros audiovisuais, tudo com a intencionalidade de permitir que esse educador tivesse a máxima condição e suporte pedagógico para o desenvolvimento de suas aulas.

Como afirma Freire (2017, p. 48), "[...] a educação será libertadora na medida em que incentivar a reflexão e ação consciente e criativa das classes oprimidas em relação ao seu próprio processo de libertação". Portanto, um educador mobilizador e comprometido com sua prática educacional e com o seu aluno é que vai permitir a excelência que se almeja da Jornada em nosso Estado.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ALFABETIZADORES DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELÁGUA

Nesta seção, abordaremos a implementação da Jornada de Alfabetização no município de Belágua (MA), uma ação governamental sob a liderança do então governador Flávio Dino, voltada para a erradicação do analfabetismo e melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Com uma população predominantemente rural e altos índices de pobreza, Belágua foi escolhida como lócus da pesquisa devido à sua realidade educacional marcada por graves desafios. Focaremos na história do município, suas características demográficas e socioeconômicas, além dos desafios enfrentados na formação de educadores e no impacto da Jornada. A análise inclui a mobilização da comunidade, a formação de alfabetizadores, e os resultados das ações voltadas para a educação de jovens e adultos, destacando os avanços alcançados na alfabetização da população local.

4.1 O contexto da pesquisa

Como lócus da pesquisa, foi escolhido o município de Belágua (MA), mediante sua participação na Jornada de Alfabetização. A sua escolha para para fazer parte dessa grande ação, deu-se pela necessidade de participação em uma política que visava erradicar e elevar os níveis de alfabetização, e assim elevar o IDHM do referido município.

Para compreendermos o espaço da pesquisa, cabe destacarmos que o estado do Maranhão, como informa o IBGE (2013), está entre as 27 unidades federativas do Brasil, e divide-se em 217 municípios, dentre eles, o município de Belágua, com sua população de 7.191 habitantes em 2014. Ainda segundo o IBGE, era considerado o terceiro município mais pobre do Brasil, no período de realização da jornada.

Belágua, a princípio, era um lugarejo onde os viajantes faziam parada para descansar, comer alguma coisa, beber água do rio e depois seguir viagem. Um desses viajantes, de nome José de Souza Leotério, cearense, gostou do lugar, e fixou residência. O nome Belágua originou-se de uma conversa entre dois viajantes que iam passando, em que um deles disse ao outro: “Que bela água!”. Um neto de José Leotério ouviu aquela conversa e contou ao avô. Este gostou e disse: “Vamos chamar este lugar de Belágua”. Assim, o que antes era apenas um lugarejo, em novembro de 1994 adquire a sua autonomia política no governo do então governador do Estado do Maranhão, José de Ribamar Fiquene, com a Lei n.º 6.130, de 10 de novembro de 1994:

> O Governador do Estado do Maranhão,
> Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembleia Legislativa do Estado decretou e eu sanciono a seguinte Lei da Criação do Município.
> **Art.1º** – Fica criado o Município de Belágua, com sede no Povoado Belágua, a ser desmembrado do Município de Urbano Santos, subordinado à Comarca de Urbano Santos.
> **Art.2º** – O Município de Belágua limita-se ao Norte com o Município de Primeira Cruz; a Leste com o Município de Santa Quitéria do Maranhão; a Oeste com os Municípios de São Benedito do Rio Preto e Morros; ao Sul com o Município de Urbano Santos (Maranhão, 1994).

Região Inserida na Mesorregião Leste maranhense, dentro da Microrregião de Chapadinha, atualmente abrange uma área de 569,606 km², com uma população de aproximadamente 7.586 habitantes, e densidade demográfica de 13,06 habitantes/km² (IBGE, 2017). Limita-se ao Norte com o município de Primeira Cruz, a Leste com o município de Santa Quitéria do Maranhão, a Oeste com os municípios de São Benedito do Rio Preto e Morros, e ao Sul com o município de Urbano Santos, com uma situação domiciliar de origem mista, urbana e rural.

Com 16 anos de emancipação política, conforme o IBGE (2010), o município na zona urbana estaria com cerca de 50,03% da população, sendo que a incidência de pobreza no município é de 57,12%, e o percentual dos que estão abaixo do nível de pobreza é de 44,84%. Na educação destacam-se os seguintes níveis escolares presentes em Belágua:

– Educação Infantil (15,15%);
– EJA (14,43%);
– Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (59,12%);
– Ensino Médio do 1º ao 3º ano (11,29%) (Imesc, 2010).

O analfabetismo atinge mais de 40% da população da faixa etária acima de sete anos, conforme dados da Confederação Nacional dos Municípios (CNM,2010). Ainda segundo a Confederação, o PIB *per capita* em 2017 era de R$ 4.949,07 (ano de referência 2014), tendo o percentual de pessoas vivendo na extrema pobreza de 94,13% (ano de referência 2016), com uma realidade, segundo o último IBGE, de 95,9% de escolarização, e de seis a 14 anos.

Logo, os indicadores populacionais e socioeconômicos, a partir da média geométrica das três dimensões do IDHM-E (renda, longevidade e educação), assim mediante cálculo o IDHM-E de Belágua é de 0,51, o que é considerado baixo. Devido a este critério, o município é atendido pelo Programa Mais Ideb, do governo do Estado do Maranhão, no pilar

da *educação*, com a Jornada de Alfabetização atendida na segunda fase de implementação do Programa.

Atualmente, segundo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no Brasil é de 7,0%, representando uma redução em relação aos 9,6% registrados em 2010. No entanto, é importante destacar que o analfabetismo permanece significativamente mais elevado entre as populações mais idosas e em determinadas regiões do país. Por exemplo, no Nordeste, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 65 anos ou mais é de 39,4%, enquanto no Sul é de 11,3%.

De acordo com Censo Demográfico de 2022, Belágua possui uma população de 8.460 habitantes**,** enfrentou desafios significativos relacionados ao analfabetismo. Em 2010, como já citado, o município estava entre os dez com maiores taxas de analfabetismo no Brasil. No entanto, houve avanços expressivos: entre 2010 e 2022, Belágua registrou uma redução de 15,5 pontos percentuais na taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais. Esses progressos são atribuídos, em parte, à implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, como o Plano Mais IDH, que visa reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento humano nos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Imagem 1 – Mapa do Maranhão com o distanciamento de São Luís a Belágua

Fonte: Google Imagens (2024).

A distância entre São Luís e Belágua é de 177 km. O tempo estimado do percurso da viagem entre as duas cidades é de aproximadamente 4h e 6min. O Programa tinha acompanhamento local e regional junto aos alfabetizadores e alunos da Jornada. Os inscritos no processo poderiam fazer todo o processo em suas próprias cidades, sem haver a necessidade do deslocamento para São Luís.

4.2 Desenvolvimento da Jornada de Alfabetização no município de Belágua e a formação dos alfabetizadores nele configurado

A Jornada de Alfabetização no município de Belágua, como já citado, deu-se pelo baixo IDH identificado no município, mediante os índices analisados pelo governo do Estado do Maranhão no período que antecede a implantação da Jornada de Alfabetização.

Após a deliberação do governo junto à Seduc, a Brigada "Salete Moreno" ficou responsável pelo processo de mobilização nos municípios, e com três meses de antecedência ao seletivo, passou pelo município divulgando a Jornada de Alfabetização, já realizando o levantamento de uma lista das pessoas não alfabetizadas. O seletivo seria para alfabetizadores e coordenadores locais. Assim, no segundo momento, era divulgado o seletivo por meio do edital ofertado pela Seduc/Sousândrade, para o Projeto de Mobilização pela Alfabetização/ Projeto Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso! " – Círculo de Cultura, 2ª fase.

Após esta etapa, a brigada, em parceria com os alfabetizadores e coordenadores, se encaminhava para a etapa do processo de prospecção dos alfabetizandos, por meio de visitas e momentos no coletivo reservados para a realização de esclarecimentos, explicações prévias e para esclarecer possíveis dúvidas, bem como sua relevância da Jornada, não somente para o município, como também para a vida de cada indivíduo.

No momento inicial da Jornada de Alfabetização "Sim, eu posso! " – Círculo de Cultura, a formação dos educadores foi essencial para assegurar a qualidade e eficácia do método. Após a seleção das turmas, a formação foi desenvolvida com uma carga horária de 40 horas presenciais. Essas sessões foram dedicadas ao estudo e reflexões sobre a educação brasileira e a problemática do analfabetismo, com ênfase no método "Sim, eu posso! ", para que os educadores adquirissem competência no processo de alfabetização.

A matrícula dos alunos foi um processo fundamental, e envolveu um esforço coletivo. A Brigada "Salete Moreno", responsável pela implementação do programa, percorreu os lugares mais remotos para garantir a inclusão de todos os potenciais alunos. Este trabalho de

campo incluiu visitas às residências, associações comunitárias e reuniões com líderes locais para identificar e motivar os indivíduos a participarem da Jornada.

A divulgação e esclarecimento sobre o programa duraram cerca de dois meses, durante os quais as Semeds, associações comunitárias e a Universidade Regional Integrada (URI), foram essenciais para engajar a comunidade e facilitar o processo de matrícula. A gestão local, especialmente em Belágua, se envolveu ativamente, promovendo encontros e oferecendo suporte logístico para a realização das atividades (Simone, 2020).

De forma estruturada, os educadores eram designados aleatoriamente para suas turmas, que deveriam ter um mínimo de dez a 15 educandos. A continuidade mínima dos alunos era crucial, pois, em caso de insuficiência de frequência, o alfabetizador poderia perder sua turma. Portanto, a permanência do aluno na Jornada de Alfabetização estava diretamente vinculada à estabilidade do educador em sua sala.

Para apoiar esse processo, a equipe gestora de acompanhamento pedagógico fornecia todo o suporte necessário para o progresso da turma. No entanto, o controle direto sobre a permanência dos alunos durante a Jornada não estava totalmente sob o domínio dos gestores, mas sim do alfabetizador, cuja responsabilidade era manter sua turma frequente e engajada. A definição do local das aulas também era feita estrategicamente, a fim de garantir a acessibilidade e participação dos alunos, assegurando a eficácia do processo de alfabetização, conforme as ações previamente delineadas.

O município de Belágua de acordo com os resultados obtidos pelo MST, contou com o quantitativo de 42 turmas no início do projeto e finalizadas 39, sendo 11 turmas na zona urbana e 28 turmas na zona rural, sendo um brigadista e sete coordenadores de turma, com uma média de uma para sete turmas em Belágua. Á medida que ia havendo evasão, e a depender do quantitativo de alunos, que era condição *sine qua non* para a permanência do alfabetizador na Jornada de Alfabetização, sua turma poderia ou não continuar, e suas ações e práticas estavam diretamente implicados no processo de permanência desse educando em frequentar os encontros.

Mediante os dados, é possível constatar que o processo de gestão organizado pelo governo do Estado, em parceria com o MST, fez um grande diferencial no tocante à Jornada de Alfabetização e ao seu desenvolvimento nos municípios. Esta parceria estratégica proporcionou um suporte robusto e uma implementação mais eficaz das ações educativas. Contudo, surgem questionamentos sobre a eficácia do programa, especialmente em relação ao número de inscritos e às diversas frentes de trabalho.

Será que os educandos realmente aprenderam a ler e escrever? Os objetivos prescritos nos documentos da Jornada foram plenamente alcançados? Essas questões são cruciais para avaliar o impacto real da Jornada de Alfabetização. Embora a gestão e a execução tenham sido elogiadas, é essencial verificar se os resultados esperados, conforme delineados nos documentos oficiais, foram de fato atingidos. Esta análise é fundamental para garantir que os esforços e recursos investidos tenham se traduzido em melhorias tangíveis na alfabetização dos participantes.

O quadro das alfabetizadoras, pertencentes à Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso! ” – Círculo de Cultura em Belágua, é composto de moradores do próprio município. Vale destacar que, para se obter resultados positivos perante a implantação de programas educacionais, segundo o MST, é importante levar em consideração sua regionalidade, e mais ainda pessoas conhecidas da própria comunidade para que possam articular todo o processo.

Deste modo, as alfabetizadoras inicialmente detinham, em sua maioria, o Ensino Médio e experiências com a EJA, como solicitado no edital, para participar do seletivo do Programa, e assim fazer parte da Jornada de Alfabetização, com uma bolsa ofertada no valor de R$ 600,00 para alfabetizadores e de R$ 900,00 para coordenador de turma. No cenário das alfabetizadoras com formação superior temos, inicialmente, apenas uma alfabetizadora, a Bromélia (nome fictício).

Na escola formal, sabemos que é o professor institucionalizado. Aquele que possui a formação mínima exigida por lei para assumir este cargo.

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada de grande importância pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mas este nível de ensino, em muitas administrações municipais e estaduais, ainda hoje é tratado simplesmente como um ensino fundamental e médio normal, mudando apenas o turno das aulas. Os profissionais que atuam na formação de alunos de nível fundamental e médio, na maioria das vezes, são os mesmos que atuam com alunos da EJA. Como uma pedagogia determinada para um certo nível de educação pode ser aplicada em outro? Este é um dos problemas que a educação de jovens e adultos enfrenta hoje (Bedoya; Teixeira, 2008, p.).

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil conta com aproximadamente 2,5 milhões de estudantes. Embora o censo não forneça uma desagregação específica da formação dos docentes atuantes exclusivamente na EJA, informações gerais sobre a formação dos professores da educação básica indicam que a maioria possui nível superior completo.

Em 2023, dos 2,4 milhões de professores da educação básica, 80,7% possuíam nível superior completo, sendo 79,5% com licenciatura e 1,2% com bacharelado. Além disso, 11% tinham curso de ensino médio normal/magistério, e 8,4% apresentavam nível médio ou inferior

> Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (Soares, 2008, p. 13).

E nos espaços não formais, quem assume esta função? Quem é o educador da EJA nos espaços extraescolares que ela existe? De forma geral, observamos que é o voluntário, o estagiário, o estudante, ou mesmo o professor do ensino regular, que não trazem um preparo específico para lidar com esta população.

> As estatísticas disponíveis sobre os educadores que atuam com jovens e adultos cobrem apenas os serviços de ensino básico formal, compreendendo os docentes que mantêm vínculo empregatício com escolas públicas ou privadas. Essas informações não compreendem o numeroso contingente de educadores populares – mulheres, em sua esmagadora maioria – que atuam voluntária ou profissionalmente em projetos desenvolvidos por igrejas, movimentos e organizações sociais diversas, sobre os quais os estudos disponíveis são escassos e pouco abrangentes (Di Pierro; Graciano, 2003, p. 22).

Os dados acima nos possibilitam algumas reflexões sobre o tema formação de educadores. Muito se diz sobre a defasagem na formação destes. Os cursos de pedagogia direcionam pouca atenção às especificidades da EJA. Esta, na maioria das vezes, sequer está prevista na matriz curricular destes cursos, sendo contemplada de um modo ocasional, portanto, não de modo sistemático, como caberia.

Algumas dificuldades, em especial, vêm sendo historicamente apontadas no processo de formação. Segundo uma publicação do MEC, em 2007, são elas: o caráter voluntário, que leva a uma provisoriedade nas ações; a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores; a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a sua prática docente; e a falta de concursos públicos para a área, o que evidencia o não reconhecimento da EJA como habilitação profissional.

> Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a Jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos

> pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço (Di Pierro; Graciano, 2003, p. 23).

Deparamo-nos com uma diversidade de perfis de educadores nos diferentes espaços em que a EJA acontece. O perfil do educando, apesar de toda sua diversidade dentro de um grupo, é mais homogêneo em seus aspectos social, cultural e econômico, enquanto os educadores pertencem a diferentes grupos sociais, culturais e econômicos.

Identificamos alguns tipos e os caracterizamos, mas ressaltamos a importância dessa caracterização, tendo em vista a heterogeneidade deste grupo. Desta forma, possibilitando a compreensão acerca do objeto em estudo, assim temos uma margem de oito alfabetizadoras que fazem parte do universo da pesquisa. As dificuldades não se mostraram como um empecilho para continuidade deste trabalho, tendo em vista que o seu objetivo é construir indicativos que favoreçam a formação do alfabetizador da EJA em geral.

Após análise do perfil das alfabetizadoras, foi possível perceber que, do universo pesquisado que foram de oito alfabetizadoras, na sua totalidade era do sexo feminino, faixa etária de idade variadas entre 20 a 45 anos, sendo que do grupo de sujeitos pesquisados, apenas duas já possuía o Ensino Superior em Pedagogia e Serviço Social, sendo exigido no edital apenas o Ensino Médio concluído, e que já possuíssem experiência com a alfabetização de adultos por meio de alguma experiência, ou programa que já o estivessem trabalhados. Outro ponto relevante é que tiveram experiência com o Brasil Alfabetizado, ou seja, último programa de alfabetização ofertada no município antes do início da Jornada de Alfabetização.

Partimos, portanto, de uma concepção de educação dialógica, já apresentada anteriormente, que se fundamenta na valorização dos saberes dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Alinhados aos princípios orientadores da Jornada, compreendemos que esses saberes são pontes que conectam a experiência vivida aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, não se trata de prescrever práticas de forma diretiva, mas de oferecer referenciais que orientem o trabalho educativo com base no reconhecimento do contexto social, cultural e territorial em que ele se realiza, promovendo, dessa forma, uma educação pautada nos direitos e na inclusão.

Sem negar a importância da formação sistemática para o educador de EJA, também chamamos atenção para a sua necessária inserção no contexto social e político, de tal forma que o seu projeto pessoal profissional como educador contemple sua responsabilidade histórica como cidadão. O saber sistematizado pode ser adquirido em cursos, treinamentos e capacitações, mas o compromisso do educador se constrói na sua trajetória de vida. É por meio

desta que conseguiremos compreender a constituição do educador sensível às necessidades da população de EJA, que geralmente vem das classes menos favorecidas. No trecho abaixo, Romão, citado por Gadotti e Romão (2011), ajuda a esclarecer o nosso olhar em relação à construção do educador:

> [...] o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos. Por isso, não há como fugir de uma análise da inserção do Professor na sociedade concreta, abordando todas as dimensões de seu papel – atribuído ou conquistado (Gadotti; Romão, 2011, p. 64).
> [...]
> O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor-instrutor qualquer um pode ser dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa com o que se é! (Gadotti; Romão, 2011, p. 61).

Leôncio Soares, em seu estudo sobre a formação de educadores nos cursos de pedagogia, no período em que ainda existiam as habilitações, mostra que a EJA tinha um espaço extremamente restrito. Ele traz dados do Inep de 2002, nos quais das 519 IES brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia, e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, "[...] apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 no Sudeste e 3 na região Nordeste" (MEC/Inep, 2002). Ainda segundo ele, os dados de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: "[...] das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%)".

Soares (2008, p. 6) fala da intenção de alguns cursos de ampliar os horizontes da atuação do pedagogo, expandindo as possibilidades de atuação para além da escola.

> Na medida em que a EJA teve sua história gerada no seio dos movimentos populares e por meio de experiências vinculadas à educação popular (Arroyo, 2001) pensar um novo currículo para o curso de pedagogia significava acolher a riqueza de tais ações, ampliando o entendimento do que é ser pedagogo.

Se a EJA é uma modalidade de educação prevista na LDB, assim como são inegáveis suas especificidades, nos perguntamos por que a ausência de um espaço específico no currículo do curso de Pedagogia, para discuti-la, uma vez que ela faz parte da Educação Básica, e assim compreendemos que é possível pensá-la em suas especificidades, como em outros, e não nos permitir ter a sensação de que é tida como uma modalidade "menos importante".

Queremos aqui demonstrar não uma convicção, mas uma inquietação. A afirmação que se segue, funda-se em nossa concepção de educação, mais preocupada com as camadas

populares e com os excluídos do processo de escolarização/alfabetização. Acreditamos que seria enriquecedor para a formação do pedagogo ter como pré-requisito conhecer de forma mais aprofundada a modalidade de EJA, mesmo para aqueles que pretendem atuar em outra modalidade, como a Educação Infantil e demais segmentos da educação, por exemplo. Assim como refletir sobre outras modalidades é enriquecedor para aqueles que se identificam com a EJA e pretendem atuar nela.

Temos a clareza de que a graduação é uma aproximação inicial com a amplitude dos temas que a área da educação abrange, e que não é nela que dará conta de realizar um aprofundamento de tantas temáticas.

5. COM A PALAVRA AS ALFABETIZADORAS: a jornada de alfabetização como um cenário de conquistas e realizações

Como podemos realizar uma intervenção educativa que favoreça a aprendizagem dos educandos da EJA, propiciando a manutenção dos conhecimentos adquiridos e a autonomia no processo de aprendizagem? Não é o foco deste trabalho falar das teorias da aprendizagem, mas a partir da leitura de Bock (2008), destacamos as contribuições de David Paul Ausubel, para pensarmos sobre o ato de aprender. Este autor, que se alinha à perspectiva cognitivista, preocupa-se com a aprendizagem a partir da organização das informações e integração do material à estrutura cognitiva.

O fator mais importante de aprendizagem é o que o aluno já sabe. Para que ocorra a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, funcionando como pontos de ancoragem. Neste processo de interação, os conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, funcionando como pontos de ancoragem, abrangendo e integrando esse material e modificando-se em função dessa ancoragem (Bock, 2008).

Ausubel diferencia a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa. A primeira "[...] refere-se à aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva" (Bock, 2008, p. 134). Aquilo que Paulo Freire denominou *educação bancária* produz como resultado uma aprendizagem mecânica.

A aprendizagem significativa, ao contrário, "[...] processa-se quando um novo conteúdo se relaciona com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilados por ela" (Bock, 2008, p. 135). É para este horizonte que Paulo Freire nos remete quando traz a concepção de educação libertadora. Os conceitos disponíveis, a partir do contexto sociocultural do sujeito, são pontos de ancoragem para a aprendizagem, são os saberes que os educandos já possuem e que servirão de ponto de partida para a construção de novos saberes.

A relevância de se apropriar das teorias da aprendizagem, como auxiliares na compreensão do modo como os educandos aprendem, pode facilitar uma prática docente que visualize a ocorrência de aprendizagens significativas, que motivem os educandos a aprenderem com autonomia.

Considerando o que foi dito, ressaltamos o reconhecimento de que este é um questionamento acerca de um tema que nos provoca. Visamos lançar um olhar mais atento a

esta modalidade e aos desafios que ela representa para a educação no Brasil. Preparamo-nos, assim, para compreendermos a formação ofertada pela Jornada de Alfabetização que venha a contribuir com o desenvolvimento de um olhar mais ampliado, mediante análise realizada a partir da concepção dessas alfabetizadoras que fizeram parte dessa formação continuada/em serviço.

5.1 Quem são as alfabetizadoras?

Entendemos que para trilhar o caminho da pesquisa qualitativa, precisamos saber quem são os sujeitos colaboradores da pesquisa. Assim sendo, o questionário nos proporcionou estabelecer este perfil, que nos deu elementos para compreender melhor as mulheres alfabetizadoras que compõem esta amostra, e trazendo como referência Comenius (2006), quando ele menciona que "assim como o jardineiro não força as flores a crescerem, mas cuida delas com paciência e conhecimento, assim também o professor deve guiar os estudantes com sabedoria, respeitando o tempo de cada um".

Esse conceito faz parte de sua visão pedagógica de que a educação deve respeitar o ritmo natural do desenvolvimento humano, e ser adaptada às necessidades e capacidades dos alunos, tal como a Jornada visa ao desenvolvimento do educando com o olhar aberto desse alfabetizador, levando em consideração o pensamento de Freire na conscientização crítica, deste que está à frente desse processo de ensino.

Comenius igualmente acreditava que o professor deveria atuar como um guia, facilitando o processo de aprendizado em vez de forçar ou sobrecarregar os estudantes. Nesse sentido, o professor seria como um jardineiro que cuida das flores, fornecendo o ambiente adequado para que floresçam. Fazendo alusão ao pensamento, denominamos de *flores* os sujeitos de pesquisa, as alfabetizadoras pertencentes à segunda fase da Jornada, em especial no município de Belágua: Orquídea, Rosa, Margarida, Girassol, Lírio, Tulipa, Bromélia e Begônia.

Quadro 5 – Flores participantes da pesquisa

Participante	Sua descrição
Orquídea	Alfabetizadora da Jornada com 28 anos de idade, casada no período que fez parte da Jornada, com um filho apenas. É arrimo de família com dois dependentes, participou da Jornada entre 2017 e 2018. Sua área de atuação foi na zona urbana, sob a coordenação do sr. Aquiles. Ingressou na Jornada por meio do seletivo que tomou conhecimento através de uma amiga. Com Ensino Médio completo, o primeiro programa de alfabetização que fez parte foi o da Jornada. Não possuía nenhuma experiência, nenhum curso de aperfeiçoamento, fez parte apenas da formação continuada ofertada pela Jornada aos alfabetizadores.
Rosa	Alfabetizadora da Jornada com 42 anos de idade, casada e com dois filhos. Não é arrimo de família, seu esposo contribui com as contas, dois dependentes. Participou da Jornada entre 2017 e 2018. Sua área de atuação foi na zona urbana, sob a coordenação da sra. Leia Maria. Tomou Conhecimento da Jornada na região através da divulgação que estava sendo realizada pela Brigada "Salete Moreno". Com o Ensino Médio completo, e já havia tido experiência com o Programa Brasil Alfabetizado, referente ao curso de aperfeiçoamento, participou apenas no que foi ofertado pela jornada de formação continuada.
Margarida	Alfabetizadora da Jornada com 37 anos de idade, casada, sem filhos, e sem dependentes. Participou da Jornada entre 2017 e 2018. Sua área de atuação foi na zona urbana, sob a coordenação do sr. Aquiles. Ingressou na jornada por meio do seletivo que tomou conhecimento através de uma amiga. Com Ensino Médio completo, o primeiro Programa de alfabetização que fez parte foi o da jornada. Não possuía nenhuma experiência, nenhum curso de aperfeiçoamento, fez parte apenas da formação continuada ofertada pela Jornada aos Alfabetizadores.
Girassol	Alfabetizadora da Jornada com 33 anos de idade, no momento encontra-se em processo de separação, com um filho apenas. É arrimo de família, com um dependente. Participou da jornada entre 2017 e 2018. Sua área de atuação foi na zona urbana, sob a coordenação da sra. Alana. Ingressou na jornada por meio do seletivo que tomou conhecimento através de uma amiga. Com Ensino Médio completo, e já com a experiência obtida no Programa Brasil Alfabetizado. Ainda durante a jornada inicia na graduação de Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (Fafibe). Fez parte apenas da formação continuada ofertada pela Jornada de Alfabetização. No momento faz pós-graduação em Letras.
Lírio	Alfabetizadora da Jornada com 30 anos de idade, casada no período que fez parte da jornada, contribui com a despesa da casa e possui dois dependentes. Participou da Jornada entre 2017 e 2018. Sua área de atuação foi na zona urbana, sob a coordenação do sr. Aquiles. Ingressou na jornada por meio do seletivo que tomou conhecimento através de uma vizinha. Com Ensino Superior em Serviço Social. Sua primeira experiência foi o Programa de Alfabetização-Brasil Alfabetizado, no qual obteve experiência. Em termos de curso de aperfeiçoamento e melhoria de sua prática, foi através da formação continuada ofertada pela jornada aos alfabetizadores.
Tulipa	Alfabetizadora da Jornada com 32 anos de idade, solteira no período que fez parte da jornada, residia com uma irmã, ajuda nas despesas da casa. Participou da jornada entre 2017 e 2018. Sua área de atuação foi na zona urbana, sob a coordenação do sr. Aquiles. Ingressou por meio de seletivo. Obteve conhecimento do seletivo para trabalhar com a jornada através de uma amiga. No período de realização da jornada, tinha apenas o Ensino Médio e experiência com o Programa de Alfabetização-Brasil Alfabetizado. Na época, sem nenhum curso de aperfeiçoamento na área, fez parte apenas da FIC ofertada pela jornada aos alfabetizadores, após a experiência obtida com o Programa iniciou a faculdade de Letras pela Instituição Fafibe (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança).
Bromélia	Alfabetizadora da Jornada, optou por não informar a idade, solteira, sem filhos. É arrimo de família e mora com uma irmã. Participou da jornada entre 2017 e 2018. Sua área de atuação foi na zona urbana, sob a coordenação da sra. Alana. Ingressou na jornada por meio do seletivo que tomou conhecimento através de uma amiga. Com Ensino Superior completo em Pedagogia pela Instituição Centro Ecumênico de Estudos Religiosos Superiores do Estado do Maranhão (Ceersema) e com experiência com o Programa Brasil Alfabetizado. Fez parte da Jornada de Alfabetização. Encontrava-se sem nenhum curso de aperfeiçoamento, fez parte apenas da formação continuada ofertada pela jornada aos alfabetizadores.
Begônia	Alfabetizadora da Jornada com 31 anos de idade, casada, com dois filhos, é arrimo de família com dois dependentes. Participou da jornada entre 2017 e 2018. Sua área de atuação foi na zona urbana, sob a coordenação do sr. João Carlos. Ficou sabendo do seletivo da Jornada por meio de uma amiga. Com o Ensino Médio, e experiência com o Brasil Alfabetizado, sem cursos de aperfeiçoamento, fez parte apenas da formação continuada ofertada pela jornada aos alfabetizadores.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O grupo de alfabetizadoras participantes da pesquisa apresentou características demográficas e profissionais diversas, refletindo múltiplas trajetórias de vida e experiências formativas. A faixa etária das entrevistadas variou entre 28 e 42 anos, com maior concentração entre 30 e 37 anos, o que indica um grupo predominantemente composto por mulheres adultas em fase ativa de atuação profissional.

Quanto ao estado civil, observou-se predominância de mulheres casadas (50%), seguidas por solteiras (37,5%) e uma participante em processo de separação (12,5%). Em relação à estrutura familiar, metade das alfabetizadoras possuía filhos, e a maioria declarou ter dependentes financeiros, sendo algumas responsáveis únicas pelo sustento do lar, caracterizando-se como arrimos de família.

No que se refere à escolaridade, a maioria das alfabetizadoras possuía o Ensino Médio completo (62,5%). Duas participantes já haviam concluído o Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia e Serviço Social, respectivamente, e outras duas iniciaram a graduação em Letras durante ou após sua participação na Jornada de alfabetização, demonstrando continuidade no processo de formação acadêmica.

Em relação à experiência profissional, metade das alfabetizadoras já havia atuado anteriormente em programas de alfabetização, notadamente no programa Brasil Alfabetizado. A outra metade teve na Jornada sua primeira experiência prática na área, o que reforça a importância do programa como porta de entrada para a atuação profissional de educadoras populares. A formação continuada oferecida no âmbito da Jornada foi destacada como o principal recurso de aperfeiçoamento profissional para todas as participantes. Poucas possuíam cursos adicionais de formação específica no período em que atuaram no programa, o que ressalta a relevância do suporte formativo institucional.

O ingresso na Jornada ocorreu, em sua maioria, por meio de processo seletivo. A divulgação das vagas aconteceu, principalmente, por redes de sociabilidade — como amigas e vizinhas —, sendo que uma participante teve conhecimento da oportunidade por meio da Brigada “Salete Moreno”. Todas as alfabetizadoras atuaram na zona urbana, sob a coordenação de diferentes profissionais: Aquiles, Leia Maria, Alana e João Carlos. Para metade das participantes, a Jornada representou a primeira inserção em programas de alfabetização, o que reforça sua importância não apenas como política pública de enfrentamento ao analfabetismo, mas também como espaço de formação e iniciação profissional para mulheres educadoras comprometidas com a transformação social.

Após as considerações sobre os perfis identitários dos sujeitos investigados, (oito alfabetizadoras) mediante aplicação dos questionários, o passo seguinte foi a análise dos dados

obtidos, por meio das entrevistas semiestruturada realizadas com as alfabetizadoras da referida Jornada. Como já sinalizado nesse texto, utilizamos a Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016), técnica de pesquisa qualitativa, que nos oferece um leque de ferramentas que podem ser adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto. Dessa forma, "toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e distribuição destes conteúdos e formas (índice formais e análise de concorrência)" (Bardin, 2016, p. 45).

Para esta pesquisa, utilizamos a **Análise Temática de Conteúdo**, que "[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (Bardin, 2016, p. 131). Assim, na análise dos dados foram adaptados seguintes passos:

1. Transcrição das discussões realizadas nas entrevistas semiestruturadas, constituindo o *corpus* do estudo;
2. Leitura exploratória das transcrições para uma visão geral do material verbal recolhido, destacando palavras ou sentidos, na perspectiva da escolha da unidade de sentidos;
3. Codificação do material- como já mencionado no perfil das alfabetizadoras de Belágua utilizamos nomes de flores.
4. Revisitação do material para realização dos recortes do texto, com o objetivo de atribuir códigos aos trechos relevantes. Esse momento foi necessário ler e reler as transcrições do material, grifando as mensagens mais significativas para nosso objetivo de pesquisa, considerando as unidades de registro (frequência de palavras e termos recorrentes) e unidade de contexto (frases ou fragmentos do conteúdo), para assim elegermos categorias de análise satisfatórias;
5. Por último, após a realização da codificação e categorização do material, passamos à interpretação dos resultados por meio de inferências, que constitui uma importante finalidade da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Por conseguinte, elegendo temas, a partir dos questionamentos direcionados às alfabetizadoras participantes, a saber:

- Motivação para o trabalho com a Jornada de Alfabetização (Quadro 06);
- Momento da formação continuada em serviço, fundamental para o trabalho pedagógico (Quadro 07);
- Importância atribuída ao processo de formação continuada referente às metodologias "Sim, eu posso! " e aos Círculos de Cultura alinhadas à perpectiva da Jornada de Alfabetização (Quadro 08);

- A importância atribuída ao processo formativo mediante às normativas que orientam a Jornada (Quadro 09);
- Dificuldades na realização do trabalho desenvolvido com base nas formações obtidas pela Jornada (Quadro 10);
- Repercussões na vida das alfabetizadoras adquirida a partir da formação dada pela Jornada (Quadro 11);
- Mudanças significativas promovidas pela Jornada ao município e na vida dos educandos (Quadro 12);

Ao buscarmos compreender a relevância da formação continuada de professores e, assim entendermos qual a concepção em especial que a Jornada de Alfabetização no Maranhão desenvolve, é relevante retornarmos à definição do que seria o papel de uma formação continuada, que é um processo permanente de aprimoramento profissional, a fim de atender às demandas contemporâneas da prática docente (Libâneo, 2012). Na perspectiva de promover uma educação que não apenas informe, mas também transforme, formando sujeitos críticos e ativos na sociedade. Essa abordagem deve ser constantemente revisitada e ajustada, refletindo as demandas e os desafios contemporâneos da educação e da luta por direitos.

A formação continuada, para Paulo Freire (1996), é um processo contínuo de aprendizagem e transformação, que deve ser pautado na reflexão crítica, no diálogo e na prática. A partir deste contexto, a investigação da formação continuada ofertada pela Jornada aos alfabetizadores se faz necessária para que se possa compreender como o escrito se reflete na prática.

Nas análises a seguir das entrevistas realizadas com as alfabetizadoras, ancorada pela Jornada, considerando a seguinte pergunta: o que o motivou a ingressar na Jornada de Alfabetização?

Desta forma, ao questionarmos o interesse das alfabetizadoras pelo trabalho na Jornada de Alfabetização em Belágua, o Quadro 6, apresenta as respostas encontradas.

Quadro 6 – Motivação para o trabalho na Jornada de Alfabetização em Belágua

ALFABETIZADORAS	NÚCLEOS DE SENTIDO INTERESSE PELA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO			
	Interesse pela aprendizagem /método	Contribuir na alfabetização do município	Metodologia diferenciada	Ampliação de conhecimento
Orquídea	x			
Rosa		x		
Margarida		x		
Girassol		x		
Lírio		x		
Tulipa		x		
Bromélia			x	
Begônia				x
Total de Ocorrência	01	05	01	01

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro 06 nos revela as quatro categorias de análise de como as alfabetizadoras definem suas motivações para a participação na Jornada de Alfabetização:

1. Interesse pela aprendizagem (método): Orquídea
2. Contribuir na alfabetização do município: Rosa, Margarida, Girassol, Lírio, Tulipa.
3. Metodologia diferenciada: Bromélia
4. Ampliação de conhecimento: Begônia

Dentre as categorias destacadas, *contribuir na alfabetização do município* foi a que obteve mais frequência de repostas, com 05 ocorrências, sendo este um fator motivador, fazendo com que a maioria das alfabetizadoras perceba que a Jornada possui um projeto de impacto coletivo e transformação social**.**

No que concerne às alfabetizadoras, é visto que em sua maioria demonstram uma preocupação com o município em si, com as possibilidades que a Jornada pudesse promover, que deveriam tornar a aprendizagem significativa. Desta forma, ainda pela fala das alfabetizadoras, notamos que o interesse se apresentou pelo que a Jornada de Alfabetização oferecia de diferencial ao último programa de alfabetização ofertado ao município, das possibilidades de avanço na área da educação para o próprio município. Assim em destaque trazemos a fala de três alfabetizadores, no que diz respeito à motivação, para exemplificar melhor:

> *Para ajudar o município na área da educação, pois o índice de analfabetismo é alto. Já havia participado do Programa Brasil Alfabetizado. (Rosa, 42 anos)*
>
> *Contribuir com a aprendizagem das pessoas que tinham dificuldades em sua aprendizagem devido às vulnerabilidades diárias. Já havia participado do Programa Brasil Alfabetizado. (Lírio, 30 anos)*
>
> *Pelo alto nível de analfabetos na cidade, antes participei do Programa Brasil Alfabetizado. (Tulipa, 32 anos)*

Percebemos na fala das alfabetizadoras que a Jornada de Alfabetização se tornou algo benéfico, tanto para a cidade quanto aos cidadãos iletrados, e que elas viam na Jornada a possibilidade da mudança. Outro aspecto destacado que favoreceu esta motivação é o aprendizado que todos os envolvidos terão com a participação na Jornada.

Motivar o educando é um dos desafios do trabalho educacional, e para isso ela nos sugere desafiar o educando durante o processo educativo e criar a possibilidade de descobrir, desenvolvendo uma atitude de investigação, na qual este possa compreender a utilidade do que se está aprendendo

Freire nos sugere que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Para isso, será sempre necessário que o educador conheça a realidade de vida daqueles com quem vai trabalhar, e apresente os conteúdos a partir da experiência destes (Freire, 1996).

> O educador democrático não pode não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (Freire, 1996, p. 26).

Por intermédio de pesquisa realizada com as alfabetizadoras da Jornada de Alfabetização, na cidade de Belágua, município considerado pelo IBGE o mais pobre do Brasil, Vargas e Fantinato (2011) asseveram o quanto as relações entre educadores e educandos são essenciais enquanto estratégia, mediante o vínculo necessário para o processo de aprendizagem desses alunos.

Os autores destacam fatores-chave dessa relação, tais como: a percepção dos professores sobre o seu papel na aprendizagem e a permanência desse educando em sala de aula, a redefinição identitária que a autonomia pedagógica na EJA proporciona ao trabalho docente e a sinergia dialógica estabelecida em torno de questões sociais que não conseguem tanta aderência como no ensino regular. Em todo caso, temos 80% das alfabetizadoras com experiências em outro programa, que de modo geral foi o Brasil Alfabetizado, que aconteceu anteriormente ao período de realização da Jornada, e 20% que corresponde a Orquídea e

Begônia, que não passaram pela experiência de outro programa.

Na perspectiva de encontrar resposta ao objetivo de pesquisa, inquirimos junto às alfabetizadoras se antes de iniciar o desenvolvimento da Jornada, ocorreram formações, as alfabetizadoras foram unanimes em responder que sim. Quando questionadas sobre qual momento das formações foi fundamental para o trabalho pedagógico na Jornada de Alfabetização, o quadro 7 representa suas respostas.

Quadro 7 – Momento da formação continuada /em serviço fundamental para o trabalho pedagógico

ALFABETIZADORAS	NÚCLEOS DE SENTIDO MOMENTO DA FORMAÇÃO FUNDAMENTAL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO			
	Formação inicial	Planejamento semanal	Formação Continuada	Desenvolvimento da Jornada
Orquídea	x	x	x	x
Rosa	x	x	x	
Margarida	x	x	x	x
Girassol	x	x	x	
Lírio	x	x	x	x
Tulipa	x	x	x	x
Bromélia	x	x	x	x
Begônia	x	x	x	
Total de Ocorrência	8	8	8	5

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Quadro 07 representa como as alfabetizadoras definem em qual momento do processo de formação foi fundamental para o trabalho pedagógico na Jornada de Alfabetização:

1. Formação inicial: Orquídea, Rosa, Margarida, Girassol, Lírio, Tulipa, Bromélia e Begônia.
2. Planejamento semanal: Orquídea, Rosa, Margarida, Girassol, Lírio, Tulipa, Bromélia e Begônia.
3. Formação continuada: Orquídea e Lírio.
4. Desenvolvimento da Jornada: Orquídea, Margarida, Lírio, Tulipa e Bromélia.

Conforme as categorias encontradas, observamos que as alfabetizadoras destacaram

que a **Formação Inicial e os Planejamentos semanais** foram fundamentais para o trabalho pedagógico na Jornada, com 08 ocorrências. Logo se ver que é compreendido a importância da formação inicial, as alfabetizadoras reconhecem que a capacitação antes de iniciar as atividades foi considerada um pilar essencial na Jornada de Alfabetização.

Quanto ao Planejamente semanal, as alfabetizadoras destacaram que o planejamento contínuo foi um fator estruturante no processo de ensino-aprendizagem**,** garantindo maior organização e eficácia no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Na categoria **Formação Continuada**, foram destacadas como importante para o trabalho pedagogico, também 08 ocorrências, o que traduz a importância dada a formação pelo coletivo do MST, que tinha como compromisso possibilitar uma formação permanente, dialógica e comprometida com uma prática política, que acontecia, tanto nas formações semanais, quanto no acompanhamento que era realizado de forma sistematica pelos coordenadores e brigadistas no decorrer do desenvolvimento da Jornada, às alfabetizadoras com o objetivo de obter bons resultados, desta forma:

> A formação de educadores teve três dimensões marcantes nesta experiência. A *primeira* é a da organização coletiva do trabalho pedagógico, que se materializava nos plantões pedagógicos, promovendo a reflexão sobre a prática docente e a busca por manter os educandos motivados a aprender a ler e escrever. Esse processo também incentivava sonhos de mudança na realidade local, como evidenciado nas mobilizações comunitárias e nas festividades de autoestima, como o "Forró do Sim, eu posso! ". A *segunda* dimensão é a cultural, que se destaca no trabalho coletivo e no planejamento que visa resgatar a memória histórica dos educadores sobre seu lugar e sua vivência. Essa formação instiga uma alfabetização criativa, que vai além dos métodos sintético e analítico. Por fim, o *terceiro* aspecto se refere à centralidade do sujeito nesta proposta educacional, que se fundamenta na educação dos trabalhadores. Os educadores são incentivados a compreender as realidades dos educandos em termos de trabalho e suas vivências sociais e culturais, sendo provocados a dialogar sobre esses saberes. Para isso, todos os educadores são organizados em núcleos pedagógicos, onde o estudo, a organização do trabalho e a reflexão para a superação de problemas se tornam constantes. Assim, o que poderia ser um desafio solitário na busca por resultados se transforma em um trabalho coletivo, um espaço de construção de identidade e socialização de experiências e saberes (ARAÚJO; LIMA; PEREIRA, 2019, p. 95).

As dimensões que que encadeavação o processo de fomação continuada das alfabetizadoras tinha como objetivo estruturar e permitir que elas pudessem compreender o Projeto da Jornada como algo muito maior, que apenas ensinar as ler e a escrever, mas estariam oportinizado transfomrações em vidas.

Referente a categoria **Durante todo o desenvolvimento da Jornada**, cinco ocorrência foram evidenciadas, revelando que mais da metade das alfabetizadoras reconhecem que a formação continuada teve impacto na evolução e desenvolvimento da Jornada .

As falas das alfabetizadoras revelam sua compreensão quanto ao processo de

formação inicial e continuada ofertada pela Jornada de Alfabetização, mediante acompanhamento do MST, que era responsável pela parte pedagógico, parecendo existir um razoável consenso entre elas sobre as especificidades da modalidade e da Jornada de Alfabetização no que tange os seus objetivos iniciais quanto ao processo de alfabetização desses educandos na região de Belágua.

O MST adota uma concepção freireana de educação, onde a formação continuada é entendida como um processo dialógico, permanente e de participação coletiva. Segundo Paulo Freire, que inspira a prática do MST, a educação deve ser um ato de "libertação" que "[...] parte da leitura crítica da realidade para transformá-la" (Freire, 1987). Nesse sentido, a formação continuada do MST visa não apenas ao aprimoramento técnico, mas à formação de sujeitos críticos capazes de intervir na sociedade.

Desta forma, a partir das categorias identificadas, podemos inferir a partir das falas das alfabetizadores o que foi o processo de formação desenvolvida pela Jornada. Quando indagadas se durante o desenvolvimento da Jornada, foram realizadas formações continuadas e de que forma estavam alinhadas às perspectivas da Jornada e à realidade dos alfabetizandos, foram evidenciadas as seguintes respostas:

> *Sim, a Brigada organizou uma semana antes de iniciar os encontros com os alunos, uma formação inicial com todas as orientações, o que seria a Jornada, o seu desenvolvimento e etapas, na formação continuada, foi possível perceber o alinhamento e a proposta que foi apresentada na semana de formação inicial, após esse momento através da Jornada eu obtive o primeiro acesso à sala de aula. Os planejamentos semanais, engajados em meio às dificuldades dos alunos, e os materiais que eles conheciam, facilitaram o ensino-aprendizagem deles. (Orquídea, 28 anos)*
>
> *Sim, a formação que aconteceu durante uma semana antes do início dos encontros com os alunos, me ajudou muito, para que eu pudesse compreender o trabalho que seria realizado durante o desenvolvimento dos encontros. A formação continuada contribuiu muito com a minha formação e sim, demonstrava um alinhamento com o que foi apresentado na semana inicial pela Brigada "Salete Moreno", considero de suma importância para a minha prática em sala de aula. (Lírio, 30 anos)*
>
> *Sim, inicialmente tivemos uma formação que antecedeu aos encontros com os alunos, nela foi trabalhada o que seria a Jornada e todas suas etapas. No decorrer dos encontros tínhamos os planejamentos semanais com as demais colegas e nossos coordenadores, que faziam dos nossos planejamentos um momento muito rico, consegui obter um bom desenvolvimento com o aprendizado adquirido. (Tulipa, 32 anos)*
>
> *Sim, na semana inicial tivemos uma formação desenvolvida pela Brigada, e nela foi apresentado como seria a Jornada e o desenvolvimento de suas etapas. No andamento dos encontros com os alunos, tínhamos às sextas-feiras um planejamento semanal, e nele tínhamos uma formação continuada acerca da Jornada, que fazia sentido com o que tinha sido apresentado na semana inicial, cada formação um aprendizado, fui bem orientada. (Bromélia, s/idade informada)*

As alfabetizadoras foram unânimes em dizer que tiveram a formação, tanto inicial quanto continuada e, de modo geral, mencionaram a importância da formação inicial como crucial para entender a proposta da Jornada. Logo a formação inicial foi fundamental para que as alfabetizadoras compreendessem as metodologias e as etapas da Jornada, proporcionando uma base sólida para o trabalho que foram realizados nos encontros. Destacaram também a importância dos planejamentos semanais, de modo geral realizados às sextas-feiras, como um ponto essencial para a organização e desenvolvimento das atividades, os planejamentos semanais foram importantes para o alinhamento dos conteúdos, a pensar na realidade dos educandos, facilitando o ensino-aprendizagem e permitindo ajustes contínuos na prática das alfabetizadoras. Nesse sentido, a formação continuada foi mencionada por todos como essencial, com ênfase nas sessões semanais e no alinhamento com o que foi apresentado na formação inicial.

A formação continuada forneceu suporte contínuo para as alfabetizadoras, garantindo que o aprendizado fosse aprimorado ao longo do tempo e diretamente relacionado à prática diária, desta forma, destacaram o impacto da Jornada no desenvolvimento de suas práticas docentes, a partir do processo dinâmico, que não apenas introduziu novas práticas pedagógicas, mas também permitiu a evolução contínua da atuação das alfabetizadoras.

Compreendemos, que a análise das respostas dos participantes revela que a formação inicial e continuada, aliada aos planejamentos semanais, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da Jornada de Alfabetização. Através de uma abordagem contínua e alinhada, as alfabetizadoras sentiram-se bem preparadas para enfrentar as dificuldades em sala de aula, refletindo um forte impacto no desenvolvimento de suas práticas docentes e em suas trajetórias profissionais.

Considerando os aspectos pontuados, percebemos que a Jornada de Alfabetização no Maranhão teve como tarefa fomentar nas alfabetizadoras uma formação continuada pautada no compromisso com o fazer, e fazer o melhor pelos educandos participantes da Jornada, uma vez que a formação continuada se desenvolveu à medida que foi desenhado o percurso de desenvolvimento do programa. É compreendido por meio das falas das alfabetizadoras que o processo de formação se deu em caráter emancipatório, no que tange o acompanhamento constante e o desenvolvimento das ações em prol das alfabetizadoras.

Mesmo com os encontros formativos e apoio pedagógico aos alfabetizadores e turmas, ainda houve casos de desistência por parte dos educandos. Acreditamos que este cenário

é fruto ainda do reflexo de experiências anteriores com as escolas formais, ou ainda situações do dia a dia desse educando que no momento possui tantas outras atribuições.

Situação está constatada, uma vez que, de modo geral, todas as alfabetizadoras obtiveram perdas de alunos, e das oito, uma apenas, que seria a Bromélia, não conseguiu finalizar a sua experiência na Jornada, pela desistência da maior parte de seus alunos, sendo necessário realocar os poucos que ficaram frequentando suas aulas.

> Iniciei com 12 alunos, e no decorrer da Jornada houve desistências que acarretaram no fechamento da turma, e os poucos alunos que tinha foram direcionados para outras alfabetizadoras. Infelizmente não cheguei, na etapa da finalização com a minha turma, por razão das desistências dos educandos. *(Bromélia. s/idade informada)*

De modo geral, os alunos da EJA trazem consigo histórias de vida, sobrevivências, problemas de saúde, vários obstáculos que fazem com que esse universo de educandos acabe não chegando a concluir sua participação em sua totalidade

Portanto, o educando adulto, em seu cotidiano, exerce muitos outros papéis, onde além do de estudante da EJA, muitas vezes, não tem espaço em sua rotina diária de compromissos que não lhe permitem tempo livre para o estudo. Ele vê a sala de aula como o único espaço para pensar sobre os temas e conteúdo nela trabalhados, possivelmente porque ainda não consegue estabelecer relação destes com a sua vida extraescolar, e, em sua maioria, árduos trabalhos que não favorecem o estar em sala de aula, após longos dias de trabalho.

Acreditamos que romper com a concepção tradicional de educação, e estabelecer relações entre os saberes escolares e a vida do educando da EJA, seja o grande desafio do trabalho educacional – este é nosso primeiro indicativo para o trabalho com a alfabetização de adultos em EJA. Carvalho (2017) elenca os principais marcos da EJA, a fim de compreender possíveis encaminhamentos ideológicos dos governos e, consequentemente, entender a configuração da formação docente na EJA.

De acordo com a autora, as ações para a institucionalização da EJA no estado começaram ainda na década de 1960, no contexto do regime militar e diante de um quadro socioeconômico de pobreza e miséria. Assim, a ênfase aos primeiros programas governamentais para a área foi baseada numa perspectiva de modernização econômica, com destaque para o Projeto “João de Barro” (1967), direcionado à população rural.

Carvalho (2017) também cita que os governos seguintes deram prosseguimento à política educacional baseada nos ditames capitalistas. Aliás, um dos pontos criticados pela autora é exatamente a instabilidade que a transição entre governos gerou para a EJA no estado, bem como as reformas administrativas da década de 1990 e seus impactos nos sistemas de

ensino. As medidas adotadas se resumem, basicamente, à constituição de programas, projetos e regulamentação de leis direcionadas ao ensino supletivo, longe de uma política integrada e de aprofundamento na realidade da EJA.

Na perspectiva das teorias educacionais propostas por Saviani (1999), é possível compreender que as primeiras respostas governamentais, especialmente por meio do citado Projeto "João de Barro", assumiram características da Pedagogia Tradicional, baseando-se, sobretudo, numa transmissão de conhecimentos do professor para o aluno.

Na descrição que Carvalho (2017) apresenta, é possível deduzir que as primeiras iniciativas de formação de professores da EJA no estado acontecem em 1970, a partir da adesão ao projeto Logos I e II, que já considerava as deficiências na formação docente como uma limitação à expansão da oferta no estado. Nessa seara, o Plano Decenal de Educação para Todos ainda não previa orientações diretas e estruturadas à formação docente, tendo um enfoque mais específico e pontual em aspectos relacionados com a remuneração e o plano de carreira.

No entanto, uma das metas globais já apontava para a revisão dos cursos de licenciatura, como a que previa "[...] promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos" (Brasil, 1993, p. 42).

O modelo de formação continuada expresso em documentos oficiais – como na LDB, no PNE, no PEE, no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão e na Resolução n. º 01/2020 – tem sido entendido como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes, pertinentes ao fazer pedagógico. Os referidos documentos abordam a formação continuada como fundamental para o desenvolvimento do profissional da educação.

No caso do PNE, a meta é garantir formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades e as demandas existentes. Nesse sentido, há a valorização do pensamento reflexivo sobre a prática e o reconhecimento dos saberes elaborados na vivência. Com relação à literatura disponível sobre a FCP, podemos dizer que vem acompanhada da compreensão de que a reflexão sobre a prática pedagógica é estratégia importante para a reconstrução da identidade docente e de valorização dos seus saberes práticos.

Nessa compreensão, a formação continuada está para além da oferta de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, que fornecem novos conhecimentos ampliando a noção de formação continuada para as atividades

formativas pensadas pelos sistemas de ensino, incluindo desenvolvimento de propostas pedagógicas, construção de currículo e os próprios projetos pedagógicos nas escolas.

Para aprofundarmos mais o conhecimento acerca das categorizações e informações obtidas a partir das entrevistas semiestruturadas, seguimos com a próxima unidade temática.

A formação, seja ela inicial ou continuada, é um processo complexo e multifacetado, influenciado por diversas correntes teóricas e metodológicas. Ao longo da história, diferentes pensadores e educadores propuseram concepções distintas sobre como os indivíduos aprendem e como a educação pode promover o desenvolvimento humano e social.

Assim, a Jornada de Alfabetização no Maranhão, com o "Sim, eu posso!" e os Círculos de Cultura visa atender jovens e adultos, pois é sabido que a alfabetização de adultos é um processo complexo e desafiador, mas também muito gratificante. Ao escolher uma concepção teórico-metodológica adequada, o programa em si pode contribuir significativamente para a transformação de realidades de vida.

E, dessa forma, a Jornada, no início, desenvolve a alfabetização por meio do método "Sim, eu posso! ", criado e desenvolvido em Cuba, a partir de telenovelas, com a codificação de números e letras para que os educandos se apropriarem da língua escrita. Na etapa seguinte, os Círculos de Culturas, baseados na concepção de Paulo Freire, quando é propiciado nos encontros espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Nesses encontros, os educandos, a partir de temas geradores (temáticas pesquisadas pela Brigada Nacional de Alfabetização, com o objetivo de fazerem parte da realidade dos educandos), discutem suas experiências, conhecimentos prévios e a realidade que os cerca, promovendo a conscientização crítica e a transformação social.

Pelo exposto, fica evidente a importância da formação continuada como elo de sustentação entre os padrões de qualidade estabelecidos pela rede e as práticas educativas, especialmente na EJA, tendo em vista as suas especificidades e constantes necessidades de reflexão acerca da prática docente.

Quando questionadas sobre a importância atribuída ao processo formativo das metodologias "Sim, eu posso!" e aos Círculos de Cultura dentro da concepção teórica e metodológica desenvolvida pela Jornada de Alfabetização, o Quadro 8 apresenta as categorias de respostas.

Quadro 8 – A Importância atribuída ao processo formativa mediante as metodologias desenvolvidas pela Jornada de alfabetização

ALFABETIZADORAS	NÚCLEOS DE SENTIDO					
	Importância do Processo Formativo					
	"Sim, eu Posso"		"Círculos de Cultura"			
	Alfabetização	Ler e escrever	Cultura local	Histórias de vida	Trocas de experiências	Entender a realidade dos educandos
Orquídea		x	x	x		
Rosa	x					
Margarida		x	x			
Girassol	x			x		
Lírio		x			x	
Tulipa	x					x
Bromélia	x					
Begônia		x		x		
Total de Ocorrência	**4**	**4**	**2**	**3**	**1**	**1**

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Quadro 08 evidencia a importância atribuída ao processo formativa mediante as metodologias desenvolvidas pela Jornada de alfabetização:

a) "Sim, eu posso!"
   1. Alfabetização: Rosa, Girassol, Tulipa e Bromélia.
   2. Ler e escrever: Orquídea, Margarida, Lírio e Begônia.

b) Círculos de Cultura
   1. Cultura Local: Orquídea, Margarida.
   2. Histórias de vida: Orquídea, Girassol e Begônia.
   3. Trocas de experiencias: Lírio
   4. Entendimento à realidade dos alfabetizandos: Tulipa

Esse núcleo identifica referências que enfatizam o processo global de se tornar alfabetizador. As falas que marcam esse código apontam para a ideia de que, por meio do método "Sim, eu Posso", os educandos desenvolveram competências fundamentais para a leitura e a escrita. A presença desse código evidencia a dimensão formativa central ao projeto.

A subcategoria ler e escrever (Sim, eu posso) envolve uma metodologia fundamental que visa ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por meio de vídeo aulas e estratégias de ensino autônomo. Os relatos indicam que é uma metodologia central na alfabetização, recorrendo à ideia de que todos podem aprender e ser alfabetizados. Comparado a outros elementos, apresenta a maior quantidade de ocorrências (4), pois todos os participantes citam esta metodologia, referente aos Círculos de Cultura.

Está dedicada ao método que integra os Círculos de Cultura, esta categoria busca trabalhar a transformação social e personalização pedagógica ao valorizar a cultura local, ou seja, a realidade dos alunos. Este núcleo foca a vivência de cada educando, suas histórias e contextos. A ocorrência neste núcleo de sentido também é expressiva, com 4 registros. A reflexão em torno das trajetórias culturais é um dos pontos principais compartilhados pelos participantes.

A alfabetização é vista como um processo que vai além do mero ensino técnico de leitura e escrita, abrangendo a compreensão crítica e o uso dessas habilidades no contexto educacional e social. Ela envolve capacitar os alunos a interpretar e interagir com o mundo ao seu redor de maneira significativa. Nesse núcleo, destaca-se a prática de organização didática clara e fundamental para a construção e internalização dos saberes letrados.

A categoria “ler e escrever se define como meta central do processo de alfabetização: ensinar alunos a ler e escrever. Esta categoria abrange os elementos intrinsecamente ligados ao processo técnico de letramento. Como esperado, é mencionado com frequência nos relatos de Margarida, Rosa e Girassol, totalizando 3 ocorrências.

A cultura local como subcategoria é relevante, pois se evidencia o uso de histórias e lendas, dentro das práticas do Círculo de Cultura e como essas práticas são associadas ao fortalecimento da identidade cultural. “Cultura local” tem 1 ocorrência, mas é um ponto-chave no processo educativo em Alicerce e para o próprio contexto terapêutico de cada um na jornada das alfabetizadoras.

A subcategoria Histórias de Vida foca nas experiências de vida dos educandos. Este núcleo é uma ponte para a abordagem social e humana da metodologia. O foco é a troca de saberes a partir de narrativas individuais que ultrapassaram convencionalmente delimitações apenas acadêmicas e estruturaram o processo educativo. Com as trocas de experiências o contato entre educadores e educandos no nível diário, bem como as formações semanais, permitem que ocorram trocas culturais criam bem-estar, no processo colaborativo, há lugar para ensinar situações escolares reais.

Desta forma, a evidencias como fato, trazemos a fala de algumas alfabetizadoras:

> *O círculo de cultura foi bem importante, foi estudada a cultura Belágua, voltado para a roça, lendas, histórias de vida, os alunos eram todos lavradores. O "Sim, eu posso!" em ensinar a ler e escrever que eles podem e conseguiram se alfabetizar, através do programa mudaram de vida (Orquídea, 28 anos).*

> *Os Círculos de Cultura com os objetivos de nos permitir entender as realidades dos educandos por meio dos temas geradores, que eram estudados nas formações semanais, o "Sim, eu posso!" era a sistemática do método que era ensinado, para alfabetizar os educandos, assim quando tínhamos dúvidas eram de forma muito que tranquila tiradas pelos coordenadores (Tulipa, 32 anos).*

> *No método "Sim, eu posso!" Tínhamos as vídeoaulas que assistíamos e estudava-se antes de serem socializadas com os educandos na semana seguinte, com os Círculos de Cultura os alunos falavam das suas atividades anteriores como eram, o que faziam, assim como também no desenvolvimento com as aulas pela TV e aulas práticas com material didático, tínhamos o caderno do educador que nos auxiliava bastante. Nos círculos de cultura o processo de socialização da cultura era para avançar na alfabetização através das histórias de vida dos alfabetizandos (Bromélia s/idade).*

Os posicionamentos das alfabetizadoras nos encaminham ao entendimento que a Jornada, em seus processos de formação, tanto inicial nos seminários de formação, logo à implantação do programa, quanto a continuada que aconteciam às sextas-feiras, foram importantes quanto à compreensão do que seria e do que se almejava desse alfabetizador/a que faria parte dessa tão grandiosa ação realizada pelo governo do Estado do Maranhão em parceria com o MST, parceria esta que fez toda diferença para se atingir a consolidação da Jornada no desenvolvimento e realização desta, mediante as práticas docentes no decorrer da execução da Jornada junto ao município.

Para tanto, a alfabetizadora ou alfabetizador teria a necessidade de obter domínio das metodologias, do conteúdo, bem como o entendimento da especificidade dessa modalidade, e isso se materializaria na prática destes alfabetizadores por meio da formação continuada. Todavia, para que a formação continuada ocorra, é preciso, em meio ao emaranhado de tarefas, encontrar espaço/tempo para estudos, reflexões e avaliações sobre o trabalho pedagógico realizado, e esse processo de formação é fundamental para se ter um sucesso alcançado.

Sendo assim, para atender às demandas da EJA, entendemos a necessidade de formação continuada para os profissionais de educação que trabalham com essa modalidade. Enfatizamos, ainda, que a complexidade diferencial desta modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente apenas com professor motivado, tornando-se necessário estudo contínuo.

É evidente que os professores que atuam na EJA carecem de uma formação docente que possibilite "[...] assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexibilidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários" (Imbernón, 2006, p. 60). Entendemos que esta questão é pertinente ao docente de maneira geral, cabendo salientar que, no caso da EJA – as experiências vivenciadas – ela ganha desafios que se referem a essa modalidade.

Uma importante questão compreendida por meio das alfabetizadoras, durante e após o processo de participação na Jornada, é um despertar por suas trajetórias formativas, em especial a formação continuada e a frequência em que a formação aconteceria. Dessa forma, pelo que se pode verificar nos relatos obtidos, esses caminhos são diversos, demonstrando uma busca individual pela formação continuada específica na área e por uma formação superior. Destarte, pudemos identificar nos relatos que a formação e as condições de trabalho ofertadas pela Jornada de Alfabetização fizeram toda a diferença, quando comparada às experiências obtida com o Programa Brasil Alfabetizado.

Os relatos mostram o entendimento das alfabetizadoras sobre a frequência e de como são realizadas as formações. Vargas e Fantinato (2011) destacam que, na perspectiva da formação continuada de docentes da EJA, as práticas costumam se resumir às respostas para lacunas na formação inicial docente, na implementação de políticas e programas governamentais, na aquisição de créditos para plano de carreira, no atendimento aos interesses ou necessidades de conhecimentos específicos pontuais etc. Ou seja, foge-se de uma abordagem baseada na prática pedagógica em sua essência, já que predominam "[...] ações mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho" (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 22).

É na modalidade da EJA que a formação continuada precisa ter fundamentos ainda mais críticos, considerando as disparidades sociais já bastante contextualizadas ao longo desta pesquisa, bem como da experiência de vida que tal público tem e deseja conectar com seu objeto de aprendizagem.

Vargas e Fantinato (2011) destacam que a dimensão dialógica é componente fundamental para efetivar a participação dos atores envolvidos na EJA, que passa pelos gestores escolares, alunos, professores e até pela comunidade externa. As características da tendência crítico-reflexiva na EJA ficam ainda mais evidentes quando se consideram experiências como a de Vargas e Fantinato (2011), que pesquisaram a formação continuada de docentes da EJA na cidade do Rio de Janeiro.

A sensibilidade para as especificidades da vida adulta dos alunos da EJA se compõe,

pois, de uma atitude generosa do educador, de se dispor a abrir-se ao outro e acolhê-los, mas também da disciplina de observação, registro e reflexão na prática e sobre a prática pedagógica que permita ao professor, se não se colocar na posição de seu aluno, exercitar-se na compreensão do ponto de vista que este aluno pode construir.

> A formação contínua consiste num processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos e epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de construção de conhecimento construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e sua área específica (Freitas, 2002, p. 112).

Evidenciamos que as alfabetizadoras conhecem a importância da formação continuada, pois elas relatam que sem o aparato ofertado nas formações, a experiência teria sido tão desastrosa quanto a que havia sido com o programa de alfabetização anteriormente ofertado na cidade, a exemplo do "Brasil Alfabetizado", como já mencionado. Sob esse prisma, uma ação alfabetizadora, requer planejamento e estratégias de trabalho diferenciados, principalmente no que tange a especificidade da EJA, uma vez que, por contemplar pessoas de faixa etária diferenciada, requer modelos didáticos que integrem além da valorização dos conhecimentos e das experiências que os educandos trazem para sala de aula, conforme anuncia a proposta curricular de EJA do Maranhão (2007) e o PEE (Maranhão, 2014).

É nesta perspectiva que Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) reafirmam a formação continuada como instrumento de transformação da prática pedagógica, tendo como fim o ensino-aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional docente a partir da exploração de novos conhecimentos.

Freitas (2016) traz uma definição, na perspectiva da práxis, de que o principal fio condutor para a definição de prática pedagógica é a constatação da reflexão contínua e coletiva, atuando como uma resposta aos encaminhamentos e às intencionalidades gerados no processo. Para a autor, "[...] configura como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo" (Freitas, 2014, p. 536).

No que concerne à importância da formação continuada para as alfabetizadoras da Jornada de Alfabetização, o Quadro 9 representa as respostas dos sujeitos de pesquisa.

Quadro 9 – A Importância atribuída ao processo formativo mediante as normativas que orientam a Jornada de Alfabetização

ALFABETIZADORAS	NÚCLEOS DE SENTIDO EXPERIÊNCIA COM A JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO Aprendizagem					
	Cotidiano dos alunos	Melhorias no planejamento	Maior segurança	Troca de Conhecimentos	Formações ofertadas pela Jornada	Didática / maneira de ensinar
Orquídea	x				x	
Rosa		x			x	x
Margarida			x	x	x	
Girassol					x	
Lírio				x		x
Tulipa		x				x
Bromélia					x	
Begônia					x	
Total de Ocorrência	01	02	01	02	06	03

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No Quadro 09 evidenciamos que a **Aprendizagem** obtida a partir da experiencia com a Jornada de Alfabetização, as seguintes subcategorias:

1. Cotidiano dos alunos: Orquídea.
2. Melhorias no planejamento: Rosa, Tulipa.
3. Maior segurança: Margarida.
4. Troca de Conhecimentos: Lírio, Margarida.
5. Formações ofertadas pela Jornada: Orquídea, Margarida, Girassol, Rosa, Begônia, Bromélia.
6. Didática / maneira de ensinar: Rosa, Lírio, Tulipa.

Observamos nas respostas das alfabetizadoras a prevalência de um consenso ao mencionarem a Aprendizagem nas formações ofertadas na Jornada de Alfabetização. Margarida, Girassol, Rosa, Begônia e Bromélia consideraram que as formações foram essenciais para sua evolução profissional. Orquídea destacou a importância da vivência com os alunos como um elemento essencial para sua aprendizagem. Já Rosa e Tulipa enfatizaram

melhorias no planejamento, mostrando que a Jornada ajudou na organização e estruturação das aulas. Margarida relatou um ganho na sua segurança pessoal, ou seja, a formação proporcionou mais confiança na sua atuação. Lírio e Margarida mencionaram a troca de conhecimentos, ressaltando o impacto do compartilhamento de experiências entre educadores. Rosa, Lírio e Tulipa apontaram a didática/maneira de ensinar como um dos principais aprendizados adquiridos. Vejamos as afirmações das alfabetizadoras sobre essa questão:

> *A melhor experiência que já tive, foi a primeira vez que trabalhei com esse público, pois a Jornada com suas formações permitiu que eu pudesse compreender melhor o cotidiano dos alunos, assim como conhecer melhor os meus alunos, o modo de vida, me expressar em meio a eles, foi através da Jornada que ingressei na sala de aula. (Orquídea, 28 anos)*
>
> *Tive muita dificuldade com os planejamentos, quando comecei a trabalhar e já tinha experiência, entretanto não tive mais após as formações da Jornada essas dificuldades em planejar aulas, foi uma experiência muito boa, o melhor ganho foi o conhecimento adquirido nas formações e poder repassar para meus alunos colocando em prática o que tinha aprendido. (Girassol, 33 anos).*
>
> *Minha maior experiência foi aprender um pouco mais sobre planejamento, didática que faz hoje parte do meu dia a dia, o conhecimento adquirido nas formações e das didáticas que foram bem desenvolvidas e muitas experiências de vidas dos educandos. (Tulipa, 32 anos)*

As falas relatam o entendimento da importância da formação em serviço, assim como a metodologia que foi direcionada para o desenvolvimento de seus trabalhos, permitindo inferir que a formação continuada pensada para a realidade da educação de adultos traz para o docente melhores condições de trabalho e resultados de aprendizagem para os educandos.

Ao tratarmos de concepções de formação continuada, Marin (1995) defende o uso da expressão *educação continuada* por acreditar que se demonstra mais ampla, e o processo formativo é articulado com os saberes docentes.

> [...] a formação é permanente, um processo contínuo que prossegue ao longo da vida. [...] concebe Formação Continuada e Formação Permanente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento, e incluindo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (Imbernón, 2006, p. 89).

Desse modo, a Jornada de Alfabetização oferta uma formação contínua com a perspectiva de atender à necessidade das alfabetizadoras e alfabetizadores envolvidos no Programa, com o objetivo de elevar a qualidade do trabalho educacional ofertado junto aos educandos e educadores que fizeram parte dessa grande empreitada pela alfabetização de adultos.

Para autores como Nascimento (1996), a formação continuada é temporalmente posterior à formação inicial. A autora compreende a formação continuada como qualquer atividade realizada após a formação inicial, considerando que a formação em serviço é uma estratégia de FCP eficiente, se considerada a relação teoria e prática e o contexto vivenciado. Na esteira deste pensamento, questionamos, junto às alfabetizadoras, quais as maiores dificuldades encontradas durante a realização dos encontros.

É possível compreender, a partir das falas das alfabetizadoras, que a formação ofertada pela Jornada as permitiu obter aprendizagens significativas, tanto com a metodologia, quanto com as experiências de vida dos educandos. No decorrer das análises sobre a formação continuada, foi possível identificar o compromisso profissional das alfabetizadoras entrevistadas em refletir sobre sua prática docente, buscando sempre mais conhecimento, embora não tenha sido identificada nenhuma formação específica para a EJA, mas todos as alfabetizadoras pesquisadas deram continuidade aos estudos, buscando novas aprendizagens que pudessem facilitar-lhes a prática.

Foi possível observar a presença de uma concepção crítica de educação e a reflexão sobre a formação continuada nas falas. Nessa perspectiva, identificamos uma visão de formação continuada centrada no diálogo entre os pares, numa formação realizada em serviço a partir de reflexões e demandas do fazer pedagógico envolvendo a práxis, e ficou evidente o entendimento de que o diálogo, a pesquisa, a continuidade e a sistematização das ações são fatores fundamentais para a caracterização da formação continuada na perspectiva dos sujeitos entrevistados.

No cenário de desenvolvimento da Jornada de alfabetização, foi questionado às alfabetizadoras quanto às dificuldades encontradas no desenvolvimento da Jornada, desta forma foi explicitado:

Quadro 10 – As dificuldades encontradas durante a realização da Jornada de Alfabetização

ALFABETIZADORAS	NÚCLEOS DE SENTIDO DIFICULDADES ENCONTRADAS		
	Planejamentos	Espaço dos encontros	Visão/Óculos
Orquídea	x		x
Rosa			x
Margarida	x		
Girassol			x
Lírio			x
Tulipa			x
Bromélia	x		
Begônia		x	
Total de Ocorrência	**03**	**01**	**05**

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Quadro 10 representa as dificuldades apresentadas pelas alfabetizadoras no processo de realização da Jornada de alfabetização mediante experiências adquiridas. Nesse contexto, emergiram três categorias:

1. Planejamentos: Orquídea, Margarida, Bromélia.
2. Espaço dos encontros: Begônia
3. Visão/ Óculos: Orquídea, Rosa, Girassol, Lírio, Tulipa.

Diante das categorias elencadas, podemos destacar os planejamentos, onde obteve-se 03 ocorrências. As alfabetizadoras Orquídea, Margarida e Bromélia ressaltam a extrema importância da formação continuada nesse processo, por se entender que as mesmas apresentavam dificuldade, e como já fora pontuado, nas formações continuas e em serviço, um dos pontos de atenção eram o rigor nas elaborações e acompanhamento frente aos planejamentos, uma vez que todas as sextas-feiras eram desenvolvidos os plantões pedagógicos, com a finalidade de subsidiar um trabalho de qualidade a ser desenvolvido pelas alfabetizadoras. Outra categoria destacada foi ao espaço destinado aos encontros, a alfabetizadora Begônia considerou como dificuldade, para uma melhor consolidação da alfabetização, o espaço onde ministrava suas aulas. De modo geral, o espaço das aulas ficava a cargo das alfabetizadoras, uns encontros eram realizados em algumas salas de aula, que eram oportunizados pelas escolas em parceria com o município, alguns encontros eram realizados,

em outros espaços, como terraços das casas ou das alfabetizadoras, ou de algum aluno em especial, lembrando que as televisões, quadros e demais recurso eram moveis, uma das alfabetizadoras chegou a dizer que sempre buscava estar o mais perto dos alunos, e assim costumava realizar seus encontros em áreas que fossem mais próximas aos alunos de modo central.

A categoria falta de óculos foi muito recorrente nas respostas das alfabetizadoras. Ainda que a Jornada em sua idealização tenha se comprometido a entrega dos óculos aos educandos que estivessem com a necessidade de uso, houve um atraso em caráter administrativo, desta forma, gerando um impacto negativo mediante todo aparato disponibilizado e assistido pela Jornada, com cinco ocorrências, é possível perceber o quanto a consequência pela falta dos óculos, que foram entregues apenas na finalização da Jornada fizeram perante a qualidade da aprendizagem e permanência desses educandos no decorrer dos encontros. Destacamos algumas falas das alfabetizadoras:

> *O planejamento das aulas, mas com a formação às sextas-feiras fui conseguindo melhorar, ah... e os alunos que precisavam dos óculos, tive dificuldades com eles, pois não foram logo entregues. (Orquídea, 28 anos)*
>
> *Foram os planejamentos, porque não tinha a prática em sala de aula. (Margarida, 37 anos)*
>
> *Não obtive muitas dificuldades, pois os materiais eram muito bons, a dificuldade mais sentida era com os planejamentos, mas as formações contínuas foram ajudando nesse aprendizado. (Bromélia, s/idade)*

Conforme exposto nas falas das alfabetizadoras, observamos que elas consideram, em sua maioria, a dificuldade apresentada pelos educandos, à necessidade dos óculos, sendo que no projeto da Jornada de Alfabetização fazia parte de suas ações a oferta e entrega de óculos para que esses educandos tivessem melhores condições na apropriação desse universo letrado.

No entanto, como já mencionado, a entrega dos óculos nessa etapa da Jornada em Belágua demorou a ser realizada, e a entrega aos alunos aconteceu de forma tardia, por inúmeros fatores, sendo um dos pontos que dificultou o trabalho realizado pelas alfabetizadoras como vimos nos relatos.

Pontuamos sobre essa questão porque entendemos as especificidades dessa modalidade, bem como o lugar de inferioridade que ela vem ocupando historicamente na legislação brasileira, no imaginário social e por extensão no seio escolar, uma vez que o processo de alfabetização de adultos não perpassa por uma legislação específica do Estado, mas sim está sempre acontecendo no viés do terceiro setor, ou mesmo no campo privado.

Desta forma, as políticas voltadas para essa esfera da educação sempre se encontram à deriva, por meio de programas sociais e que estão sempre no auge ou no foco de alguma política de governo que venha a centrar os esforços para a realização e oferta mediante as demandas desse núcleo que é a alfabetização de adultos.

Logo, os profissionais envolvidos devem sim, estarem aptos com uma formação específica, e não algo que seja menos que isso, para atender a esse público mediante suas necessidades educacionais. Contudo, entendemos que a formação continuada deve vir como uma prática que entrelaça a dimensão individual e coletiva em um processo contínuo e permanente de aprendizagem, e que aconteça durante toda a carreira do professor.

> Parece existir uma crença generalizada de que o fazer docente é consequência "natural" do saber. De fato, o saber é condição para o fazer, porém isso não é suficiente. A condição do professor ter se apropriado de inúmeros conhecimentos teóricos sobre determinado assunto não lhe assegura que eles serão mobilizados adequadamente nas situações em que forem solicitados. O saber do professor demanda conhecimento teórico, mas inclui, além disso, habilidades e recursos que transcendem a ele. É preciso saber fazer nas situações reais (Schwartz, 2013, p. 82).

Gatti (2008) reforça essa proposição quando explica que tal concepção de formação continuada transcende a ideia de cursos de especialização e extensão ofertados pelas instituições oficiais. Para a referida autora, a formação continuada se dá por diversas ações, abrangendo:

> Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações virtuais, […] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p. 57).

Por este viés, reforça Nóvoa (2006) quando revela que a FCP deve investir nas alternativas de formação mútua e participada, permitindo novas formas para a cultura profissional que vê na escola um espaço de referência para a reflexão na prática sobre a prática, dando aos profissionais uma articulação do fazer pedagógico.

Embora para autores como Imbernón (2010) e Nóvoa (2006), não exista uma forma única de formação continuada, mas sim estratégias de momentos de formação continuada que estimulem trocas de conhecimentos ou até mesmo organização de espaços de estudos, facilitando a aprendizagem entre os pares. Percebemos que os dois professores reclamam da não existência de paradas e encontros didáticos e metodológicos, para que se discutam as especificidades que envolvem a complexidade da modalidade EJA.

Já que se acredita que, para se compreender que a formação continuada também possui uma dimensão coletiva, que envolve os profissionais em um processo de repensar o pedagógico, e que pode acontecer nas reuniões promovidas pela escola, precisamos compreender que ela é, sobretudo, planejada, pensada e executada conforme a problemática expressada pelos professores que dela precisam.

O que foi mencionado encaminha a refletir que o processo de FCP, também, e, sobretudo, depende dos desafios que eles encontram e precisam superar durante o desenvolvimento do seu trabalho; desafios que precisam ser conduzidos como problemáticas para que, assim, tornem-se temáticas de formações continuadas. Logo, buscam conhecimento e autonomia, porque notam que suas vozes foram ouvidas e as problemáticas se tornaram estudos.

Para uma melhor compreensão do processo de categorização das informações obtidas, seguimos com a próxima categoria, uma vez que a EJA é uma modalidade que atende sujeitos singulares, com característica própria, devendo ser organizada para contemplar as respectivas singularidades, principalmente no quesito aprendizagem.

Quando questionadas sobre às mudanças que a Jornada de Alfabetização promoveu, mediante suas experiências e formações recebidas no início e durante o desenvolvimento da Jornada, o Quadro 11 representa as categorias de resposta das alfabetizadoras.

Quadro 11 – Repercussões na vida das alfabetizadoras promovidas pela experiência obtida pela participação na Jornada de Alfabetização

ALFABETIZADORAS	NÚCLEOS DE SENTIDO REPERCUSSÕES NA VIDA DAS ALFABETIZADORAS		
	Mudança	Formação Superior	Experiência
Orquídea	x		
Rosa			x
Margarida		x	
Girassol		x	
Lírio		x	x
Tulipa		x	x
Bromélia			x
Begônia	x		
Total de Ocorrência	02	04	04

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Quadro 11 demonstra as mudanças que a Jornada de Alfabetização promoveu na vida das alfabetizadoras, as repercussões refletidas a partir das formações recebidas no decorrer da realização da Jornada, evidenciamos as categorias:

1. Mudança: Orquídea, Begônia.
2. Formação Superior: Margarida, Girassol, Lírio, Tulipa.
3. Experiência: Rosa, Lírio, Tulipa, Bromélia.

A partir das categorias estabelecidas é possível compreender de acordo com o número de ocorrências, quanto a mudança geral, indicadas pelas alfabetizadoras, o quanto que suas participações na Jornada impactaram em suas vidas, assim como se pode verificar nas ocorrências quando Margarida, Girassol, Lírio e Tulipa ingressam no ensino superior, demostrando assim, que a formação continuada também as estimulou pela busca de uma qualificação acadêmica. Assim como na categoria de experiência, as 04 ocorrências registradas pelas alfabetizadoras Rosa, Lírio, Tulipa e Bromélia nos permite compreender a relevância da Jornada e sua formação em serviço, quando o Programa ofereceu **vivências práticas, metodologias diferenciadas e contato direto com o ambiente escolar**, permitindo um crescimento pessoal e profissional dessas alfabetizadoras que fizeram parte desta rica experiência. Desta forma, é possível estabelecer esse entendimento quando na compreensão a partir da fala das alfabetizadores, em destaque:

> *A Jornada trouxe mudança na forma de me expressar, falar, planejar a vida de modo geral, além de ter me despertado a vontade de ser professora, pois ajudar as pessoas a ler e escrever é lindo. (Orquídea, 28 anos)*
>
> *"Sim, a ter domínio próprio, criatividades, inovação, pois antes dessa experiência tinha apenas uma formação simples quando atuei no Brasil alfabetizado. (Rosa, 42 anos)*
>
> *A experiência obtida na Jornada foi o ponto fundamental para hoje estar em sala de aula, na época iniciei na Faculdade de Letras na Fafibe. (Tulipa, 32 anos)*
>
> *Sim, trouxe mudança tanto no pessoal, quanto no profissional, uma experiência rica, na época já era formada em pedagogia, após a Jornada cursei uma Pós em Psicopedagogia na Fafibe. (Bromélia, s/idade)*

É possível compreender, a partir das falas das alfabetizadoras, que a formação oferecida pela Jornada de Alfabetização impactou de diversas formas a vida dessas profissionais, e levando em consideração o que (Gadotti, 2008) nos traz, "[...] que o educador Popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano[40]). O educador popular não pode ser nem ingênuo nem espontaneísta". Logo, as alfabetizadoras puderam se apropriar de conhecimentos e possibilidades de mudanças em suas

práticas docentes.

O município de Belágua, mediante o processo de realização da Jornada de Alfabetização, de acordo com as alfabetizadoras, recebeu apoio para a realização dos encontros e todo aparato necessário para a execução do projeto. Portanto, as alfabetizadoras possuíam livre conduta ao podem direcionar os espaços dos encontros para outros locais, apenas era necessário informar nas reuniões das formações semanais que aconteciam às sextas-feiras.

Deste modo, algumas alfabetizadoras reuniam com seus alunos em quintais da casa de algum aluno ou das suas próprias residências, com o propósito de alcançar a maior parte dos educandos frequentando os encontros. Assim, eram identificados locais, ou seja, possibilidades de espaço que fossem mais próximos aos alunos. Nestes casos, as alfabetizadoras levavam consigo o amparo dos instrumentos que era a TV, *pen drive* e demais materiais para os encontros.

Na fala das alfabetizadoras, identificamos posicionamentos que permitem entender que a formação oferecida pela Jornada de Alfabetização foi condizente com o desenvolvimento e resultados obtidos, uma vez que nos relatos de formações oferecidas por outros programas, nenhuma se comparou à formação que foi ofertada pela Jornada. O que remete aos estudos desenvolvidos por Marin (1995), a qual identifica e faz uma análise de termos e concepções utilizados para designar a formação continuada de profissionais da educação no Brasil. A autora identificou o uso dos seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada.

Vale destacar aqui o termo *multiplicadores*, que não é citado pela autora e apresenta a ideia de tornar possível o conhecimento a mais pessoas, o que certamente tem importância inquestionável na FCP. Entretanto, é necessário que o professor reflita sobre o que é ensinado, repassado ou até mesmo o que o professor multiplicador transfere, considerando o viés compensatório que visa preencher as lacunas.

A educação continuada recebe vários termos, dos quais alguns deles levam a refletir e a entender que a formação permanente e a formação contínua são termos que tratam o conhecimento dos profissionais em movimento. Haja vista que a formação continuada deve propiciar meios com os quais o professor possa realizar suas atividades de maneira satisfatória dentro do contexto de profissional comprometido no processo de transformação social, de modo a vencer as dificuldades encontradas (Marin, 1995).

Desta forma, são termos que foram substituídos ou implementados com o intuito de dar significados mais abrangentes, na medida em que a concepção de formação continuada foi

adquirindo funções mais amplas. Podemos destacar a LDB/96, ao colocar, no art. 61, inciso I, a formação continuada como “capacitação em serviço”; no art. 67, inciso II, como “aperfeiçoamento profissional continuado”; e no art. 87, como “treinamento em serviço”, este revogado pela Lei n.º 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Neste sentido, insta observar a abrangência dos termos e a dificuldade em definir o que é FCP. Aqui, contamos com os estudos de Gatti (2008), considerando que alguns estudos especificam como cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério, enquanto outros estudos definem de modo mais amplo e genérico, abarcando qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional. Desse modo, é possível compreender, após os relatos das alfabetizadoras, que a Jornada de Alfabetização, com seu formato e acompanhamento mediante as formações/experiência, de alguma forma impactou a busca por agregar mais conhecimento às suas práticas, uma vez que, em sua maioria, houve a busca pelo Ensino Superior.

Maurice Tardif (2007), por sua vez, situa a docência não apenas como um mero serviço ao sistema educacional – concepção que supera a visão do professor como protagonista de políticas traçadas pelos mantenedores, sejam estatais ou privados – como também alerta Nóvoa (2006), quando identifica que muitos dos programas voltados à formação docente são pensados fora da vivência do professor.

Na visão de Tardif, os processos de formação historicamente foram promovidos para dar solução a problemas gerais, padronizados e uniformes, como se fosse possível responder aos problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser pensados mediante a realidade dada. Essa situação provavelmente trouxe para o processo de formação de professores alguns desencontros, o que descontextualiza os processos formativos dos contextos reais vivenciados pelos professores, já que para diversos problemas ou dificuldades é sugerida a mesma solução.

Assim sendo, Imbernón (2010) se refere à diversidade de fatores que determinam situações específicas de FCP, evidenciando que, há bastante tempo, na vivência dos professores, não há tantos problemas genéricos, e sim situações complexas dentro de contextos reais. Isso realça problemas que ocorrem em contextos sociais e educacionais mediante certas resistências que tanto podem favorecer a formação quanto se tornar um obstáculo. Desse modo, o autor, ao se referir à formação, menciona que:

> [...] a alternativa a essa formação padronizadora e solucionadora de problemas genéricos, [...] é uma progressiva substituição, dirigida por especialistas acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime das situações

> problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica (Imbernón, 2010, p. 55).

Para o referido autor, a FCP se faz necessária para dar a palavra aos protagonistas da ação, envolvê-los com a responsabilidade de uma formação comprometida e o desenvolvimento dentro do ambiente de trabalho, para assim haver a realização de ações que permitam mudanças. Seria a possibilidade de o professor ser protagonista na solução dos próprios problemas, de forma construtiva, no processo de planejamento e de tomada de decisão.

Nessa concepção, a formação continuada necessita estar voltada ao desenvolvimento profissional do professor, para que seja possível desenvolver sua atividade profissional de forma mais consciente, ao longo de toda a sua carreira, sendo um processo contínuo e que englobe a construção do saber.

> [...] a implantação das Diretrizes Curriculares junto às escolas estaduais se destaca como prioritária porque contém elementos concretos que possibilitarão maior efetividade das práticas pedagógicas. Sendo, então, um documento que norteia o trabalho pedagógico, estabelecendo padrões de aprendizagem e de ensino a serem alcançados por todas as escolas da Rede Estadual e as que integram o regime de colaboração em toda sua diversidade, o que envolve tanto o ensino regular da Educação Básica como as especificidades[...] quanto às modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos (Seduc, 2014).

Destarte, tais afirmações estão respaldadas por documentos legais, como as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (Maranhão, 2014) que, em consonância com a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e as DCNs para EJA (2000), afirmam o lugar da EJA na efetividade das práticas pedagógicas, o que requer formação continuada para que aconteça uma prática coerente.

Referente à avaliação sobre a Jornada de Alfabetização em Belágua, questionamos às alfabetizadoras sobre quais as principais mudanças que cada uma destacaria para o município e para seus educandos enquanto alfabetizadoras, vejamos o Quadro 12.

Quadro 12 – Avaliações quanto às principais mudanças promovidas pela Jornada ao município e na vida dos educandos na percepção das alfabetizadoras.

ALFABETIZADORAS	NÚCLEOS DE SENTIDO MUDANÇAS PROMOVIDAS PELA JORNADA			
	Geração de empregos	Aquisição da leitura e da escrita	Diminuição do índice de pessoas não alfabetizadas	Aprendizagem
Orquídea	x	x		
Rosa				x
Margarida	x	x		
Girassol		x	x	
Lírio				x
Tulipa			x	
Bromélia		x		
Begônia				x
Total de Ocorrência	**02**	**04**	**02**	**03**

O quadro 12 representa as avaliações quanto às principais mudanças promovidas pela Jornada ao município e na vida dos educandos na percepção das alfabetizadoras, nesse contexto as categorias apresentadas foram:

1. Geração de empregos: Orquídea, Margarida.
2. Aquisição da leitura e da escrita: Orquídea, Margarida, Girassol, Bromélia.
3. Diminuição do índice de pessoas não alfabetizadas: Girassol, Tulipa.
4. Aprendizagem: Rosa, Lírio, Begônia.

De acordo com as categorias referente a Geração de Empregos, na qual tivemos duas ocorrências: Orquídea e Margarida, incide sobre a repercussão da Jornada no município de modo geral, tanta na vida dos educandos, quanto na das alfabetizadoras, com a geração de empregos e renda. Já na aquisição da Leitura e Escrita temos 04 ocorrências: Orquídea**,** Margarida, Girassol e Bromélia, que destacam a aprendizagem da leitura e escrita para os educandos, sendo este, um dos principais objetivos do programa, diminuindo o índice de pessoas não alfabetizadas. Com relação a categoria de Diminuição do índice de pessoas não alfabetizadas, temos Girassol e Tulipa, demostrando que a Jornada alcançou parte da população

que antes não tinha acesso à alfabetização por uma série de fatores. Na categoria da Aprendizagem, Rosa, Lírio e Begônia definem a partir da realidade compreendida quando no município se passa a ter outras possibilidades e oportunidades, atrelados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, aumento da autonomia e melhoria na confiança dos estudantes**.** Nesse contexto, vejamos as falas das alfabetizadoras quanto às mudanças promovidas pela Jornada de Alfabetização:

> *Foi de grande importância, pois através da Jornada gerou muitos empregos, professores do "Sim, eu posso!" Continuaram no município, muitos alunos terminaram a Jornada escrevendo seus nomes e lendo pequenos textos". (Orquídea, 28 anos)*
>
> *Ajudou bastante, tem várias mudanças, diminuiu o índice de analfabetos, conseguiram escrever os seus nomes, mudaram suas identidades, já estavam escrevendo poucas frases e a coordenação motora bem melhor. (Girassol, 33 anos)*
>
> *A minha avaliação sobre a Jornada é que ela foi de suma importância para a alfabetização das pessoas que tinham dificuldade na sua aprendizagem, gostaria de destacar também que no fim do programa foram entregues os óculos para os educandos que tinham dificuldade em sua visão. (Lírio, 30 anos)*
>
> *Bom, foi uma oportunidade para várias pessoas voltarem a estudar e se alfabetizar, para saber assinar seu próprio nome. (Bromélia, s/idade)*

A partir do exposto acima, concluímos que a Jornada e suas formações continuadas tanto fizeram a diferença em suas vidas profissionais como também na realidade do município de Belágua. De acordo com Arroyo (2017), as concepções e as propostas para a EJA devem estar comprometidas com a formação humana, que passa, necessariamente, por entender quem são os sujeitos da EJA, e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas demandas.

Portanto, os olhares sobre a condição social, política e cultural dos estudantes da EJA se configura como uma premissa fundamental para a formação continuada docente. Notamos a importância de garantir uma prática educativa mais humana, mais igualitária e mais democrática, contribuindo para que os educandos da classe trabalhadora aprendam a refletir sobre o seu próprio espaço de vivência, e com suas experiências e seus problemas, sejam capazes de ir em busca de soluções transformadoras de sua realidade.

Para Paulo Freire a educação é um ato dialógico. O fato de a educação ser pautada nas premissas da dialogicidade permite a compreensão de que será uma educação humanizadora e para todos. Logo, os professores que promovem o diálogo ou dialogam entre si desenvolvem a criticidade, estimulam o desenvolvimento do conhecimento e até mesmo a pesquisa.

A maioria das falas acentua a necessidade de atingir os educandos no seu processo

de ensino-aprendizagem, e, para isso, utilizam diferentes estratégias, buscando outras possibilidades de ressignificar suas ações em prol de atingir os resultados esperados mediante o propósito da jornada.

Desta forma, a educação permite que esse alfabetizador ou alfabetizadora tenha possibilidades de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais a sua prática, de modo que possa reverberar numa participação efetiva do processo de emancipação desses educandos, dando condições após a participação na Jornada de Alfabetização pela continuidade deles nos próximos segmentos de ensino, para que possa entender que sua ação obteve impacto na vida de outros.

As respostas servem para o entendimento de que a importância da EJA vai além da perspectiva do retorno desses sujeitos à escola e ao ato de ler e escrever. Neste cotidiano da ação educativa com jovens e adultos, é possível compreender a relevância destes fatores motivacionais. O envolvimento dos educandos diante dos encontros/continuidade é um forte indicativo da relação estabelecida ou não, entre os temas/conteúdos trabalhados, interesse dos educandos e mais ainda a forma como as alfabetizadoras estavam desenvolvendo o seu cotidiano nos encontros.

Quando as atividades e os temas são significativos, desafiadores, ou seja, nem muito simples e nem muito complexos, os educandos sentem-se motivados a aprender mais, e com os incentivos dados pelas alfabetizadoras, se sentem também acolhidos. No que diz respeito ao uso de uma linguagem acessível, ressaltamos que não se trata de subestimar a capacidade de compreensão dos educandos, mas sim de atentar-se quanto ao uso de um vocabulário que não esteja muito distante daquele por eles utilizado no dia a dia. Logo, as telenovelas, que eram utilizadas no primeiro momento com o método, se faziam com uma linguagem simples, assim, valorizando-os e mostrando a eles a importância que cada um tem mediante as suas buscas pelo aprender a ler e escrever.

Desta forma, temos os documentos como o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão, e a Resolução n.º 144/2006, do CEE – que estabelece as normas para a EJA – que trata das funções que essa modalidade deve desenvolver, sendo que são três:

> I – função reparadora – não se refere somente à entrada de jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, mas ao reconhecimento de que qualquer ser humano tem o direito de acesso ao saber produzido pela humanidade; II – função qualificadora – que proporcione uma educação permanente, tendo em vista a busca de uma sociedade educada para solidariedade, igualdade e a diversidade; III – função equalizadora –

> visa garantir a igualdade de oportunidades que possibilite oferecer ao indivíduo novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nas formas de participação política (Maranhão, 2006).

Essas funções visam, principalmente, atender à classe trabalhadora no quesito educação como acesso ao mundo do trabalho. A função reparadora perpassa pelos direitos civis, pela restauração de direitos negados e até mesmo pela garantia de acesso a um bem real. No entanto, não deve ser confundida com noção de suprimento, mas sim ser entendida como uma educação que cria oportunidades de aprendizagens específicas para os sujeitos.

A função qualificadora refere-se à educação permanente, na ideia de educação que se constrói por toda a vida e que dá o real sentido da EJA, pois permite a construção do saber em qualquer tempo, enquanto a função equalizadora se relaciona com a igualdade de oportunidades para que, assim, os sujeitos possam ser inseridos no mundo do trabalho, na vida social e com igualdade de oportunidades. É na equidade que se tem os bens sociais distribuídos, e para isso a EJA representa uma possibilidade de construção de conhecimentos, habilidades e novas formas de inserção ao mercado de trabalho e à cultura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, por si só, não transforma a sociedade, sem ela, no entanto, as mudanças sociais se tornam inviáveis. Desta forma, é imprescindível refletir sobre a importância da educação em todas as fases da vida, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesta modalidade, a relevância da educação se destaca em contextos diversos, onde os professores desempenham um papel fundamental. Para que esses educadores possam garantir um ensino eficaz e transformador, é essencial investir em sua formação continuada, que os capacite a enfrentar os desafios específicos da EJA. Assim, a educação se torna um instrumento indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa

Diante do que foi discutido neste estudo, é compreendido que a EJA – alfabetização de jovens e adultos – é constituída de sujeitos oriundos de diversas classes sociais, dentre outras especificidades próprias desses jovens, adultos e idosos que sonham e buscam aprimorar e autenticar seus saberes na escola que, por sua vez, precisa estabelecer possibilidades de aprendizagem mantendo estreita relação com o cotidiano de lutas. Percebemos, ainda, que a Jornada de Alfabetização no Maranhão - “Sim, eu posso!” – Círculo de Cultura se apresentou com uma grande importância e relevância ao promover mudanças no município de Belágua, no que tange a alfabetização de jovens e adultos, no eixo educação a partir das políticas do *Plano Mais IDH.*

Constatamos, então, que a formação do professor / alfabetizador da EJA é de grande relevância para a construção do conhecimento junto aos sujeitos envolvidos, e deve ser contínua, de modo que estabeleça uma estreita relação com o educando, valorizando o conhecimento de mundo deste, assim como seus anseios inerentes à aprendizagem. Logo, a modalidade de educação mencionada neste estudo é composta, em sua maioria, de sujeitos trabalhadores oriundos de classes sociais desfavorecidas, que buscam na escola não apenas a escolarização, mas a formação para a satisfação de suas necessidades de sobrevivência e dignidade.

Para tanto, se faz necessário que a formação docente ocorra de maneira contínua e favorável à construção de um olhar destinado e distinto às práticas que se distanciem do modelo convencional de aprendizagem, e que atentem a fatores sociais, culturais, humanos e históricos comuns aos sujeitos da EJA. Valorizar suas experiências de vida e auxiliá-los a atingirem seus objetivos traçados ao retomarem ou iniciarem a vida de estudantes é um possível modo de

melhor interagir com essas singularidades e diversidades encontradas nas salas de aula da EJA, em especial as da alfabetização.

Há ainda a precisão de incentivar a permanência destes educandos, desta forma na Jornada, tendo em vista a curta experiência e as trocas com educadores mais experientes, pois constatamos que, mais difícil que viabilizar o acesso é garantir a permanência de jovens e adultos trabalhadores em sala de aula. Como aponta uma pesquisa da área da Psicologia da Educação, o aluno que decide retomar seus estudos na vida adulta tem a necessidade de um olhar acolhedor, neste momento marcante de sua trajetória de vida, já que esse retorno vem muitas vezes acompanhado das mais diversas sensações, como insegurança, medo, vergonha, timidez, nervosismo etc (Rodrigues, 2006).

Podemos acrescentar ainda, aos mecanismos que favorecem a atitude de desistência em relação aos estudos por parte dos alunos da EJA, o fato de serem em geral estudantes trabalhadores, avós, pais e mães de família, que têm de dar conta de tantos compromissos cotidianos que a vida adulta exige e ainda conciliar essa rotina com a vida de estudante, encaminhando-se para a escola muitas vezes após uma cansativa jornada de trabalho.

Estas particularidades são relevantes na prática docente, pois influenciam diretamente nos resultados da intervenção pedagógica, tendo em vista que os educandos jovens e adultos têm características diferenciadas das de crianças e adolescentes. A importância dada a essa diferenciação tornou necessária a produção de um parecer que desse as diretrizes curriculares específicas para a EJA, conforme mencionamos anteriormente.

Assim, a Jornada de Alfabetização, na configuração de elevar os índices do município no eixo da educação, com a diminuição do nível de pessoas não alfabetizadas nos municípios de menores indicadores sociais, como o município de Belágua, visa oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento e eficácia no processo de ensino por meio da acolhida e do apoio às alfabetizadoras participantes da Jornada. Levando em consideração as formas de como foram e ainda são concebidas a organização do ensino ofertado às pessoas jovens e adultas que não tiveram a oportunidade de acesso e de permanência na escola no tempo adequado. Em face dessa posição, a formação de professores deve configurar como prioridade para se pensar em um ensino que atenda às reais necessidades dos sujeitos que buscam essa modalidade, nesta perspectiva se buscou analisar o processo de formação continuada dos alfabetizadores/as da Jornada de Alfabetização do Maranhão - “Sim, eu posso!” – Círculo de Cultura no município de Belágua, na perspectiva de entender a concepção de educação que a subjaz.

Entendemos que a formação inicial das alfabetizadoras entrevistadas é bem diversificada, como era exigido no edital de seleção, que a maioria no início da Jornada, estava apenas com o Ensino Médio e com experiências com a EJA, e no decorrer do programa foram pensando na busca pelo Ensino Superior.

A formação continuada ofertada pela Jornada, por meio do acompanhamento realizado pelo coletivo do MST, fez toda a diferença para o trabalho pedagógico desenvolvidos pelas alfabetizadoras, para assim terem condições de se apropriarem das metodologias ofertadas, tanto com o método "Sim, eu posso! ", quanto aos Círculos de Cultura. Uma vez que o conhecimento adquirido nas formações com o método, perpassaram por momentos de preparação, construção da leitura e escrita da língua, além do contato com os materiais que norteavam o trabalha desenvolvido na Jornada, como a cartilha do alfabetizando, caderno de orientações pedagógicos de educadores e os roteiros audiovisuais, que favoreciam o trabalho pedagógico desenvolvido pelas alfabetizadoras por meio das formações.

Como ponto relevante, as alfabetizadoras expuseram em seus relatos, a dificuldade com a falta dos óculos, o que impediu que os alunos pudessem participar mais efetivamente nas aulas. Uma vez que a proposta da Jornada seria de ofertar os óculos, como forma de atrair os educandos que, por dificuldades com a visão, não tinham condições de frequentar uma sala de aula. Contudo, a entrega dos óculos de forma tardia foi um fator que contribuiu para a desistência de alguns educandos, assim como o fator distância, ponto esse que as alfabetizadoras até consideravam o fator de mudanças nos locais onde desenvolviam os encontros, para que pudessem se aproximar mais ainda dos alunos, visto as dificuldades de chegarem em seus locais de estudo.

Nos relatos apresentados, das oito alfabetizadoras entrevistadas, apenas uma não conseguiu finalizar sua participação na Jornada, uma vez que, pelas dificuldades já elencadas, não conseguiu manter a quantidade mínima de alunos, para que pudesse continuar com a turma ativa. Ao finalizar, ela devolveu à coordenação todos os instrumentos didáticos, cedidos no início da Jornada, e os educandos que ainda frequentava suas aulas foram direcionados para outras alfabetizadoras.

A maioria da alfabetizadoras validou a qualidade e a importância da formação continuada ofertada pela Jornada, e todas foram unânimes em afirmar que a formação contribuiu para a melhoria no seu trabalho pedagógico. Dessa forma, salientamos a importância da FCP da EJA, sobretudo no atual contexto, com as constantes ameaças à garantia de direitos legalmente conquistados e já respaldados (em documentos como a Constituição Federal de

1988, LDB/96), como forma de desenvolver práticas educativas voltadas para a justiça social e a emancipação humana em todas as suas dimensões.

A consciência de ser professor e a busca em ampliar a formação, a fim de atender aos sujeitos da EJA, é uma forma de resistência e exige compreensão sobre o contexto histórico e social que demanda um compromisso ético e social com a diversidade dos sujeitos que a EJA abarca. Arroyo (2006) recorda que ser professor da EJA é ter consciência que essa modalidade de educação demanda outros direitos, direitos humanos, direitos históricos e sociais datados e reais.

Tendo em vista os objetivos alcançados junto à Jornada de Alfabetização no Maranhão, o MST, que em seu acompanhamento fez toda diferença acerca do que foi o início, meio e fim da referida Jornada, com seu acompanhamento pedagógico e o continuo a olhar para com o processo, o que permitiu que a partir das falas das alfabetizadoras pudéssemos compreender o trabalho e empenho mediante as ações voltadas para a Jornada, uma vez que foi totalmente diferente em relação a outros programas.

Nessa compressão se faz necessário ressaltar O Plano Mais IDH no Maranhão, implementado a partir de 2015, foi uma estratégia do governo estadual com o objetivo de reduzir as desigualdades e promover o desenvolvimento humano nos municípios maranhenses com os piores indicadores de desenvolvimento, baseados no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O Maranhão, historicamente, apresenta altos índices de desigualdade social, com grande parte de sua população vivendo em condições de vulnerabilidade, principalmente nas áreas de educação, saúde e renda.

O Mais IDH foi um passo importante para tentar reduzir essas disparidades regionais e impulsionar o desenvolvimento social e econômico do estado, com foco na equidade e no bem-estar da população, desta forma, ainda que o plano tenha trazido melhorias, a continuidade das políticas e investimentos sustentáveis continua sendo um desafio para garantir resultados a longo prazo e alcançar a plena inclusão social no Maranhão.

Por fim, as formações continuadas destinadas às alfabetizadoras tiveram como finalidade, não apenas ensinarem os educandos a ler e escrever, mas também que compreendessem o papel transformador da educação em contextos diversos de vidas, ao longo de todo o processo de realização da Jornada.

Concluímos com a firme crença na melhoria da qualidade do ensino, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na alfabetização, impulsionada pela formação continuada e por condições adequadas de trabalho nas escolas e em outros espaços educacionais onde a educação pode impactar a vida das pessoas. Essa melhoria também depende das relações

dialógicas entre os diferentes agentes educacionais. Como ressalta Haddad (2019), para Paulo Freire, ninguém nasce educador; torna-se um ao longo do tempo, no processo cotidiano de ensino-aprendizagem. Freire define um bom professor como aquele que é competente, curioso e justo, que questiona, busca respostas e nunca se contenta, sempre se reconstituindo em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, julho/2010, p. 51-64.

ALVARADO-PRADA; L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANALFABETISMO: Maranhão aplica método cubano. **PDT-12**, 2021. Disponível em: https://pdt.org.br/index.php/analfabetismo-maranhao-aplica-metodo-cubano/. Acesso em: 20 set. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped – Série Estado do Conhecimento, n. 6, 346 p., 2002. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/484568. Acesso em: 20 set. 2024.

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. **Moderna**, v. 9, p. 1-188, 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/AnuarioBrasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

ARAÚJO, Lenilde Alencar; LIMA, Joaquim Bezerra; PEREIRA, Simone Silva. **Formação de educadoras e educadores como instrumento de emancipação e identidade de classe na jornada de alfabetização do Maranhão.** *In*: **Jornada de Alfabetização do Maranhão**: mobilização popular, cultura e emancipação. São Luís: Eduema, 2017.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite:** itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEDOYA, Maria Júlia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. **Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. Athena** – Revista Científica de Educação, Curitiba, v. 10, n. 10, jan./jun.2008.

BOEMER, Pires Abdala Leyli. **O letramento no Método "Sim, eu posso!" no contexto do MST em Santa Catarina**: Um Estudo no Assentamento São José Município de Campos Novos SC. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRANDÃO**, Carlos Rodrigues.** *Alfabetizar e libertar*. São Paulo: Ática, 1999.

_____ C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____, C. R. **Círculo de Cultura.** In: STRECK, D. R.; REDIN, E.s; ZITKOSKI, J. J. (org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 69-70.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 4.299, de 11 de julho de 2002. Dispõe sobre a execução, no território nacional das sanções contra a Libéria, estabelecidas pela Resolução [...]. Diário Oficial da União. Brasília (DF): D.O.U, 2002. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4299&ano=2002&ato=b36o3YU5UNNpWTd54. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Relatório síntese do Plano Decenal de Educação**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. 35ª ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paideia – Revista do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, [*S. l.*], ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374. Acesso em: 15 jun. 2024.

CARVALHO, C. C. de. **Juvenilização na EJA:** significados e implicações do processo de escolarização de jovens. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2195. Acesso em: 5 ago. 2024.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010):** incongruências do financiamento insuficiente. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Documentos a partir da Conferências de Jomtien-Tailandia**. 1990. Disponível em: http//unesdoc.unesco.org/pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2000. Disponível em: http:dhnet.org.br/dados/relatórios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES** [online], v. 21, n. 55, p. 58-77, ago. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Claudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *In*: DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008, 212p.

DUARTE, R. **Mídia audiovisual e formação de professores**. PUC, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/textaudioeformaprof.htm. Acesso em: 06 ago. 2023.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, Jacques de Lima. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAUNDEZ, Antônio. Alfabetização, Pós-Alfabetização e cultura oral na Educação Africana. In: GADOTTI, Moacir: **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2002, p.213-214.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90. *In*: LINHARES, C. **Professores e a reinvenção da Escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2000.

FSADU - Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA. **Edital para seleção Pública para preenchimento de vagas de Coordenadores de turmas e**

alfabetizadores para atendimento ao Projeto Jornada de Alfabetização no Maranhão - "Sim, eu posso" - Círculo de Cultura, 2ª fase. Edital Nº 001 – GCONC, de 30?05/2017.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. **MOVA**, **por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 (Séries Educação de Adultos; 1).

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. *et al*. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1. 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2008. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739. Acesso em: 17 abr. 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GODOY, A. S. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONDIM, E. P. Jovens e Adultos e Escolarização: miragens sobre os resultados de um programa socioeducativo. **Revista Educação e Emancipação**, da Universidade Federal do Maranhão, v. 9, n. 3. São Luís: UFMA, 2016.

HADDAD, S. **O educador:** um perfil de Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], n. 14, p. 108-130, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística**. Censo Demográfico**. 2010. IBGE, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 04 fev. 2022.

IBGE. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. IBGE Notícias, 27 nov. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br> Acesso em 03/02/2025.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 05 mar. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/ panorama. Acesso em: 15 out. 2022.

IBGE. Censo Demográfico 2022. **O analfabetismo no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br//. Acesso em: 10 jul. 2024.

IBGE. Censo Demográfico 2022: população do Maranhão. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/. Último acesso: jul. 2024.

IBGE. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Brasília, 27/11/2024. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> Último acesso fev. 2025.

IMESC. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. Plano de ação mais IDH: diagnóstico preliminar. São Luís: Imesc, 2015. Disponível em: http://imesc.ma.gov.br/src/upload/diagnosticoavancado/diagpreliminar.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

KREUTZ, A. **O projeto João de Barro:** uma experiência oficial de educação popular no Maranhão. Rio de Janeiro: FGV, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCON, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia cientifica**. 5. Ed. São Paulo: Ed. Atlas,2003.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa:** fundamentos e práticas. Editora Artes Gráficas, Ltda, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5.ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. C. S. **A proposta de iniciação à docência na formação inicial de professores:** uma análise do PIBID no contexto do curso de Pedagogia/UFMA. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

LIMA, J. B. **A pedagogia do MST na Jornada de Alfabetização do Maranhão**: os elementos e as contribuições para uma educação emancipatória no município de Governador Newton Bello. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2020. Disponível em:https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192973/lima_jb_me_ippri_int.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 1 dez. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, M.; MAZILHÃO FILHO, A. Q. Práticas de alfabetização com o método Yo, sim puedo em assentamento do MST. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 352-362, set./dez. 2013.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https//www.marilia.unesp.br/Home/Instituição/Docentes/Eduardo Manzini/Manzini_2024_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Secretaria de Estado da Educação. Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014 - 2017** / Governo do Estado do Maranhão. — São Luís, 2019.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 144, de 2006**. Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. SEDUC: Conselho Estadual de Educação, 2006. Disponível em: http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-2006-144.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão**. Secretaria de Educação do Maranhão. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A43%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial**: Poder Executivo, São Luís, n. 111, 30 p., 2014. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

MARANHÃO, Governo do Estado do. **Decreto nº 30.612**, **de 02 janeiro de 2015**. Institui o Plano de Ações "Mais IDH" e seu respectivo Comitê Gestor. São Luis, MA, 2015. Disponível em: http://stc.ma.gov.br/. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna:** caderno de orientações pedagógicas – Geografia como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. SEDUC: São Luís, 2017.

MARANHÃO. **Caderno do Educador**: Sim, eu posso! São Luís: MST; SEDUC, 2016.

MARANHÃO. **Caderno das Educadoras e Educadores**: Círculos de Cultura**.** São Luís: MST; SEDUC, 2018.

MARANHÃO. **Projeto Jornada de Alfabetização do Maranhão**: Sim, eu posso – Círculo de Cultura. Primeira Fase – 2015/2016. São Luís: MST/SEDUC, 2015.

Minayo, M.C.S. (2015). **O desafio do conhecimento.** 14ª. Ed. São Paulo: Hucitec.

MORENO, G. S.; BEZERRA, M. A. Jornada de alfabetização de jovens e adultos no estado do Maranhão. **Revista Educação e Emancipação**, [*S. l.*], v. 14, n. 2, p. 267-293, 2021. DOI: https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p267-293.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 3-20, 1995

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**: Reforma agrária, semeando educação e cidadania. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Relatório final da 1ª fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão – 2016/2017. São Luís, 2017. (mimeo).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Relatório final da 2ª fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão**. 2017/2018. São Luís, 2018. (Mimeo).

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A escola como espaço de formação continuada de professores:** análise de uma experiência. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

NEY, A. **Política educacional**: organização e estrutura da educação brasileira: Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2024

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

RAPOSO, Conceição**. A Educação Maranhense no Limiar do 3º Milênio.** *Revista de Políticas Públicas*, v. 8, n. 1, p. 7–26, 25 Jul 2015. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3750. Acesso em: 28 jul. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Autores Associados, Campinas, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SCHÖN, D. Formar professores reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria / prática. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, S. **Jornada de Alfabetização do Maranhão**: mobilização popular, cultura e emancipação. São Luís: Eduema, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TANURI, L. M. A. **História da Formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago N° 14, p. 61 a 87, 200. Disponível em: http://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 nov. 2022. DOI: http://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005.

Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos / organização Ana Maria Araújo Freire. – 1.ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2021.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília – DF: MEC, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000001.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

VARGAS, S. M. de; FANTINATO, M. C. de C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4519. Acesso em: 13 maio 2024.

VEIGA, I. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a) _____

Convidamos você a participar de uma pesquisa intitulada *A Jornada de Alfabetização no Maranhão: um estudo sobre a formação dos alfabetizadores/monitor no município de Belágua – Ma*, conduzida por Heloisa Resende Soares, acadêmica e pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Professora e pesquisadora Dra. Edinólia Lima Portela do PPGE – UFMA. Sua participação nesta pesquisa é opcional e voluntária, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase dela, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida. Porém, sua participação é muito importante e significativa para a concretização da pesquisa. Ressaltamos, também, que você não terá nenhum retorno financeiro ao colaborar neste estudo.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados com esta pesquisa, entendemos que serão mínimos. Por isso, esclarecemos que vocês terão a liberdade para não responder as perguntas ou fornecer informações no questionário ou entrevistas, se sentirem que ela é muito pessoal ou desconforto em fornecer as informações. Desta forma, esclarecemos que sua identidade será preservada, pois em nenhum momento você será identificado. No decorrer da pesquisa, você pode solicitar quaisquer esclarecimentos, poderá negar ou não fornecer informações que julgar prejudiciais à sua integridade física, moral e/ou social.

As informações adquiridas, durante e após a pesquisa, serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, porém, os nomes e informações pessoais de todos os participantes jamais serão divulgados, sendo mantidos em sigilo.

Todo material gerado durante a pesquisa, como anotações, gravações e outros, será arquivado pelas pesquisadoras, guardado por um período de cinco anos. Após esse período, todo material será destruído.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail heloisa.resoares@gmail.com ou telefone (98) 988052769.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

São Luís (MA), ___/___/ 2023

Participante	Pesquisadora

APÊNDICE B – Questionário destinado às monitoras/alfabetizadoras da Jornada de Alfabetização no Maranhão (2ª Fase).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Levantar informações sobre os sujeitos para fins de estabelecer o perfil da formação continuada dos alfabetizadores/monitores no município de Belágua na Jornada, a partir da utilização dos métodos “Sim, eu posso! ” e o “Círculo de Cultura”.

1. Nome: _____ Idade: _____ anos.
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
3. Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) separado(a) ( ) união estável
4. Arrimo de família ( ) sim ( ) não
5. Número de dependentes_____
6. Ano que participou da Jornada de Alfabetização:
7. ( ) 2016-2017 ( ) 2017-2018
8. Atuação: ( ) Zona Rural ( ) Zona Urbana
9. Como se processou a entrada na jornada
10. Formação:

( ) Ensino Médio

( ) Magistério graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado Doutorado

( ) não concluiu a graduação

11. Formações continuadas e cursos sobre EJA. Quantos? _____
12. Formações continuadas e cursos sobre alfabetização de Jovens e Adultos. Quantos? _____

APÊNDICE C – Entrevista destinada aos alfabetizadores da Jornada de Alfabetização no Maranhão (2ª fase)

Levantar informações sobre a formação continuada dos alfabetizadores no município de Belágua na Jornada de Alfabetização do Maranhão, com o objetivo de analisar o processo de formação continuada desenvolvido no município e suas implicações na prática dos alfabetizadores, a partir da utilização dos métodos “Sim, eu posso” e o “Círculo de Cultura”.

Questões direcionadas da entrevista mediante categorias estabelecidas para o alcance de resultados.

1. O que motivou você a atuar na Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso! ” – Círculo de cultura?
2. Durante o desenvolvimento da Jornada, foram realizadas formações iniciais e contínuada/em serviço? Em qual momento dessas formaçoes foi fundamental para o trabalho pedagogico?
3. Com que frequência e de que forma estavam alinhadas às perspectivas da Jornada e à realidade dos alfabetizandos?
4. Qual a importância que você atribui ao processo formativo das metodologias “Sim, eu posso!” e aos círculos de cultura dentro da concepção teórica e metódica desenvolvidas pela Jornada de Alfabetização?
5. Como a experiência adquirida contribuiu para sua formação e prática docente, em seu desenvolvimento profissional?
6. Quais as maiores dificuldades encontradas durante o trabalho realizado na Jornada de Alfabetização?
7. De que maneira a Jornada de Alfabetização, enquanto um processo dialógico, contínuo e com acompanhamento constante, impactou sua vida e quais foram suas repercussões?
8. Como você avalia a Jornada de Alfabetização em Belágua? Quais as principais mudanças que você destacaria para o município e para os alfabetizandos enquanto alfabetizadora?