



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

GRÁCIA MARIA NOLASCO FRAGA ARAÚJO

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO: as
implicações na vida dos egressos

São Luís
2024

GRÁCIA MARIA NOLASCO FRAGA ARAUJO

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO: as
implicações na vida dos egressos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edinólia Lima Portela

São Luís
2024

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

Araújo, Grácia Maria Nolasco Fraga.

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MARANHÃO : as implicações na vida dos egressos / Grácia
Maria Nolasco Fraga Araújo. - 2024.

206 f.

Orientador(a): Edinólia Lima Portela.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Alfabetização de Jovens e Adultos. 2. "sim, Eu
Posso" e Círculos de Cultura. 3. Plano Mais Idh. 4. . 5.
. I. Portela, Edinólia Lima. II. Título.

GRÁCIA MARIA NOLASCO FRAGA ARAUJO

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO: as
implicações na vida dos egressos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Edinólia Lima Portela (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Simone Valdete dos Santos
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

São Luís
2024

À minha sogra, Francisca Fraga Araújo (*in memoriam*), educadora que com sua amorosidade e compromisso alfabetizou centenas de alunos.

A todas as pessoas jovens e adultas, homens e mulheres, que tiveram suas histórias marcadas por uma realidade injusta, que os excluiu da oportunidade de se alfabetizarem e de participarem da cultura letrada.

AGRADECIMENTOS

Pesquisar é dedicar tempo na busca de informações necessárias para a construção de conhecimento. É fazer leituras, análises, confrontações, investigar implicações...são momentos árdus, mas que podem ser mais leves, quando há amor do pesquisador pelo seu objeto de estudo e, apesar de ter a subjetividade da autora, na escrita de construção deste texto, não pode ser considerada uma construção individual, pois há muitas mãos nesse processo. Posto isso, este espaço torna-se pequeno, diante do muito a agradecer. Assim, minha sincera gratidão:

_ a Deus, ser supremo, por me dar força, fé e disposição para superar todas dificuldades. Pela sua bondade e misericórdia em toda minha vida.

_ à minha orientadora, professora Doutora Edinólia Lima Portela, pela disponibilidade, acolhimento, carinho, paciência, dedicação e pelas contribuições valiosas. Em especial, gratidão pela orientação sempre precisa e pela confiança nas minhas possibilidades durante o curso e na escrita dessa dissertação.

_ ao meu pai, Waldir Carvalho Nolasco (*in memoriam*) e à minha mãe, Gervina Rosa Pereira Nolasco, minha maior incentivadora nos estudos e por me apoiar, em todos os momentos da minha vida. Aos meus irmãos, Walder Nolasco e Marconi Nolasco (*in memoriam*). Às manas Flávia, Simone e Patrícia Nolasco, que muito contribuíram na minha formação pessoal, minhas grandes amigas, que dão verdadeiro sentido à palavra “irmãs”.

_de forma especial, minha gratidão ao meu companheiro de vida e de lutas, meu amor Francisco R. Fraga Araújo, por ter tornada esta etapa mais leve, pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis.

_ aos meus filhos, Marlon, Filipe e Lorena, meus maiores tesouros, meus agradecimentos por compreenderem minha ausência e entenderem a importância deste estudo.

_a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todo aprendizado, de forma excepcional, à professora Doutora Lélia Cristina Silveira de Moraes pela amorosidade e pelas contribuições valiosas.

_a Patrícia Novais dos Santos e Heloísa Resende Soares, pessoas muito queridas que conheci nesse percurso do mestrado. Agradeço de coração pelo compartilhamento de textos, pelas trocas de conhecimentos, pelos trabalhos que escrevemos juntas, por terem ouvido com paciência as minhas inquietações e angústias.

_à Ádria de Aquino Utta, amiga muito querida, exemplo de profissional e de ser humano, gratidão pelo incentivo, disposição e pelas contribuições com os textos e livros, que foram muito importantes para meu crescimento pessoal e profissional.

_aos colegas da turma 21 do Mestrado em Educação (PPGE-UFMA), pela parceria e trocas de saberes, em especial, aos do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente que muito contribuíram para as reflexões e conhecimentos com bases nas temáticas discutidas nos seminários.

_a todos os profissionais de educação que cooperaram com minha formação, dividindo conhecimento, desde as primeiras séries de ensino até este momento de Pós-Graduação.

_à Semed de Água Doce do Maranhão e Belágua, por nos receber nas suas sedes e disponibilizar informações requeridas na pesquisa. Em especial, ao Sr. Elias Rodrigues da Silva Filho e a Sr^a. Maria Vilma Gomes Sousa, pelo apoio e direcionamento em Água Doce e Belágua, fundamental para otimizar meu trabalho no município.

_aos sujeitos da pesquisa, os egressos, protagonistas que se dispuseram a contribuir nas informações, sem as quais este trabalho não seria possível.

_ao Coordenador local da Jornada, Sr. Ivanildo Rodrigues de Sousa, ao alfabetizador Jamilton Souza, a todas as alfabetizadoras, em especial, Quezia Gomes Sousa, de Belágua, Arledia e Taís, de Água Doce, que se disponibilizaram a sair conosco nas casas dos egressos, convencendo da importância de sua participação.

_à Coordenação Política Pedagógica da Jornada de Alfabetização do Maranhão, na pessoa de Simone da Silva Pereira, pelas informações e fornecimento de materiais, tão importantes para este estudo. Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

"O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da sua experiência vital. Onde há vida, há inacabamento"

(Freire, 1999, p. 55).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado integra-se ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e tem como objetivo geral analisar as repercussões da Jornada de Alfabetização de Jovens e Adultos do Maranhão - “Sim, eu posso” - Círculos de Cultura na vida dos egressos, conforme as dimensões de análise: alfabetização, continuidade de estudos e emprego e renda. A Jornada de Alfabetização foi uma das ações na dimensão educação do Plano Mais Índice de Desenvolvimento Humano, o Mais IDH, instituído em 2015, pelo governo estadual, que teve como finalidade promover ações e estratégias para superar a pobreza extrema e desigualdades sociais no meio urbano e rural dos municípios que apresentavam os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM do Estado do Maranhão, apontados pelo Censo de 2010. Na realização da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, com instrumentos e técnica de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Para fundamentação deste trabalho, apoiamos-nos, para discutir a Educação de Jovens e Adultos, em Gadotti (2003); Rummert (2007); Haddad (1997, 2009, 2019); Haddad & Di Pierro (2000); Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001); Di Pierro (2005); Strelhow (2010); Catelli Jr (2014, 2019); Brandão (2008). Sobre a categoria alfabetização, dialogamos com Freire (1982, 1983, 1987, 1999, 2003, 2021); Freire & Macedo (2021); Díaz (2003, 2005), Díaz & Souza (2009); Ribeiro (1997). Aliados ao estudo bibliográfico, recorreremos à análise dos documentos que implementaram e orientaram a Jornada de Alfabetização no Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculo de Cultura, 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, também publicação em revistas, jornais, sites de internet, dentre outros. No que diz respeito à pesquisa empírica, ancoramo-nos na técnica de grupos focais e aplicação de questionários na perspectiva de se estabelecer o perfil dos sujeitos. Os registros produzidos foram tratados segundo a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016). A pesquisa foi aplicada nos Municípios de Água Doce do Maranhão e Belágua, com 18 egressos. Os resultados revelam que os egressos tiveram uma alfabetização rudimentar, alcançando leitura e escrita de palavras e escrita de nome, o que contribuiu para elevação da autoestima, compreensão da cidadania, mais autonomia em situações cotidianas, acesso à tecnologia digital e momento de aprendizado e alegria. As conclusões apontam que a maioria não deu prosseguimento aos estudos na EJA e uma pequena amostra situou a Jornada como uma oportunidade de emprego e renda. Apesar da demonstração de contentamento por saberem ler e escrever, entendemos que, para uma alfabetização mais efetiva, é imperativo democratizar e equalizar o processo de aprendizagem, dando condições de acesso e permanência nos estudos. O estudo nos encaminhou a compreender a importância de uma proposta da magnitude da Jornada de Alfabetização do Maranhão, que pretende retirar da exclusão os milhares de maranhenses que tiveram seu acesso e/ou permanência na escola negados.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos; “Sim, eu posso” e Círculos de Cultura; Plano Mais IDH.

ABSTRACT

This Master's dissertation is part of the research group "School, Curriculum and Teacher Training" of the Federal University of Maranhão - UFMA and has as its general objective to analyze the repercussions of the Youth and Adult Literacy Journey of Maranhão - "Yes, I can" - Culture Circles in the lives of graduates, according to the dimensions of analysis: literacy, continuity of studies and employment and income. The Literacy Journey was one of the actions in the education dimension of the More Human Development Index Plan, the More HDI, instituted in 2015 by the state government, which aimed to promote actions and strategies to overcome extreme poverty and social inequalities in the urban and rural areas of the municipalities that had the lowest Municipal Human Development Indexes - MHDI in the State of Maranhão, appointed by the 2010 Census. In carrying out the research, we adopted the qualitative approach, with instruments and techniques of bibliographic, documentary and empirical research. To support this work, we rely on Gadotti (2003); Rummert (2007); Haddad (1997, 2009, 2019); Haddad & Di Pierro (2000); Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001); Di Pierro (2005); Strelhow (2010); Catelli Jr (2014, 2019); Brandão (2008). Regarding the literacy category, we dialogue with Freire (1982, 1983, 1987, 1999, 2003, 2021); Freire & Macedo (2021); Díaz (2003, 2005), Díaz & Souza (2009); Ribeiro (1997). Allied to the bibliographic study, we resorted to the analysis of the documents that implemented and guided the Literacy Journey in Maranhão – "Yes, I can" – Culture Circle, such as Decree No. 30.612 of January 2, 2015, which instituted the More HDI 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 Phase of the Journey (2017; 2018) prepared by the National Literacy Brigade, also publication in magazines, newspapers, websites, among others. With regard to empirical research, we anchored ourselves in the technique of focus groups and application of questionnaires in the perspective of establishing the profile of the subjects. The records produced were treated according to the Content Analysis technique, proposed by Laurence Bardin (2016). The research was applied in the Municipalities of Água Doce do Maranhão and Belágua, with 18 graduates. The results reveal that the graduates had a rudimentary literacy, achieving reading and writing of words and writing of names, which contributed to the elevation of self-esteem, understanding of citizenship, more autonomy in everyday situations, access to digital technology and a moment of learning and joy. The conclusions indicate that most did not continue their studies at EJA and a small sample placed the Journey as an opportunity for employment and income. Despite the demonstration of contentment for knowing how to read and write, we understand that, for a more effective literacy, it is imperative to democratize and equalize the learning process, providing conditions for access and permanence in studies. The study led us to understand the importance of a proposal of the magnitude of the Literacy Day of Maranhão, which intends to remove from exclusion the thousands of Maranhão people who were denied access and/or permanence in school.

Keywords: Youth and adult literacy; "Yes, I can" and Culture Circles; More HDI Plan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fases da Análise de Conteúdo.....	36
Figura 2 -	Figuras de “comandos” orientadoras dos roteiros audiovisuais	95
Figura 3 -	Relação entre números e letras.....	98
Figura 4 -	Exemplo de uma página da cartilha do alfabetizando/a.....	111
Figura 5 -	Alfabetizando utiliza a cartilha do “Sim, eu posso!”	111
Figura 6 -	Dinâmica da Jornada de Alfabetização com o método “Sim, eu posso!”	112
Figura 7 -	Jornada de Alfabetização no Maranhão utiliza Círculo de Cultura em método dialógico e crítico – MST.....	127
Figura 8 -	Localização de Água Doce do Maranhão.....	131
Figura 9 -	Praia de Barrinha na Ilha do Carrapato.....	133
Figura 10 -	Praia do Carrapatinho.....	133
Figura 11 -	Localização de Belágua.....	136
Figura 12 -	Igreja Nossa Senhora da Conceição.....	137
Figura 13 -	Cachoeira dos Domingos.....	138
Figura 14 -	Plantão Pedagógico – Belágua (MA)	141
Figura 15 -	Gênero dos participantes.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Profissão/ ocupação.....	148
Gráfico 2 - Continuidade de Estudos após a Jornada de Alfabetização.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Título de teses e dissertações da BDTD (2015-2020)	23
Quadro 2 -	Objetivos e resultados na pesquisa.....	25
Quadro 3 -	Desempenho dos educandos nas noções de leitura, escrita e numérica	114
Quadro 4 -	Instrumento de acompanhamento semanal da aprendizagem dos educandos/as.....	115
Quadro 5 -	Eixos temáticos dos Círculos de Cultura.....	117
Quadro 6 -	Exemplo de um roteiro de trabalho dos Círculos de Cultura.....	119
Quadro 7 -	Balanço do Resultado da Alfabetização – Água Doce e Belágua.....	140
Quadro 8 -	Perfil dos egressos quanto ao gênero, idade, estado civil e religião.....	145
Quadro 9 -	Distribuição dos sujeitos quanto a cor e profissão/ocupação.....	147
Quadro 10 -	Uma avaliação da apropriação da escrita e da leitura pela autora da dissertação	149
Quadro 11 -	Resultado da Alfabetização após a Jornada.....	155
Quadro 12 -	A importância da alfabetização na vida dos egressos	158
Quadro 13 -	Continuidade dos estudos após a Jornada.....	163
Quadro 14 -	Motivos ou impeditivos na continuidade dos estudos após a jornada.....	167
Quadro 15 -	Elevação de emprego e renda, após a Jornada de Alfabetização.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dados dos 30 Municípios do Plano Mais IDH.....	88
Tabela 2 -	Metas, turmas cadastradas, inscrição de educandos por município e total de pessoal contratado na Jornada de Alfabetização do Maranhão – 1ª Etapa.....	122
Tabela 3 -	Metas e resultado final de alfabetizados pela 2ª fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão.....	123
Tabela 4 -	Resultado da alfabetização após a Jornada.....	156
Tabela 5 -	A importância da alfabetização na vida dos egressos.....	159
Tabela 6 -	Impeditivos na continuidade dos estudos.....	170

LISTA DE SIGLAS

AEJA	Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CF	Constituição Federal
CNA	Campanha Nacional de Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DISUP	Divisão de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FESMA	Força Estadual de Saúde do Estado
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FSADU	Fundação Sôsaândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índices de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartografia
IPLAC	Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho de Cuba
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MST	Movimento dos trabalhadores/as Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organizações das Nações Unidas
PAEMA	Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEE	Plano Estadual de Educação
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAPE	Secretaria Adjunta de Projetos Especiais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEP	Sim, eu posso
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDIHPOP	Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUPEJA	Superintendência da Educação de Jovens e Adultos
SUPMODE	Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	21
1.2 ABORDAGEM, TIPO E INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	29
1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	35
2 PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	40
2.1 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DA COLONIZAÇÃO À DÉCADA DE 1950.....	40
2.2 PAULO FREIRE E O LEGADO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..	44
2.3 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA DITADURA MILITAR À REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS.....	47
2.3.1 Os desafios da alfabetização na EJA após os anos 2000	60
2.5 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO: avanços e retrocessos	69
3 JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO– “SIM, EU POSSO!” - CÍRCULOS DE CULTURA	86
3.1. JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO: contexto de implantação.....	86
3.2 SIM, EU POSSO: o método de alfabetização	91
3.2.1 Origem e história.....	91
3.2.2 Proposta e orientações.....	95
3.2.3 As implicações e adoção do método no Brasil.....	102
3.3 A JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO: o que dizem os documentos	106
3.4 CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO.....	121
4 AS IMPLICAÇÕES DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO: da organização ao que dizem os educandos egressos	131
4.1 ÁGUA DOCE DO MARANHÃO E BELÁGUA: contexto da pesquisa.....	131
4.2 ORGANIZAÇÃO DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO.....	140
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA: quem são?	145
4.4 QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA: dos procedimentos de interpretação à palavra dos egressos	152
4.4.1 Com a palavra os egressos.....	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	197
APÊNDICE B – QUESTIONARIO DESTINADO AOS EGRESSOS DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO (2ª FASE)	199

APENDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (EGRESSOS DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO – 2ª FASE - 2017-2018)	201
APÊNDICE D – EXERCÍCIOS PARA LEITURA/ESCRITA	203
ANEXO A- MOÇÃO DE ADVERTÊNCIA - VIII ENEJA.....	205
ANEXO B- PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA.....	206
ANEXO C - MÚSICA LANÇADA EXCLUSIVAMENTE PARA A JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO – “SIM, EU POSSO” – CÍRCULOS DE CULTURA.	207

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre alfabetização de Jovens e Adultos¹ nos remete ao direito de homens e mulheres terem acesso à cultura letrada, o que possibilita autonomia e liberdade, bem como participação política de forma democrática. Assim, entendemos que as propostas e programas de alfabetização precisam ser concebidos para além da aquisição da leitura e da escrita mecânica. Freire (1983; 2021) defende que é necessário avançar para além dessa compreensão de alfabetização e começar a encará-la como uma relação entre os/as alfabetizandos/as e o mundo, implicando uma atitude de criação e recriação, em que os educandos reflitam sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem, assumindo o papel de sujeitos cognoscentes e agentes de transformação.

Assim, sugere uma educação mediada pelo diálogo e pela troca de saberes, em que o educando deve se assumir como sujeito de sua aprendizagem, superando a passividade característica da escola tradicional, uma educação de caráter reflexivo autêntico, em que estudantes vão se percebendo criticamente como estão sendo no mundo (Freire, 1987; 2021).

Refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos em um país como o nosso exige que nos apoiemos em dados. Assim sendo, investigamos os índices de analfabetismo da população brasileira na faixa etária acima de 15 anos, que atualmente somam de 9,6 milhões de pessoas, o que equivale uma taxa de 5,6% (IBGE, 2022). Trata-se de um número expressivo e preocupante de pessoas que não sabem ler e escrever.

E, se for considerado o número de pessoas jovens e adultas que leem um texto simples e não compreendem, os chamados analfabetos funcionais, o índice sobe para 11,4%, conforme a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE, 2022). Isso também é reflexo das parcas políticas para educação de jovens e adultos no país, que em geral são ofertadas por programas descomprometidos, fragilizados e descontínuos, em que na maioria concebem em seu bojo uma alfabetização instrumental.

É fato que a educação para jovens e adultos no Brasil nunca foi prioridade na agenda governamental. Só passou a ocupar um lugar de destaque no sistema educacional a partir da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) que garante às pessoas jovens e adultas, que não tiveram oportunidades educacionais na idade apropriada, uma educação compensatória e inclusiva, considerando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade da Educação Básica, com especificidade e modelo pedagógico próprio. Contudo, a política existente para a EJA contida na LDB, não tem dado conta, sobretudo, da

¹ Ao nos referirmos a adultos (adultícia), estamos incluindo os idosos. Adulto é o indivíduo já inteiramente crescido, que atingiu a maturidade do desenvolvimento fisiológico, intelectual e emocional.

alfabetização. A EJA, mesmo depois da LDB, tem percorrido uma trajetória de deslegitimação e não tem garantido o direito para quem dela precisa. Desta forma, paralelamente à LDB, na perspectiva de suprir essa lacuna, emergem programas de alfabetização. No entanto, entendemos que para minimizar o analfabetismo brasileiro são necessários investimentos e propostas sólidas, traduzidas por metodologias e práticas consolidadas, que envolvam o coletivo.

Em se tratando do Estado do Maranhão, o IBGE de 2010 apurou que cerca de 19,31% da população maranhense não sabia ler e escrever, o que contribuía para sua exclusão e alijamento social. Com base nesse indicador, o governo estadual², em vigência na 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. Para tanto, priorizou 30 municípios³ de mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), para desenvolver esta empreitada. (Maranhão, 2015).

Dentre as diretrizes do plano, estão a integração das políticas públicas com base no planejamento territorial e a ampliação dos mecanismos de participação popular na gestão de políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos municípios, além da valorização da diversidade social, cultural, econômica, política, institucional e ambiental das regiões e da população maranhense (Maranhão, 2015).

Em meio às ações estratégicas do Mais IDH, estava a Mobilização pela Alfabetização de Jovens e Adultos, por meio de dois programas: o Brasil Alfabetizado, em parceria com o Governo Federal e a Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso!” – Círculos de Cultura, nosso objeto de estudo, que se articulou em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), como forma de reparar uma dívida social de muitas décadas do Estado para com esses homens e mulheres, na perspectiva de contribuir para a melhoria de suas vidas e na intenção de tornar o Estado mais justo e com melhores indicadores sociais. Cabendo, assim, ao MST a coordenação política e pedagógica e ao governo do Estado prover orçamento financeiro para a execução dessa frente.

² Flávio Dino de Castro e Costa (governou de janeiro/ 2015 a abril/ 2022).

³ Os 30 municípios de mais baixos IDH do Maranhão: Afonso Cunha, Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Amapá do Maranhão, Araiões, 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.

A Jornada de Alfabetização do Maranhão- “Sim, eu posso!” – Círculos de Cultura foi desenvolvida em duas fases, entre os anos de 2016 a 2018⁴. Teve como base didática a utilização do método de alfabetização cubano *Yo, si puedo*⁵ e a proposta brasileira de alfabetização freireano que se desenvolve por meio dos Círculos de Cultura⁶. As duas proposituras se complementam, pois se fundamentam em um projeto de sociedade com compromisso de emancipação e transformação social.

O nosso interesse em investigar a Jornada de Alfabetização do Maranhão surgiu da nossa compreensão de que a problemática do analfabetismo e da pouca escolarização é um tema que tem relação intrínseca com nossa atuação profissional, tendo em vista que trabalhamos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O nosso primeiro contato com a EJA ocorreu em 2002, ainda como estudante de Pedagogia, quando obtivemos a aprovação no concurso da Rede Municipal de Educação de São Luís, tendo a primeira experiência com essa modalidade de ensino. Apesar da turma ser da Segunda fase do I Segmento (correspondente ao 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental), muitos não eram alfabetizados.

Lecionar para esse público marcado por uma trajetória de negação de acesso à educação e outros bens sociais e culturais, trouxe-nos grandes inquietações, pois não tínhamos experiência docente com essa modalidade. Notadamente, percebemos que nosso fazer pedagógico teria que ser diferenciado do trabalho com crianças e adolescentes e que os educandos eram jovens e adultos trabalhadores, marginalizados socialmente, com diferentes idades, com precariedade na alfabetização, interesses bem distintos e conhecimentos muito diversificados, devido às suas diferentes experiências de escolarização, pessoas advindas de uma jornada de trabalho árdua, portanto, apresentavam cansaço físico e, conseqüentemente, dificuldade de concentração, o que requeria de nós, como professora e da instituição, um modelo pedagógico diferenciado da educação de crianças e adolescentes. Precisávamos valorizar seus saberes, suas histórias de vida e, sobretudo, trabalhar a alfabetização, dando-lhes oportunidades de refletir sobre sua vida e o mundo, estimulando-os a uma transformação, emancipação e uma maior participação social e política

Foram momentos desafiadores, em que vieram à tona sentimento de frustração, inquietação e reflexão, quando buscávamos superar nossas limitações. Entendemos que para

⁴ 1ª Etapa: março de 2016 a fevereiro de 2017; 2ª Etapa: maio de 2017 a junho de 2018).

⁵ O programa *Yo, si puedo* é um método de alfabetização desenvolvido pelo governo cubano através do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho (IPLAC), sob a coordenação de Leonela Inés Relys Díaz, com o compromisso de contribuir com os países que enfrentam desafios socioeconômicos, culturais e políticos significativos.

⁶ Inspirado nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que tem a educação pautada no diálogo, na participação e no respeito ao outro, espaço em que o conhecimento é construído mutuamente.

sermos professores/as temos que assumir nossas convicções, disponibilizando-nos à boniteza da prática educativa (Freire, 1999).

As especificidades e os anseios daqueles jovens e adultos nos motivaram a estudar e buscar mais conhecimento acerca dessa modalidade. Assim, tivemos acesso às leituras dos escritos de Freire e seus seguidores, que efetivamente contribuíram para nosso fazer pedagógico, compreendendo que a educação é transformadora, redirecionamos nossa prática pedagógica para um trabalho mais comprometido com a educação e alfabetização daqueles sujeitos.

Ademais, fomos compreendendo as assertivas do querido Freire (1999) quando menciona que ensinar não é transferir conhecimento, mas oportunizar aos educandos a possibilidade de produção e construção. Foram momentos extremamente importantes para o nosso percurso profissional, porque tivemos um aprendizado, movido pelo encantamento e paixão pela EJA. E, durante os vinte anos dedicados a EJA, a inquietação foi configurada na imersão da problemática do analfabetismo, buscando um olhar mais sensível e humanizado para educação dessas pessoas.

Nosso interesse em pesquisar a alfabetização de jovens e adultos, problemática que envolve toda a nação brasileira e reverbera ainda mais no Nordeste, deveu-se à tentativa por parte do governo do Estado do Maranhão de investir nesse segmento, por meio da Jornada da Alfabetização, em 2015. Nesse sentido, intentamos investigar o que de fato a Jornada de Alfabetização acrescentou ou deixou de acrescentar à vida dos egressos desse movimento. Ademais, entendemos que a Jornada traz uma proposta de alfabetização inovadora, que se diferencia dos demais programas, uma vez que é composta também pelos Círculos de Cultura e tem o MST como parceiro, e desde sua gênese se preocupa com uma educação popular, que transita por uma educação inclusiva, transformadora e emancipadora.

Para lócus de pesquisa, elegemos dois municípios que participaram da 2ª fase da Jornada de Alfabetização: Água Doce do Maranhão e Belágua. A escolha de Água Doce do Maranhão foi realizada devido o município ter participado das duas etapas da Jornada de Alfabetização⁷. O município de Belágua foi selecionado por conhecermos a cidade e por sabermos que o município passa por problemas sociais profundos, dentre os quais o analfabetismo. Os sujeitos da pesquisa são os egressos da Jornada em questão.

A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2023, com 18 egressos, após cinco anos que os mesmos passaram pela etapa de alfabetização, “[...] tempo considerado suficiente para

⁷ Todos os egressos desse grupo participaram da 1ª e 2ª etapa da Jornada da Alfabetização do Maranhão.

observarmos as interferências diretas do programa sobre os seus beneficiários” (Gondim, 2011).

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para a ciência, o conhecimento é trabalhado sob a perspectiva de uma trilogia: teoria, método e técnicas. Assim, o modo de fazer pesquisa depende do que o objeto demanda e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados, além da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador (Minayo, 2012).

Entendemos que pesquisar é um trabalho minucioso, que exige vários olhares do pesquisador, envolve formação teórica básica, integridade, ética, transparência e comprometimento. Além disso, é um trabalho que exige subjetividade, mas demanda muitos olhares, muitas leituras. São várias etapas, muitos processos de busca e possibilidades de conhecimentos a partir dos dados levantados.

Nesse caminho, para que possamos imergir e apreender o fenômeno estudado, optamos pela abordagem qualitativa, necessitando alinhar os processos metodológicos aos fundamentos, uma vez que “[...] fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica” (Oliveira, 2016, p.40).

Para trilharmos o caminho metodológico na abordagem qualitativa, entendemos que precisamos estar “[...] conscientes de que toda pesquisa é definida pelo quadro teórico adotado e esse por seu turno é escolhido em decorrência da visão de mundo e abalizado pelo compromisso social do pesquisador” (Gondim, 2011, p. 22). Assim sendo, elegemos como objetivo geral do estudo: **analisar as repercussões da Jornada de Alfabetização de jovens e adultos no Maranhão – “Sim, eu posso!” - Círculos de Cultura na vida dos egressos.**

Posto isso, buscamos um contato mais aprofundado com o tema percorrendo a cientificidade através do Estado do Conhecimento⁸, no intuito de conhecer as produções sobre os programas de alfabetização que utilizaram o método “Sim, eu posso” e os “Círculos de Cultura” de Freire (Araújo; Portela, 2022). Esse levantamento teve o intuito de mapear as contribuições que as pesquisas acadêmicas apresentam sobre os programas de alfabetização de jovens e adultos em nível nacional e local. O Estado do Conhecimento, como nos mostram

⁸Estado de Conhecimento é a identificação, análise, categorização e revelação dos múltiplos enfoques e perspectivas da produção científica, num determinado espaço do tempo (Romanowski e Ens, 2006). Sendo considerado menos abrangente que o Estado da Arte, por abordar apenas um setor das publicações sobre o tema, no nosso caso foi o Banco Digital de Teses e Dissertações.

Romanowski e Ens (2006) têm o propósito de “[...] diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes, bem como localizar as lacunas existentes” (p. 41).

Para realizar esse trabalho, utilizamos o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹ num recorte temporal definido de 2015 a 2020¹⁰. Inicialmente, utilizamos as palavras-chave “alfabetização de jovens e adultos”, “método ‘Sim, eu posso’”, “educação em Freire”, entretanto, não conseguimos resultados satisfatórios. Resolvemos utilizar os descritores a seguir:

- a) programa de alfabetização de jovens e adultos;
- b) método “Sim, eu posso”;
- c) educação popular

Foram exibidas 75 pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Fizemos a leitura dos títulos e resumos e selecionamos, inicialmente, 14 trabalhos. Quanto ao mapeamento e à identificação das pesquisas na base de dados já mencionada, fizemos uma análise que consideramos criteriosa quanto ao conteúdo, com o propósito de identificar e separar os trabalhos que abordassem o tema de nosso interesse: Alfabetização de Jovens e Adultos, em Programas, utilizando o método “Sim, eu posso”, “Círculo de cultura” e/ ou “educação popular” e como critério de exclusão aquela que tratava da EJA, mas não de alfabetização. Partindo desse universo de pesquisas encontradas, selecionamos 08 trabalhos que se constituíram no *corpus* desta pesquisa.

⁹ Disponível em <https://bdtd.ibict.br>. Último acesso 02/02/2021.

¹⁰ Fizemos o mapeamento desse estudo em 2021, por isso que as produções acadêmicas tiveram um recorte temporal entre 2015 a 2020.

Quadro 1 – Título de teses e dissertações da BDTD (2015-2020)

TESES E DISSERTAÇÕES
Jaira Coelho Moraes <i>Brasil Alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das práticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela</i> Tese de doutorado em Educação UFRS, 2015
Rejane Mary Moreira <i>Da alfabetização à escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado/ Fortaleza Alfabetizada</i> Tese de Doutorado em Educação UFCE, 2016
Lucio Robson Braga das Neves <i>O Programa Brasil Alfabetizado e o retorno social gerado por esta política educacional em Breves</i> Dissertação de Mestrado em Gestão Pública UFPA, 2016
Silvana Oliveira Biondi <i>Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro: princípios teóricos-metodológicos para a alfabetização de jovens e adultos, Brasil e Argentina</i> Tese de Doutorado em Educação UFMG, 2018
Roberta Prestes da Silva <i>A construção de uma política de alfabetização de adultos para o Estado do Amazonas</i> Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF, 2018
Juliana Aparecida Poroloniczak <i>História e fundamentos do método de alfabetização cubano “Yo, si puedo”</i> Tese de Doutorado em Educação UNESP, 2019
Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro <i>Projeto AJA- expansão e os desafios para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos em Goiânia</i> Dissertação de Mestrado em Educação UFG, 2019
Riza Amaral Lemos <i>Os círculos de alfabetização e cultura (CAC's) de Juiz de Fora/ MG (2011-2019): contexto histórico e institucional, as políticas de educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire</i> Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Unicamp, 2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Conforme o quadro 1, as pesquisas são mais recorrentes no ano de 2016, 2018 e 2019, sendo três teses e três dissertações. O levantamento dos dados revela que a maior quantidade de pesquisa foi realizada nas universidades oriundas da região Sudeste, na totalidade, quatro estudos, duas com estudos mais aprofundados, em nível de doutorado. Boa parte desses estudos é proveniente de Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo seis (06) produções em Educação e duas (02) em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Não encontramos todas as informações que contemplassem nossas intenções de pesquisa no resumo desses trabalhos, tivemos então que lançar um olhar mais atento às partes específicas, buscando onde se localizava o objetivo de pesquisa, a fundamentação teórico-metodológica, bem como os estudiosos em EJA que sustentavam os trabalhos, os resultados e as considerações finais, para evidenciar as decorrências das pesquisas.

As abordagens privilegiadas nas pesquisas sobre a alfabetização de jovens e adultos em Programas de Alfabetização, são qualitativas e concentram-se em políticas públicas: Moraes (2015), Neves (2016), Moreira (2016), Silva (2018) e Ferro (2019), seguidas por princípios teóricos e metodológicos de estudiosos como: Biondi (2018), Poroloniczak (2019) e Lemos (2020).

Os estudos que investigam as políticas públicas e que são sustentadas por princípios teórico-metodológicos, mencionados, são em nível de doutorado, tendo em vista que dos trabalhos pesquisados, encontramos duas teses de doutorado. Observamos aquilo que mais tem preocupado os pesquisadores: a temática sobre políticas públicas na alfabetização de jovens e adultos.

Na maioria dos trabalhos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental, sendo mencionada em quase todos os trabalhos. As técnicas e instrumentos mais empregados foram análise de documentos, seguida de entrevistas e aplicação de questionários. Os teóricos de referência na EJA mais citados foram Freire, Arroyo, Gadotti, Haddad, Di Pierro e Brandão. O educador Paulo Freire é referenciado em todos os trabalhos pesquisados, sendo recorrente o reconhecimento de sua influência no campo de pesquisa em EJA.

O Quadro a seguir apresenta os objetivos e conclusões preliminares das oito pesquisas.

Quadro 2 – Objetivo e Resultado da pesquisa

Autor/ Pesquisa	Tipo	Objetivo	Resultado
MORAES (2015) <i>Brasil Alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das práticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela</i>	T	Analisar os Programas Brasil Alfabetizado e o Misión Robinson no contexto das políticas neoliberais e mais especificamente a formação dos alfabetizadores de jovens e adultos que estes programas de governo desenvolvem no Brasil e na Venezuela desde o ano de 2003.	Na Venezuela, o método cubano Yo, si puedo atendeu a necessidade imediata de acabar com o analfabetismo. No Brasil, no PBA, houve certa flexibilidade metodológica. Neste encontravam-se tanto as ideias de Paulo Freire, numa alfabetização libertadora, como também princípios organizadores que enfatizam habilidades e competências dos sujeitos, conforme ideais liberais. Quanto à formação dos alfabetizadores, tanto no Brasil quanto na Venezuela foram constatados os baixos valores pagos em forma de bolsas de auxílio. Muitos alfabetizadores não possuem uma formação superior. No Brasil, a exigência era de Ensino Médio e, em zonas rurais, Ensino fundamental. Conclui que, quantos aos critérios, pouco se modificou em termos de exigência no nível de qualidade de formação especializada.
MOREIRA (2016) <i>Da alfabetização à escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado/ Fortaleza Alfabetizada</i>	T	Analisar a partir da visão dos egressos do programa Brasil Alfabetizado/ Fortaleza Alfabetizada, como se dá a continuidade dos estudos pelos educandos da EJA no seu processo de escolarização no município de Fortaleza.	Sobre o estímulo do programa à continuidade, os estudantes declararam que os Programas de alfabetização os estimularam e os ajudaram na decisão para que eles dessem continuidade aos Estudos na EJA. Embora existam desafios a serem enfrentados, a pesquisa constatou que a experiência do PBA/PFA foi válida, no que diz respeito ao incentivo direcionado à continuidade dos estudos por parte dos egressos, na EJA. Complementa que a continuidade dos estudos na EJA pelos egressos do PBA/PFA está diretamente relacionada à elaboração e implementação de políticas públicas comprometidas com esta modalidade.

NEVES (2016) <i>O Programa Brasil Alfabetizado e o retorno social gerado por esta política educacional em Breves</i>	D	Analisar os benefícios/retorno social que o Programa Brasil Alfabetizado gerou para o município de Breves.	O Programa atendeu cerca de nove mil pessoas analfabetas no município com a realização de sete ciclos/ etapas, porém nem todas foram alfabetizadas. Inúmeras questões contribuíram para que os alunos abandonassem o Programa, como falta de investimento financeiro, baixa formação educacional e pouca experiência dos alfabetizadores na EJA. O Programa não foi considerado efetivo em Breves no desenvolvimento de suas ações, a população analfabeta diminuiu apenas 60% do que era previsto. E desse público 90% não prosseguiram os estudos.
BIONDI (2018) <i>Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro: princípios teóricos-metodológicos para a alfabetização de jovens e adultos, Brasil e Argentina</i>	T	Analisar a base teórico-metodológica estruturante da proposta de alfabetização inicial dos programas Brasil Alfabetizado e Encuentro.	Os resultados indicam que os caminhos percorridos pelo Brasil e pela Argentina têm ponto de convergência no direcionamento dado pela política internacional de (re)configuração de uma ordem econômica e se distanciam em determinados pontos da implementação da política alfabetizadora, bem como os desdobramento que incidem sobre os dados da realidade atual.
SILVA (2018) <i>A construção de uma política de alfabetização de adultos para o Estado do Amazonas</i>	D	Analisar ações programáticas inerentes às políticas educacionais para a alfabetização de adultos no Estado do Amazonas, com base no Programa Brasil Alfabetizado.	Mostrou as dificuldades regionais e a necessidade de se pensar em uma política pública de educação de adultos que leve em consideração as características próprias do Estado, as especificidades e as necessidades do público-alvo. Destaca que o PBA foi o Programa que mais diretamente atendeu ao público da EJA, mas destacou algumas fragilidades, como o acesso como direito à alfabetização, efetividade no monitoramento técnico-pedagógico, formação inicial e continuada dos alfabetizadores e

			coordenadores e continuidade de estudos após a alfabetização.
POROLONICZAK (2019) <i>História e fundamentos do método de alfabetização cubano “Yo, si puedo”</i>	T	Investigar os fundamentos da alfabetização de jovens e adultos implícitos no método cubano “Sim, eu posso!”, tanto em sua versão brasileira, quanto na versão original do Programa, o “Yo, si puedo”.	O método “Yo, si puedo” incide sobre a dimensão social do analfabetismo, destacando as potencialidades dos participantes, apresentando a concepção de que a alfabetização é muito mais que o domínio das letras, que não é um fim em si mesmo. O processo educativo é para o longo da vida. Destaca a pouca ênfase no papel do professor (monitor) que são pessoas leigas, contudo realiza mediações para o desenvolvimento da aprendizagem. Acrescenta que o Movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil, passou agregar os círculos de cultura que cumprem o papel fundamental de elevação cultural e conscientização.
FERRO (2019) <i>Projeto AJA- expansão e os desafios para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos em Goiânia</i>	D	Investigar o Projeto AJA – Expansão da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/ Goiânia) implementado no período de 2001 a 2008, como proposta de alfabetização de jovens, adultos e idosos para compreender sua historicidade e o papel que cumpriu na expansão ou não do direito de acesso a EJA.	Apesar do reconhecimento do Projeto AJA-Expansão como uma estratégia de enfrentamento do analfabetismo em Goiânia entre a população jovem, adulta e idosa, não houve uma consolidação do Projeto como política de Estado, o que se revelou nas dificuldades de articulação entre as esferas federal e municipal quando o município de Goiânia aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), na falta de empenhos dos gestores municipais em dar continuidade ao Projeto e na não ampliação continua das matrículas nas séries iniciais de EJA na SME/ Goiânia, objeto principal propagado pelo Projeto AJA-Expansão.
LEMOS (2020) <i>Os círculos de alfabetização e cultura (CAC's) de Juiz de Fora/ MG</i>	D	Compreender como o pensamento de Paulo Freire inspirou o trabalho realizado em Juiz de Fora e se fez presente nas ações	Comprovação da relevância do trabalho dos Círculos de Alfabetização e Cultura no atendimento aos jovens, adultos e idosos no município de Juiz de Fora, ao contribuir para

(2011-2019): contexto histórico e institucional, as políticas de educação de jovens, adultos e idosos (EJA) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire		desenvolvidas no interior dos Círculos de Alfabetização e Cultura.	uma formação emancipatória, dialógica e libertadora.
*T – Tese *D – Dissertação			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Notamos que existe uma grande preocupação dos pesquisadores quanto aos princípios teóricos e metodológicos, embora, ao nosso olhar, com algumas limitações, foi comprovada a relevância dos trabalhos, tanto nos Círculos de Cultura, na educação popular freireana, quanto com o método “Sim, eu posso” na apropriação da leitura e escrita, contribuindo para uma elevação cultural, formação emancipatória e libertadora (Moraes, 2015), (Biondi, 2018), (Poroloniczak, 2019) e (Lemos, 2020).

As pesquisas de Biondi (2018), Silva (2018) e Ferro (2019) apuraram a necessidade de implementação de políticas públicas comprometidas com as pessoas jovens e adultas, sujeitos de direito, não só garantindo a oferta e a alfabetização de fato, mas também afiançando a permanência e continuidade dos estudos ao longo da vida. Entendemos que para o enfrentamento do analfabetismo é preciso consolidar os Projetos de alfabetização como política de Estado, para que os mesmos não sejam passageiros, cumprindo campanha de um determinado governo.

As pesquisas demonstram que muitos alfabetizadores e alfabetizadoras não estão preparados para trabalhar com esse público e destacam a importância de uma política de formação inicial e continuada aos professores/as alfabetizadores/as que, em sua maioria, não concebe em seu fazer pedagógico a especificidade e as necessidades da EJA (Moraes, 2015; Neves, 2016; Moreira, 2016).

O Estado do Conhecimento revelou que tem uma imensidão de trabalhos relacionados à educação de jovens e adultos, entretanto, no que diz respeito à alfabetização desse público,

encontramos um número reduzido de pesquisas, o que nos permite afirmar a necessidade de mais debates e discussões sobre esse campo.

Esse levantamento foi muito importante para compreendermos melhor o nosso objeto de pesquisa, a alfabetização de jovens e adultos, além de contribuir para a construção do nosso quadro metodológico e nos permitir conhecer o que já foi pesquisado sobre o que estamos estudando e os trabalhos já publicados que se alinham as nossas proposituras.

Ratificamos que a nossa pesquisa se concentra na segunda fase da Jornada, desenvolvida nos municípios de Água Doce e Belágua, com 18 egressos da referida fase.

Contudo, para chegarmos à empiria, fomos movidas pelas seguintes perguntas orientadoras: qual conjuntura concorreu para o processo de implantação da Jornada de Alfabetização - “Sim, eu posso!” - Círculos de Cultura - no Maranhão? Qual a concepção de educação está expressa nos documentos orientadores da Jornada de Alfabetização do Maranhão? O que dizem os documentos quanto à intencionalidade da Jornada de Alfabetização? Quais transformações percebidas pelos egressos a partir da alfabetização?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, reafirmamos o nosso objetivo geral: analisar as repercussões da Jornada de alfabetização de Jovens e Adultos no Maranhão – “Sim, eu posso!” – Círculos de Cultura na vida dos egressos.

Alinhados a este, elegemos os objetivos específicos: compreender a conjuntura que concorreu para o processo de implantação da Jornada de Alfabetização do Maranhão - “Sim, eu posso!” – Círculos de Cultura; identificar os objetivos da Jornada de Alfabetização, bem como as concepções de educação/alfabetização explícitas ou subjacentes em seus documentos; reconhecer as implicações da Jornada de Alfabetização na vida dos/das egressos/as dos municípios pesquisados, estabelecendo alinhamento com os documentos orientadores.

Intencionamos com esta pesquisa contribuir para o alargamento das discussões e debates sobre a alfabetização de jovens e adultos, sobretudo em nosso Estado, na tentativa de sensibilizar as instâncias governamentais para que promovam e mantenham políticas de alfabetização que visem à alfabetização cidadã aliada à instrumental, residindo aí a relevância do nosso estudo.

1.2 ABORDAGEM, TIPO E INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Considerando nossa intenção de estudo, optamos em realizar uma pesquisa qualitativa, compreendendo que ela nos permite analisar com maior exatidão a realidade estudada. No entanto, esta pesquisa apropria-se também de dados quantitativos. Como bem defende Oliveira (2016), a abordagem qualitativa promove um processo de reflexão e análise da realidade,

utilizando métodos e técnicas para compreender detalhadamente o objeto de estudo em seu contexto histórico. Para a autora:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (Oliveira, 2016, p. 60).

Na esteira dessa lógica, apoiamo-nos em Minayo, quando advoga que a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2009, p. 21). Com base no que diz a autora, compreendemos que o ser humano se distingue não só pela ação, mas pelo pensar e pela interpretação das suas ações a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Podemos, assim, dizer que a pesquisa qualitativa nos aproxima do universo dos significados e, a partir das interpretações, produz riquezas de informações.

Nesse propósito, caminhamos pela postura crítica, na perspectiva de buscar uma melhor compreensão do objeto de investigação e desta forma tentar desvelar suas dimensões e contradições, considerando os objetivos propostos e o referencial teórico que orienta a leitura e a reflexão desse estudo. Para discutir a Educação de Jovens e Adultos, apoiamo-nos em Gadotti (2003), Rummert (2007), Haddad (1997; 2009; 2019), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001), Di Pierro (2005), Strelhow (2010), Catelli Jr (2014; 2019) e Brandão (2008). Sobre a categoria alfabetização, dialogamos com Freire (1982; 1983; 1987; 1999; 2003; 2021), Freire e Macedo (2021), Díaz (2003; 2005), Díaz e Souza (2009), Ribeiro (1997). Na condução metodológica ancoramo-nos, principalmente, em aporte teórico de estudiosos como Bardin (2016), Gatti (2005), Sonia Gondim (2003), Minayo (2009) e Oliveira (2016).

Aliados ao estudo bibliográfico, recorreremos à análise dos documentos que implementam e orientam a Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculo de Cultura, como o Decreto de Nº 30.612 de 02 de janeiro de 2015, que institui o Plano Mais IDH; Projeto de Implantação da Jornada de Alfabetização no Maranhão (Maranhão, 2015); Caderno do Educador: Sim, eu posso! (Maranhão, 2016); Caderno do Educador: Círculos de Cultura (Maranhão, 2018); Relatório Final da Primeira e Segunda fase da Jornada (Maranhão, 2017; 2018) elaborados pela Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno, e também publicação em revistas, jornais, sites de internet, dentre outros.

Esses dois tipos de pesquisas, a bibliográfica e a documental, segundo Oliveira (2016), são bastante semelhantes. A diferença é que a primeira é um estudo em que nos detemos diretamente em fontes de domínio científico, “[...] sem precisar recorrer diretamente aos

fatos/fenômenos da realidade empírica” (Oliveira, 2016, p.69). A segunda, diferentemente das fontes secundárias (bibliográfica) que já foram trabalhadas por outros pesquisadores e estudiosos, as fontes primárias (documentais), são dados originais, que não passaram por nenhum tratamento científico. Por isso, o pesquisador tem que ser mais cuidadoso. Para autora, a fonte primária é caracterizada pela “[...] busca de informação em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatório, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2016, p. 69).

Por trabalharmos com um número expressivo de sujeitos, 18 egressos, optamos por instrumentais de pesquisa, o grupo focal, associado ao questionário, este último para estabelecer o perfil dos sujeitos. A escolha dos egressos como sujeitos da pesquisa, justifica-se por entendermos, como Gondim (2011), que os resultados de uma política e/ou programa se efetivam a partir das mudanças que provocam na vida das pessoas que dela se beneficiam.

Quanto aos grupos focais, Morgan (1997), citado por Sonia Gondim (2003) em seu artigo Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos, define como “[...] uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. (Morgan, 1997, *apud* Gondim, 2003, p. 161). Aliada a essa propositura, Bernadete Gatti (2005) afirma que essa técnica permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto, de forma expressiva, discursiva, interativa, coletiva, debatendo sobre determinado assunto, a partir de um roteiro prévio. A referida autora acrescenta:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagem e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (Gatti, 2005, p. 11)

Assim sendo, para coletar informações que revelassem além das opiniões, as percepções, experiências e necessidades, realizamos encontros com os sujeitos entre os meses de janeiro e setembro de 2023 com a formação de 2 (dois) grupos: Grupo I – Água Doce e, Grupo II – Belágua¹¹, sendo que em cada município foram realizados dois encontros.

Inicialmente, estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Água Doce do Maranhão e de Belágua. Em Água Doce do Maranhão, após contato com a

¹¹ No Grupo de Belágua, ainda tivemos oportunidade, após finalizar a atividade, de propiciar um momento de descontração com lanche e sorteio de um mimo, como forma de agradecer pela participação.

SEMED, tivemos o apoio do Coordenador de Projetos Educacionais, que nos direcionou a dialogar com três alfabetizadores que fizeram parte da Jornada de Alfabetização do município, os quais nos ajudaram na pesquisa, contactando os egressos.

Em Belágua, nosso contato foi com a Secretária de Educação, que nos fez o encaminhamento para um dos coordenadores locais da Jornada, que se dispôs a fazer a mediação com os alfabetizadores e egressos para que pudéssemos materializar a pesquisa.

Nos dois municípios, foi realizado um trabalho de rigorosa garimpagem em busca dos sujeitos, fomos às casas dos educadores para que nos ajudassem a dialogar com os egressos no sentido de garantir suas participações na pesquisa, dada a importância da Jornada e da própria pesquisa para o município e para outros sujeitos analfabetos. Após vários diálogos, conseguimos convencer os egressos a participarem. Não obstante, entendemos que fazer pesquisas científicas em nosso país é um exercício árduo, porém gratificante, na medida em que sabemos do nosso compromisso social e político e que esse próprio exercício de pesquisar nos permite, ampliar nosso entendimento sobre o mundo dos sujeitos pesquisados e saber que, na hierarquia das necessidades, participar de uma pesquisa, para esses homens e mulheres, é uma atividade secundária.

As reuniões do Grupo I foram realizadas em dois momentos: um na sede do município de Água Doce e outro, no povoado de Frexeiras¹². Ambas na residência de educandos egressos, que ofereceram gentilmente suas salas para fazermos a pesquisas, considerando que os demais egressos moravam próximos. Os sujeitos foram em número de 10, sendo 07 do sexo feminino e 03 do sexo masculino.

As reuniões do Grupo II- Belágua foram realizadas na SEMED do município. Os sujeitos no quantitativo de 08 egressos, sendo seis do sexo feminino e dois do masculino. Para uma boa discussão nos grupos, melhor abrangência nos dados e uma produção mais eficiente, a partir das questões-temas, seguimos um roteiro previamente elaborado. Como bem diz Sonia Gondim (2003): "[...] um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão, sem que o moderador precise intervir muitas vezes" (p. 154). Coadunando com a autora, Gatti (2005, p. 17) defende que

[...] o roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho possam ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O

¹² O Povoado Frexeiras está localizado na cidade de Água Doce do Maranhão, Estado do Maranhão. Possui cerca de uns 1500 habitantes e optamos em fazer o Grupo Focal nesse povoado porque os egressos moravam próximo, o que nos deu mais acessibilidade e pela disponibilidade da professora Laís, que foi incansável em tentar conseguir o máximo de egressos para os encontros do grupo focal.

próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa/.

Quanto à condução dos grupos focais, sublinhamos que tivemos ajuda de um moderador, de colaboradores, as/os alfabetizadoras/es locais. Inicialmente, após todos estarem dispostos em círculo, nos apresentamos novamente, pois já o havíamos feito para alguns quando visitamos suas residências, os cumprimentamos, e agradecemos a importante participação de todos. Em seguida, fizemos os encaminhamentos quanto aos objetivos da pesquisa, a importância da contribuição de cada um para construção deste estudo, esclarecemos que as falas seriam audiogravadas e que quem não concordasse poderia não participar. Reforçamos, ainda, que tudo que fosse declarado seria utilizado exclusivamente para fins científicos e o que fosse dito jamais seria divulgado com identificação, desta forma, garantimos que a identidade seria preservada e mantida em sigilo, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos participantes (Apêndice A).

Após esse momento, iniciamos a aplicação do questionário, porém antes esclarecemos sobre a necessidade e importância dessas informações para compor a pesquisa. Aqueles que não tinham domínio da leitura foram ajudados pelos colaboradores de forma paciente e tolerante com as limitações, sobretudo, com respeito a esse cidadão que dispôs do seu tempo para contribuir com o estudo. O propósito do questionário era de estabelecer o perfil dos sujeitos (Apêndice B), que versava sobre idade, cor, estado civil, religião. O preenchimento dos questionários se realizou em todos os grupos, sempre no primeiro dia do encontro e logo depois das explanações sobre as regras de condução dos trabalhos e antes das discussões acerca das questões em pauta.

Depois do preenchimento do questionário e, após os combinados, solicitamos que falassem seu nome e idade. Assim, ainda em círculo, lançamos mão da pergunta principal que questiona sobre “[...] as repercussões da Jornada de Alfabetização do Maranhão – ‘Sim, eu posso!’ - Círculos de Cultura na vida de cada um dos egressos ali participando” (Apêndice C). A mencionada questão foi feita em observância com as dimensões¹³ que marcam a intencionalidade expressa nos documentos que dão organicidade à Jornada, a saber:

1. alfabetização
2. continuidade de estudos
3. emprego e renda

¹³ Assim denominadas pela pesquisadora

No que se refere à Alfabetização, encaminhamos a discussão, sempre com o apoio dos colaboradores e do moderador, no concernente *aos resultados e importância*. Sendo que os resultados se vinculam à:

- a) leitura e escrita de palavras com sílabas simples;
- b) leitura e escrita de palavras com sílabas simples e complexas¹⁴;
- c) leitura e escrita de textos com termos simples;
- d) leitura e escrita de texto com termos complexos;
- e) leitura e escrita de carta curta com termos simples;
- f) leitura e escrita de carta longa com termos complexos;
- g) leitura e escrita do nome (assinatura).

E a importância se alinha com a continuidade de estudos nos seguintes elementos:

- a) retornaram à escola após a jornada da alfabetização;
- b) motivos do retorno e impeditivo;
- c) pretensões de retornar aos estudos.

Na dimensão emprego e renda, se situam as seguintes questões:

- a) emprego formal;
- b) emprego informal;
- c) negócio próprio.

Nos dois municípios, campo empírico da pesquisa, os grupos focais tiveram duração de seis horas, sendo três horas em cada turno. Conseguimos recolher dados sobre a primeira dimensão, a alfabetização, tendo em vista que além das discussões tivemos que realizar os exercícios referentes à leitura e escrita (Apêndice D). A aplicação dos exercícios teve o apoio dos colaboradores e do moderador, e ocorreu no turno vespertino, segundo momento daquele grupo focal. A atividade consistiu na leitura de um texto para percebermos o perfil leitor dos egressos, sempre de forma respeitosa. Quando percebíamos que não conseguiam ler o texto com ritmo e entonação adequados, apresentávamos uma lista de palavras. Essa atividade nos

¹⁴Caracterizamos palavras com termos simples aquelas em que sua estrutura é composta por uma consoante e uma vogal. Enquanto que as palavras com termos complexos são aquelas formadas, principalmente, por dígrafos (rr, ss, gu, qu, an, en, on, nh, ch, lh, ...) e por encontros consonantais (br, cr, dr, fr, pr, vr, bl, cl, pl, ...).

possibilitou observar a dimensão da leitura. Quanto à escrita, pedimos que escrevessem de forma espontânea palavras e/ou frases da leitura realizada.

As discussões sobre a importância da alfabetização na continuidade de estudo e a dimensão emprego e renda, ocorreram no segundo encontro, que também durou seis horas e, da mesma forma que o primeiro, abarcou os turnos matutinos e vespertino.

Importa dizer que, em concordância com os sujeitos, os encontros ocorreram aos sábados, na perspectiva de não comprometer a jornada de trabalho dos egressos e /ou outros afazeres e atividades.

Durante o processo de discussão, buscamos manter o foco no assunto em pauta, atentas às advertências que Gatti (2005) faz ao pesquisador que trabalha com grupos focais. A referida autora aponta que o moderador deverá ser capaz de despertar confiança e de gerar empatia, fazer encaminhamentos quanto ao tema, conduzindo a reunião sempre na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas. Além disso, respeitar os princípios da não diretividade, desenvolver a comunicação sem ingerências indevidas, para, assim, criar condições para que o grupo exponha seus pontos de vista, que façam análise, façam inferências e críticas, assegurando a participação de todos.

Nesse contexto, procuramos deixá-los bem à vontade, estimulando as discussões e, quando necessário, fazíamos algumas intervenções para facilitar as trocas de informações nos grupos, levantando questões relevantes e garantindo que todos participassem.

1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os registros produzidos, a partir dos encontros nos grupos focais e da transcrição do questionário, foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016), que resume como:

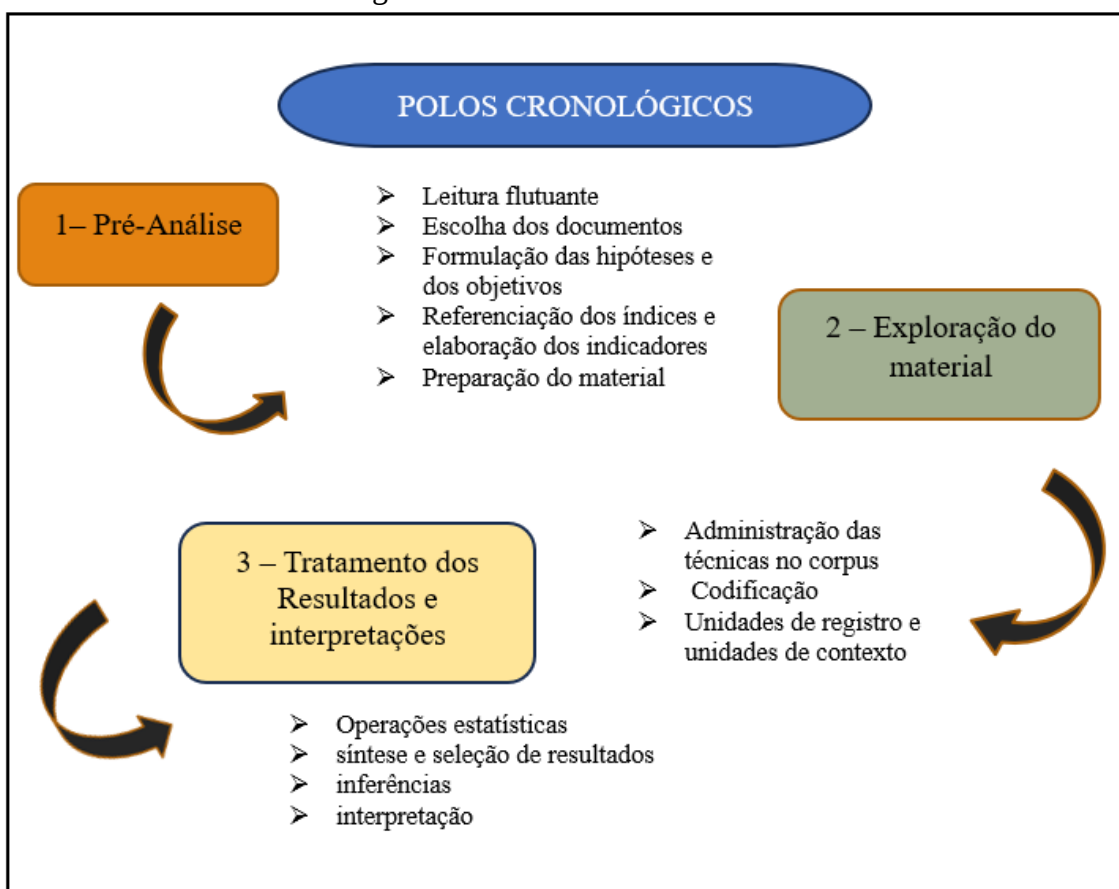
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 44)

Esse conjunto de técnicas nos proporcionaram depurar os dados obtidos por meio do grupo focal e do questionário. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo pode nos oferecer vários leques para analisar e categorizar os materiais de pesquisas: a) jogo das hipóteses, que nos permite situar um certo número de observações formuláveis a título de hipóteses provisórias; b) análise temática, que nos proporciona multiplicar os desmembramentos temáticos, classificando e dividindo as significações do discurso em categorias; c) análise

lexical e sintática de uma amostra, que consiste em ter como material de análise os próprios significantes, ou seja, a dimensão da análise está diretamente no código, nas unidades semânticas e sintaxe (vocabulários, características gramaticas...).

Para nosso estudo, servimo-nos da análise temática de conteúdo, ou seja, conhecer aquilo que está por trás das palavras, proferidas no decorrer dos grupos focais. A referida autora afirma que as diferentes fases da análise de conteúdo são organizadas em três polos cronológicos, conforme apresentado na Figura 01.

Figura 1 – Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin, 2016.

1) A pré-análise – é a fase da organização e sistematização do material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo mais operacional. Nessa fase, é feita a leitura flutuante, ou seja, o primeiro olhar do pesquisador, como forma de obter as primeiras impressões e orientações para estabelecer as primeiras unidades de registro. Também é realizada a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, que deve obedecer a algumas regras para estabelecer o *corpus*, seguindo alguns princípios: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; assim como a formulação das hipóteses e dos objetivos, que servem de diretrizes para os

pesquisadores e retorno aos primeiros questionamentos que devem ser formulados por meio da leitura exaustiva do material; a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, que serão construídos em função das hipóteses e que vão fundamentar a interpretação final e, por último, a preparação do material, que consiste numa preparação formal (edição) das entrevistas transcritas, respostas a questionários, dos textos que devem ser codificados segundo possibilidade de leitura.

2) A exploração do material – aplicação sistemática das decisões tomadas, administração do *corpus*, uma fase longa e fatigante, que consiste nas operações de codificação, recorte do texto em unidade de registro e unidade de contexto, categorização, decomposição ou enumeração, de acordo com regras previamente formuladas.

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – os resultados são tratados de forma a serem significativos e válidos. Os mesmos são estabelecidos em quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, as informações fornecidas pelas análises são colocadas em relevo. O analista, diante de resultados significativos e fieis, pode propor inferências e adiantar interpretações a partir dos objetivos previstos.

Em relação à categorização na exploração do material, Bardin (2016) a define como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 145). Ademais, podemos dizer que categorização é a delimitação de elementos capazes de se agruparem em torno de um mesmo eixo de análise, informações ou ideias a partir das características comuns que possuem entre si. A mesma autora defende que “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (Bardin, 2016, p. 146).

Assim, o nosso propósito foi agrupar, a partir da análise das falas dos egressos da Jornada, a parte comum existente entre elas, para que pudéssemos realizar as inferências, na perspectiva de caminharmos pelas análises da referida autora, o que trataremos na sessão 4.

Desse modo, organizamos a presente dissertação em cinco seções. A “Introdução” é destinada à apresentação do trabalho, à expressão das motivações pessoais, contexto da pesquisa, contemplando o Estado do Conhecimento. A seguir, elencamos os objetivos gerais e específicos que direcionam o desenvolvimento da pesquisa e o percurso teórico-metodológico, instrumentos, coleta de dados e procedimento de análise para a sua execução.

Na segunda seção deste trabalho, abordamos o percurso histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, delineando um panorama mais geral sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, da colonização à década de 1950. Discorreremos sobre Paulo Freire e o seu

legado para alfabetização de jovens e adultos, os ensinamentos de uma educação emancipadora e libertadora deixada pelo educador, em que os educandos são protagonistas do processo da alfabetização. Tratamos da alfabetização de jovens e adultos, da ditadura à redemocratização do país, mostrando como no regime militar houve uma ruptura nos pressupostos freirianos, imprimindo uma tendência tecnicista imposta à alfabetização de jovens e adultos. Apontamos os novos rumos da EJA a partir da redemocratização e das políticas educacionais mais recentes, mais precisamente após os anos 2000. Identificamos os marcos legais, as discussões e as contradições que permeiam as políticas educacionais para a alfabetização e a educação de jovens e adultos, como os programas descontínuos, focalizados e precarizados da modalidade que se restringe ao direito legal conquistado e expresso na Constituição Federal.

Ainda nesta sessão, discorreremos sobre a alfabetização da EJA no Maranhão: os avanços e retrocessos, como os governos progressistas desenvolveram uma proposta de alfabetização como educação popular, rompendo com as oligarquias do Estado, apresentando, efetivamente, iniciativas de alfabetização de jovens e adultos como forma de superação, emancipação, inserção na participação do processo político e democrático.

Na terceira seção, intitulada Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura, tratamos do movimento contextual que gestou a implantação da Jornada, coadunando os dois métodos: o cubano e o brasileiro, como forma de superar o analfabetismo no Maranhão. Desse modo, fazemos um breve relato sobre a origem, história, proposta e orientação do *Yo, si puedo*, traduzido para a nossa língua como “Sim, eu posso”, do Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño (IPLAC), criado por Leonela Inés Relys Díaz, inspirado na grande campanha de alfabetização realizada em Cuba, em 1961, e as implicações e adoção do método no Brasil.

Ainda nessa sessão, discorreremos sobre o que dizem os documentos sobre a intenção da Jornada de Alfabetização, o contexto e organização da mesma no nosso Estado. Em tal estudo, lançamos mão de intensiva coleta de informação, em documentos, *websites*, no Projeto de Implantação da Jornada, nos Cadernos do Educador/a (“Sim, eu posso” e Círculos de Cultura) e nos Relatórios Finais da Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno.

Finalizando, na quarta sessão nos propomos a analisar as implicações da Jornada de Alfabetização do Maranhão– “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura, no que se refere a intencionalidade expressa nos documentos que dão organicidade à Jornada: alfabetização, continuidade da escolarização e elevação de emprego e renda, a partir do olhar dos egressos, nos municípios de Água Doce do Maranhão e Belágua. Por último, apresentaremos nossas

considerações finais, com o objetivo de indicar possíveis contribuições da pesquisa para o Campo de investigações da Educação de Jovens e Adultos, com cerne na alfabetização.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Esta sessão aborda o percurso histórico da alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. Discorreremos sobre as propostas de *alfabetização de jovens e adultos: da colonização à década de 1950*, as fragilidades e precarizações nas políticas governamentais para as pessoas jovens e adultas, desde a colonização do país. Nessa direção, apontamos as contribuições de *Paulo Freire e o legado para a alfabetização de jovens e adultos*, que vem na contramão da educação tradicional, em que a alfabetização se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e frases descontextualizadas nos/nas educandos/as passivos/as. Por conseguinte, tratamos sobre *a Alfabetização de Jovens e Adultos: da ditadura militar à redemocratização do país*, em que discorreremos sobre a extinção do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha como proposta os pressupostos freirianos, no período da ditadura militar, dando lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que traz em seu bojo a perspectiva mecânica de alfabetização. Além disso, discutimos sobre as políticas educacionais para a EJA pós-redemocratização do país, os desafios e esforços desprendidos por intelectuais e movimentos sociais para garantir a alfabetização e a escolarização de todas as pessoas, como direito, preconizado na Constituição Federal de 1988, bem como, sobre *os desafios da alfabetização na EJA após os anos 2000*, diante das contradições presentes nas políticas educacionais recentes.

Em seguida, tratamos sobre *a Alfabetização de Jovens e Adultos no Maranhão: avanços e retrocessos* nas políticas educacionais para esse público, notadamente a partir da década de 60, momento em que foi possível conhecer um pouco da história e compreender os caminhos que possibilitaram um número significativos de analfabetos absolutos e funcionais, principalmente no cenário rural, as propostas de alfabetização numa perspectiva de educação popular nos governos progressistas que romperam com as oligarquias no Estado.

2.1 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DA COLONIZAÇÃO À DÉCADA DE 1950

O analfabetismo é um problema histórico no Brasil, que provoca consequências negativas para aqueles que não tem habilidade de ler e escrever, como a perpetuação das desigualdades sociais, sentimento de opressão, exclusão social e baixa autoestima. Considerando que vivemos numa sociedade grafocêntrica, permeada pela informação, em que exige cada vez mais o domínio da leitura e da escrita, a alfabetização é condição fundante para

que o sujeito tenha acesso aos bens sociais e culturais produzidos pela humanidade. Dessa forma, historicamente, sempre houve uma preocupação voltada para a educação de jovens e adultos. Contudo, a prospecção mais efetiva para a alfabetização desse público em nosso país se dá somente no decorrer do século XX.

As primeiras iniciativas da educação de adultos, na história brasileira, são registradas por meio da ação educativa missionária realizada pela Companhia de Jesus. A referida Companhia, além da difusão do evangelho, tinha o intuito de alfabetizar na língua portuguesa e submeter os indígenas no processo de conversão, dominação e aculturação pela catequese e instrução. Isto demonstra que a organização escolar no Brasil-Colônia estava, “[...] como não poderia deixar de ser estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses” (Ribeiro, 1998, p. 18).

Vale destacar que a Companhia Missionária de Jesus, além de catequizar e instruir os indígenas, recebeu a missão de educar os filhos dos colonos e os filhos dos principais caciques da terra. Dessa forma, o plano de estudos do padre Manoel da Nóbrega para atender à diversidade de interesses e de capacidade, foi também elaborado de forma diversificada. Ribeiro (1998) assinala que começava:

[...] pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola do ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa (Ribeiro, 1998, p. 21-22).

Esse plano encontrou inúmeras resistências a partir do ano de 1556, entrando em choque com a orientação da própria ordem religiosa, ocasionando uma nova orientação para o plano que vigorou no período de 1570 a 1759 que “[...] excluiu as etapas iniciais de estudo, o aprendizado do canto, da música instrumental, profissional e agrícola” (Ribeiro, 1998, p. 22), concentrando sua atenção nos elementos da cultura europeia. Desta feita, os colégios jesuítos passaram a ser instrumentos de formação da elite colonial. Segundo Ribeiro (1998), houve um distanciamento do plano legal, que era catequizar e instruir os indígenas, para o plano real. Aos indígenas coube apenas a catequese; aos descendentes dos colonizadores, a instrução. Nas palavras da autora:

A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento da Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão de obra. A educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria da população colonial. A educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas. A

elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. [...], mas que reconheciam que esta era única via de preparo intelectual (Ribeiro, 1998, p. 23-24).

Compreendemos que, desde esse período, fica evidenciado o caráter antagônico e dual da educação que se perpetuou em nossa sociedade. Por um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para a elite e a outra pragmática, adestradora, rudimentar, de formação restrita para servir de mão de obra para o mercado de trabalho.

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, somente no império se encontrarão informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos. Em 1822, o Brasil tem sua independência política, deixando a condição de Colônia para Império. Dom Pedro I, como governo imperial, outorga a primeira Constituição Brasileira, em 1824 e, no campo dos direitos legais, foi firmada sob forte influência europeia, a garantir uma instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, incluindo, portanto, os adultos (Haddad; Di Pierro 2000).

Conforme estudos dos autores mencionados, essa garantia não passou de uma intenção legal. A implantação de uma educação de qualidade para todos não se realizou, a educação primária era administrada como direito a uma pequena população pertencente à elite econômica, ficando excluídos os negros, indígenas e grande parte das mulheres. E, também, porque o Ato Constitucional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites.

Nesse cenário, a educação de adultos assume um caráter caridoso e solidário e o pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas províncias, tanta no ensino de jovens e adultos, como na educação de crianças, já que não havia dotação orçamentaria para uma ação eficaz. Assim, “[...] o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República do país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110).

Desta forma, surge uma grande mobilização de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e melhoria da qualidade da educação e de implementação para a educação dos adultos analfabetos, que eram considerados culpados pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. O analfabetismo era considerado como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. Os autores Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) afirmam que:

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Pouco, porém, foi realizado nesse período no

sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008, p. 25).

Com a Revolução de 1930, houve uma reformulação do papel do Estado do Brasil, contrariando o federalismo, que prevaleceu até aquele contexto e reforçava os interesses das oligarquias regionais. A mudança do papel do Estado central é manifestada na Constituição de 1934. No que tange à educação, a mencionada Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando as competências das esferas da União, Estados e Municípios, reafirmando o direito de todos e o dever do Estado de garantir a educação. Com isso, pela primeira vez, a educação de adultos é citada como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos.

Em 1938, foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir de suas pesquisas e estudos, foi instituído em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Com seus recursos, o fundo deveria realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, “[...] estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinados a adolescentes e adultos analfabetos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Com os fatos ocorridos no âmbito nacional, como crescimento urbano, o desenvolvimento industrial e o crescimento de movimento político da área sindical urbana no país, houve um maior empenho de movimentos sociais a favor de uma educação de jovens e adultos. A Unesco (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), criada em 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), “[...] denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Nesse contexto, no final dos anos 40 e com mais ênfase nos anos 50, a preocupação com a educação de jovens e adultos retorna às agendas de prioridades do país. Podemos citar a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculada ao Ministério da Educação e Saúde, e a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), ambas criadas em 1947. Contudo, o método pedagógico utilizado no SEA não se preocupava com o contexto em que estavam inseridos os alunos, se deslocavam para questões outras, como nos aponta Strelhow (2010, p. 53) “[...] foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas

frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene”.

O SEA se configurou até o final da década de 50 e se denominou como a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. O pesquisador Strelhow (2010) enfatiza que um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos foi:

[...] a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que na qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização (Strelhow, 2010, p. 53).

Após o SEA e a CEAA, houve outras campanhas que não foram bem-sucedidas, como a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Essas campanhas não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Isto só ocorreu no início dos anos 60, com as propostas de Paulo Freire.

2.2 PAULO FREIRE E O LEGADO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) deixou um grande legado para educação do Brasil e da América Latina, especialmente para a alfabetização de pessoas jovens e adultas, a partir de um método¹⁵ de fundamentação humanista e ontológica, que tem como pressuposto epistemológico o diálogo, em que aborda situações e experiências vividas do cotidiano dos/das educandos/as, estabelecendo possibilidades comunicativas em que o sujeito se assume construtor e transformador de sua própria história. Ele direciona sua proposta político-pedagógica aos excluídos, explorados e alijados socialmente dos bens produzidos, aos quais ele denominou de oprimidos, reconhecendo como fundamental para melhoria de suas vidas a imersão de uma consciência crítica sobre seu processo histórico na sociedade.

O método pedagógico proposto por Freire atribuiu o fracasso da alfabetização de adultos a fatores sociais e políticos. O estudioso defendia que o analfabetismo é um fenômeno resultante do efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Essa

¹⁵O referido educador tinha uma certa restrição ao falar em método, pois quando se fala em método vem à cabeça uma técnica, uma receita, um passo a passo, um tutorial para alfabetizar. Paulo Freire preferia chamar de proposta ou sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Contudo, na prática, ficou conhecido como Método de Alfabetização Paulo Freire.

proposta se popularizou, sendo adotada por muitos outros movimentos sociais¹⁶ no combate ao analfabetismo.

Paulo Freire criou um método que não se limitava à compreensão de letras, sílabas e fonemas, mas compreendia uma proposta de alfabetização que levava o/a alfabetizando/a refletir sobre a leitura e a releitura do mundo. Pois ele considerou que:

A alfabetização é mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (Freire, 1983, p. 72).

Nesse caminhar, em contraposição a uma educação bancária, em que os educadores/as “enchem” as mentes dos educandos/as, Freire propõe uma alfabetização que transcenda a codificação e a memorização mecânica das palavras, desvinculadas de seu universo existencial. Assim, defende uma alfabetização que fomente a criticidade, a participação política, a responsabilidade social, a reflexão e a construção do conhecimento contextualizado, a partir da sua realidade e experiências. Textualmente, ele afirma:

[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raiz espaço-temporais [...]. Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (Freire, 1983, p.61)

O educador chama atenção para uma alfabetização que não tenha objetivo de instrumentalizar, tendo como objeto um sujeito, mas que estabeleça no processo ensino-aprendizado uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade em que ele está inserido, que o ajude na emersão e o insira criticamente no seu processo histórico.

A proposta de Alfabetização de Paulo Freire se configurou com grande ênfase na década de 1960, a partir das experiências do educador com a Educação de Adultos nos Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, que gerou o Movimento de Cultura Popular. O processo de

¹⁶ Como nas Campanhas dos Movimentos Populares de Cultura (MCP), dos Centros Populares de Cultura (CPC), do Movimento Estudantil, do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), da campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, todos consolidados pela efervescência cultural e política do momento.

alfabetização dos adultos acontecia nos Círculos de Cultura, que se constituiu num espaço dinâmico de debates, de troca mútua, em substituição à escola noturna, tradicional de adultos, que tinha característica passiva. Nesse contexto, o educador passa a ser o mediador do debate e o educando passa a ser participante do grupo, o ato pedagógico, mediado pelo diálogo.

Destarte, Freire nos propõe uma educação problematizadora, necessária para superar a contradição entre educador-educando, em que o primeiro “deposita” conhecimentos nos educandos vazios. Para o educador, “[...] neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 1987, p. 81). Entendemos que os pressupostos epistemológicos freirianos nos revelam que a educação é um ato solidário e coletivo, que agrega diferentes saberes, por onde perpassam, entre outros elementos, a amorosidade e o respeito, sobretudo, do educador para com o educando, entremeando por esta linha a proposta crítica de educação que contribui para a emancipação dos educandos. Sobre isso, as autoras Dantas e Linhares (2013) explicitam que a proposta do educador está pautada numa prática pedagógica que se compromete com a emancipação de homens e mulheres e que o conteúdo específico que mediatiza esta ação possibilita a tomada de consciência do educando, mediante o diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas.

Os Círculos de Cultura, bem mais do que uma disposição geométrica de organizar os participantes, para que se enxerguem de frente, objetivam favorecer a participação ativa de todos envolvidos no processo educativo, traz como linha condutora a epistemologia da educação popular, a realidade dos educandos. Assim sendo, a decodificação gráfica das letras perpassa pela reflexão sobre as experiências dos educandos, o lugar que ele ocupa na sociedade, portanto a criticidade suscitada no educando advém de discussões sobre temas pelos quais ele transita e desafia todos os dias.

É imperioso mencionar que a experiência no município de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, em 1963, trabalho desenvolvido com a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, resultou na alfabetização de 300 trabalhadores em 40 horas. Dados aos bons resultados, Freire recebeu o apoio do Governo Federal, na época o presidente João Goulart (1961-1964), sendo aplicado o método em todo território nacional por meio do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

O programa foi amplamente divulgado nos lugares onde seria implantado, no entanto foi extinto pelo golpe de Estado, em 1964, por ser considerado subversivo. “Em um país que historicamente proibia o voto aos iletrados, o PNA representava uma ameaça aos redutos políticos cativos nas eleições seguintes (Haddad, 2019, p. 15). O golpe militar desarticulou o

PNA, Freire foi preso e depois exilado, mas “[...] o Método Paulo Freire e sua concepção de educação resistiram por muitos anos em projetos de base da sociedade” (Haddad, 2019, p. 75).

Com a ditadura militar, “[...] os programas que visavam à constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas” (Strelhow, 2010, p. 54).

Entretanto, mesmo com a forte repressão dos governos militares e o exílio¹⁷, Paulo Freire não deixou de desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora e libertadora, “[...] utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas, do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação” (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 60).

Freire intentava possibilitar ao educando/a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem antes mesmo de iniciar a aprendizagem da leitura mecânica e a escrita. Para o estudioso “[...] seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e historicamente inseridos num movimento de busca, com os outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (Freire, 1987, p.74). Coadunando com o autor, podemos inferir que os homens são seres históricos e a partir de uma reflexão crítica sobre si e sobre o mundo em que vivem constroem seu conhecimento e se apropriam da escrita.

2.3 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA DITADURA MILITAR À REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

Com a implantação do regime militar em 1964 e a ruptura do trabalho iniciado por Freire, nos primeiros anos de governo, não houve interesse pela alfabetização de adultos, o que gerou repercussão negativa internacionalmente. Preocupado com a imagem do Brasil nos outros países, o governo resolve criar em 1967, três anos após o golpe militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº 5.379/67, também com o propósito de erradicar o analfabetismo no país em poucos anos, pois considerava que diminuindo o número

¹⁷ Em 16 anos de exílio, o educador Paulo Freire passou pela Bolívia, Chile, Suíça, Estados Unidos, Inglaterra e por países africanos como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Zâmbia, Tanzânia, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. No Chile, escreveu seu primeiro livro *Educação como pratica de liberdade* (1967), em que discorre sobre suas experiências no Movimento de Cultura Popular, sua maratona em Angicos (PE) e a formulação da Campanha Nacional de Alfabetização e o livro *Pedagogia do Oprimido* (1968) em que critica a educação tradicional em que os educandos/as são passivos. Em contraposição, defende uma educação baseada no diálogo e troca de saberes entre educador/a e educandos/as como elemento fundamental de uma educação que praticasse a liberdade e a democracia (Haddad, 2019).

de analfabetos, o Brasil mudaria sua imagem de país atrasado, e que a alfabetização poderia dar condições ao trabalhador para melhorar a mão de obra que contribuiria para o desenvolvimento econômico do país.

O Mobral tinha como objetivos principais a erradicação do analfabetismo, integração dos analfabetos na sociedade, dando-lhes oportunidades por meio da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos (Beluzo; Toniosso, 2015).

O Movimento se expandiu nas mais variadas localidades do país, estando ligado ao Departamento Nacional de Educação. O Mobral teve como uma de suas principais ações o Programa de Alfabetização (1970) e o Programa de Educação Integrada (PEI), que tratava, em caráter supletivo, da continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados.

O Mobral, diferentemente do PNA, impregnado por uma ideologia hegemônica, imprimiu uma tendência tecnicista e a alfabetização se limitou à apreensão da habilidade de ler e escrever de forma funcional, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. O sentido político do Movimento responsabilizava o indivíduo de sua situação de iletrado e do subdesenvolvimento do Brasil, desconsiderando o papel do sujeito de ser produtor de cultura. Além disso, reforçavam a ideia de que para ser alfabetizador/a de adultos, precisaria ser apenas alfabetizado/a, sem necessariamente entender o método pedagógico (Strelhow, 2010).

Quanto ao surgimento do Mobral, não houve a participação da sociedade civil, tampouco dos educadores. Foi imposto à população com a promessa de acabar em 10 anos com o analfabetismo, classificado pelo então Presidente militar Médici¹⁸, como uma “vergonha nacional”. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 116), “[...] as argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições e intensa campanha de mídia”.

Mesmo em um cenário de repressão, muitas críticas foram suscitadas por parte de educadores, que argumentavam que os métodos de alfabetização utilizados produziam males, pois tratava-se de um instrumento para impor o autoritarismo do regime militar, e mais, que seus objetivos eram ideológicos. Muitos egressos do Programa retornavam por insuficiência do domínio rudimentar da escrita e, “[...] quando chegavam a alfabetizar-se facilmente perdiam por desuso aquilo que lograram aprender” (Paiva, 2003, p. 93). Além disso, houve críticas em relação à falácia dos números que o Mobral propagava ter alcançado na redução do índice de

¹⁸Presidente militar Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) foi o 28º Presidente do Brasil, sendo o terceiro do período da ditadura civil militar brasileira, entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974.

analfabetismo, levantando a polêmica em torno da propalada diminuição e contestado pela PNAD-1976, o que causou o seu descrédito (Paiva, 2003).

Ainda na década de 1970, o governo militar aprovou a Lei nº 5.692, de 1971, que consagrou a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos, denominando Ensino de Primeiro Grau. E no capítulo IV dessa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi regulamentado o Ensino Supletivo, como proposta de reposição de escolaridade para os jovens e adultos que não haviam concluído em idade própria a escolarização obrigatória. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “[...] o Ensino Supletivo se propunha recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Assim, o Ensino supletivo passou a representar uma oportunidade àqueles que não tiveram oportunidade educacional na idade apropriada.

No ano de 1974, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) implantou os CES (Centros de Estudos Supletivos) que se organizam em função do tempo, do custo e principalmente da efetividade. Ademais, foram implementados alguns programas como PAF (Programa de Alfabetização Funcional), Programa de Autodidatismo, Programa Cultural, Programa de profissionalização, PETRA (Programa de Educação Comunitária para o Trabalho), PES (Programa de Ação Comunitária para a Saúde) e os balcões e postos de empregos (Beluzo; Toniosso, 2015).

Em 1980, as finalidades do Mobral foram alteradas, assim “[...] sua política passaria a dar prioridade às ações comunitárias e aberturas políticas às experiências de alfabetização que são desenvolvidas de maneira mais crítica” (Beluzo; Toniosso, 2015, p. 203).

O ano de 1985 foi marcante para história do Brasil, por ser o fim de um governo militar ditatorial e início de um governo civil que tinha como compromisso a redemocratização do país. Após 21 anos de ditadura civil militar, foi eleito o primeiro presidente civil, de forma indireta, Tancredo Neves. Contudo, devido a problemas de saúde que o levaram a óbito, deixou o cargo de primeiro Presidente da Nova República para seu vice, José Sarney de Araújo Costa (1985-1990). Nesse ano, 1985, o Brasil tinha aproximadamente 30 milhões de jovens e adultos analfabetos (Beluzo; Toniosso, 2015).

Nesse cenário, o Mobral “[...] estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade [...]” (Haddad; Di Pierro, 2000, p.120) foi extinto no início do Governo Sarney e, em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), agora incorporada nas competências do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com finalidades específicas de alfabetização, passando a “apoiar técnica e

financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizava até então a ação do Mobral (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 62).

A Fundação Educar, criada pelo Decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985, tinha o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

O diferencial da Fundação Educar em relação ao Mobral, segundo Souza Junior (2012), foi que os programas de alfabetização de jovens e adultos se deram de forma regionalizada, e os Estados, Distrito Federal e Municípios encaminhavam as demandas para a Fundação, tornando o sistema menos centralizado. Dessa forma, “[...] buscava a descentralizações das ações mediante o incentivo, o apoio e o financiamento dos programas de educação de jovens e adultos” (Souza Junior, 2012, p. 51).

Quanto aos princípios metodológicos das ações implementadas pela Fundação Educar deveriam ser balizados considerando o educando como sujeito do seu processo educativo, sendo partícipe ativo das situações de aprendizagem. As propostas deveriam se caracterizar por uma estrutura flexível, considerando as características peculiares dos educandos atendidos pela Fundação (Souza Junior, 2012).

É importante salientar que a prioridade de atendimento da Fundação Educar eram as áreas ou regiões com maior concentração de jovens e adultos analfabetos. A referida Fundação buscava privilegiar as regiões não cobertas pelos órgãos públicos estaduais e municipais e as de clientela potencial, oferecendo apoio aos programas sugeridos e aprovados. Dentre as regiões atendidas, o Nordeste foi que mais teve jovens e adultos atendidos pela Fundação (Souza Junior, 2012)

Ainda no governo de José Sarney, um dos grandes marcos foi a fase de transição democrática, com a convocação de uma nova Assembleia Constituinte, que redigiu e promulgou a Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã. A nova Constituição do Brasil, em vigor até os dias atuais, inclui o direito ao voto dos analfabetos, colocando-se em foco novamente o tema do direito à educação como um dos direitos fundamentais do cidadão.

A referida Constituição nos seus artigos 205 e 208 preconiza a garantia de direitos às pessoas jovens e adultas. Assim destaca:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

Além da garantia de direito à educação e, principalmente a uma alfabetização, independentemente de idade, sexo, cor, nacionalidade ou qualquer outra diferença, a Carta Magna estabelece um prazo de dez anos, nos quais os governos e a sociedade civil devem unir-se para erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental, destinando 50% dos recursos dos três níveis do governo à educação (Haddad; Di Pierro, 2000).

No final do ano de 1989, o governo de José Sarney era excessivamente impopular, pois a economia do país estava devastada, inflação muito alta e havia muita denúncia de corrupção. Nesse cenário, a conjuntura política exigia um presidente que resolvesse a crise econômica. Assim, numa disputa acirrada entre 22 candidatos, Fernando Collor de Mello (1990-1992) venceu as eleições, sendo o primeiro presidente eleito pelo voto popular após quase três décadas de ditadura militar.

O Governo Collor inicia um plano de modernização econômica e reforma administrativa e, uma das primeiras medidas foi a extinção da Fundação Educar pela Medida Provisória 251. De acordo com os estudos de Strelhow (2010), as ações desenvolvidas pela Fundação Educar foram desfeitas sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar e nesse contexto:

[...] começou a ausência do governo federal nos projetos de alfabetização. Os municípios passam a assumir a função da educação de jovens e adultos. Paralelamente, foram feitas muitas experiências de universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais em relação à educação. Há uma imensa pluralidade de práticas metodológicas baseadas em descobertas, linguísticas, psicológicas e educativas recentes (como os estudos de Emília Ferreiro), que contribuíram para a criação de métodos de alfabetização (Strelhow, 2010, p. 56).

É importante destacar que os estudos da psicóloga e psicopedagoga argentina, Emília Ferreiro, na década de 1980, foram também importantes para a educação de adultos brasileiros. Sua pesquisa teve o intuito de “[...] identificar os processos cognitivos implicados na aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses de escrita dos adultos, descobrir o tipo de conhecimento que o adulto possui antes de iniciar processos formais de alfabetização” (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008, p. 71).

O trabalho de Ferreiro influenciou na elaboração de propostas curriculares, programas de formação de educadores, materiais didáticos para estudantes e professores, pesquisas sobre aquisição da escrita por jovens e adultos. Sua pesquisa teve a intenção de identificar os processos cognitivos implicados na aquisição da escrita, compreender as hipóteses que as crianças, jovens e adultos têm sobre a escrita e quais os conhecimentos possuem antes de iniciar o processo formal de alfabetização (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008).

Além disso, seus estudos contribuíram também para ressaltar o que os estudos sobre letramento defendem: que mesmo ainda não sendo alfabetizados, os educandos/as, convivendo num meio em que a leitura tem presença forte e com a interação de outros indivíduos mais experientes, consegue entender como a escrita funciona e para que ela serve. Esses conhecimentos prévios constituem as bases das aprendizagens posteriores e devem ser considerados pelos educadores no processo de alfabetização (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008, p. 72).

Entretanto, diferentemente da proposta de Freire, Emília Ferreiro defende que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual. Necessita que o educador desperte no educando o amor pela leitura, que vem contribuir no processo de aquisição da escrita. Para Freire, o conhecimento parte do social e do coletivo das experiências do sujeito adulto, perpassa pela leitura e reescrita do mundo, ou seja, pela politização, pelo desvelamento da consciência, da passagem da consciência ingênua para a crítica, em que o educando/a é tomado como dotado de capacidade crítica e reflexiva.

Ao assinalar nosso olhar para década de 1980, observamos que foi um período de mudança lenta e gradual nos setores sociais. Nesse período iniciaram-se as discussões sobre a participação, cidadania, democratização em todos os campos sociais, em especial no educativo, discussão sobre direitos e inclusão, o que originou a construção do texto da LDB, que mesmo sendo promulgada em dezembro de 1996, foi mediada por tensões, correlações de força e longo embate desde 1988, quando seu primeiro anteprojeto foi depositado na Comissão de Educação. Em seguida, outros projetos surgiram, dentre eles, destacaram-se o substitutivo com relatoria do Senador Cid Saboia e o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro. O que divergia entre os substitutivos era relação ao papel do Estado na educação. Enquanto um defendia uma educação universal e de qualidade para todos os brasileiros, o outro defendia os interesses do ensino privado.

O senador Darcy Ribeiro deixara claro que não era favorável à universalização da educação básica. Desse modo, sua defesa priorizava a educação de crianças, em detrimento da educação de adultos. Para o Senador, a erradicação do analfabetismo era questão de uma não demorada espera, pois os mais velhos logo morrerão (Romão, 2003). Com esse pensamento, o senador Darcy Ribeiro inaugurava um caminho de desqualificação da EJA no âmbito das políticas públicas (Haddad, 1998).

Em 1990, o Brasil vai sofrer as influências da globalização, do neoliberalismo, que iniciou na Inglaterra em 1978. Enquanto aqui estávamos lutando por direitos sociais, o neoliberalismo se fortalecia nas nações consideradas ricas e ditava as normativas para os países

periféricos considerados em desenvolvimento, como o Brasil e outros da América Latina e o Caribe.

Nesse cenário, a década de 1990 foi marcada por profundas transformações políticas, sociais e econômicas, resultantes das mudanças sofridas pelo capitalismo, tanto no cenário nacional, como no internacional. Estas transformações estão vinculadas às mudanças que ocorreram no chamado mundo do trabalho, mudanças conectadas aos impactos causados nos circuitos produtivos, pela revolução científica e técnica em curso desde meados do século XX, que emergiram da restauração do capital desde os fins dos anos de 1970. E, no que concerne às exigências imediatas do grande capital, o projeto neoliberal restaurador resumiu-se no tripé flexibilização (da produção, das relações de trabalho), da desregulamentação (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da privatização (do patrimônio estatal), decorrente do próprio movimento da globalização (Paulo Netto, 2012).

As mudanças sofridas pelo capitalismo afetaram diretamente as reformas educacionais, que seguiram rigorosamente as orientações de organismo internacionais de financiamento¹⁹, mais precisamente do Banco Mundial, que teve “[...] forte influência para uma agenda mais voltada a equidade [...] exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios de educação ou em forma de empréstimos[...]” (Oliveira, 2018, p. 17). Essa década, com os ideais neoliberais²⁰ e o processo de globalização²¹, foi determinada por uma série de eventos e mobilização de movimentos sociais, alguns deles com projeções de erradicação do analfabetismo.

Em nível nacional, a falta de incentivo político e financeiro consolidaram a tendência de descentralização do financiamento e dos serviços, evidenciando uma relativização, nos planos cultural, jurídico e político, dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas

¹⁹As Instituições Financeiras Internacionais são organismos de caráter multilateral, cujo principal objetivo consiste em fomentar o crescimento econômico e a cooperação à escala global, contribuindo assim para a promoção do processo de desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento membros. Destaca-se o Banco Mundial (BM); Banco Africano de Desenvolvimento (Bafado); Banco Asiático de Investimento em Infraestruturas (BAII); Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF); Banco Europeu de Investimento (BEI); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) dentre outros. Disponível em <https://www.gpeari.gov.pt/web/pt/instituicoes-financeiras-internacionais>. Acesso em 31/01/2024.

²⁰O neoliberalismo está assentado no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estados e mais mercado. (LIBANEO, 2016, p. 44)

²¹Segundo Katja Fróis (2004) a globalização pressupõe a ideia de desterritorialização e desinstitucionalização, em um movimento em direção a um mundo sem fronteiras. Dessa forma, para autora, a globalização “representa, ao mesmo tempo, interpenetração e interconexão marcadas pela supremacia do capital e do mercado, entre regiões, estados nacionais e comunidades, e potencialização da demanda por singularidade e por espaço para a diferença” (Fróis, 2004, p.06)..

conquistados em momentos anteriores²², trazendo à tona a posição marginal ocupada pela educação de jovens e adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Internacionalmente, destacamos as reflexões a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, Tailândia 1990); a V Conferência Internacional de Educação de Adultos²³ (CONFINTEA, 1997) e o Fórum Mundial sobre Educação (Dakar, Senegal, 2000) que reafirmou o direito de todos à aprendizagem ao longo de toda vida²⁴.

O ano de 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) como o Ano Internacional da Alfabetização. Na ocasião, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial, em que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que deu destaque à educação, entre as demais políticas sociais, dando ênfase à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, expansão dos serviços de educação básica, com a avaliação sobre seus impactos sociais (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Os mesmos autores argumentam que a agenda da Conferência estava mais direcionada à educação inicial de crianças, cerne quase exclusivo da maioria das reformas educativas e, no que diz respeito à EJA, concentraram-se na alfabetização inicial e não na educação básica no seu sentido amplo. Além disso, os estudos e estimativas de custos que se seguiram à Conferência só consideraram as metas relacionadas à educação inicial de crianças, postergando para um plano secundário nas agendas políticas educativas a educação de jovens e adultos.

Nesse cenário, os organismos internacionais passaram a desestimular o investimento na EJA, o que contribuiu para o quadro elevado de analfabetos funcionais existentes no Brasil, nos países latinos e no Caribe, uma vez que a preocupação estava/está na formação e preparação do jovem e adultos para o mercado de trabalho, desenvolvendo uma política compensatória,

²²Os direitos educacionais como democratização e universalização do conhecimento básico, a obrigatoriedade de uma educação pública de qualidade, conquistados na Constituição federal, foi impossibilitado pela crise do financiamento e pela reforma do Estado, consolidando a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços (Haddad; Di Pierro, 2000).

²³A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) é promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo realizada a cada doze anos. A Conferência é o único evento global de educação de adultos. A primeira foi realizada na Dinamarca (1949), e as demais no Canadá (1960), no Japão (1972), na França (1985), na Alemanha (1997), no Brasil, na cidade de Belém-PA (Brasil, 2009) e, por último, em Marrocos, na cidade de Marrakesh, em 2022.

²⁴A aprendizagem ao longo da vida é um paradigma do século XXI, que leva em consideração tanto a experiência e conhecimentos antes obtidos pelas pessoas, como as aprendizagens que podem ser adquiridas ao longo da vida, em qualquer idade, em todos os contextos da vida e através de modalidades, meios ou canais distintos. Disponível em <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/fomento-del-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/introduccion>> Acesso em 01/02/2024.

ênfatizando a competitividade, o empreendedorismo e a empregabilidade. Já que com as mudanças no mundo do trabalho e na reestruturação produtiva conduzida pela globalização e pelo pensamento neoliberal, retoma a “Teoria do Capital Humano, reapropriada, de modos similares, pelo Estado, pelo Capital e pelo trabalho” (Rummert, 2007, p. 36).

Nesse quadro, não podemos deixar de enfatizar que o significado da Teoria do Capital Humano, após o ano de 1990, era diferente da época da política do Estado de Bem-estar Social que preconizava o pleno emprego. Ela deriva de uma lógica voltada para satisfazer os interesses privados, “[...] agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (Savianni, 2013, p. 430).

Essas reflexões nos remetem às políticas educacionais para a EJA, consolidadas pela exclusão, pois na ordem econômica atual não há lugar para todos, principalmente para as pessoas jovens e adultas analfabetas. E, na correlação de forças em que impera a estrutura de classe social, a alfabetização e a escolarização para essas pessoas passam a ser [...] comprometidas com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora (Rummert; Ventura, 2007, p. 33).

Em 1996, após diversas lutas e reivindicações de movimentos sociais, e de idas e vindas ao Congresso, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, Lei Darcy Ribeiro, com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação. No seu Título V, Capítulo II, dois artigos dispõem sobre a EJA, destacando:

Artigo 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.

Parágrafo 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.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 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.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II

– no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Parágrafo

2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996, não paginado).

Observando o conteúdo dos artigos e respectivos incisos da LDBEN, como a regulamentação da educação básica para todos que não tiveram a oportunidade de acesso na

idade apropriada, sendo o dever do poder público em oferecê-la gratuitamente, estimulando o acesso, a permanência e o sucesso desses sujeitos na instituição escolar, podemos salientar que propiciou avanço para a EJA, embora tenham sido desconsideradas muitas propostas de melhorias para a modalidade.

No que tange à erradicação do analfabetismo, a nova LDB não dedicou um artigo, “[...] o tema passou despercebido, como se a lei tratasse de uma realidade que não é nossa” (Haddad, 1997, p. 118).

A LDB 9.394/1996 reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores à educação básica, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, entretanto, a EJA ficou reduzida a cursos e exames supletivos. Além disso, a nova LDB reduziu as idades mínimas para submissão aos exames, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio. Tal medida seria mais para correção de fluxo. Determinou ainda a mencionada lei que o Plano Nacional de Educação fosse elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos e incorporou a mudança conceitual de “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos”. Segundo Leôncio Soares (2002), essa mudança não é só uma simples atualização vocabular, mas um alargamento do conceito de ensino para educação. Para o autor, “[...] enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação” (Soares L., 2002, p.12). Essa mudança foi fundamental para pensar a EJA como processo formativo que vai além do instruir, ampliando a formação dos educandos e dando-lhes uma identidade própria.

Ao longo da década de 1990, a EJA perdeu força, com a restrição do gasto público implementado pelo governo federal. Sergio Haddad (1997; 2009) chama a atenção para o processo de desqualificação da EJA, proposto pela Emenda Constitucional 14/96, lançado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que fez uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, ficando:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

O governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular, suprimindo a EJA do recebimento do benefício.

Com isso, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Lei 9.424/1996, principal fonte de financiamento da educação na época, “[...] deixou de lado os jovens e adultos, ao não considerar o ensino supletivo no cômputo do número de alunos nas redes de ensino fundamental nos estados e municípios” (Haddad, 1997, p. 115). Corroborando com o autor, Rummert e Ventura advogam:

[...]as novas regras do financiamento concorreram para secundarizar a EJA ao desestimular a criação ou mesmo a ampliação de turmas na educação de jovens e adultos nos Estados e Municípios. O FUNDEF, também datado de 1996, não incluiu os alunos que cursavam o Ensino Fundamental no então denominado ensino supletivo no cômputo de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo. Tal restrição acarretou, em significativo número de municípios brasileiros, a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos (Rummert; Ventura, 2007, p. 32).

Com a EJA fora do financiamento do FUNDEF, a dificuldade para um trabalho mais efetivo para esses sujeitos se amplia, uma vez que perdeu a importância como política universal, redimensionando os limites entre o público e privado.

Como já assinalado neste texto, nos anos de 1990, as políticas educacionais do Estado Brasileiro e da América Latina sofreram grandes influências e orientações de Organismo Internacional, sob a égide do neoliberalismo. Haddad (2009) esclarece que:

Na orientação neoliberal, a sociedade civil foi chamada para colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, dentro da lógica de diminuição das responsabilidades do Estado. Ganham relevância entidades de prestação de serviços, entidades filantrópicas ou de caráter assistencial e verificou-se crescente interesse de parte dos grupos empresariais e do capital em geral nos rumos e no controle das orientações e no atendimento educacional. Com o enfraquecimento do setor público em função da diminuição do corpo técnico das diversas secretarias, pessoas e entidades privadas foram chamadas a produzir materiais didáticos, treinar professores e atuar no plano das orientações pedagógicas (Haddad, 2009, p. 357).

Considerando os aspectos pontuados acima, podemos destacar que o governo federal não se retirou totalmente de prover as ações de alfabetização para a população jovem e adulta. Apenas reduziu suas responsabilidades, assumindo essa tarefa os Municípios e Estados, movimentos organizados da sociedade civil, instituições de ensino e pesquisa.

Entre os movimentos que surgiram no início da década de 90, para erradicação do analfabetismo, podemos destacar o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo²⁵, como em outros Estados (Gadotti,

²⁵O MOVA no Estado de São foi criado em janeiro de 1990, na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, durante o governo de Luíza Erundina.

2003). O MOVA-SP foi implementado em parceria com os movimentos populares e sociais e tinha o objetivo de “[...] trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizandas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem” (Strelhow, 2010, p. 56). O MOVA não se firmou como política pública, pois o governo que posteriormente assumiu São Paulo não comungava dos princípios político-pedagógicos do Movimento (Gadotti, 2003).

Em 1996, foi idealizado pelo Ministério da Educação um novo programa, voltado para o público jovens e adultos, o Programa Alfabetização Solidária (PAS)²⁶, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República), concebido em 1997 e executado durante os mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), destinado aos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e que concentravam o maior número de analfabetismo do país, prioritariamente no Norte e Nordeste.

O PAS foi lançado em parceria dos Estados, Universidades Públicas e Privadas, Iniciativas Privadas e participação de voluntariados. “Uma forma particular de privatização de muitas tarefas executadas tradicionalmente pelo Estado, em um contexto de implementação de reformas neoliberais” (Catelli Junior, 2014, p. 96). No entanto, como ocorreu com o Mobral, o novo programa “[...] não conseguiu cumprir o seu propósito, ainda que, no Censo Demográfico de 2000, a taxa de analfabetismo fosse reduzida para 13,6%” (Catelli Junior, 2014, p. 97).

Ainda sobre o PAS, Beisiegel (2003) aponta que a alfabetização no programa se realizava em módulos de seis meses, um ponto de partida para que o processo educativo tivesse continuidade nos cursos de ensino supletivo. O mesmo autor assevera que o PAS foi objeto de críticas de muitos educadores envolvidos com a educação popular:

[...]. Criticou-se a inserção da educação de jovens e adultos num setor do governo da União caracterizado pela atuação assistencialista. Os jovens e adultos pouco escolarizados estariam sendo tratados como uma questão emergencial, quando, na verdade, seriam expressões duradouras da qualidade de vida das populações pobres e das precárias condições de funcionamento dos sistemas de ensino. Ao contrário desta orientação assistencialista, impunha-se entender a educação de jovens e adultos como obrigação indeclinável dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos municípios. (Beisiegel, 2003, p. 41).

Frente às críticas, compreendemos que o Programa na proposição de erradicação do analfabetismo se deu de forma assistencialista, dando à EJA um tratamento emergencial,

²⁶O Programa Alfabetização Solidária, segundo alguns estudiosos, foi idealizado pela Primeira-Dama, Dona Rute Cardoso, que era Assistente Social e professora universitária, na época, o que favoreceu a participação das Instituições Superiores no Programa.

colocando em xeque um trabalho mais efetivo para essa modalidade, como continuidade de estudos e consolidação de suas aprendizagens como obrigação dos entes federados.

No plano internacional, em 1997, como já citado, aconteceu na cidade de Hamburgo, Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA). Sobre a Declaração de Hamburgo, podemos destacar que a mesma foi marcada pela forte presença de representantes de diversos países, que assumiram o compromisso ante ao direito dos cidadãos de todo planeta à aprendizagem ao longo da vida, configurada para a além da escolarização formal, “[...] incluindo as situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação” (Di Pierro, 2005, p. 17).

Nessa direção, a Declaração de Hamburgo, aprovada na V Confintea, foi um marco importante para a EJA, atribuindo a essa modalidade o objetivo de desenvolver autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, com possibilidade de lidar com as transformações socioeconômicas e culturais pelas quais o mundo transita e assim promover uma cultura de paz, participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente.

Entre os diversos temas abordados com prioridade pela Agenda para o Futuro, aprovado na Conferência, “[...] consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação” (Di Pierro, 2005, p. 18). Em 1998, emerge das bases da classe trabalhadora o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O principal objetivo do Programa era atender às populações situadas nas áreas de assentamento, em condição de analfabetismo absoluto (Haddad; Di Pierro, 2000; Strelhow, 2010).

Esse Programa foi resultado de inúmeras mobilizações e interlocuções de movimentos sociais e sindicais do campo com o governo em defesa da universalização da educação para todos/as trabalhadores/as de áreas de Reforma Agrária, “[...] segmentos que por séculos estiveram excluídos dos sistemas escolares começaram a apresentar projetos específicos de proposição de políticas públicas dirigidas a educação (Oliveira, 2018, p. 27). Conforme assinala Haddad e Di Pierro (2002, p. 125), “[...] o alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto”.

As políticas educacionais implementadas para EJA, na década de 1990, tinham/têm o objetivo de oportunizar a universalização da alfabetização e da educação básica a todos. No entanto, o que podemos evidenciar é que a EJA ocupou a posição marginal na agenda de prioridade dos Governos e mais uma vez essa educação é marcada por programas descontínuos e com pouco financiamento público.

2.3.1 Os desafios da alfabetização na EJA após os anos 2000

Para estabelecer um recorte histórico no estudo da alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, é de fundamental importância caracterizar as políticas educacionais nas primeiras décadas do século XXI, em que a Sociedade Civil e o Estado passam a ser alvos de reflexão nos âmbitos políticos e acadêmicos.

No ano de 2000, educadores e integrantes dos Fóruns da EJA do país interferiram categoricamente na política do Ministério da Educação no que concerne ao Parecer final das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e de Adultos. O Parecer Nº 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, instituiu a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse Parecer, a EJA é tratada como “[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela (Brasil, 2000, p. 05). Nessa lógica, a EJA deixa de assumir a função de suprir, de compensar a escolarização perdida, como mencionado na legislação anterior. Desse modo, o Parecer estabelece três funções básicas:

[...]a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...]. Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 07-11)

As funções mencionadas imprimem à EJA o sentido de um direito negado historicamente, permutando a ideia de compensação pelas de reparação e equidade, ao estabelecer igualdade de acesso, permanência e aprendizagem consolidada para as pessoas jovens e adultas por toda a vida, especialmente para aqueles que tiveram negado o acesso a um bem real e socialmente importante para participar da cultura letrada. O acesso à alfabetização constitui um meio e instrumento de poder. Daí a importância da reparação dessa dívida histórica e social e da equidade, oportunizando uma melhor igualdade, considerando as situações específicas.

Corroborando com o mencionado, a Declaração de Hamburgo (1997, p. 23), da qual o Brasil é signatário, ressalta que a alfabetização é um “[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental”. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares da EJA regulamentam esses direitos para a modalidade, enfatizando a importância da alfabetização e da pós-alfabetização, em um processo permanente por toda vida, uma vez que entende que os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (Brasil, 2000).

Ao analisar o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, após 20 anos de existência, os estudiosos Silva, Sousa e Barbosa (2021) apontam que o documento constitui um marco histórico na EJA, pois a abordagem presente na normativa elege dois aspectos presentes: as funções da EJA e o diálogo como legado da educação popular. Entretanto, o mesmo documento abre brechas para a flexibilização e institucionalização da EJA, provocando um grande conflito entre o que está prescrito e o que é executado, evidenciado nas contradições presentes nas políticas públicas atuais, que têm levado ao desmonte da EJA. Os referidos autores assinalam que

[...] o Parecer promove um fecundo diálogo com a LDB, considerando-a um ponto de inflexão importante na responsabilização do Estado na oferta da educação escolar de amplos segmentos sociais. Além disso, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica invocou tratar-se de um novo modo do fazer pedagógico, com especificidades e funções políticas e sociais próprias que demandam diretrizes curriculares, materiais pedagógicos e formação docente atentas as suas particularidades (Silva; Sousa; Barbosa, 2021, p. 83).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é considerada sim um marco histórico, no entanto, sua implantação se deu quando a EJA não estava contemplada no financiamento, descentralizando-a da responsabilidade governamental, a

mesma ficou condicionada à responsabilidade da sociedade civil e da iniciativa privada, o que evidencia um grande momento de desconstrução para a modalidade.

Em 2002, devido à grande crise política que atingiu os últimos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva vence a eleição para Presidência da República, no segundo turno, com 61% dos votos válidos.

No governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), diversos programas sociais e ações afirmativas foram implementados, entre eles, os programas de alfabetização e socialização para jovens e adultos, tendo como público-alvo os mais vulneráveis social e economicamente, sobretudo os localizados abaixo da linha da pobreza. Esses programas, em grande parte foram considerados como assistenciais ou compensatórios, orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu (Oliveira, 2009). Nessa direção, lança um amplo programa de combate à fome e à miséria no país e, dentro desse programa, inclui o investimento na erradicação do analfabetismo, com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

O Programa, na época, tinha como finalidade promover a superação do analfabetismo entre os jovens com 15 anos ou mais e adultos, visando contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. O programa tinha, em sua concepção, a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização, reconhecendo-a como um direito humano. Inicialmente, “[...] pretendia ser um amplo movimento de mobilização da sociedade civil para a erradicação do analfabetismo, em um contexto marcado pela luta contra a miséria, em todas as suas dimensões” (Catelli Junior, 2014, p. 99).

No ano de 2004, o governo federal retoma a atenção para a política de educação de jovens e adultos²⁷, devolvendo a responsabilidade ao Ministério da Educação (MEC).

[...] Para exercer a função de regulação das políticas, a partir de 2004 o Ministério da Educação (MEC) reuniu a gestão dos programas de apoio à alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos em uma nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e instituiu uma Comissão Nacional para consulta aos municípios, estados e organizações da sociedade civil²⁸. Essas medidas

²⁷A Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em sua história recente, foi marcada pela redefinição do eixo centralização-descentralização das políticas educativas. Em 1985, ao extinguir o MOBREAL, o governo federal abandonou a provisão direta da alfabetização de jovens e adultos, assumindo funções subsidiárias de financiamento e apoio técnico aos Estados, Municípios e organizações sociais, por intermédio da Fundação Educar (1985-1990), do Programa Alfabetização Solidária (1998-2002) ou do Brasil Alfabetizado, redirecionando sua regulação a partir de 2004, com a criação da Secadi.

²⁸Criada pelo Decreto Presidencial nº 4.834/2003 para tratar exclusivamente da alfabetização de jovens e adultos, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) teve seu âmbito e composição ampliados pelo Decreto nº 5.475, de junho 2004, reafirmados pelo Decreto nº 6.093, de abril de 2007. Sua composição recente foi estabelecida pela Portaria nº 602, de março de 2006 (<http://www.forumeja.org.br/cnaeja/>). É formada por 17 membros, sendo quatro representantes dos governos federal (Secad e SEB/MEC), estaduais (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e municipais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); um representante da UNESCO e um das instituições de ensino superior; e dez representantes da sociedade civil (fóruns de EJA, movimentos de alfabetização, trabalhadores da

conferiram maior coerência e eficácia às iniciativas do MEC para essa etapa de ensino, mas não foram suficientes para superar as dificuldades de coordenação interministerial dos programas de educação de jovens e adultos, dispersos em distintos órgãos do governo federal (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008, p. 44-45).

O PBA passa a ficar sob responsabilidade da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) que em maio de 2011 passou a chamar-se Secadi, incorporando à sua sigla a Inclusão e introduzindo em seu leque de ações as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (SEESP), a fim de promover uma educação mais inclusiva.

No Programa Brasil Alfabetizado, o governo federal apoia técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens e adultos apresentados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, por meio da transferência de recursos, garantindo o pagamento de Bolsa Voluntariado aos seus beneficiários, alfabetizadores, coordenadores de turma e intérprete de línguas.

O PBA continua a ocorrer anualmente, por meio de pacto de adesão à resolução específica, que é divulgada pelo MEC. Os estados e municípios possuem o prazo para a adesão a esta resolução, que acontece impreterivelmente todos os anos. Nesta, estão definidos os procedimentos de formação de alfabetizadores, cargas horárias, valores de bolsa benefício e, principalmente, a aplicação de recursos financeiros (Brasil, 2008). O programa ainda tem como principal estratégia a educação popular, em que a alfabetização é desvinculada das instituições escolares, facilitando o acesso de população mais isolada.

Cabe enfatizar que uma ação importante para a EJA, no governo Lula, foi aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei 11.494, de 2 de junho de 2007, em substituição ao FUNDEF. Essa legislação, com vigor de 2007 a 2020, favoreceu o financiamento da EJA, em relação ao anterior. Contudo, os recursos recebidos do fundo para a educação da população jovem e adulta ainda são parcos, os gastos foram limitados aos Estados e Municípios a um percentual máximo de 15% do Fundo e a fixação do fator de ponderação de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental.

É nesse cenário de financiamento escasso para EJA que a suplementação da União aos estados e municípios, em programas especiais para a alfabetização de jovens e adultos, como o Brasil Alfabetizado, é de grande relevância, mesmo quando os valores alocados são diminutos.

Em seus estudos, o professor Marcelo Carvalho, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2014), defende que a inclusão da EJA no Fundeb foi um ponto positivo e alentador, considerando que o fundo anterior, o Fundef, excluía essa modalidade de ensino. Entretanto, o

educação, movimentos sociais do campo, de indígenas, afrodescendentes e juvenis, bem como organizações não governamentais dedicadas a questões da educação e do meio ambiente.

financiamento ainda era exíguo para atender com qualidade social o público de jovens e adultos não alfabetizados ou com trajetória escolar descontínua.

Nessa lógica, Carvalho (2014, p. 651) chama atenção para a necessidade de se “[...] lutar pela isonomia da EJA quanto às ponderações das outras etapas educativas, mas, também, reivindicar outras formas de estímulo financeiro para o crescimento das matrículas de jovens e adultos no país”. Ainda no governo de Luís Inácio Lula da Silva houve algumas outras iniciativas²⁹ direcionadas a um público mais vulnerável da juventude.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), as políticas educacionais para EJA continuaram na mesma proposta do anterior, com investimento e projeto para a juventude brasileira. Ademais, no ano de 2014, por meio da Lei 13.005/ 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual constam metas, estratégias e diretrizes para todos os níveis educacional para os próximos dez anos. Dentre as metas, quatro são direcionadas a população de jovens e adultos e, para que as mesmas sejam materializadas no decênio (2014-2024), precisa de financiamento e da responsabilização dos entes federados.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). **Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. **Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014, não paginado).

O PNE reconhece a alfabetização de jovens e adultos como direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. De acordo com esse mecanismo, é preciso avançar para que se efetivem os objetivos de forma equitativa, garantindo o acesso e a permanência à educação pública de qualidade social³⁰, principalmente dos grupos que sofrem maior exclusão: os negros, os mais pobres e os residentes das áreas rurais.

²⁹Entre essas iniciativas, podemos destacar o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Comunitária (PROJOVEM), e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

³⁰Segundo Carreiro (2017), a educação pública com qualidade social é aquela cujo projeto educativo seja capaz de garantir aprendizagem e sucesso dos estudantes, filhos de trabalhadores e das classes populares. Silva (2009) aponta alguns elementos que determinam a qualidade social na educação como condições de moradias, emprego e renda, distância dos locais de moradia, expectativas dos estudantes em relação aos estudos, inclusão digital, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação que transforma todos os espaços físicos

Em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros realizada por especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades e, desde o lançamento de sua primeira versão, aberto para consulta pública, são levantados vários questionamentos e debates sobre suas reais intencionalidades. De junho a agosto de 2016, aconteceram diversos Seminários Estaduais, com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para debater a segunda versão da BNCC.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no governo Michel Temer (2016-2019), após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Na última versão, publicada em dezembro de 2017, são determinados os conhecimentos comuns nacionais que todos os estudantes têm o direito de aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Isso significa que, independentemente da região, raça ou classe socioeconômica, todos os homens e mulheres do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar. A Base é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

É importante enfatizar que o contexto de elaboração, aprovação e implementação da BNCC expressa a correlação de forças permeadas por discursos neoliberais com forte apelo mercadológico e filantrópico, tendo como ponto de apoio as competências e as comparações a partir de referências internacionais orientadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³¹. Macedo (2019, p. 52) sublinha que “[...] a OCDE vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações. A referida autora argumenta, a partir de estudos de países distintos, que não há redução de desigualdades. Ao contrário, ela segue crescendo, “quando se aplicam políticas curriculares e de avaliação centralizadas nos moldes tornados hegemônicos pela OCDE” (Macedo, 2019, p. 54).

em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas, gestão escolar, formação inicial e continuada de professores, dentre outros.

³¹A OCDE é uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris (França). A organização tem por objetivo promover políticas que visem ao desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O combate à corrupção e à evasão fiscal faz parte da agenda da OCDE, tendo já conseguido resultados otimistas em alguns países. Entre suas metas de trabalho está o apoio aos governantes no sentido de recuperarem a confiança nos mercados e o restabelecimento de políticas saudáveis para um crescimento econômico sustentável no futuro. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ocde/>. Acesso em: 06 de julho de 2022.

A BNCC não tem uma proposta específica para a EJA e por extensão para a alfabetização das pessoas que precisam dessa educação, limitando a informar que os eixos são para Educação Básica e modalidades. As adaptações deverão ficar a cargo de Estados e Municípios, também responsáveis pela adequação às realidades locais. Sabemos que o público da EJA, atualmente, são as crianças e jovens, que por diferentes percursos, foram excluídos e vitimados pela escola diurna, na época. Há necessidade de direcionamento específico para esse público, em especial quando se trata de pessoas que ainda não estão alfabetizadas.

A ausência de um texto direcionado a EJA na BNCC demonstra a secundarização, marginalização e o silenciamento da EJA, bem como a descontinuidade das políticas públicas educacionais para a modalidade.

O pesquisador Catelli Junior, em seu artigo *O não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC* (2019) chama atenção para ausência da EJA nas três versões da BNCC, pontuando que a ausência de um capítulo na BNCC dedicado a problematizar e a refletir sobre a especificidade da EJA, tendo em vista os seus sujeitos, em especial a alfabetização destes, só endossa o significado marginal da política de Educação de Jovens e Adultos no país, que com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de educar crianças e adolescentes para que, num futuro bem próximo, se extinga naturalmente a modalidade.

Na política mais recente, anterior à nova gestão, em contraposição ao PNE e num processo de desconstrução da política da EJA, em especial de alfabetização de Jovens e Adultos, em janeiro de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), por intermédio do Decreto nº 9.456, foi extinta a SECADI, representando um retrocesso no campo dos direitos educacionais, uma vez que essa medida foi na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo, como reconhece a professora Maciana de Freitas e Souza (2019). A SECADI tinha as seguintes atribuições:

- I - Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- Implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III- Coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de

políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV - Apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (Brasil, 2012, não paginado)

A Secadi era importante para a EJA, pois tinha a função de incluir e garantir os direitos aos jovens e adultos que não tiveram oportunidades educacionais, principalmente a uma alfabetização, respeitando as especificidades, diversidades e histórias de vida desses sujeitos. O desmonte da SECADI impactou a EJA, causando mais exclusão, desconsiderando os 11 milhões de brasileiros acima de 15 anos não alfabetizados, na época.

Diante do exposto, questionamos: se a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos não são mencionadas de forma explícita na BNCC e a SECADI foi extinta, onde buscaremos apoio orgânico para proceder à alfabetização de jovens e adultos?

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) ainda foi mantido pelo governo de Jair Bolsonaro, através do Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, o qual previa que a União poderia prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vistas à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País (Brasil, 2022).

Com esse decreto, o PBA passa a ser um instrumento complementar para consecução da meta de alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos que esteja fora das redes regulares de ensino, em conformidade com o Plano Nacional de Educação. Posto isso, as principais entidades responsáveis passam a ser a Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e entes federativos que aderirem ao Programa³².

Importa dizer que os alunos da EJA, que ainda estão em processo de alfabetização, são sujeitos da classe trabalhadora, que trazem longas histórias de inferiorização, subalternização e opressão, que há muito tempo sofrem a ausência do Estado quanto ao atendimento de suas necessidades educacionais. O analfabetismo é, assim, fruto das contradições do modo de produção capitalista, que compreende a

...] a multiplicidade de vertentes formativas e os padrões de escolarizações diferenciadas para distintas classes sociais, uma vez que existem formas variadas de acesso e qualidades diferenciadas na educação em função das frações de classe social a que se destinam (Ventura, 2019, p. 96).

³²A Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação foram criadas em substituição à SECADI, que era responsável por fomentar políticas para a EJA nos Estados e Municípios.

Percebemos, a partir das produções que utilizamos para este estudo, que as políticas públicas direcionadas a EJA possuem um papel secundário e uma trajetória de descaso, precarização e exclusão ao longo da história. Embora nos governos petistas (2003-2016) tenha havido uma tentativa de um projeto desenvolvimentista, inclusivo, com tendência mais democrática e voltado aos interesses da classe trabalhadora, as reformas educativas, desde a década de 1990, foram construídas seguindo uma base ideológica neoliberal, na qual a educação é definida como bem de consumo, seguindo a lógica do mercado, “[...] demonstrando a tênue linha divisória entre o neoliberalismo e o novo-desenvolvimentismo (Silva; Sousa; Barbosa, 2021, p. 90).

A EJA é um direito, portanto, caracteriza-se como um dos instrumentos disponibilizados pelo Estado à classe trabalhadora, na perspectiva de superar as desigualdades sociais, geradas por políticas marcadas pela incongruência entre o que está prescrito nas legislações e o que é de fato executado e que não oportunizam aos sujeitos que alcancem a alfabetização e estendam sua escolarização, tampouco promovam reflexões que permitam aos indivíduos inserção no mundo do trabalho, de forma digna, de modo a conquistar também valorização social.

Mais controversa é a imposição à população jovem e adulta de programas e currículos, com conteúdo e aprendizagens preestabelecidos, desconsiderando sua bagagem sociocultural, culminando no abandono do educando/a, pois não são contempladas as suas necessidades e especificidades.

Nesse cenário, ainda que tenhamos percebidos uma discreta diminuição nas taxas de analfabetismo de jovens e adultos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua (IBGE, 2023), 7,2% em 2016; 7,0% em 2017; 6,8% em 2018; 6,6% em 2019 para 5,6 em 2022, o país viveu nesses últimos governos um processo de retrocessos, ocasionando um maior abismo social no país, com cortes de recursos e de investimentos na educação, retirando direito do trabalhador e, com isso, grande parte da população brasileira sofre com processos de exclusão das mais variadas ordens.

Importa dizer que, pensando em debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos, foi sediada em Marrakesh, Marrocos, a VII Confintea. Nessa Conferencia, foi assinado e estabelecido o Marco de Ação de Marrakesh (2023) que traz o compromisso do direito da aprendizagem ao longo da vida, reconhece como área prioritária a alfabetização das mulheres, como forma de assegurar a igualdade de gênero e os direitos para todos no âmbito da aprendizagem e educação de adultos. Entre outras questões, traz também o compromisso de maior participação dos adultos na aprendizagem, financiamento e promover a inclusão e equidade na modalidade.

Embora, o Marco de Ação de Marrakesh destaca que a alfabetização de adultos deve receber atenção política e apoio financeiro suficientes, não determina uma data para o fim do analfabetismo de adultos no mundo.

Em 2023, Luís Inacio Lula da Silva, retorna ao poder federal. Nesse mesmo ano, a SECADI foi reativada e novas prospecção para a EJA são apontadas com intuito de fortalecer a modalidade.

2.5 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS

A alfabetização de jovens e adultos no Maranhão, como no restante do Brasil e na América Latina e Caribe, traduz uma luta por justiça social. Situado na região Nordeste, uma das regiões mais carentes economicamente do país, nosso Estado apresenta um elevado índice de analfabetismo e de baixa escolarização da população adulta, reflexo da situação de pobreza e da desigualdade social em que vive a maioria de sua população.

O Maranhão está situado numa área de transição entre as regiões Norte e Nordeste do Brasil, conhecida como região Meio Norte, possuindo características peculiares no que se referem às questões do clima, da vegetação, da biodiversidade e da transição de biomas, que vai do cerrado à Pré-Amazônia, com situações climáticas e de atividades agrícolas ou outras de cunho econômico, diferenciadas dos demais Estados que compõem o restante da região Nordeste do país, pois principalmente as chuvas, tão importantes para a atividade agrícola, são mais regulares no Maranhão, em comparação com os demais Estados (Martins, 2018).

O Maranhão ocupa uma área territorial de 329.651,495 km², com uma estrutura de organização geopolítica constituída por 217 municípios e com uma população de 6.775.152 habitantes (IBGE, 2022) e, mesmo exibindo grandes riquezas naturais, com grande potencial agrícola, extrativista, pesqueiro, turístico, industrial e grande pluralidade cultural, apresenta graves problemas socioeconômicos, ocupando um dos piores indicadores sociais do país. O Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentou um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,639. Na pesquisa do IBGE (2021), o IDH do Estado mostrou uma variação para 0,676. No entanto, continua apresentando os piores indicadores das 27 Unidades da Federação.

Sublinhamos que o Maranhão é o estado da União que apresenta o maior percentual de sua população residente no meio rural. O Censo de 2010 apontou que a sua população rural era de 2.427.640 habitantes, o que corresponde a 36,9% do total. Esse dado demonstra que o Estado é marcadamente rural. Segundo dados do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e

Cartografia (IMESC, 2015) a população rural do Estado era de 72,2% com menos de um ano de estudo ou sem instrução, o que demonstra que a essa população não foi garantido o direito a um projeto educacional mais efetivo. Além do mencionado, é o Estado que apresenta uma das maiores taxas de analfabetismo no país, o que permite associar o baixo IDH ao quantitativo de pessoas não alfabetizadas. Recorremos a Bernat, para confirmar tal associação:

[...] o analfabetismo é um reflexo do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado, corolário de processos políticos, econômicos e sociais históricos que reverberam até hoje. O estado do Maranhão se caracteriza por uma alta concentração da renda e da propriedade, com frequentes situações de marginalização social que, até o momento, não haviam sido devidamente abordadas por parte dos sucessivos governos (Bernat, 2019, p. 29).

O pesquisador assegura que ao longo da sua história, o Estado do Maranhão vivenciou diversos processos políticos, econômicos e sociais que contribuíram de forma decisiva para a situação de pobreza extrema, que acomete uma considerada parte da sua população, predominantemente na área rural. Foi nesse contexto que “[...] as relações sociais estiveram balizadas pelo uso abusivo da força, pela imposição do projeto que resultasse mais lucrativo em cada momento aos interesses das elites e pelos vínculos de dominação exercidos pelos grupos econômicos e políticos” (Bernat, 2019, p. 30). Reafirmando o que diz Bernat, as autoras Moreno e Bezerra (2021) apontam que esse processo é um projeto de dominação do povo maranhense.

No Maranhão, em meio a tantas privações já vividas na pele pelo povo, o direito de aprender a ler e escrever não é realidade para quase um quinto da população, que está relegada à condição de analfabeta. Essa realidade parece ser parte de um projeto de governo conduzido pela oligarquia maranhense, condição pensada como projeto governamental para a população mais pobre do estado, que teve de arcar com a conta de viver sem acesso aos direitos básicos. Grande parte da população, que tem seus territórios há décadas usurpados pela chamada oligarquia governamental, teve de suportar, ainda, o analfabetismo como carro chefe do Estado (Moreno; Bezerra, 2021, p. 273).

Para aprofundar estas reflexões e dar robustez ao debate, recorremos a Arno Kreutz (1983), o qual descreve que dois fatores foram fundamentais para o processo de mudança na economia do Maranhão: a alteração no sistema viário e as migrações nordestinas.

Essa última equacionou um volume demográfico no Estado, uma vez que os migrantes³³, fugindo da seca, encontraram nas terras maranhenses condições climáticas favoráveis, diferentemente das que castigam boa parte da região Nordeste.

³³Os migrantes eram procedentes do Nordeste, que se estabeleceram no Maranhão para fugir da grande seca que castigou a região, no ano de 1958. De acordo com Kreutz (1983), foram três as causas que atraíram esses migrantes: a derrocada da borracha na Amazônia, região para a qual até então se destinavam; a abertura de rodovias que facilitava a penetração no Maranhão e as terras devolutas existentes no Estado (mais de 15 milhões de hectares).

Os movimentos migratórios, em busca de melhores condições de vida, iniciam no Estado uma economia de pequenos produtores posseiros, numa produção para subsistência, nas terras devolutas. Contudo, esse processo foi substituído gradativamente por um projeto mais lucrativo, envolvendo interesses de empresariados capitalistas, em que os pequenos trabalhadores são expulsos, desapropriando as terras, liberando a terra para mercantilização (Kreutz, 1983).

Esse fenômeno nos ajuda a compreender as correlações de forças presentes no meio rural e as contradições que permeiam a exploração da classe trabalhadora e o projeto capitalista de interesse privado, o que contribui decisivamente para a situação de extrema pobreza e desigualdades sociais vivenciadas historicamente pela população rural maranhense.

A forma de organização política predominante no Maranhão, durante um longo período, foi de oligarquia (Reis, 2007), a exemplo da oligarquia Sarney³⁴, que derrotou o vitorinismo³⁵ (1946-1965), vigente na década de 1950. Nesse período, as ações educacionais para a população jovem e adulta se deram através da implementação do ensino supletivo da Campanha Nacional de Educação de Adultos, que oferecia cursos noturnos, lecionados por professores remunerados e voluntários. No ano de 1960, financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB), foi consolidado o curso de alfabetização de adultos, constituindo-se a primeira ação voltada para a EJA em nível estadual.

Em 1965, José Sarney de Araújo Costa, em oposição ao vitorinismo, sai vencedor na eleição, prometendo implantar uma nova ordem econômica e social, com o lema “Maranhão Novo”, com o discurso de fecundas oportunidades e geração de riquezas. No que diz respeito à educação, desenvolveu, naquele contexto, os projetos João de Barro (1967), a Televisão Educativa (1968) e o Projeto Bandeirante (1968). Na época, o Maranhão apresentava um excessivo número de analfabetos, com um percentual muito baixo da população em idade escolar frequentando as instituições de ensino e com um enorme índice de professores sem formação e qualificação, lecionando num reduzido número de escolas existentes (Kreutz, 1983). Esse cenário requeria mudanças urgentes. Assim, para alcançar o tão sonhado desenvolvimento socioeconômico no Estado, José Sarney inicia novos projetos e com eles estabelece a sua oligarquia.

³⁴ Não temos pretensão de fazer apologia política, no entanto, como neste trabalho abordamos a situação de extrema pobreza da população maranhense, sobretudo na área rural, precisamos nos referir a algumas situações da política maranhense e a propostas educacionais realizadas, principalmente no que tange à alfabetização do povo maranhense.

³⁵ Vitorinismo se refere ao período que o Maranhão viveu sob o domínio oligárquico do Senador pernambucano, Vitorino Freire.

Com a Televisão Educativa, o governo teve a pretensão de ampliar a oferta do antigo curso ginásial (Ensino Médio atual) para as pessoas das camadas sociais menos favorecidas da cidade de São Luís e municípios próximos. O Projeto Bandeirante teve o mesmo objetivo da televisão Educativa, ampliando sua oferta para o interior do Maranhão, sem o recurso tecnológico da televisão. De acordo com Kreutz (1983), somente 37 dos 130 municípios, na época, possuíam cursos ginásiais (Ensino Médio). O Projeto favoreceu a instalação de vários cursos ginásiais no interior, o que possibilitou a continuidade de acesso à escolarização de estudantes do curso primário (Ensino Fundamental atual).

Com o Projeto João de Barro³⁶, o governo pretendia “[...] ampliar as oportunidades de escolarização na zona rural, atingindo principalmente os pequenos povoados rurais do Estado” (Kreutz, 1983, p. 57). Diferentemente dos Projetos Televisão Educativa e Bandeirante, voltados para a educação ginásial, atualmente o Ensino Médio, o Projeto João de Barro (1967-1974), estava voltado para a alfabetização e para o Ensino Primário (Ensino Fundamental) da população rural maranhense.

Para a materialidade desse Projeto, o governo contou com a experiência de cinco pessoas. Dessas, quatro traziam prática do Movimento de Educação de Base (MEB), que encerraram suas atividades no mesmo ano do início do Projeto (1967), devido à repressão da ditadura militar. Kreutz (1983), em seus estudos, descreve:

As estratégias do Movimento de Educação de Base, para atingir seus objetivos de conscientização, mudança de atitudes, formação, instrumentação e organização das camadas populares como fator de mobilização para reformas estruturais eram: a alfabetização, o treinamento de líderes, o sindicalismo rural e a animação popular. Um dos meios importantes para o desenvolvimento destas estratégias era a escola radiofônica. Como a arquidiocese de São Luís não possuía, na época, uma emissora de rádio, a atuação do MEB no Maranhão, assumiu características próprias. Sua ação aqui se desenvolvia numa linha de mobilização e organização dos camponeses orientando-os para o sindicalismo como um canal de representação dos mesmos. Simultaneamente a este trabalho de mobilização o MEB realizava a “conscientização”. Esta era desenvolvida de forma lenta e, basicamente, através da análise crítica da realidade (Kreutz, 1983, p. 64).

³⁶ O nome João de Barro era em alusão ao pássaro que constrói seu próprio ninho de barro. Como o governo do Estado não dispunha de recursos suficientes para a construção de escolas convencionais, o Projeto de Alfabetização foi desenvolvido em parceria com a própria comunidade, com a mobilização e participação popular, na construção de escolas em barracões de taipas, chão batido, coberta de palha de babaçu, como a maioria das moradias locais, retomando uma proposta da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Essa Campanha foi implantada em Natal, capital do Rio Grande do Norte, a partir de fevereiro de 1961, na gestão de Djalma Maranhão como prefeito da cidade, sendo interrompida em abril de 1964, logo após o golpe militar. Teve início com a implantação do então ensino primário de quatro anos, para crianças dos bairros pobres, em escolas de chão batido e cobertas de palha, como eram as moradias das famílias desses bairros e complementadas com a alfabetização de adultos, usando para isto uma adaptação do Livro de Leitura para Adultos do MCP e, também, com a Campanha “De pé no chão se aprende uma profissão”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1422>. Acesso em: 15/maio/2022.

Podemos interpretar que a mobilização de educação popular do MEB dialogava com o governo na valorização da educação. Entretanto, não coadunava com os propósitos do governo Sarney de cunho ideológico, embora democrático e com interesse desenvolvimentista, estava mais fundamentada na teoria do capital humano³⁷, para a qualificação de mão de obra, ou melhor, para o interesse da elite, do que da população pobre, marginalizada historicamente, oferecendo-lhes uma educação instrumental mínima necessária, transformando a população rural em mão de obra para as grandes empresas que se instalavam no Estado. Enquanto a ação do MEB estava mais voltada para a conscientização, politização, organização de base, análise crítica da realidade.

Para Althusser (1985), a escola é um dos aparelhos ideológicos de Estado que contribui para a reprodução das relações de produção, melhor dizendo, para relações de exploração capitalista. Segundo o autor Kreutz (1983, p. 55) é “[...] através da ideologia que uma classe ou fração de classe consegue exercer sua hegemonia sobre as demais classes”. O governo Sarney precisava impor sua autoridade para exercer sua hegemonia e seria através de um dos aparelhos do Estado, a escola, isso capitaneado pelo slogan desenvolvimento econômico e modernidade e pelo discurso ideológico que pregava a igualdade de oportunidade, assim acenava à classe menos privilegiada que “[...] a ascensão social é possível a qualquer indivíduo desde que trabalhe dedicadamente e com perseverança” (Kreutz, 1983, p. 55).

No entanto, esse discurso não se configurou para o interesse da classe popular. No governo Sarney (1966-1970), embora tenha tido a pretensão de ser democrático, existia, na sua essência, a estreita ligação com a lógica do capital, havia o interesse de garantir a hegemonia da classe economicamente dominante e da manutenção do sarneysmo³⁸ no poder do Estado.

Os governos que sucederam a José Sarney mantiveram suas propostas educacionais sob o mesmo prisma do seu pensamento. Assim, não houve uma efetiva alfabetização para a população maranhense e o quadro de pobreza extrema no Estado prosseguiu. Em seus estudos, Carolina Coimbra Carvalho (2017) ressalta que os governos posteriores ao de Sarney movimentaram um forte esquema institucional e político, privilegiando o capital privado, externado como essencial para o desenvolvimento e ingresso na chamada modernidade capitalista e, nesse contexto, a oligarquia Sarney desempenhou um papel fundante no processo

³⁷A teoria do capital humano, que já mencionamos neste texto, surgiu para dar um impulso ao desenvolvimento econômico e social. Para Savianni (2013), a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como preparação dos sujeitos para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.

³⁸Sarneysmo é o nome dado à oligarquia Sarney, construída a partir do enfraquecimento do vitorinismo, decorrente de lutas internas, inaugurando uma nova conjuntura política no Estado do Maranhão, naquele contexto.

de expansão do capitalismo no Maranhão, assim perpetuando seu poder político por décadas, embora tenha havido alguns movimentos de oposição.

Ainda na década de 1970, foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), com a função de coordenar as ações relacionadas à administração do ensino de jovens e adultos em todo o país. No ano de 1973, por intermédio do Conselho Estadual de Educação (CEE), o Estado do Maranhão passa a ter o Ensino Supletivo oficializado por meio da Lei nº 15/1973. Nesse mesmo ano, foi instituído o projeto que habilitava o professor leigo³⁹ para atuar nas turmas de Ensino Supletivo de jovens e adultos do 1º grau e também nas turmas do 2º grau (LOGOS I e II)⁴⁰, contemplando a alfabetização.

Em 1979, o DESU passou a ser chamado de Coordenação de Ensino Supletivo (CESU), assumindo, na época, várias funções, como coordenar e operacionalizar 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 Educação de Jovens e Adultos, operacionalizando nesse sentido até o final da década de 1980.

Contudo, a taxa de analfabetismo do Estado, na década de 1980, ainda era desalentadora, conforme análise das tendências demográficas. O Censo Demográfico de 1980 revelava, para o conjunto de pessoas de 15 anos ou mais de idade, um percentual em torno de 50% de analfabetos. Esse percentual foi se reduzindo ao longo dos anos, até o período de 1991-2000 quando apresentou o maior declínio (31,49%) em relação ao período intercensitário anterior (IBGE, 2002).

Diante dos números alarmantes de analfabetos, foi evidenciado que o Mobral não deu conta da demanda da alfabetização de jovens e adultos, tanto no Maranhão, quanto no cenário nacional. Nesse contexto, no início do processo de redemocratização do país, foi criado o Educar Maranhão, em 1987 e, visando o acompanhamento das ações desenvolvidas, o Estado

³⁹ Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica. No Brasil, a existência de professores leigos era mais comum nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde muitos deles não haviam concluído nem o Ensino Fundamental, não tendo assim habilitação para ensinar as turmas de alfabetização e das quatro séries iniciais. Em 1999, para atender a LDB (1996), a qual determina que só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o MEC criou o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância. (MENEZES, 2001).

⁴⁰ Os Projetos Logos I e Logos II tinham como objetivo formar, em regime emergencial, professores que eram leigos e habilitá-los em Segundo Grau para o exercício do magistério, entre as décadas de 1970 e 1990. A metodologia de ensino aplicada foi no modo a distância e o material didático eram apostilas, com uma proposta de formação inicial de 12 meses.

selecionou municípios com maior carência e criou polos para uma maior efetividade na erradicação do analfabetismo.

Nos anos de 1980 houve muitos debates mediados pela sociedade civil e pelos governos sobre o enfrentamento do analfabetismo, tendo um grande movimento na realização de projetos de alfabetização. Muitos educadores, organizações não governamentais e movimentos sociais que se envolveram nessa jornada foram articulados por uma Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), criada na segunda metade de 1980⁴¹. Nesse período, após anos de exílio, como já mencionado, o educador Paulo Freire retorna ao Brasil, após anos da ditadura militar e, com isso, junto com organizações que foram criadas nesse período retomam, em diversas áreas, o ideário freiriano, que tem como foco a educação popular (Cabral, 2018).

O Núcleo da RAAAB no Maranhão organizou debates temáticos sobre a política da EJA, em cinco encontros e duas feiras de alfabetização, articulando educadores que trabalhavam com alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, encaminhando à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, em parceria com o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, a implantação das Comissões Nacionais de Educação, em nível estadual.

A RAAAB tinha como principal objetivo a luta pela educação popular dos brasileiros e a garantia do direito à alfabetização por parte daqueles que não haviam ingressado na escola, naquele contexto. É importante destacar que a Rede foi convidada para participar da Comissão do Ano Internacional de Alfabetização, que se reuniu de 1989 a 1990, no Rio de Janeiro e, posteriormente, foi convidada pelo então governo Collor (1990-1992) a participar da Comissão do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), Comissão esta que organizou a Reunião Preparatória para a I Conferência Brasileira de Alfabetização, sendo responsável pela produção do documento “Alfabetizar e Libertar” (Cabral, 2018).

O ano de 1990 foi declarado como o Ano Internacional da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No Maranhão, a educação, na década de 1990, acompanhou as mudanças no cenário nacional, tomando como referências as recomendações de organismos internacionais, respaldadas na diminuição de gasto público, integração às políticas econômicas globais e investimento na educação,

⁴¹A RAAAB começou no Rio de Janeiro, mas logo começou a ser coordenada na capital do Maranhão, São Luís. No III Encontro Nacional da RAAAB, realizado em São Luís, em 1989, foi elaborada a “Carta de São Luís”, que cobrava do Governo Federal, na época, José Sarney, que a Comissão do Ano Internacional de Alfabetização, recém-criada, no âmbito dos acordos com as Nações Unidas, se reunisse e que dela participassem representantes da sociedade civil. Além disso, nesse encontro foi discutido que a Rede priorizaria a articulação de movimentos e organizações que tratavam da alfabetização popular de jovens e adultos, bem como mobilizaria a sociedade para a luta e a garantia dos direitos de todos os brasileiros à educação de qualidade, como direito humano fundamental (Cabral, 2018).

proporcionando à população competências e habilidades mínimas para atender as necessidades do mercado. Destacamos nesse período grandes projetos de reformas educacionais, como a aprovação da LDB 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação, elaborado em 1996 para vigorar nos anos de 2001 a 2010.

Nessa mesma década, foi elaborado o Plano Decenal do Estado do Maranhão, para os anos de 1994 a 2004, com intuito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. E um de seus principais objetivos para EJA era “[...] promover modalidade diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subeducados, incluindo capacitação socioprofissional, educação para saúde e nutrição, fortalecimento familiar e a integração ambiental.” (Maranhão, 1994, p. 41).

Além do mencionado, destacava ainda como meta relacionada a EJA, “[...] 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). Observamos que já havia uma preocupação com a alfabetização da população maranhense de 15 a 29 anos que não foi oportunizada a uma alfabetização e que não tiveram oportunidade a uma pós-alfabetização.

Considerando os aspectos pontuados acima, é pertinente destacar que a taxa de analfabetismo da população maranhense de 15 anos ou mais, apontada pelo IBGE, em 1993, estava em torno de 36,68%, bem maior do percentual nacional, demonstrando a urgência no atendimento da alfabetização para esse público, considerando que a alfabetização é um direito que precede o direito à educação e aos demais direitos humanos.

Ademais, esses dados nos levam à evidência que os resultados para a alfabetização de jovens e adultos não têm sido alcançados nos níveis desejáveis e, conforme o Relatório Síntese do Plano Decenal de Educação (1997), esses resultados são gerados pelas dificuldades de operacionalização, falta de critérios técnicos de seleção de prioridades e outras ingerências políticas. Situação decorrente de uma base institucional fragilizada, devida às constantes reformas administrativas que comprometiam os sistemas gestores em diversos níveis, aliando-se a isso a rotatividade dos dirigentes, o que contribuía para a descontinuidade das ações educativas.

Em 1994, Roseana Macieira Sarney Murad ganha as eleições com ampla maioria dos votos e, igualmente ao seu pai, seu discurso era de modernização e mudança, com o slogan “Novo Tempo”, sendo governadora do Estado por quatro mandatos (1995-1998); (1999-2001); (2009-2010) e (2011-2014).

No governo de Roseana Sarney foram realizadas diversas reformas educacionais, seguindo o viés do neoliberalismo. Assim, nos anos de 1995 a 1998, o Ensino Supletivo, assim chamado na época, foi acompanhado pela Coordenadoria de Ensino Especial – Divisão de Ensino Supletivo (DISUP)⁴², que lançou diversos programas e projetos, dentre eles destacamos o Projeto Leio e Escrevo, que se constituiu numa proposta de alfabetização de adultos realizada no município de Itapecuru-Mirim.

No ano de 1999, a DISUP foi extinta e transformada na Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, que em 2000 deu continuidade ao Projeto de Alfabetização Leio e Escrevo, ampliando o mesmo para 18 municípios do Estado. Em 2001, a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos foi desmembrada e renomeada, passando a chamar-se de Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA). Nesse contexto, houve um retrocesso na oferta de programas e projetos. O Projeto de Alfabetização Leio e Escrevo passa novamente a ser implementado apenas no município de Itapecuru-Mirim, evidenciando assim o descaso com a alfabetização da população maranhense de jovens e adultos.

Os governos de Roseana não conseguiram garantir às pessoas jovens e adultas a alfabetização, uma vez que os indicadores continuavam em patamares elevados, contrastando com o seu discurso de mudança. Em matéria divulgada pela Folha de São Paulo, em 2002, a partir de estudo do referido Jornal, no primeiro governo de Roseana (1995-1998), o Maranhão teve um crescimento ínfimo comparado a média da região Nordeste. Em alguns indicadores, o Estado conseguiu um avanço, mas no caso da alfabetização, as taxas eram alarmantes.

A Folha buscou três indicadores de analfabetismo, a partir de dados do IBGE de 2000. O primeiro, que mede a incapacidade de ler e escrever na população acima de 15 anos, comprovando, na época, que no Maranhão havia 28,80% de analfabetos nessa faixa etária. Segundo a Folha, no Nordeste, o percentual é menor, cerca de 26,60%. Nos seus anos de governo, Roseana reduziu em 9,15% essa taxa. No Nordeste, a queda foi de 12,79%. No Brasil, o percentual de queda foi de 14,19%. Outro indicador pesquisado foi o do analfabetismo funcional, cuja taxa no Maranhão era de 52,80% de pessoas com menos de quatro anos de escolarização, contra 46,20 no Nordeste, segundo a Folha. Embora durante o governo Roseana, essa taxa tenha caído em 8,49%, o percentual é menor que a média nordestina, que foi 11,66%. Para a população das séries iniciais, o analfabetismo no Maranhão era de 32%. No Nordeste,

⁴²Divisão de Ensino Supletivo (DISUP) implementou várias ações e programas para atender a jovens e adultos, como Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); o telecurso 2000 – Ensino fundamental; o curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos, em Imperatriz. Destaca-se, também, a reativação do Centro de Estudos Supletivos (CES) e a formação de uma banca permanente de avaliação.

era de 28,93%. A queda dessa taxa nos anos de Roseana foi de 15,80%, contra 16,80% da média nordestina (Folha de São Paulo, 2002). Esses dados evidenciam que existe um longo caminho para alfabetização da população jovem e adulta maranhense.

Em 2002, Jose Reinaldo Carneiro Tavares, antigo apadrinhado político de Sarney (Reis, 2007), vence a eleição, dando continuidade à oligarquia no Estado. Em seu governo, a professora Conceição Raposo foi solicitada para desenvolver um texto que daria subsídio para o Programa de Melhoria do Ensino - PME do Governo Estadual, após o rompimento com a família Sarney⁴³.

Nessa assertiva, Raposo (2004) fez uma análise da realidade educacional do Estado do Maranhão, no contexto dos seus indicadores sociais, elencando alguns problemas sem solução, entre eles, a alfabetização. A pesquisadora descreve que o problema do analfabetismo, no Estado, é decorrente da “[...] inexistência de políticas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no Maranhão e da ineficiência das políticas de melhoria da qualidade do ensino” (Raposo, 2004, p. 05).

A autora acrescenta que urge a prioridade de atuação do Estado na alfabetização da população jovem e adulta. Observando os resultados da pesquisa divulgados pelo Inep, em 2001, percebemos uma redução no índice da taxa de analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional, comparadas ao censo de 2000, uma taxa percentual de 23,4% e 44,8%, respectivamente. Para Raposo (2004), o “[...] Estado, assim como o país, quase não se vinha movimentando no sentido de combater o analfabetismo adulto (p. 06). Nas palavras da estudiosa:

[...] ficou evidenciada a urgente necessidade de se combater agressivamente o analfabetismo de jovens e adultos, promovendo-lhes o ingresso ou reingresso na escola. Com esse objetivo, o Estado iniciou, em 2002, a implementação do “Programa Vamos Ler”, cuja meta é alfabetizar e inserir na rede municipal de Educação de Jovens e Adultos 100.000 estudantes, somente em 2003, e mais 300.000 no período 2004-2006. Esse Programa prevê uma forte repercussão nas taxas de analfabetismo do Estado, além de alterar positivamente, em curto prazo, a média de anos de estudo da população maranhense, pela continuidade de estudos que assegura (Raposo, 2004, p.6).

Raposo nos encaminha a perceber que, naquele contexto, a taxa de analfabetismo bem expressiva necessitava urgentemente da intervenção do Estado sobre essa problemática. Contudo, os programas de enfrentamento ao analfabetismo implementados pelo governo de Jose Reinado Tavares (2002-2006), como o Vamos ler (2002) nos 217 municípios do Estado

⁴³Jose Reinaldo Tavares rompe com o grupo Sarney, em 2004, depois de uma escalada de atritos com a Senadora Roseana e seu irmão Fernando Sarney. Segundo Reis (2007), o fator a desencadear a crise foi a desavença entre sua esposa Alexandra, intitulada pelos maranhenses de “a grande”, com “a guerreira” Roseana, o que estimulou José Reinaldo a diminuir a influência direta da família Sarney sobre seu governo.

não produziram grandes resultados, mesmo havendo uma gradativa redução do analfabetismo, os números ainda eram/são preocupantes.

O Programa Vamos Ler tinha como principal objetivo oportunizar aos jovens e adultos, acima de 15 anos, o acesso à leitura e escrita, instrumentos fundantes para o exercício da cidadania, garantindo a inserção dos educandos nas redes públicas de ensino para a continuidade de estudos dos Níveis I e II (Ensino Fundamental Atual). Para implementação de suas ações, o Programa estava estruturado em 3.500 núcleos de EJA, localizados nas áreas urbanas e rurais, contemplando áreas de assentamentos, quilombos e áreas indígenas, beneficiando localidades de difícil acesso.

Em 2004, ainda no governo de José Reinado Tavares, a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC) passa por mudança administrativa, assim a Subgerência de Educação de Jovens e Adultos foi transformada em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA)⁴⁴, que em 2019, com nova reestruturação na SEDUC, passa a ser chamada de Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMODE).

Conforme estudos de Barbosa (2003), a oligarquia Sarney desempenhou importante papel no processo de expansão capitalista no Maranhão, gerindo a política de modernização econômica no Estado e nesse período não faltaram lutas e movimentos sociais por um outro projeto político.

Em 2006, uma esperança à população maranhense é apontada, o governo de Jackson Kepler Lago (2007-2009) alcançou a vitória nas eleições. Seu governo com o lema “[...] o Maranhão é de todos nós”, almejava um “Estado com desenvolvimento e justiça social”, de caráter progressista⁴⁵, tinha uma proposta de desenvolver um projeto de educação popular, com objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo no Estado.

Uma dessas iniciativas foi a materialização da Campanha Nacional de Alfabetização (2007-2008) em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lançada no V Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília, no ano de 2007, com intuito de superar o analfabetismo nas áreas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

⁴⁴A SUPEJA tinha a responsabilidade de ofertar cursos de ensino fundamental e médio para jovens e adultos, no modelo presencial e semipresencial, atendendo as escolas da rede, o sistema penitenciário, as unidades de medidas socioeducativas e a educação especial. Além disso, essa supervisão era responsável pela operacionalização de programas e projetos de alfabetização. Ainda é da responsabilidade da SUPEJA a gestão do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que tem o objetivo de oportunizar aos jovens e adultos a conclusão ou prosseguimento de estudos por meio de cursos semipresenciais em nível Fundamental e Médio.

⁴⁵Governo que se preocupa com a população marginalizada e excluída socialmente, a exemplo, os negros, indígenas, quilombolas, LGBT+. Normalmente, são associados a movimentos sociais.

Essa ação demonstrou um avanço na democratização do acesso aos direitos do povo maranhense, pois:

Sendo o Maranhão marcado pela desigualdade que se expressa de diversas formas, dentre as quais a saga do analfabetismo, o MST no estado, ainda em novembro de 2007, buscou potencializar a campanha, intensificando o trabalho de alfabetização utilizando o método cubano Sim, eu posso!. Contando com a contribuição de educadores cubanos, numa articulação com a Secretaria de Estado da Educação, envolveu educandos e educandas dos diversos assentamentos e acampamentos (Lopes; Vargas, 2019, p. 54).

Nesse contexto, a experiência de alfabetização de jovens e adultos no nosso Estado “[...] contou com a participação de educadores cubanos em áreas de reforma agrária no estado, quando o assentamento Palmares, em Nina Rodrigues, foi declarado território livre de analfabetismo” (Borges; Azar, 2019, p. 16).

Em 2008, foi elaborado e implementado pela Secretaria Adjunta de Projetos Especiais (SAPE), da SEDUC, o Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão (PAEMA), com o objetivo de alfabetizar 769.886 pessoas jovens e adultas em situação de analfabetismo nos 217 municípios maranhenses (Maranhão, 2008)⁴⁶. O Plano foi apresentado na I Conferência Estadual de Alfabetização do Maranhão, ocorrida em julho de 2008, e tinha como meta ampliar ações, com implementação de estratégias sociais e pedagógicas, que promovessem o processo de alfabetização de forma coordenada e compartilhada. Assim, para a implementação e desenvolvimento, contou com apoio de secretarias estaduais e municipais, prefeitos e representantes de instituições públicas e parceiras do projeto, dentre elas, a Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão (FAPEMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e polos da sociedade civil. O Plano foi elaborado de forma participativa, em parceria com o Instituto Paulo Freire, esboçando outras iniciativas educacionais de âmbito federal e municipal (Sousa; Lima, 2012).

Contudo, apesar dos avanços, as ações desenvolvidas no governo Jackson Lago foram interrompidas, pois o grupo Sarney contestou os resultados da eleição, alegando abuso de poder econômico. O Tribunal Superior Eleitoral (TSE) cassou o mandato de Lago e o restituiu à Roseana Sarney (Sousa; Lima, 2012). Após a destituição de Jackson Lago, o governo de Roseana (2009-2010) não apresentou uma ação mais efetiva para erradicação do analfabetismo, apenas adesão aos Programas Federais em parceria com os municípios. O PAEMA e a Campanha Nacional de Alfabetização nas áreas de assentamentos e acampamentos do Estado,

⁴⁶ Para a elaboração do Plano, foram realizados fóruns em dez cidades polos, com cerca de 1.100 participantes, entre eles: secretários municipais de educação, diretores de escolas, professores, alfabetizadores, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e representantes de movimentos sindicais de 130 municípios.

em parceria com o MST, foram finalizados. “A descontinuidade do PAEMA foi extremamente danosa para a solução do problema do analfabetismo no Maranhão” (Sousa; Lima, 2012, p. 472).

Os dados demonstrados pelo IBGE (2010) evidenciavam que 19,31% da população maranhense com dez anos ou mais não sabiam ler nem escrever, o que fazia do Maranhão o quarto Estado com maior índice de analfabetismo. Isso revelava o grande desafio para resolver os problemas educacionais vivenciados pelos maranhenses. Nesse cenário, em 2014, acompanhando o contexto nacional, o Estado do Maranhão inicia uma ampla discussão através do Fórum Estadual de Educação⁴⁷ sobre políticas públicas que garantissem o acesso, a permanência e a qualidade na educação maranhense.

Em 11 de junho de 2014 foi publicada no Diário Oficial do Estado do Maranhão a Lei nº 10.099/2014, o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período 2014/2024, em cumprimento à Lei Federal nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) definindo como prioridade a garantia e a ampliação do acesso, a melhoria das condições de permanência e o aprimoramento da qualidade da Educação Básica ofertada a todos os brasileiros.

[...] o plano estadual, composto por um conjunto de 22 metas e 315 estratégias, tem por objetivos assegurar as condições básicas para garantir o êxito dos resultados do processo educacional: a efetivação da aprendizagem escolar; a superação do analfabetismo; a universalização do ensino; além de, entre outros aspectos, elevar os níveis de qualidade da educação. As metas do PEE/MA são objeto de avaliação e monitoramento periódicos por meio de ações estratégicas de acompanhamento como: seminários municipais, regionais e audiências públicas, sob a coordenação do Fórum Estadual de Educação (Maranhão, 2017).

Diante do exposto, destacamos a Meta dez (10), com vinte (20) estratégias, que tinham como principal objetivo elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,1% até 2015 e, até o final da vigência deste PEE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. O PEE destaca,

[...] democratizar o ensino implica acima de tudo, garantir a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola, sejam homens, mulheres, indígenas, afrodescendentes, de outras etnias ou pessoas com deficiências, uma oportunidade de

⁴⁷Incluso nesse Fórum Estadual de Educação, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos, que foi instituído tendo em vista a necessidade de conhecer e articular as iniciativas de EJA no Estado, visando trocar experiências e fortalecer as políticas públicas inerentes a essa modalidade de ensino nos diversos segmentos da sociedade. Estabelecido desde o ano de 2003, o Fórum EJA busca a participação mais efetiva de todos os segmentos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de discutir, estudar e avaliar as políticas públicas da modalidade em todo o Estado. Embora se perceba que a participação mais significativa tem sido do poder público, demonstrando que existe uma fragilidade em mobilizar a efetiva participação da sociedade civil nos encontros de estudos e deliberações (Carvalho, 2019).

domínio do saber socialmente produzido. Este é um direito assegurado a todos e cabe ao estado provê-lo, através de sua política educacional (Maranhão, 2014, p. 08).

Ademais, percebemos que o PEE se coadunava e se harmonizava com a proposta do PNE, no sentido de um processo educacional comprometido com essas pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a escolaridade obrigatória, especialmente na área rural, nos pequenos municípios e nas aldeias indígenas.

Em oposição ao governo oligárquico de Roseana, em 2014, Flávio Dino de Castro e Costa é eleito, governo também de caráter progressista e com o desejo de implementar no Estado um novo projeto político. Assim como fizera Jackson Lago, desenvolveu ações para o enfrentamento do analfabetismo e da extrema pobreza. Em 2015, o governo deu início à efetivação de ações do seu plano, assumindo a condução de políticas públicas voltadas para o combate à pobreza extrema e às desigualdades sociais, como o propósito de garantir acesso aos direitos, como elevação econômica, avanço educacional com redução dos baixos índices em relação ao Brasil e valorização da cultura do povo maranhense (Maranhão, 2015).

Nesse contexto, lançou o Plano Mais IDH como política de governo, instituído por meio do Decreto nº 30.612 de 02 de janeiro de 2015, tendo como finalidade:

[...] promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável, abrangendo: I – integração de políticas públicas com base no planejamento territorial; II – ampliação dos mecanismos de participação popular na gestão das políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos municípios; III – ampliação da oferta dos programas básicos de cidadania; IV – inclusão e integração produtiva das populações pobres e dos segmentos sociais mais vulneráveis, tais como trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas e populações tradicionais, calcado em um modelo de desenvolvimento que atenda às especificidades de cada um deles; V – valorização da diversidade social, cultural, econômica, política, institucional e ambiental das regiões e das populações (Maranhão, 2015, não paginado).

O Plano Mais IDH priorizou/prioriza o desenvolvimento humano nos 30 municípios⁴⁸ com mais baixo IDH⁴⁹, tendo como principal parâmetro a elevação do IDHM, calculado a partir dos dados do Censo do IBGE de 2010.

⁴⁸Os 30 municípios de mais baixos IDH do Maranhão: Afonso Cunha, Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Amapá do Maranhão, Araisos, 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.

⁴⁹O IDH é um dado estatístico que compara indicadores de países nas dimensões básica do desenvolvimento humano: renda, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. Varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em seu relatório anual (IPEA, 2008). Assim, quanto mais próximo do valor máximo (1), maior desenvolvimento humano de uma determinada localidade e, mais próximo do mínimo

Os trinta municípios que compõem o Plano Mais IDH estão com uma taxa percentual variando entre 0,443 a 0,520 (IMESC, 2015). De acordo com estudos de Bernat (2019), cerca de 65,5% da população desses trinta municípios moram no contexto rural, todos eles criados nos últimos vinte e cinco (25) anos, emancipados de outros já instituídos, o que pode caracterizar a situação de pobreza do Estado. O estudioso, utilizando o parâmetro do IMESC (2015), afirma:

Um dos grandes gargalos da educação maranhense nos 30 municípios com menor IDH do estado é o analfabetismo e a baixa escolaridade da população adulta. O percentual de analfabetismo no Maranhão (20,9%) é mais que o dobro do que apresenta o Brasil (9,6%), destacando-se negativamente como o 4º estado com o pior posicionamento no ranking dos estados da Federação. Nos 30 municípios observados pelo Plano Mais IDH, todos detêm a taxa de analfabetismo acima da média estadual, e alguns deles possuem quase o dobro do percentual de analfabetos da média estadual (Bernat, 2019, p. 39-40).

Posto isso, uma das ações para o enfrentamento do analfabetismo está a Mobilização pela Alfabetização, por meio de dois programas: a Jornada de alfabetização – “Sim, eu posso” - Círculos de Cultura, em parceria com o MST e o Brasil Alfabetizado (PBA), do Governo Federal, com parceria do Estado. Conforme o Relatório da Superintendência da Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), com base nos dados do PNE em movimento,

[...] observa-se um crescimento na taxa de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Estado do Maranhão, na proporção de 78,6%, em 2007, para 83,3%, em 2017 (PNE, 2017), no caso do analfabetismo absoluto, ao passo que o analfabetismo funcional, que em 2007 estava no percentual de 34,7%, atualmente teve uma redução, alcançando 27,6%, próximo da meta estabelecida para o estado. Tais índices são resultado da implementação de programas estaduais de combate ao analfabetismo, a saber: Jornada de Alfabetização: “Sim, eu posso” e Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é resultado de Termo de Cooperação Técnica entre Governo Federal e Estadual (Maranhão, 2019).

Segundo o mesmo relatório, a implementação de políticas públicas a partir de programas como a Jornada de Alfabetização: “Sim, eu posso” - Círculos de Cultura e o Programa Brasil Alfabetizado vem reduzindo os índices de analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional no Maranhão, com elevado percentual de concluintes dos programas propostos: 73,2% no Programa Brasil Alfabetizado e 75,1% na Jornada de Alfabetização: Sim, eu posso - Círculos de Cultura.

A Jornada de Alfabetização no Maranhão foi uma forma de reparar os anos de descaso do poder público com a população maranhense mais carente, o que veremos mais

(0), menor desenvolvimento. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 2008. Ano 5. Edição 39 - 25/01/2008. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em 15/02/2022.

detalhadamente na próxima sessão. O governo do Estado, nas suas propostas para o período de 2019-2022, no âmbito ao enfrentamento das injustiças sociais, entre outras, estava em “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, a partir da expansão do Programa ‘Sim, eu Posso’ e outras estratégias pedagógicas” (Maranhão, 2019).

Segundo a Secretária Adjunta de Educação (SEDUC, 2021), na época, essa proposta de alfabetização de jovens e adultos teve início em um momento de enfraquecimento da política nacional de alfabetização do Governo Federal e, no Maranhão, o processo de adesão foi expressivo. Acrescenta que, além das duas etapas realizadas no Estado, (2016-2017) e (2017-2018), já há uma próxima planejada, pois, em decorrência da pandemia da Covid 19⁵⁰, teve que ser adiada.

Ainda sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos, são realizadas no Estado, por meio da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMODE), o PBA que fora reativado e a Educação Prisional.

Em abril de 2022, Flávio Dino deixa o governo do Maranhão para disputar o cargo de Senador, nas eleições de outubro de 2022 e, em seu lugar, assume seu vice Carlos Orleans Brandão Júnior. No entanto, antes de sua saída, Dino transforma o Plano Mais IDH em Política de Estado através da Lei Nº 11. 627 de 16 de dezembro de 2021, ou seja, mesmo que haja mudanças nos cargos políticos do governo, o Plano Mais IDH terá que ter continuidade. Diferentemente de Política de Governo, que começam e terminam com um mandato político.

Em 2022, Carlos Brandão se reelege ao governo do Estado do Maranhão e empossa novamente, como Secretário de Educação, o seu vice, Felipe Costa Camarão. Em suas propostas, o Secretário de Estado de Educação assume como principal compromisso a erradicação do analfabetismo, que segundo a PNAD continua (IBGE, 2022), o Maranhão apresentava cerca de 647 mil pessoas analfabetas, a partir dos 15 anos de idade e uma das metas do governo Brandão para o enfrentamento do analfabetismo é o lançamento da Jornada de Alfabetização de Jovens e Adultos no Maranhão.

Desse modo, a SEDUC já criou um plano de ação que dará início ao Projeto, que terá uma duração de 10 meses, sendo três deles para mobilização e formação, seis meses para a alfabetização em sala de aula e um mês para conclusão e análise de resultados. Dentre os objetivos do programa, a promoção da cidadania, da inclusão social e econômica por meio da

⁵⁰Com o avanço do novo Coronavírus (Sars-Cov-2), a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara em 11 de março de 2020 que o surto da doença se constitui uma emergência de saúde pública de importância internacional, caracterizando-a como uma pandemia mundial.

alfabetização e do estímulo dos alunos para desenvolver habilidades profissionais, havendo reintegração dos mesmos ao mercado de trabalho (SEDUC, 2023).

O projeto é uma iniciativa do Governo do Estado, por meio da SEDUC, em parceria com o Governo Federal e outras instituições governamentais e não governamentais, inclusive com a sociedade civil, como igrejas, sindicatos e associações, com o objetivo de tornar os municípios selecionados⁵¹ território livre do analfabetismo, conclui o Secretário (SEDUC, 2023).

Diante do exposto, evidenciamos que na educação maranhense, notadamente na alfabetização de adultos, alguns avanços foram fomentados, mas houve também retrocessos. Nessa assertiva, muito ainda precisa ser realizado para reverter os efeitos nefastos do analfabetismo e da falta de escolarização. Vale enfatizar que uma proposta de alfabetização balizada no tripé igualdade, democracia e equidade é condição fundante para o avanço da qualidade social da educação e a vontade política do Estado é condição *sine qua non* para a superação do analfabetismo, na continuidade da escolarização e no combate das desigualdades socioeconômicas e extrema pobreza no Maranhão.

⁵¹ Para a primeira etapa de iniciação do projeto, foram pré-selecionados os municípios de: São Pedro dos Crentes, Nova Colinas, Sambaíba, Boa Vista do Gurupi, Luís Domingues, Tasso Fragoso, Porto Rico do Maranhão, São Félix de Balsas, Sucupira do Riachão, Ribamar Fiquene, Santo Amaro do Maranhão, Paulino Neves, Barreirinhas, Lima Campos, São Luís, Raposa, Imperatriz e Milagres do Maranhão (SEDUC, 2023).

3 JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO– “SIM, EU POSSO!” - CÍRCULOS DE CULTURA

Nesta seção, apresentamos o contexto legal da criação e implantação da Jornada de Alfabetização no Maranhão, utilizando o método cubano *Yo, sí puedo* e os Círculos de Cultura de Freire. Para isso, apresentamos os indicadores sociais e educacionais do Estado. Discorreremos sobre o “Sim, eu posso” sua origem e história, a proposta e orientações do método. Por conseguinte, trazemos as implicações e adoção do método no Brasil, pois muito educadores da EJA questionaram a viabilidade do “Sim, eu posso” por se contrapor ao legado da educação libertadora de Freire. Contudo, embora o “Sim, eu posso!” apresente um rigor metodológico, com passos a serem seguidos, o que pode ocorrer numa concepção mecânica, o MST comprometido com uma educação libertadora e emancipadora, preocupou-se com a formação dos/as educadores/as que iriam mediar a ação alfabetizadora da Jornada, no Maranhão. Além disso, apontamos o que dizem os documentos que deram organicidade para Jornada e, por último, o contexto e organização da Jornada de Alfabetização no Maranhão – “Sim, eu posso!” – Círculos de Cultura.

3.1. JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO: contexto de implantação

A alfabetização tem sido um tema recorrente nas agendas nacionais e internacionais. Muitos programas foram lançados para a redução do analfabetismo, muitos deles na contramão dos movimentos sociais, que defendem os direitos negados, historicamente, aos que não tiveram oportunidades educacionais. Ainda que tenhamos percebido um aumento progressivo no índice de alfabetização, a problemática do analfabetismo persiste em nosso país, uma vez que chegamos no início da terceira década do III milênio com uma taxa expressiva de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, cerca de 9,6 milhões de pessoas (PNAD/IBGE, 2022), como já mencionado. A Pesquisa ainda constatou que 59,4% dessas pessoas viviam na Região Nordeste, cerca de 5,3 milhões de analfabetos.

Esses dados mostram que a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil seguiu uma tendência de aumento de 94,4%. Embora tenhamos percebido um crescimento da alfabetização nos grupos de 15 anos ou mais, ainda há um grande desafio na erradicação do analfabetismo, o que leva a crer que a meta almejada pelo PNE (2014-2024) até o ano de 2024 dificilmente será alcançada.

No Maranhão esses dados também são desalentadores. Segundo a pesquisa da PNAD (IBGE, 2022), havia cerca de 647 mil pessoas com 15 anos ou mais analfabetas no Estado, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 12,1%, a quarta maior dentre as unidades da

Federação. Esse percentual é mais elevado quando essa população possui a idade de 60 anos ou mais, taxa evidenciada em 36,4% para esse grupo etário. Esse é um aspecto que demonstra que o direito à alfabetização tem sido negado a uma significativa parcela da população maranhense.

Para Percassi e Guedes (2019), “[...] as raízes da negação ao direito à educação estão fincadas num processo de dominação social e que o analfabetismo é um de seus frutos mais perversos” (p. 19). Além do mencionado, acrescentamos que o analfabetismo está diretamente ligado às condições socioeconômicas da população, em que as famílias empobrecidas da classe trabalhadora sofrem com a negação do direito à alfabetização e à escolarização, o que as leva a uma autoestima negativa sobre si e um sentimento de vergonha e subalternização, por não ter acesso ao mundo letrado, oportunidades de trabalho, transitar com autoconfiança pelo universo social letrado e sentirem-se cidadãos.

Ademais, o Estado é um dos que apresenta maior desigualdade social da nação, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do país (0,639), conforme Censo (2010) o que indica que boa parte dessa população, além de ser economicamente desprovida, possui pouca ou nenhuma escolarização.

Erradicar o analfabetismo foi um compromisso assumido pelo governo de Flávio Dino de Castro e Costa (janeiro/2015 a abril/2022), que, ao assumir o governo do Maranhão, encontrou uma taxa de de 20,8% no Estado e para a materialidade dessa missão, em 2015, lançou o Plano de Ações Mais IDH, uma série de medidas que priorizavam o desenvolvimento dos trinta municípios com menores Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Com o Mais IDH, por meio do Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015, o governo teve o propósito de “promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável” (Maranhão, 2015). Nesse sentido, as atenções deste Plano estavam centradas em nove Secretarias de Estado⁵² que priorizaram o desenvolvimento desses municípios selecionados. Assim, o Comitê Gestor do Plano de Ações Mais IDH, presidido pelo Governador do Estado e integrado por técnicos de cada Secretaria, traçaram diretrizes para atuação no campo da Educação, Saúde e Renda nos trinta municípios mais pobres (Maranhão, 2015).

⁵² 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.

Para seleção desses municípios, foram avaliados indicadores sociais de institutos e fundações de pesquisa⁵³, utilizando como critério para seleção dos mais precarizados o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, criado em 1990 pela Organizações das Nações Unidas (ONU) e que se comprovou mais adequado aos objetivos de elevação da qualidade de vida dos maranhenses (Burnet, 2015).

O Plano de Ação Mais IDH tem como propósito construir políticas públicas que melhorem o desempenho educacional, a saúde pública e renda, nos 30 municípios de menor percentual no ranking do IDHM do Estado do Maranhão, como já mencionado, conforme demonstra a tabela a seguir.

⁵³São eles: Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e a Fundação João Pinheiro – FJP.

Tabela 01 - Dados dos 30 municípios do Plano Mais IDH

Ranking	Município	IDHM 2010	IDHM Renda 2010	IDHM Longevida de 2010	IDHM Educação 2010
1	Fernando Falcão	0,443	0,417	0,728	0,286
2	Marajá do Sena	0,452	0,400	0,774	0,299
3	Jenipapo dos Vieiras	0,490	0,445	0,766	0,346
4	Satubinha	0,493	0,450	0,720	0,369
5	Água Doce do Maranhão	0,500	0,494	0,697	0,363
6	Lagoa Grande do Maranhão	0,502	0,480	0,731	0,360
7	São João do Carú	0,509	0,487	0,684	0,397
8	Santana do Maranhão	0,510	0,445	0,758	0,394
9	Arame	0,512	0,525	0,701	0,365
9	Belágua	0,512	0,417	0,707	0,455
9	Conceição do Lago-Açu	0,512	0,492	0,738	0,370
9	Primeira Cruz	0,512	0,448	0,722	0,414
13	Aldeias Altas	0,513	0,500	0,720	0,374
14	Pedro do Rosário	0,516	0,475	0,696	0,415
14	São Raimundo do Doca Bezerra	0,516	0,478	0,700	0,410
14	São Roberto	0,516	0,475	0,738	0,391
17	São João do Soter	0,517	0,486	0,711	0,401
18	Centro Novo do Maranhão	0,518	0,508	0,717	0,382
18	Itaipava do Grajaú	0,518	0,456	0,726	0,419
18	Santo Amaro do Maranhão	0,518	0,454	0,738	0,416
21	Brejo de Areia	0,519	0,507	0,677	0,408
21	Serrano do Maranhão	0,519	0,440	0,735	0,433
23	Amapá do Maranhão	0,520	0,503	0,688	0,406
24	Araioses	0,521	0,497	0,709	0,402
24	Governador Newton Bello	0,521	0,509	0,718	0,387
26	Cajari	0,523	0,456	0,747	0,421
27	Santa Filomena do Maranhão	0,525	0,461	0,722	0,435
28	Milagres do Maranhão	0,527	0,465	0,764	0,413
29	São Francisco do Maranhão	0,528	0,503	0,733	0,400
30	Afonso Cunha	0,529	0,471	0,725	0,434

Fonte: IBGE (2010 *apud* Burnet, 2015)

É importante enfatizar que desses 30 municípios, 24 deles foram criados após a Constituição Federal de 1988, nos anos de 1990, em processos sem fundamentos socioeconômicos e técnicos, dominados apenas por interesses políticos (Burnet, 2015). O que nos leva a entender a situação de pobreza desses municípios constituídos para fins eleitoreiros.

Na dimensão educação, uma das treze ações do Programa Escola Digna do Plano Mais IDH, está situada a Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso!” - Círculo de Cultura, num esforço conjunto entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP)⁵⁴ e o Movimento dos Trabalhadores

⁵⁴ A SEDIHPOP é quem assumiu a coordenação executiva do Plano Mais IDH.

Rurais Sem Terra (MST).

Para consolidação e implantação da Jornada de Alfabetização, o governo do Maranhão buscou parceria com o MST, uma vez que o Movimento tem a apropriação pedagógica, conhecimento e domínio do “Sim, eu posso!”, método de alfabetização, inspirado na Campanha de Alfabetização desenvolvido, em Cuba, em 1961, tendo um resultado positivo no processo de apropriação da leitura e escrita. Ademais, o movimento também tem a apropriação do processo de desenvolvimento dos Círculos de Cultura idealizados e objetivado pelo educador Paulo Freire. Assim, no final da metodologia cubana, os/as recém-alfabetizados/as terão um aprofundamento da leitura e da escrita, que os/as possibilitará vencer o chamado analfabetismo funcional, encaminhando-os para uma dimensão social da leitura e da escrita por meio dos Círculos de Cultura.

Dessa forma, coube ao MST a tarefa de coordenação, orientação pedagógica e metodológica, mobilização, formação da Brigada Salete Moreno e acompanhamento pedagógico e, ao Governo do Estado, garantir suas condições financeiras, como cômputo e investimentos em recursos humanos no que se refere à capacitação de pessoal, itens de consumo didático-pedagógico e estrutural (cadernos do educando e do educador, mochila, camisetas, óculos, tv’s e pen drives, dentre outros), processo de bolsas para os alfabetizadores e coordenadores. Além disso, mobilizar prefeitos e secretários municipais de educação para o acolhimento da Jornada, fomentar a partir das secretarias de competência, a identificação de problemas oftalmológicos e, quando necessário, a aquisição e a entrega dos óculos e realizar acompanhamento conjunto entre a Comissão Técnica da SEDUC e a Brigada de Alfabetização em todas as etapas do processo da Jornada.

Para uma melhor compreensão dos aspectos metodológicos do método cubano, agregados aos ideais freirianos, estaremos discorrendo sobre a origem, história, proposta e orientação do *Yo, si puedo*, as repercussões e adoção do método pelo MST, que suscitou uma série de discussões no próprio movimento pelo coletivo, por entenderem que o método cubano, sendo “engessado”, na aplicabilidade pelo alfabetizador, se distanciava dos ideais de Freire e dos seus seguidores, que defendem uma educação/alfabetização dialógica, em que os alfabetizados e alfabetizadores são educados mutuamente.

Para Brandão (2008), um dos pressupostos epistemológicos de Freire é de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário, amoroso, jamais poderá ser imposta. Os Círculos de Cultura, conforme foram sistematizados por Paulo Freire, são organizados seguindo um percurso para a elaboração desse saber compartilhado. No entanto, o “Sim, eu posso” é pensado numa metodologia apoiada em

videoaulas, uma espécie de telenovelas em que há uma aproximação das letras do alfabeto e dos números, facilitando a memorização e a aprendizagem de cada letra e suas possibilidades fonéticas e, na sequência, a família silábica, palavras, frases e, no final, a escrita de uma pequena carta, o que nos faz questionar se as concepções do método, de forma mecânica, com memorização, não se distanciam da reflexão crítica, da participação, politização e conscientização dos trabalhadores/as sobre o processo da escrita e da linguagem, contrapondo-se aos ideais freireanos.

3.2 “SIM, EU POSSO”: o método de alfabetização

O método de alfabetização *Yo, sí puedo* foi elaborado pelo Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (IPLAC), sob a coordenação de Leonela Inés Relys Díaz⁵⁵, com o compromisso de contribuir com os países que enfrentam desafios socioeconômicos, culturais e políticos significativos, principalmente os da América Latina e da África. De acordo com Díaz (2003), uma das problemáticas enfrentadas em relação à alfabetização é como lidar com o analfabetismo em lugares que há grande dispersão da população analfabeta, as grandes distâncias entre os centros de ensino e as comunidades rurais. Posto isso, é necessário buscar novas alternativas que permitam atingir um maior número de não alfabetizados. Desse modo, o IPLAC através de um método audiovisual oferece essa possibilidade e, assim, mitigar a problemática do analfabetismo.

3.2.1 Origem e história

O método de alfabetização *Yo, sí puedo* tem como inspiração e objetivos políticos a grande campanha de alfabetização realizada em Cuba em 1961, a qual envolveu toda a sociedade, sendo o primeiro país da América Latina a solucionar o problema do analfabetismo e que, concomitantemente, delimitou a Revolução Cubana⁵⁶ (Boemer, 2011).

⁵⁵Pedagoga cubana, era doutora em ciências da educação, professora da Universidade de Havana, assessora acadêmica do Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño (IPLAC), falecida no ano de 2015.

⁵⁶Ayerbe (2004) em sua obra *A Revolução Cubana* retrata os aspectos de Cuba antes e pós revolução no âmbito político, econômico e social. O contexto histórico da Revolução Cubana toma como referência o processo vivenciado pelos atores da revolução, considerando suas opções e decisões à luz dos dilemas apresentados pela realidade de uma época marcada por fortes constrangimentos externos originários da guerra fria entre os Estados Unidos e a União Soviética. O golpe militar comandado por Fulgêncio Batista em 1952 teve grande apoio por parte dos Estados Unidos, que necessitavam de um governante que favorecesse seus interesses. As ações violentas desse governo motivaram Fidel Castro, Che Guevara e outros combatentes a unirem forças e se posicionarem nas florestas de Sierra Maestra para derrubar o governo cubano. Nesse cenário, Cuba se declara independente do poder de influência norte-americanos no dia 1 de janeiro de 1959, reconhecida como a revolução nacionalista, e Fulgêncio se exilia em Portugal devido a sua derrota e já não tinha o apoio norte-americano nessa batalha. Fidel Castro e os revolucionários assumem o poder e implantam seu regime político, uma das primeiras medidas do novo governo foi a lei da reforma agrária, que entregam título de propriedade aos camponeses onde

Na época, a grande campanha de alfabetização teve a pretensão de acabar com o analfabetismo na ilha e, para isso, muitas medidas foram tomadas. Dentre elas, foi criada uma comissão nacional de alfabetização com a participação de organismos governamentais e organizações sociais. Assim, foram colocadas em ação ideias que buscavam a incorporação e desenvolvimento dos elementos presentes na vida cotidiana e prática dos sujeitos não alfabetizados. Uma dessas ideias foi a edição de uma cartilha, manual do alfabetizador e outros materiais didáticos, elaborados por técnicos e assessores que trabalharam na combinação das necessidades pedagógicas, didáticas, à luz da psicologia e de outras ciências, com os objetivos políticos e ideológicos da alfabetização (Poroloniczak, 2019).

A Campanha de Alfabetização, proposta por Fidel Castro⁵⁷, se constituiu num marco histórico e revolucionário, em que foi mobilizado um número expressivo de alfabetizadores, jovens e adultos, que se organizaram em brigadas, com o propósito de alfabetizar quem precisava, mesmo sob o risco de se defrontarem com tropas contrarrevolucionárias. Assim, “[...] camponeses e trabalhadores pobres, fadados à enxada e aos calos nas mãos, passaram a empunhar canetas e livros, protagonizando o maior processo de erradicação do analfabetismo da história” (Brasil de Fato, 2020, não paginado). O governo cubano, mediante a campanha de alfabetização, conseguiu libertar os cubanos do domínio colonial e da ignorância, elevando a educação e resgatando a dignidade e melhoria de vida de sua população⁵⁸.

Deste modo, inspirado pelo processo de alfabetização ocorrida no início da década de 60, em Cuba, é desenvolvido, nos anos 2000, o método educacional de alfabetização, eficaz e rápido, o *Yo, sí puedo*. O método já foi adotado por vários países, a exemplo da Bolívia, Equador e Venezuela, sendo destacados, pela UNESCO, como países livres do analfabetismo.

Desde o ano de 1999, Cuba vem trabalhando na implantação desse método de alfabetização como ajuda humanitária aos países que ainda enfrentam o mal do analfabetismo. Inicialmente esse processo de expansão do método foi pensado para o contexto venezuelano,

trabalhavam nas terras arrendadas aos assalariados e a abolição de propriedades dos latifúndios, especialmente as que estavam nas mãos de companhias estrangeiras.

⁵⁷Fidel Alejandro Castro Ruz (1926-2016) ficou marcado na história como uma das personalidades mais importantes de seu país e do mundo no século XX. Formado em Direito, Castro era adepto de ideais revolucionários, o que o fizeram lutar pela derrubada da ditadura de Fulgêncio Batista. Em 1959, tornou-se primeiro-ministro de Cuba e assumiu a presidência em 1976, permanecendo na função até o ano de 2008, quando problemas de saúde forçaram o seu afastamento da política. Foi elogiado por desenvolver um ótimo sistema educacional e de saúde, mas criticado por implantar uma ditadura em seu país. Faleceu, em 2016, aos 90 anos. Veja mais sobre "Fidel Castro" em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/fidel-castro-ruiz.htm>. Acesso em 18 jan. 2024.

⁵⁸Tal processo é retratado na obra *Revolução de Anita*, de Shirley Langer, destaque do Clube do Livro da editora Expressão Popular. A referida autora viveu durante anos com a família em Cuba e escreveu a obra inspirada por entrevistas que realizou e com base no processo que vivenciou durante a Campanha de Alfabetização cubana.

partindo de uma experiência na República do Haiti em um programa de alfabetização via rádio, sob encomenda do então presidente Hugo Chaves e aplicado largamente naquele país no ano de 2003.

Desde a primeira experiência no Haiti, estima-se que há, aproximadamente, nove milhões de pessoas alfabetizadas pelo método em cerca de 30 países no mundo⁵⁹. Levantamento feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2017, 66% dos Estados-membro da entidade consideraram que projetos de alfabetização contribuem para a promoção da democracia, para coexistência pacífica e a solidariedade entre os diferentes países (Sampaio, 2018). O método “Sim, eu posso” tem sido amplamente aceito por apresentar resultados positivos e a Unesco o condecorou com o Prêmio Alfabetização Rey Sejong, nos anos de 2002, 2003 e em 2006.

Em entrevista concedida a Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB)⁶⁰, em fevereiro de 2008, em Havana (Cuba), a professora Leonela Díaz declarou que o sucesso do método, que já alfabetizou mais de oito milhões de pessoas em todo o mundo, só é possível, nas fases de desenvolvimento pedagógico, devido ao amor e ao humanismo que exige a participação de toda a sociedade. Nas palavras da própria autora “[...] sem amor nada é possível. Há de dominar o método, mas há de atender a parte afetiva dos seres humanos que não sabem ler e nem escrever. O ‘amor converte o barro em milagre’” (tradução nossa)⁶¹. (Díaz; Souza, 2009, p. 82).

Ainda na entrevista, a autora enfatizou que a motivação em criar um método de alfabetização em curto prazo e de baixo custo foi o alto índice de analfabetismo no mundo, a ânsia de viver em um mundo culto e alfabetizado e o desejo de contribuir com órgãos e organizações nacionais, regionais e mundiais na erradicação desse mal e, assim, tornar realidade o sonho de muitos educadores cubanos e universais como o educador Paulo Freire. Para a pedagoga,

[...] Os países com recursos econômicos e, às vezes, técnicos limitados, alfabetização por rádio e televisão podem se tornar canais para uma diminuição significativa desse

⁵⁹Entre esses estão: África do Sul, Argentina, Bahamas, Bolívia, Brasil, Canadá, China, Colômbia, Equador, Espanha, Granada, Guatemala, Guiné Bissau, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Moçambique, Nicarágua, Nigéria, Nova Zelândia, Paraguai, Peru, República Dominicana, Timor Leste, Venezuela.

⁶⁰Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) da Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, e do Programa de Pós-graduação em Educação. Atua na área de Educação e Linguagem, no âmbito de estudos bakhtinianos, educação literária, letramentos, currículo e formação docente. Possui graduação em Letras Vernáculas pela UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1985), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1996/2003). Pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília.

⁶¹“Sin amor nada es posible. Hay que dominar el método, pero hay que atender la parte afectiva de los seres humanos que no saben leer ni escribir. El ‘amor convierte en milagro el barro’” (Díaz e Souza, 2009, p. 82).

flagelo que hoje assola boa parte do mundo: o analfabetismo⁶² (Díaz. 2003, não paginado, tradução nossa).

O método foi difundido como uma tecnologia de alfabetização em que o ponto de partida é a lógica alfanumérica, que articula o mundo conhecido (os números) para ir ao desconhecido (as letras), por meio de recursos audiovisuais, transmitido, inicialmente, via rádio e adaptado, posteriormente, via televisão, através de vídeos e DVDs. Predominam no mencionado método os princípios didáticos de acessibilidade e de exequibilidade, na perspectiva de propiciar trabalhar do mínimo mensurável até o mais elevado conhecimento. Está articulado em um sistema que transita em direção à educação básica (Díaz; Souza, 2009). Entendemos que o *Yo, sí puedo* é uma proposta de alfabetização emergencial, com resultados rápidos e massivos, sendo imperiosa a continuidade da escolarização dos jovens e adultos alfabetizados na Educação Básica.

A professora Leonela Díaz, em entrevista concedida a Ageu Quintino Mazilão Filho⁶³, em Cuba, para sua dissertação de mestrado, intitulada “O uso do método de alfabetização 'Sim, eu posso' pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma”, em janeiro de 2011, declarou que o analfabetismo é um fenômeno complexo, que o método *Yo, sí puedo*, desenvolvido em Cuba como um modelo pedagógico, ao ser adaptado de um país para outro, deverá ser contextualizado, exigindo um estudo psicossocial das características históricas e locais, como a densidade populacional, dados estatísticos do analfabetismo, língua oficial, adequando-se ao contexto de cada país onde se aplique. Assim, a concepção de Díaz (2011) em relação ao analfabetismo tem:

[...] causas multifatoriais, políticas, econômicas, sociais, geográficas, históricas, culturais, religiosas, etc. É um fenômeno tão complexo que não pode ser tratado facilmente, tem que haver uma unidade de vontades, políticas, econômicas e sociais. Durante séculos, os analfabetos teriam sido enganados, os políticos – como disse Bertolt Brecht – os que nada sabem de política, vêm mentindo para utilizar a ignorância dessas pessoas (Mazilão Filho, 2011, p. 96).

Assim, para autora do método, o analfabetismo é um fenômeno e, embora afete os países mais pobres, não ocorre do mesmo modo e de forma homogênea. Envolve vários aspectos, dentre eles, o desenvolvimento educacional, os aspectos políticos, sociais, econômicos, étnicos, geográficos e outros. A estudiosa destaca ainda que o método visa reconhecer a sabedoria do

⁶²[...] Los países de escasos recursos económicos y, a veces técnicos, la alfabetización por radio y televisión pueden convertirse en vías propiciadoras de una disminución sensible de ese flagelo que hoy azota a gran parte del mundo: el analfabetismo

⁶³Ageu Quintino Mazilão Filho é professor de História da Educação Básica da Rede Municipal de São João Del-Rey, doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017), fez Mestrado pela Universidade Federal de São João Del-Rey (2011). Atuou também como professor orientador de monografia no curso de Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização, do NEAD/UFSJ.

analfabeto, seus conhecimentos empíricos, sentimentos, valores, sua educação, ainda que não tenha recebido instrução. Trabalhar com esses educandos politizando-os, deixando-os conscientes do que acontece em sua volta e dos motivos é imperioso. Ainda na entrevista com o pesquisador Mazilão Filho (2011), Díaz aponta que a ideia do *Yo, sí puedo* se coaduna com as ideias de Paulo Freire da:

[...] necessidade de conscientizar as pessoas do porquê necessitam aprender a ler e escrever. Freire esteve em Cuba na época da campanha de alfabetização e esse conhecimento permitiu ir adentrando um pouco na obra e vida de Freire, estudando a teoria da libertação, do diálogo, da problematização, incorporando-os ao programa. A ideia de que não há quem ensine e quem aprenda, se ensina e aprende entre si, num movimento dialético, recíproco, em que o educador seja educado pelo analfabeto, e vice-versa (Mazilão Filho, 2011, p. 91).

O método possui um rigor metodológico, que imprime uma ação mecânica e linear da alfabetização, contudo, de acordo com a autora, possui uma concepção de caráter integrador, uma vez que sua proposta seja de trabalhar a alfabetização a partir do contexto do educando, de forma dialógica e reflexiva, possibilitando debates e fomentando discussões problematizadoras, o que nos leva a questionar se essas concepções propagadas pela autora são concebidas quando colocadas em prática.

3.2.2 Proposta e orientações

Com a experiência exitosa no Haiti, no que diz respeito à facilidade que as pessoas não alfabetizadas têm em lidar com os cálculos, a pedagoga Leonela Díaz (2005) elaborou uma cartilha com a associação entre números e letras, como ponto de apoio para a aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando recursos audiovisuais. O *Yo, sí puedo* quando elaborado tinha missão de contribuir com os países que ainda não conseguiram se libertar da problemática do analfabetismo e da pouca escolarização. A referida autora, a partir de observação, percebeu que mesmo não alfabetizados, os adultos sabiam calcular, tinham habilidades com os números, de origem prática e empírica, no jogo de dominó, nas operações matemáticas do cotidiano, como as de compra e venda. Nesse contexto, [...] compreendeu-se assim o grande valor pedagógico da ideia de que os números poderiam se tornar um ponto de apoio para o aprendizado da escrita e da leitura (Díaz, 2005, p.41, tradução nossa).⁶⁴

Metodologicamente, o programa de alfabetização cubano é caracterizado por uma ação alfabetizadora de abordagem analítico-sintética⁶⁵. Sua proposta consiste em aulas presenciais,

⁶⁴ Se comprendió así el gran valor pedagógico de la idea y que los números podían convertirse en punto de apoyo para el aprendizaje de la escritura y de la lectura (Díaz, 2005, p.41)

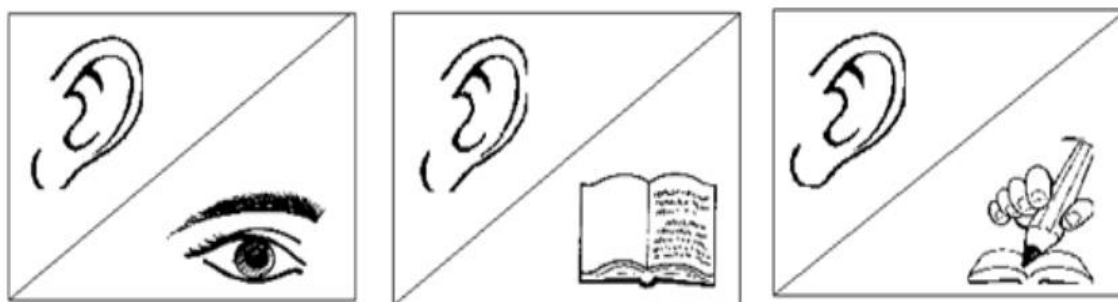
⁶⁵ Métodos sintéticos são aqueles que seguem o caminho indutivo, das partes para o todo, parte do elemento mais simples do idioma, que são as letras, a sílaba, o fonema para a construção de palavras, frases e textos.

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, numa tentativa de motivar e atrair os alunos que ficam na expectativa de como será a próxima aula.

As aulas são mediadas por um educador/monitor com uma duração média de uma hora e trinta minutos cada, em cinco dias da semana, em que é trabalhado os materiais de forma contextualizada, fomentando reflexão, a partir da realidade histórica e sociocultural de cada lugar na realização do processo.

Para facilitar o processo de aprendizagem, após assistirem as aulas televisivas, os alfabetizandos efetuam exercícios na cartilha, que seguem o mesmo padrão cubano, sendo adaptados conforme idiomas dos países que aderiram ao método. Na cartilha, são apresentadas algumas figuras de “comando” que são: um ouvido, um olho, um livro e um lápis. Essas figuras caracterizam um estímulo constante para apropriação da leitura e da escrita por meio do exercício do pensar-falar-agir. A proposta é que por meio dos caracteres, os educandos saibam as tarefas que deverão executar nos diferentes momentos do roteiro audiovisual (ver figura 02).

Figura 02 - Figuras de “comandos” orientadoras dos roteiros audiovisuais



Fonte: Maranhão (2016).

Assim, as figuras de comando indicam as atividades que os educandos farão durante a aprendizagem. A orelha e o olho determinam que os educandos precisam escutar (ouvir com atenção) e olhar com atenção (observar). Na figura de comando orelha e livro, é que eles precisam ouvir com atenção e ler, mesmo ainda não tendo a apropriação da leitura, a mesma se

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, sentencição ou palavração (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008).

fará por meio da educadora/educador. E, por último, a orelha e o lápis indicam que eles precisam ouvir com atenção e escrever.

Leonela Díaz (2009) destaca que, com o método, a República Bolivariana da Venezuela e Bolívia foram declarados territórios livres do analfabetismo. O método já foi aplicado em 28 países do mundo. E, no Brasil, o método foi contextualizado sociocultural e linguisticamente, além disso, foi gravado por atores do país.

Quem é o guardião do método *Yo, sí puedo*, em nosso país, é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que o traduziu para o português⁶⁶. Preocupado com o grande número de analfabetos existentes nos assentamentos, o Movimento, desde 2007, incorporou essa metodologia nas suas propostas educacionais, começando a aplicá-la nas áreas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Contudo, no decorrer do trabalho, as ações avançaram e acolheram grupos de trabalhadores urbanos, além de indígenas, quilombolas, entre outros. Em 2008, adotou o método na Campanha Nacional de Alfabetização⁶⁷, especialmente nos estados da Região Nordeste. Posteriormente, o MST passou a chamar a Campanha, de Jornada de Alfabetização.

A metodologia do *Yo, sí puedo*, que passaremos a chamá-lo de “Sim, eu posso” se apoia nas telenovelas, em turmas reduzidas de até 15 educandos. Os vídeos utilizados no Brasil foram gravados por artistas brasileiros, como o ator Chico Diaz, que faz o personagem de Aparecido, o qual faz a apresentação do programa e as interlocuções com o contexto em que são apresentadas as aulas⁶⁸. E a atriz Tuca Moraes, que faz o papel da educadora Ângela, sendo “[...] el protagonista de las clases de televisión” (Díaz, 2005, p. 50)⁶⁹.

O método é composto por materiais audiovisuais, em que as aulas para apropriação da leitura e escrita são propostas para um período médio de três meses, mediadas por um monitor, podendo ser ajustado esse tempo em função do público alvo. Também são utilizados vídeos metodológicos que norteiam esses monitores, no intuito de conduzir o encontro para que os alfabetizandos tenham mais facilidade no aprendizado.

⁶⁶A partir daqui, trataremos o método *Yo, sí puedo*, em português, “Sim, eu posso”.

⁶⁷A Campanha Nacional de Alfabetização no MST foi lançada durante o 5º Congresso Nacional do MST, em Brasília, no ano de 2007, com o objetivo de combater o analfabetismo de jovens e adultos nos territórios do MST. Para isso, buscou parcerias para estimular e possibilitar que todas as pessoas que vivem nas áreas de acampamentos e assentamentos do Movimento tivessem acesso à educação e/ou estivessem inseridas de alguma forma em processos educativos.

⁶⁸Nesse momento, o Aparecido traz dicas sobre diversos assuntos como saúde física e mental, de como proteger a natureza, de como educar seus filhos e viver melhor com a família, além de falar de arte, literatura e muitas informações importante para a aprendizagem e para a vida.

⁶⁹ “[...] a protagonista de classes televisivas” (Díaz, 2005, p.50).

No Maranhão, na Jornada de Alfabetização (2016-2018), o período para o “Sim, eu posso” foi ajustado para quatro meses e, visando otimizar recursos financeiros, os vídeos foram reproduzidos utilizando televisores e pen-drives, sendo a primeira experiência com esses recursos.

A autora Leonela Díaz destaca algumas vantagens no método audiovisual em relação à aprendizagem da leitura e escrita. Por ser um programa que atinge um grande número de pessoas não alfabetizadas e de curta duração, torna-se uma forte motivação para que os analfabetos decidam se alfabetizar e continuar se aprimorando. A presença de estímulos constantes nas aulas contribui para o aumento do trabalho individual e elevação da autoestima dos alfabetizandos/as. Como as aulas são preparadas por uma equipe de especialistas, a qualidade é garantida, bem como o cumprimento dos princípios didáticos e metodológicos, o que concorre para o desenvolvimento de potencialidades do aluno (Díaz, 2003).

Como já mencionado, o Programa é constituído de tecnologia multimídia, eficaz recurso para garantir a percepção e o acúmulo de conhecimento, de um manual do monitor, em que são compiladas algumas orientações para trabalhar com o método, e de uma cartilha com poucas páginas. Dessa forma, o aprendizado é organizado em torno da relação entre números e letras, em que para cada letra há um número correspondente, conforme observado na figura 03. Díaz (2005) atribuiu os números de 1 a 5 às vogais em ordem alfabética e às consoantes foram associadas uma numeração a partir do 6, de acordo com a frequência em que cada letra aparecia no vocabulário, defendendo que o não-alfabetizado, antes mesmo de conhecer as letras, já tem conhecimento do número, o que facilita a aquisição da leitura e da escrita. Assim,

[...] na parte superior da cartilha, há figuras conhecidas pelos não-alfabetizados que ilustram a letra a ser estudada e aparecem espaços marcados para o participante realizar a escrita. Cada letra corresponde a um número, o que permite partir do conhecido (o número), ao desconhecido (a leitura e a escrita) e do simples ao complexo de forma dosada, garantindo a acessibilidade. Se começa estudando as vogais: a-1, e-2, i-3, o-4, u-5 e, posteriormente, as consoantes, na seguinte ordem: l-6, r-7, f-8, m-9, c-10, p-11, t-12, v-13, s-14, n-15, g-16, q-17, d-18, b-19, h-20, j-21, z-22, x-23, y-24, ch-25, ll-26, ñ-27, rr-28, k-29, w-30. Concluído o ensino das consoantes e vogais, procede-se o estudo das combinações triliteral ou outras existentes na língua espanhola. Em cada página da cartilha aparece um quadro com as letras e números estudados durante a semana e, ao final, um quadro geral de letras e números. Além disso, foram realizados espaços riscados para que o participante execute a escrita. No final da cartilha, há também uma página sinalizada com um lápis, para que o beneficiário escreva uma mensagem ou carta demonstrando que aprendeu a ler e escrever (Díaz, 2003, não paginado, tradução nossa).⁷⁰

⁷⁰En la parte superior de la Cartilla se colocan figuras reconocibles por el iletrado que ilustran la letra a estudiar y aparecen espacios señalizados para que el participante ejecute la escritura. Cada letra se corresponde con un número, lo que posibilita ir de lo conocido (la numeración), a lo desconocido (la lectura y la escritura) y de lo simple a lo complejo de forma dosificada, garantizando la asequibilidad y la accesibilidad. Se comienza por el estudio de las vocales: a-1, e-2, i-3, o-4, u-5 y, posteriormente de las consonantes, en el siguiente orden: l-6, r-

Com base na criadora do método, o aprender torna-se mais agradável com materiais mais elaborados, possibilitando que mais órgãos sensoriais intervenham, uma vez que uma pessoa ao ser estimulada em mais de um sentido, a capacidade de processamento e o armazenamento das informações aumentam consideravelmente. Díaz (2003) acrescenta que a metodologia se trata de uma concepção de caráter integrador, propiciando o diálogo constante, dialógico, reflexão oportuna sobre questões e situação de natureza objetiva, reflexiva e facilitadora do debate e da discussão problematizadora.

Figura 03 - Relação entre números e letras



Fonte: Cartilha do “Sim, eu posso” (Maranhão, 2016).

Ademais, Díaz (2003) defende que em cada uma das aulas são abordados temas de grande interesse a partir da necessidade mais comum de cada região como: saúde, vida familiar, cuidar dos idosos, cuidar da natureza e do meio ambiente, a história e a cultura do povo em geral. Sublinhamos que o método cubano tem o intuito de atingir a dimensão social dos não-alfabetizados, buscando inseri-los na cultura letrada, contribuindo para que os mesmos compreendam o contexto em que vivem, contribuindo para a sua transformação. Juliana Aparecida Poroloniczak (2019), na sua tese de doutorado intitulada “História e Fundamentos

7, f-8, m-9, c-10, p-11, t-12, v-13, s-14, n-15, g-16, q-17, d-18, b-19, h-20, j-21, z-22, ch-23, j-24, x-25, ll-26, ñ-27, rr-28, k-29, w-30. Concluido la enseñanza de consonantes y vocales se procede al estudio de las combinaciones trilíteras u otras existentes en el idioma español. En cada página de la Cartilla aparece un recuadro de las letras y números estudiados durante la semana y al final, el recuadro general de las letras y de los números. Además, se han señalado con un lápiz, espacios rayados para que el participante ejecute la escritura. Al final de la Cartilla, ha quedado una página señalizada también con un lápiz, para que el beneficiario escriba un mensaje o carta en la que demuestre que aprendió a leer y a escribir (Díaz, 2003, n/p).

do Método de Alfabetização Cubano ‘Yo, sí puedo’, descreve porque o método tem esse título, as etapas e as estratégias para implementação do programa pensado por Diaz (2005).

É um título curto que gera esperança e otimismo, ajuda a elevação da autoestima, a confiança em si mesmo e na capacidade de aprender a ler e escrever. “Yo”, “Eu”, é a identidade, reconhecer-se, os sentimentos as possibilidades, as dúvidas, a responsabilidade pessoal pelo aprendizado. A vírgula colocada após o Yo, eu, pronome pessoal, tem um caráter enfático e está localizada para dar uma pausa intencional, dirigida especialmente aos analfabetos participantes como uma afirmação da consciência individual. “Sí”, “Sim”, é afirmativo, positivo e otimista. O que se pode conseguir fazer, contribui para diminuir a culpa a frustração e o medo perante o novo. Vontade de atingir a meta, disposição em cumprir a tarefa de aprender a ler e a escrever. “Puedo”, “Posso”, é a vontade e o poder de transformar o medo de não aprender a ler e escrever em algo possível, se inserir no processo de dominar o mundo da leitura e da escrita (Poroloniczak, 2019, p. 73).

Em outras palavras, “Sim, eu posso” significa afirmação, o desejo e a vontade de aprender a ler e escrever de cada pessoa, de se inserir no processo de domínio da cultura letrada. Para o processo da aprendizagem da leitura e da escrita, as 65 aulas são sequenciadas em três etapas, que são as seguintes: adestramento, construção da leitura e escrita e consolidação do método.

Na primeira etapa, o adestramento⁷¹ se destina à preparação do alfabetizando para aprendizagem da leitura e da escrita. Para esse momento, são dedicadas dez (10) videoaulas, nas quais se busca o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, familiarização com o material didático, expressão oral e o estudo das vogais e o reconhecimento da grafia e pronúncia dos números de zero a trinta (os números são geralmente conhecidos pela maior parte dos alunos).

A segunda etapa, a principal, destinada à construção da leitura e escrita, composta por 42 videoaulas divididas em dois grupos, um de 23 e outro de 19 aulas. Para a autora do método, essa etapa “[...] quarenta e duas aulas são dedicadas ao aprendizado da leitura e da escrita. Em vinte e três delas aprende-se a cada dia uma nova letra ou fonema e as dezoito restantes vão se introduzindo as dificuldades, como é o caso das combinações ce-ci, gue-gui” (Díaz, 2005, p. 9)⁷² - Tradução nossa.

Assim, o primeiro grupo (23 aulas) é destinado ao aprendizado das letras e fonemas, incluindo o W, o K e Y. O segundo grupo (19 aulas) é destinado para trabalhar as dificuldades ortográficas, sendo cada dia dedicado ao estudo dos dígrafos, dos encontros consonantais, cedilha e do til, como exemplo o rr, nh, ch, lh, tr, br, cr, ç, ss, dr, gu, bl, cl, fl, pl, tl, fr, pr.

⁷¹Adestrar no sentido de praticar, treinar, guiar, preparar para algo.

⁷²Se dedican cuarenta y dos clases al aprendizaje de la lecto-escritura. En veintitrés de ellas se aprende cada día una nueva letra o fonema y las restantes diecinueve se van introduciendo dificultades, como es el caso de las combinaciones ce-ci, gue-gui” (Díaz, 2005, p. 9)

E por último, a terceira etapa, é destinada a consolidação do método, ou seja, fixar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior, ou seja, revisar os marcos da aprendizagem referentes aos estudos das letras e das dificuldades ortográficas. Serve também para avaliar a realização dos objetivos. Compõe-se de 13 aulas, sendo que as cinco últimas são reservadas à redação de uma carta. Nessa fase o alfabetizando começa exercitar parte do esquema de uma carta: local, data, cumprimento ou saudação; parágrafo, pontuação; confeccionar um envelope, compreendendo como endereçar uma carta a alguém (preenchimento do envelope, remetente e endereço, destinatário e endereço) e, por último, produzir e ler individualmente uma carta, mesmo em nível elementar, construindo e lendo frases com sentido lógico. Observamos, ao assistir às videoaulas, que durante todo trabalho pedagógico do método há sempre uma contextualização com palavras e/ou frases integradoras contextualizadas ao meio dos alfabetizandos e nunca perdendo de vista o exercício da leitura e da escrita.

Segundo Díaz (2005), essa etapa é fundamental para que o educador/alfabetizador avalie se o educando conseguiu alcançar o objetivo, que é a apropriação da leitura e da escrita através da [...] redactar una carta sencilla con las ideas coherentes y legibles (Díaz, 2005, p. 66)⁷³. Para todo esse processo, o/a educador/a alfabetizador/a tem um papel importante, como facilitador/a do método, deve preparar a aula com antecedência, relacionando a aula presencial com o vídeo. Para Díaz (2005), o educador/a [...] é a pessoa encarregada de facilitar para que o processo se desenvolva normalmente, fazendo predominar o esforço individual dos alfabetizandos, demonstrando grande vontade de propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita de seus compatriotas (Díaz, 2005, p. 54)⁷⁴ - Tradução nossa.

O educador/a alfabetizador/a também é responsável por manter a relação entre a aula e os participantes, estimulando-os a retornarem no dia seguinte para assistirem a próxima aula, sendo importante para o sucesso do programa o apoio, a amorosidade e o afeto do educador/monitor, pois “[...] é um companheiro mais engajado no mesmo propósito dos participantes e deve mostrar muito otimismo e compreensão ao empregar sempre um tom amável, cordial e persuasivo, evitando dar ordens” (Poroloniczak, 2019, p. 88).

Para Díaz (2009) não basta apenas o conhecimento para alfabetizar, é necessário que os/as educadores/alfabetizadores tenham amorosidade, humanidade. Para ela,

Sem amor nada é possível. Deve-se dominar o método, mas tem que atender a parte afetiva dos seres humanos que não sabem ler nem escrever. O “amor transforma em

⁷³ [...] redigir una carta simples com ideias coerentes e legíveis (DÍAZ, 2005, p.66) - Tradução nossa.

⁷⁴ [...] es la persona encargada de facilitar que el proceso se desarrolle normalmente, con predominio del esfuerzo individual de los beneficiarios, pero con una gran voluntad de propiciar el aprendizaje de la lecto-escritura de sus compatriotas (Díaz, 2005, p. 54).

milagre o barro”. O mais efetivo nesse processo é tratar essas pessoas como seres humanos capazes e com capacidade de aprender, com múltiplos saberes, entretanto com uma baixa auto estima que deve ser elevada constantemente para que saibam que não são culpados por estarem iletrados (Díaz; Souza, 2009, p. 86).

Mais uma vez as proposições propagadas pela autora nos levam a refletir se esses elementos são efetivamente colocados em prática pelos alfabetizadores/monitores do Programa. Quanto à amorosidade no ato de ensinar, Freire (1987) defende a dialogicidade como um ato criador e libertador, sendo ação fundante do diálogo, o amor. Para ele, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 80). Assim, entendemos que um método que se propõe a alfabetizar tem que enxergar o outro com alteridade, como um ser capaz, ser de direito, com cognição e esse olhar precisa conter solidariedade, amorosidade e afetividade, uma percepção de que são capazes de criar e recriar, de ser mais.

3.2.3 As implicações e adoção do método no Brasil

O Brasil foi o primeiro país a traduzir o *Yo, sí puedo* para a língua portuguesa, por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como já mencionado. Segundo Tiepolo (2019) e Poroloniczak (2019), a entrada do método no Brasil foi favorecida pelo protocolo internacional de cooperação com Cuba, realizado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2005.

Destacamos que o Brasil foi o único país que contou com a participação de militantes do MST para fazer o papel dos alfabetizandos (Boemer, 2011). “O que se configurou num diferencial, uma vez que esses sujeitos não apenas possuíam grande propriedade do contexto social, político, econômico, como também da realidade dos sujeitos não alfabetizados” (Boemer, 2011, p.123). Feita a tradução e adequação ao contexto brasileiro pelo movimento, o MST ofereceu ao governo federal.

É importante sublinhar que a primeira experiência piloto com o método foi no Estado do Piauí, em 2005, nas cidades de Caxingó, Buriti dos Lopes e Murici dos Portelas, fruto de uma parceria entre os governos cubano, federal brasileiro e estadual piauiense, competindo aos governos “[...] nacionais o pagamento dos alfabetizadores, do especialista cubano e o fornecimento do material escolar; os cubanos forneceram o material didático (incluindo cartilhas e vídeos) produzidos em português” (Alvarenga, 2009, p. 62).

Contudo, no segundo semestre de 2006, aconteceu o VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em Pernambuco, sendo discutida, entre outros

assuntos, a viabilidade do método, surgindo daí uma moção de advertência, a qual sugeria que princípios políticos-pedagógicos se contrapunham ao legado da educação libertadora de Freire.

A Moção destacava que uma das razões para essa resistência é que o método cubano aplicado pelo país inspirado nas “campanhas”, com um número massivo de alfabetizados, se deu durante uma revolução e as experiências ampliadas na Venezuela e Bolívia se deram também em contexto revolucionário. Assim, justifica que o Brasil vive um outro contexto, em que já superou a proposta de “campanha” e mais [...]

d) O legado da educação libertadora de Paulo Freire e de outros educadores tem marcado as experiências educativas em instâncias governamentais e dos movimentos sociais na alfabetização de jovens e adultos.

e) O contexto brasileiro atual e este legado apontam para o fortalecimento e a consolidação de metodologias criativas e adequadas à realidade dos(as) educandos(as), neste momento, e instigam problematizar e questionar a aplicação do método cubano Sim, eu posso! como método único na forma de “campanha”, uma vez que seus princípios político-pedagógicos se contrapõem ao legado brasileiro (ENEJA, 2006).

Marcus Alvarenga (2009) fez um estudo procurando descrever os métodos de alfabetização “Sim, eu posso” e o de Paulo Freire, a fim de compará-los, com objetivo de apurar a veracidade da afirmação que justifica a resistência à aplicação do método cubano em território brasileiro devido às suas disparidades em relação à metodologia criada pelo educador Paulo Freire, na década de 1960. O referido autor em suas conclusões destaca semelhanças entre ambos, apontando:

a) A preocupação em promover a alfabetização coordenada por um alfabetizador local; b) A investigação crítica do ambiente de aplicação, a fim de que se atinja o contexto do alfabetizando nas práticas e, principalmente, a intenção de trazer ao alfabetizando a oportunidade de se refletir e se manifestar sobre seu próprio mundo, de modo a nele intervir de forma mais qualificada, evitando, portanto, as repetições mecânicas da educação bancária. c) A preocupação em se ensinar e aprender em comunhão, no debate, na discussão, a fim de que a alfabetização seja implementada como um meio e jamais como um fim, para não se transformar em um processo mecânico de repetições de fórmulas linguísticas, mas como um instrumento de conscientização (Alvarenga, 2009, p. 116).

Em relação à aplicação do método em países de conjuntura revolucionária, Alvarenga afirma que o “Sim, eu posso” terá sucesso igual se aplicado em qualquer circunstância ou contexto. O estudioso argumenta que não faz sentido asseverar que “[...] um método adequado e oportuno para um contexto de transformação revolucionária não seja indutor de transformações em situações conservadoras, nas quais ele pode ser o instrumento do despertar e da aceleração das transformações” (Alvarenga, 2009, p. 117).

Apesar da moção de advertência resultante do VIII ENEJA, o MST continuou demonstrando interesse na aplicação do método cubano, fazendo projetos em regiões carentes

de alfabetização. Elisiani Tiepolo (2019), no artigo *Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* afirma que a decisão de adotar o método cubano provocou uma série de discussões no próprio Movimento e fora dele por se tratar “[...] de uma metodologia engessada em passos a serem seguidos por um monitor e que reduz a alfabetização quase que ao seu nível de decodificação” (Tiepolo, 2019, p. 11). Entendemos que ao assumir o “Sim, eu posso!”, o MST, comprometido com a educação dos não alfabetizados, buscou adequá-lo a partir das características históricas, sociais e locais, ganhando outros contornos. Tiepolo destaca que:

[...] mesmo que o Sim eu posso se apresente como uma metodologia de alfabetização que a restringe como o domínio mecânico do código, um processo de transferência desse código em situações criadas artificialmente para isso e que demandariam apenas um executor do pacote pré-estabelecido, esse pacote cai nas mãos de educadores formados no Movimento e com profundo enraizamento na pedagogia emancipadora de Paulo Freire (Tiepolo, 2019, p. 11).

Pelo breve enunciado, percebemos que o MST teve a preocupação com a formação dos educadores alfabetizadores que iriam aplicar o método, na perspectiva de desenvolverem um trabalho pedagógico em que se faz presente o diálogo, a relação horizontal entre alfabetizando e alfabetizador, assentada na pedagogia emancipadora de Freire e na formação política dos sujeitos.

Desde o início, as concepções pedagógicas do MST foram fundamentadas em Paulo Freire. Para tanto, o Movimento teve a tarefa de coordenar e orientar pedagógica e metodologicamente a Campanha Nacional de Alfabetização, com a preocupação de imergir os sujeitos nas práticas de leitura e escrita, como meio de superação e emancipação. Para obter bons resultados, assume a responsabilidade de uma formação de educadoras/es, contínua, permanente, dialógica e comprometida com uma prática política e social.

Ao longo de sua existência, o MST tem se preocupado com a formação humana, articulada com uma formação política, defendendo que a educação é um direito de todos, necessário para uma transformação da sociedade em todas as dimensões, conforme nos esclarece Araújo, Lima e Pereira (2019, p. 82):

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) consolida-se como um movimento camponês no início da década de 1980, quando elegeu três objetivos que iriam orientar sua prática social e política: a luta pela terra, pela reforma agrária e por justiça social, compreendendo que não basta ter a terra, é preciso ter acesso aos direitos básicos e fundamentais, e caminhar na direção da transformação da sociedade [...].

Assim, entendemos que a luta do MST não é só pela questão agrária e pela conquista da terra, mas também para superar todos os tipos de dominação e opressão em que vivem esses sujeitos, que não tiveram oportunidade de escolarização, e a luta reivindicadora do Movimento

é a conquista de direitos, dentre os quais a alfabetização, buscando mais dignidade e elevação cultural aos sujeitos.

O método “Sim, eu posso” oferece um material simples, com passo a passo a ser seguido, condição que direciona o educador/alfabetizador para que o mesmo exerça bem sua função no percurso pedagógico das turmas de alfabetização, mas contando com a criatividade do mesmo para articular o diálogo e facilitar o debate e a discussão problematizadora.

Diante do exposto, fazemos uma reflexão quanto ao importante papel do educador/alfabetizador ao mediar a proposta metodológica do “Sim, eu posso”, para os mesmos/as não incorrer numa ação mecânica e engessada. Assim, o educador/alfabetizador do método ao propor trabalhar materiais audiovisuais precisa exercitar o processo dialético, carece conhecer e fazer a interlocução do contexto conjuntural, histórico, econômico e político em que o método está sendo desenvolvido, bem como as inferências deste contexto na vida dos alfabetizandos/as, direcionamentos esses necessários para promover a consciência crítica e reflexiva dos educandos.

O método “Sim, eu posso” e os Círculos de Cultura de Freire têm a educação popular como um ato revolucionário, em que homem e mulher superem suas condições materiais de existência a partir da alfabetização e “apesar da distância geográfica entre Brasil e Cuba, têm em comum a luta contra o colonialismo, a expropriação, a opressão e suas mazelas. Ambas são nascidas de um período histórico que não deve ser esquecido (César; Araújo, 2019).

O “Sim, eu posso” tem em suas orientações um caráter mecânico e emergencial. Contudo o MST fez algumas adaptações para que o método fosse ao encontro da realidade do Movimento, que tem seus princípios pedagógicos baseados em Freire. Sobre isso, as autoras Araújo e Portela (2021) apontam que o “Sim, eu posso” articulado aos Círculos de Cultura, metodologias propostas pelo MST, trouxe para a Jornada de Alfabetização do Maranhão (2016-2018) o centro das bases epistemológicas de Freire, que transitam pelo “respeito à ontologia dos homens e mulheres e pela apropriação de categorias outras como: a universalidade, a liberdade e a consciência como princípio didático-pedagógico [...]” (Araújo; Portela, 2021, p. 163).

Ratificamos que o MST tem desenvolvido experiências exitosas com o método cubano e o freiriano em assentamentos, acampamentos, em região indígena, em zonas urbanas e rurais, em parcerias com gestores estaduais e municipais, o próprio MST foi o responsável pela adaptação do método para o contexto brasileiro.

Ao articular o “Sim, eu posso” com as proposições de Paulo Freire, por meio dos Círculos de Cultura, percebemos que os idealizadores do documento da Jornada intencionavam

que a alfabetização ali defendida não se desse somente no campo da decodificação gráfica e mecânica, mas numa proposta de alfabetização que trabalhasse a partir da realidade local e da vida dos educandos, que se assenta na identidade, nas experiências dos educandos, na reflexão, politização e emancipação dos sujeitos. Para isso, tiveram um compromisso com a formação permanente dos/das alfabetizadores/as que iriam trabalhar no Programa, mantendo firme a presença dos fundamentos da pedagogia freireana.

Além do mencionado, confirmamos o pensamento de Díaz (2003), a autora do método, ao mencionar que o “Sim, eu posso”, apesar de ser um programa emergencial e massivo, tem uma concepção de caráter integrador, que precisa ser alinhado ao contexto do educando, politizando-o e conscientizando-o das contradições que acontece em sua sociedade, para assim transformá-la, o de Freire (1987) quando afirma que uma educação problematizadora é aquela de caráter autenticamente reflexiva, que desafia o educando a desenvolver a consciência crítica sobre si e sua realidade, introduzindo-o a uma cultura de libertação, em que o educando/a questiona as estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade, visando à sua transformação e emancipação.

Dessa maneira, evidenciamos a relevância do método “Sim, eu posso” articulado aos princípios freirianos na redução do analfabetismo de jovens e adultos em nosso Estado. A seguir, descrevemos o que propõem os documentos que direcionam a Jornada de alfabetização para seu funcionamento e operacionalização no Maranhão.

3.3 A JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Como já foi informado neste texto, o Plano Mais IDH foi instituído através do Decreto nº 30.612 (Maranhão, 2015), que priorizou o desenvolvimento de trinta municípios com piores indicadores de IDHM do Maranhão. As ações do Plano foram executadas de forma descentralizada e integrada entre o Estado e os Municípios com planejamento e gestão do Comitê Gestor, presidido pelo Governador e integrado pelos titulares das nove Secretarias, buscando elevação nos eixos Saúde, Educação e Renda nas regiões que há décadas foram esquecidas pelo Estado.

No quesito Educação, proposto pelo Plano Mais IDH, é também utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como indicador no processo avaliativo do desenvolvimento humano e, segundo o Diagnóstico Preliminar, o IDHM do Maranhão, de acordo com o Censo de 2010, encontrava-se na faixa, estabelecida pelo PNUD, de baixo desenvolvimento calculado entre 0,499 a 0,599 (Maranhão, 2015).

Esse diagnóstico preliminar justificou o investimento em ações voltadas para o combate à pobreza extrema e as desigualdades sociais que afligem milhares de maranhenses. Como bem nos afirma, Gadotti (2014, p. 34) “[...] a miséria está associada ao analfabetismo. É a irmã gêmea do analfabetismo”. Assim, é fundamental desprender ações no enfrentamento do analfabetismo no Maranhão, na perspectiva de torná-lo um território livre do analfabetismo.

Ratificamos que a Jornada de Alfabetização no Maranhão - “Sim, eu posso!” – Círculo de Cultura se inseriu no bojo da Mobilização para Alfabetização de Jovens e Adultos, uma das treze ações do Programa Escola Digna do Plano Mais IDH e sua proposta foi materializada através da parceria da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e da assessoria do Movimento Sem Terra (MST) do Maranhão, que deu apoio pedagógico.

Os documentos⁷⁵ que deram organicidade à Jornada de Alfabetização (2016-2018) pontuam que o objetivo principal do programa seria **reduzir o analfabetismo entre as pessoas jovens e adultas nos municípios integrantes do Plano Mais IDH**. Para além dessa questão, intencionou:

- a) alfabetizar jovens, adultos e idosos, por meio do programa “Sim, eu posso” e da metodologia freiriana dos Círculos de Cultura;
- b) elevar o nível de educação e cultura dos educandos/as, educadores/as, coordenadores/as e da sociedade em geral;
- c) criar condições para que os educandos possam ter acesso à leitura e à escrita, como estimular, por meio do método “Sim, eu posso!”, dos Círculos de Cultura e de outras iniciativas, a garantia da continuidade do processo ensino-aprendizagem e mobilização popular;
- d) contribuir na realização de parcerias para a continuidade de estudos dos egressos da Jornada nas turmas de EJA (Maranhão, 2015).

Em face do exposto, os primeiros passos para apropriação da leitura e da escrita, como dimensão social, entendendo que a falta de acesso à cultura letrada é um fator para a manutenção da desigualdade social, foi a utilização do “Sim, eu posso”, do Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho de Cuba (IPLAC), em quatro meses de aula. Após o método cubano, foram desenvolvidos, também em quatro meses de aula, os Círculos de Cultura para o aprofundamento da leitura e da escrita e, ademais, “[...] contribuir coletivamente com a

⁷⁵ Podemos citar o Projeto de Implantação da Jornada (2015), cadernos do/a educador/a (2016; 2018), Relatório Final da I e II Fase da Jornada de Alfabetização (MST, 2017; 2018).

valorização da cultura dos sujeitos envolvidos, bem como estimular os educandos e educadores a continuarem seus estudos e sua escolarização” (Maranhão, 2016, p. 16).

O Projeto de Implantação da Jornada, elaborado pelo MST, considerou que o mundo letrado na nossa sociedade, em que a escrita está em toda parte, estende-se para além das páginas do livro, assumindo um processo de alfabetização que fomente a criticidade. Com esse propósito, conforme o documento, a Jornada buscava garantir aos/as alfabetizadores/as aos/as alfabetizados/as acesso a livros, filmes e ao mundo digital, como instrumentos complementares que contribuiriam com o debate das temáticas, com o diálogo entre os pares, com a problematização do processo de leitura e escrita, com os questionamentos da luta e da vida cotidiana com a finalidade de projetar e transformar a realidade local e global dos/as educando/as (Maranhão, 2015; 2016).

A Jornada não dispõe de uma proposta pedagógica sistematizada, explicitada, que especifique e indique as matrizes, as disciplinas, os conteúdos e a formação continuada dos alfabetizadores. Estes elementos podem ser observados em diretrizes amplas de um documento orientador, os cadernos do educador/a, que indicam as orientações teórica-metodológicas dos métodos “Sim, eu posso” e dos Círculos de Cultura, os conteúdos políticos pedagógicos e suas articulações com a vida do educando, o tempo de duração das etapas de ensino, a rotina desenvolvida durante o tempo educativo, o modo como o planejamento precisa ser construído, as atribuições dos educadores, avaliação, entre outros elementos (Araujo; Portela, 2021).

É importante salientar que o método *Yo, sí puedo* utiliza, na sua proposta original, um tutorial intitulado *Manual do Monitor* em que trata sucintamente as orientações para utilização dos materiais pelos alfabetizadores/as. O MST, pensando numa melhor adequação ao propósito da Jornada e aos seus princípios pedagógicos, produziu um material específico, que substituiu o manual original, denominado Caderno do Educador (Maranhão, 2016), onde estão compiladas algumas orientações direcionadas aos educadores/as e coordenadores/as.

Desse modo, conforme o Projeto da Jornada de Alfabetização do Maranhão (2015) e o Caderno do Educador (Maranhão, 2016), no primeiro momento da Jornada de Alfabetização seria feito o trabalho de base nos municípios para sensibilização, cadastramento dos/as educandos/as e a organização das turmas. Nesse processo, deveriam ser realizadas, com o apoio do poder público local, as atividades de mapeamento das pessoas jovens e adultas que não foram alfabetizadas, cadastramento dos/as educadores/as, de coordenadores/as de turma e os possíveis locais e condições de funcionamento das turmas. A orientação é que no ato de cadastramento dos educandos/as e durante todo o processo, os/as educadores/as atentassem para identificar possíveis problemas que vinham afetar o processo de aprendizagem, como o comprometimento

da visão, uma vez que é uma das barreiras que impedem as pessoas adultas de frequentarem as salas de aula. Além disso, seria necessário, no recenseamento das turmas, consultar os educandos/as sobre o horário mais adequado para participarem das aulas.

Assim, para o processo de alfabetização dos jovens e adultos, a orientação é que cada educador/educadora fosse previamente inserido em um processo de formação continuada, assim que iniciadas as atividades de alfabetização. O desenho curricular da formação dos alfabetizadores e coordenadores e de todo o processo de alfabetização deveria fundamentar-se nos saberes acumulados na alfabetização de jovens e adultos do IPLAC; a experiência no processo de aquisição dos códigos da leitura e da escrita, no próprio Movimento Social e na sua matriz pedagógica vinculada à luta contra as desigualdades, na educação popular, inspirados em Paulo Freire e na pedagogia da práxis (Maranhão, 2015).

Após a mobilização, cadastramento dos educandos/as e da formação inicial dos/as educadores/as, a indicação é que fossem iniciadas as aulas com a duração de duas horas diárias e que acontecessem em quatro dias semanais, sem interrupções que atrapalhassem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, definir o espaço onde aconteceriam as aulas e material básico para o seu funcionamento. O acompanhamento do funcionamento das turmas e da participação dos educandos/as deveria ser realizado pelos/as educadores/as e pela coordenação, pois se constitui como característica fundante para que se possa avaliar o trabalho e reestruturá-lo, se necessário, de forma a obter os resultados esperados. Estão previstos mecanismos de avaliação e formas de registro para assegurar a análise dos dados obtidos e sistematização do processo (Maranhão, 2016).

Quanto à avaliação do processo educativo da Jornada de Alfabetização no Maranhão, os documentos orientam que seja feita de forma permanente e processual, tanto do processo coletivo, envolvendo educandos/as, educadores/as e coordenadores/as, como do processo de ensino-aprendizagem, que envolve educandos/as e educadores/as. Para isso, o direcionamento é que seja feita uma avaliação semanal para identificar, nos educandos, as dificuldades de aprendizagens, os limites e os avanços conquistados. No final do método “Sim, eu posso”, a avaliação será realizada através da escrita de uma carta pelos alfabetizandos/as e a leitura se dará em sala de aula para os/as demais educandos/as.

Nos meses posteriores à leitura da carta pelos educandos/as deverão ser organizados entre educadores/as e educandos/as momentos de leitura e de produção escrita, para que se tenha um acompanhamento da aprendizagem dos/as educandos/as e para ir adequando a metodologia, caso haja necessidade e, mensalmente, será realizada em sala de aula uma avaliação coletiva entre educadores/as e coordenadores/as de turmas com o propósito de

constatar os limites e avanços no processo de aprendizagem e nos aspectos gerais do trabalho de alfabetização (Maranhão, 2015; 2016).

No final de todo processo de alfabetização da Jornada, será realizado um seminário estadual, “[...] para avaliar o processo, desenvolver novas metodologias, evidenciar os resultados da jornada e propor políticas públicas em torno da alfabetização e escolarização dos jovens e adultos e idosos” (Maranhão, 2016, p. 19).

A partir dessas considerações, entendemos que, ao construir o projeto da Jornada de Alfabetização, os idealizadores intencionavam, entre outras questões, que a alfabetização defendida se estendesse para além da decodificação gráfica e mecânica. Assim, para atingir bons resultados, se propuseram a uma prática de alfabetização comprometida com a reflexão crítica, emancipação e transformação dos sujeitos, princípios defendidos pelo próprio MST. Para sua consolidação, traçaram “[...] um conjunto de estratégias de formação de educadores vinculado a uma formação permanente, dialógica e comprometida com uma prática política” (Araujo; Lima; Pereira, 2019, p. 81).

Nesse contexto, a proposta da Jornada (2015) sinaliza que, antes do contato dos alfabetizadores com os/as educandos/as, ocorreriam encontros para orientações gerais sobre a organização da jornada, bem como a capacitação e formação dos alfabetizadores/as e coordenadores/as direcionada para a metodologia adotada que envolveria os procedimentos do desenvolvimento do “Sim, eu posso”, as concepções educacionais que sustentam a prática do MST, que se vinculam aos Círculos de Cultura.

Capacitação e Formação são consideradas pelo Movimento como essenciais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e necessárias para preparar os/as educadores a exercerem o papel de mediadores do conhecimento, que se desafiaram na tarefa de superar o analfabetismo nos municípios de abrangência da Jornada de Alfabetização do Maranhão.

Os passos que direcionariam a primeira formação dos alfabetizadores seriam: a) conhecer o objetivo, a necessidade e a duração da Jornada, bem como os municípios contemplados e o papel do MST no direcionamento pedagógico; b) entender em que consistia a avaliação do programa e como se desenvolveriam as formações dos alfabetizadores (processual e contínua) fazendo uso de plantões pedagógicos⁷⁶ semanais; c) saber das etapas,

⁷⁶Os Plantões Pedagógicos aconteceriam em um dia a cada semana entre os alfabetizadores e coordenadores de turma, de quinze em quinze dias entre os coordenadores de turma e os coordenadores municipais, e uma vez ao mês, com toda a equipe pedagógica de coordenação local e MST. Tratava-se de um momento de avaliação e replanejamento de ações, oportunidade em que eram sorteadas três turmas, para que fossem observadas as aulas, com o propósito de avaliar o alinhamento da prática do alfabetizador/a com a proposta da Jornada (Maranhão, 2016).

períodos e objetivos desenhados para efetivação da Jornada, tanto no que se refere à metodologia do “Sim, eu posso”, quanto aos Círculos de Cultura.

É pertinente destacar que o ponto de relevância da Jornada se assentaria na formação continuada, permanente e em serviço, abrangendo, sobretudo, as questões metodológicas, tendo em vista a exigência para ser educador do Programa, não requerer somente graduados⁷⁷. Assim, a formação e acompanhamento ao alfabetizador/a esclareceria todos os direcionamentos necessários para uma alfabetização crítica e emancipatória, defendida pelo MST.

Após as composições das turmas, a formação iniciaria com foco na compreensão do método “Sim, eu posso”, sua concepção pedagógica e os elementos da técnica que teria como base o seu caráter analítico-sintético, partindo sempre de uma palavra-chave, oriunda de uma história, conto ou lenda, propiciando os debates que transformarão a visão de mundo dos alfabetizando/as.

O objetivo do “Sim, eu posso”, em quatro meses de aula, seria introduzir o alfabetizando no mundo letrado, dotando os alfabetizando/as a familiaridade inicial com as letras, a partir de palavras integradoras, de modo que pudessem reconhecê-las, por meio de sua associação a um número, elaborando e decodificando sílabas e palavras, formando novas palavras e novas frases e, no final do trabalho pedagógico, os alfabetizando/as deveriam escrever uma carta simples, como instrumento de avaliação desta etapa.

Dessa maneira, as aulas com o “Sim, eu posso” possuem um rigor metodológico, com passos a passos a serem seguidos, sendo realizadas por meio de 17 vídeos do Programa, abrangendo 65 aulas (10 - treinamento, 42 - aprendizagem de leitura e escrita e 13 – conclusão), mediadas por palavras geradoras. E, além do material audiovisual, o método dispõe de uma cartilha, num formato de folheto, utilizando a numeração como um meio para facilitar o processo de aprendizagem da escrita, conforme demonstram as figuras 04 e 05, nas quais “constam algumas das informações e exercícios trabalhados em cada videoaula, sendo um instrumento de interação entre a turma de educandos e a série de roteiros audiovisuais” (Maranhão, 2016).

⁷⁷Nossa intenção com essa referência não é sugerir que os alfabetizadores não graduados entendam menos do processo de conhecimento, mas sim, considerar que ao graduado é ofertada mais oportunidade de reflexão, dado o nível de educação formal.

Figura 04 - Exemplo de uma página da cartilha do alfabetizando

6 - l - L  Lua 6 5 1	7 - r - R  rádio 7 1 3 4	8 - f - F  futebol 8 5 2 4 6	9 - m - M  menino 9 2 3 4	10 - c - C  cama 10 1 9 1	
  A Lua sai de noite.	 A Lua sai de noite.	6 l - L 9 m - M 10 c - C 8 f - F 7 r - R			 A cama é de madeira. O menino é inteligente.
 lua l - L	 Um rádio moderno r r r r r	 Eu gosto de futebol.	 rádio futebol loira	 ma - me ca - co - cu fa - fo - fu	

Fonte: (Maranhão, 2016).

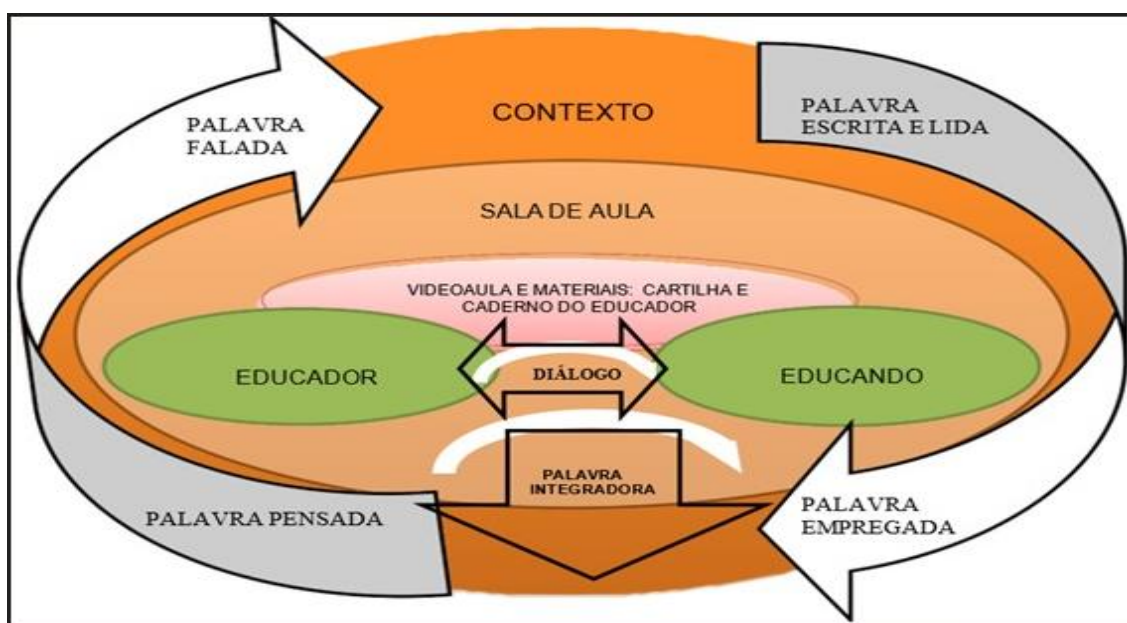
Figura 05 - Alfabetizando utilizando a cartilha do “Sim, eu posso!”



Fonte: Brasil de Fato (2018)

Ademais, o método cubano, com os roteiros audiovisuais e palavras com caráter global e integrador⁷⁸, para ter mais efetividade na alfabetização, exigiria aulas com interação na prática pedagógica dos educadores/as, centradas no diálogo e acompanhadas de um bom planejamento, conforme demonstrado na Figura 06. Posto isso, os educadores/as teriam uma rotina, caracterizada como tempo educativo. Conforme versa o Caderno do Educador (Maranhão, 2016), o tempo educativo seria composto de três momentos: acolhida/motivação e retomada da aula anterior; estudo de novos conhecimentos e, por último, a avaliação.

Figura 06 - Dinâmica da Jornada de Alfabetização com o método “Sim, eu posso!”



Fonte: Maranhão (2016).

No primeiro momento, seriam realizadas atividades para a motivação da permanência dos educandos em sala de aula. Além disso, essa ocasião seria reservada para a retomada das principais informações da aula anterior e levantamento das dificuldades dos educandos/as, dando maior atenção às pessoas que não avançaram na avaliação do dia anterior.

No segundo tempo educativo, seria o momento que antecederia a vídeo aula, em que o educador traria para o espaço da sala de aula a prática do diálogo em torno da palavra integradora. A palavra trabalhada seria abordada a partir da experiência do cotidiano dos educandos/as, momento em que o educador/a faria as indagações de forma descontraída, numa relação de horizontalidade, possibilitando a valorização e socialização dos diferentes conhecimentos. Em seguida, o educador/a apresentaria a turma a videoaula, à qual assistiria

⁷⁸Entendemos por palavra integradora a unidade linguística, portadora da letra em estudo de cada dia, a partir da qual se articulam os diferentes momentos, meios e sujeitos constituintes do processo de alfabetização em sala de aula (Maranhão, 2016).

previamente, importante para o direcionamento da aula e uma melhor intervenção com a turma, em que seriam retomadas as questões trabalhadas, debatendo com os educandos/as o que não foi compreendido ou discutido satisfatoriamente.

O terceiro tempo educativo seria destinado para a avaliação, em que o educador faria o registro dos avanços e dificuldades evidenciados na aula, bem como as necessidades da aprendizagem dos educandos/as. Para tal processo, os alfabetizadores fariam uso de instrumentos que contemplariam as três dimensões da avaliação: o diagnóstico dos educandos, a avaliação sistemática e a avaliação final (Maranhão, 2016). Assim,

A avaliação de cada educando é um processo contínuo e sistemático de obtenção e tratamento das informações acerca da aprendizagem e de tudo o que esta implica, servindo de subsídios tanto para elaboração de intervenções para a superação das dificuldades de aprendizagem individuais e da turma, como para verificar se os objetivos previstos em cada atividade, em cada aula, em cada etapa e no conjunto do método foram alcançados. [...] É necessário perceber se o desenvolvimento das aulas (conteúdos, atividades, metodologia e outros) está respondendo às necessidades da turma, se o educador tem alguma dificuldade, se os educandos têm uma boa participação, se demonstram interesse, se há pontualidade e frequência dos participantes, etc. Detectada alguma dificuldade, o educador, juntamente com o coordenador de turmas, deve buscar saber as causas e solucionar os problemas junto ao grupo e, se necessário, recorrer à coordenação da Jornada através dos coordenadores pedagógicos (Maranhão, 2016, p. 48).

Diante disso, a avaliação inicial seria o diagnóstico dos alfabetizandos/as com testes cognitivos de entrada e saída. O teste cognitivo de entrada deve ser aplicado nas duas semanas iniciais do processo de alfabetização, enquanto que o de saída deve ser aplicado nas duas semanas que antecedem à finalização das aulas com o “Sim, eu posso” e após o termino da Jornada. O resultado dos testes cognitivos é registrado através do instrumento denominado de “Desempenho dos educandos nas noções de leitura, escrita e numérica”, conforme Quadro 03.

Quadro 03 - Desempenho dos educandos nas noções de leitura, escrita e numérica

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO: <i>SIM, EU POSSO!</i> E CÍRCULOS DE CULTURA - MARANHÃO														
DESEMPENHO DOS (AS) EDUCANDOS (AS) NAS NOÇÕES DE LEITURA, ESCRITA E NUMÉRICA														
Núcleo: _____ Turma: _____ Turno: _____ Coordenador (a) do Núcleo: _____														
Educador (a): _____ Avaliação Mês 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ()														
Data da Avaliação: ____/____/____ a ____/____/____														
Nº	Nome Completo do (a) Educando (a)	Aspectos Gerais		Leitura				Escrita			Números			
		Expõe as ideias com facilidade	Interage com os colegas com facilidade	Reconhece letras	Lê palavras isoladas	Lê pequenas frases	Lê textos completos	Compreende informação em textos de diferentes gêneros	Escreve letras	Escreve apenas palavras isoladas	Escreve corretamente o ditado	Produz texto	Lê	Escreve
02														
03														
04														

Para cada item avaliado aplicar um conceito: **A** – Desempenhou com facilidade, **B** – Desempenhou com algumas dificuldades, **C** – Não conseguiu desempenhar ou desempenha com muitas limitações.

Fonte: Maranhão (2016)

Quanto à avaliação sistemática da aprendizagem, consiste em identificar os avanços e as dificuldades de aprendizagem dos educandos, para a intervenção do educador na perspectiva de superar tais dificuldades. O educador avaliaria as exposições das ideias, a oralidade, a leitura e escrita, a leitura e interpretações de imagens, os exercícios realizados na cartilha e no caderno, a participação nas aulas, dentre outros, conforme os objetivos, as exposições das ideias, a oralidade, a leitura e escrita, a leitura e interpretações de imagens, os exercícios realizados na cartilha e no caderno, a participação nas aulas. Essa avaliação deveria identificar se as habilidades básicas previstas para a aula foram alcançadas, observando se o educando:

Foi capaz de relacionar a letra ao número que lhe foi atribuído, representando-a de forma escrita? Foi capaz de reconhecer o grafema e o fonema sem o número? Foi capaz de compreender as possibilidades fonéticas dos grafemas? Foi capaz de associar essas possibilidades formando novas palavras? Foi capaz de empregar as novas palavras em uma nova frase? (Maranhão, 2016, p. 51).

O registro dessa avaliação será sistematizado através do documento “Acompanhamento semanal da aprendizagem dos educandos (as)”, de acordo com o quadro 04.

Quadro 04 - Instrumento de acompanhamento semanal da aprendizagem dos educandos (as).

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO <i>SIM, EU POSSO!</i> E CÍRCULOS DE CULTURA - MARANHÃO												
ACOMPANHAMENTO SEMANAL DA APRENDIZAGEM DOS (AS) EDUCANDOS (AS)												
Núcleo:			Turma:			Turno:			Coordenador (a) do Núcleo:			
Educação (a):												
Semana de / / a / /												
Videoaulas avaliadas:												
Eixo temático:												
Nº	Nome Completo do (a) Educando (a)	Frequência						Resultado Avaliação			Observações	
		D	S	T	Q	Q	S	Apropriou-se do conteúdo	Apropriou-se parcialmente do conteúdo	Apresentou poucos avanços		
01												
02												

Observação: Registre com um X a opção que mais se aproxima do desenvolvimento de cada educando na apropriação do conteúdo da semana. Relate qualquer observação relevante ao processo de aprendizagem e avaliação do alfabetizando.

Fonte: Maranhão (2016).

Ao final do programa “Sim, eu posso”, o educando deverá estar alfabetizado, sendo proposta uma produção escrita, em que escreverá uma carta a alguém de sua livre escolha e, posteriormente, deverá a ler para toda a turma. Essa atividade permite o coletivo pedagógico avaliar se cada um é capaz de ler com fluidez e de redigir palavras, frases, mensagens e textos simples. A sistematização do resultado dessas habilidades também deveria ser realizada utilizando o instrumental da avaliação sistemática (Maranhão, 2016).

Ainda que os documentos limitem, como marco alfabetizador, a escrita de uma carta como fim de uma etapa, na proposta da consolidação no aprendizado do método, os mesmos documentos que direcionam a Jornada, a perspectiva de educação do MST, bem como o Relatório Final da Brigada expressam que a avaliação teria que ser necessariamente processual, diária e constante, para identificar, nos educandos/as, as dificuldades de aprendizagens, os limites e os avanços conquistados.

Os Círculos de Cultura, como o “Sim, eu posso”, durariam 4 (quatro meses). A metodologia consistiria no aprofundamento da leitura e da escrita, vinculando as leituras e escritas a temas que se relacionam com o cotidiano dos/as alfabetizando/as. Como já mencionado, os Círculos de Cultura, foram sistematizados e idealizados por Paulo Freire, numa proposta pedagógica fundamentada na relação dialógica, em que busca alcançar a participação

livre e crítica dos/as educandos/as numa tomada de consciência que os/as mesmos/as realizam sobre sua situação social. A proposta de Freire, nos seus escritos, expressa-se em um processo educativo em que o educador e educando têm uma relação de horizontalidade e reciprocidade, na qual ambos são sujeitos do processo e crescem juntos, por meio do diálogo e de uma educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo. Assim, contrapondo-se a uma visão elitista, ele defende uma educação humanística e libertadora, em que homem e mulher refletindo sobre si e sobre o mundo em que e com que estar é capaz de transformá-lo. Para isso, é assertiva a “[...] reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser algo externo ao homem para ser dele mesmo” (Freire, 1982, p. 142).

Desta forma, ao utilizar os Círculos de Cultura, a intenção da Jornada de Alfabetização seria de imergir os educandos/as no aperfeiçoamento da leitura e da escrita iniciados com o método “Sim, eu posso”, proporcionando a elevação cultural do povo para que reflita sobre sua vida e trabalho, fomentando processos de transformação pessoal, comunitária e social (Maranhão, 2015; 2016; 2018). Ademais, o trabalho pedagógico seria planejado a partir de temas geradores, que emergem da própria comunidade e que exigem do educador/a uma metodologia dialógica, por meio de debate coletivo, sobre a realidade em que vivem, relacionando-a à totalidade da sociedade, o que permitirá que atuem de forma mais crítica e ativa sobre ela e superando problemas do cotidiano (Maranhão, 2018).

Para condução desse processo, foi desenvolvido pela Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno um conjunto de 4 (quatro) eixos temáticos norteadores dos Círculos de Cultura na Jornada de Alfabetização: História, Cultura e Identidade; Trabalho; Terra e Território; Direito e Democracia, descrito no quadro 05.

Quadro 05 - Eixos Temáticos dos Círculos de Cultura

História, Cultura e Identidade	Trabalho
- História e vida - História e memória local - Etnia - Classe social - Práticas culturais - Família	- Direitos trabalhistas - Emprego e geração de renda - Trabalho como princípio educativo - Produção cultural e artística como trabalho
Terra e Território	Direito e Democracia
- Meio ambiente - Concentração fundiária - Desmatamento - Seca - Saúde - Alimentação saudável e produção	- Educação (EJA - continuidade; práticas educativas informais) - Cidadania - Participação - Transporte - Meios de comunicação

Fonte: Maranhão (2018)

Assim, para contribuir com o trabalho pedagógico nos Círculos de Cultura, tendo como foco o planejamento das aulas, pensando na ampliação de repertórios, de reflexão coletiva, ao mesmo tempo em que os educandos/as se apropriam no aperfeiçoamento da leitura e da escrita tendo como foco as palavras ou temas trabalhados, foram elaborados dois cadernos com orientação para o trabalho com acervo nos Círculos de Cultura, considerando o inventariado da realidade, temas e palavras geradoras para o desenvolvimento das aulas, a saber:

- a) o primeiro caderno apresenta textos de estudo, provocadores de cada Eixo Temático e um acervo de materiais que podem auxiliar nos debates;
- b) o segundo caderno foi construído com temáticas presentes no cotidiano e as problemáticas acerca de realidade vivida por esses educandos trabalhadores, como músicas, imagens, vídeos e poesias, que serviriam como disparadores para o diálogo nos encontros. Também sugestões de atividades de leitura e escrita, que ajudariam no planejamento do que seria abordado em cada aula.

Para isso, alguns elementos deveriam ser considerados para nortear a práxis dos alfabetizadores/as, como:

- 1- conhecer a realidade de seus educandos, o modo como vivem, sua cultura, tradições, vocabulário para que nos encontros dos Círculos de Cultura o diálogo flua bem e assim, assinalar quais seriam os temas mais mobilizadores para o debate. Relação fortalecida devido os educadores/as serem da própria comunidade e por conhecer bem, não incorrer na naturalização das situações vividas na comunidade;
- 2- levar em conta na escolha dos temas situações/ palavras geradoras que facilitem ou enriqueçam o aperfeiçoamento da aprendizagem da leitura e da escrita, atentando-se à riqueza fonêmica, as dificuldades fonéticas destas e a riqueza que podem ter para o diálogo com os educandos;
- 3- criar situações disparadoras do debate, que motivem e incitem a turma a olhar para sua realidade, desvendando ou desnaturalizando situações vivenciadas em seu cotidiano e que possam ajudá-los na compreensão da realidade para além da comunidade;
- 4- planejar as ações, para que o diálogo flua e se atinjam os objetivos; o planejamento deverá ser organizado coletivamente, na forma de roteiro de trabalho, no entanto poderá ser flexível, a fim de ajudar o educador/a na realização do diálogo e as demais atividades do encontro (Maranhão, 2018). O Quadro 06, a seguir, apresenta um exemplo de um material facilitador que poderá servir de base para vários encontros, a depender de sua intencionalidade.

Quadro 06 – 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 apreendendo 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 aparecerem... Atividade de leitura e escrita: vamos fazer uma lista de tudo que eles irão fazer ou já estão fazendo depois de apreender 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 a 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 se deu o debate e apontar elementos que podem ser aprofundados nos próximos encontros.

Fonte: Caderno do Educador (Maranhão, 2018).

Diante do quadro exposto, é possível observar que os idealizadores da Jornada de Alfabetização tiveram a preocupação de provocar nos educadores/as o desejo de aprender de forma coletiva, suscitando leituras complementares e pesquisa para ampliar o domínio de repertório de abrangência de temas que possam enriquecer o diálogo nos Círculos de Cultura em sala de aula. Ademais, percebemos o compromisso com o trabalho pedagógico nos dois métodos. Para tanto, comprometeram-se com uma formação inicial e contínua empenhada com a emancipação e transformação da vida dos sujeitos.

A seguir, passaremos a descrever um pouco como foi o contexto e a organização da Jornada de Alfabetização no Maranhão, a partir do Relatório Final da 1ª e 2ª Fase, realizado pela Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno (2017) e (2018).

3.4 CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO

A Jornada de Alfabetização do Maranhão foi desenvolvida entre os anos de 2016 e 2018 em duas fases, com uma metodologia desenvolvida para um período previsto de 10 meses, sendo o primeiro mês destinado à mobilização. Nos quatro meses posteriores foi aplicado o método de alfabetização “Sim, eu posso”, seguido de mais quatro de aprofundamento de leitura e escrita a partir da metodologia freiriana dos Círculos de Cultura e, o último mês, destinado ao balanço dos resultados, sistematização e avaliação final da Jornada⁷⁹.

A primeira fase (2016-2017), inicialmente envolveu oito municípios e, a segunda fase (2017-2018), estendeu para além desses oito, para mais sete, totalizando quinze municípios do Estado. Para a materialidade da mesma, foi feito, inicialmente, um trabalho de base nos municípios para a sensibilização, cadastramento dos/as alfabetizandos/as, de educadores/as, de coordenadores/as de turma e os possíveis locais e condições de funcionamento das turmas, contando com o apoio do poder público local. Ademais, foi feito um levantamento de informações para identificar possíveis problemas de aprendizagem, como o comprometimento da visão, fator considerado como impeditivo para que os jovens, adultos e idosos retornem e/ou permaneçam nas salas de aulas (MST, 2017; 2018).

Para a condução do processo de alfabetização no Maranhão, 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. Essa Brigada, composta por militantes de diferentes áreas do conhecimento e com variados graus de formação, assumiu a responsabilidade da coordenação e acompanhamento político e pedagógico do processo de alfabetização em nível local e estadual, cabendo aos

⁷⁹Na Jornada de Alfabetização do Maranhão, o MST readaptou o tempo para o processo de alfabetização, inicialmente eram três meses para o “Sim, eu posso” e cinco, para os Círculos de Cultura. Posteriormente, redefiniram o tempo de quatro meses para o “Sim, eu posso” e quatro meses para os Círculos de Cultura. Segundo Simone Silva Pereira (MST) uma das coordenadoras político-pedagógicas da Jornada, a previsão de tempo da Jornada seria de dez meses, mas na materialidade foram doze meses: dois meses para mobilização, quatro meses para o “Sim, eu posso”, pois nos municípios havia muitos feriados, ademais, um dia por semana era dedicado aos Plantões Pedagógicos, quando 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, Relatórios, etc.

técnicos da SEDUC a responsabilidade de acompanhar o processo e garantir a implementação das diretrizes político-pedagógicas, acompanhamento e avaliação das etapas, juntamente com os/as coordenadores/as.

De acordo com o Relatório Final da Brigada (MST, 2017), a primeira fase da Jornada foi desenvolvida, de forma experimental, em oito municípios, entre os trinta com menor IDH do estado. A meta era alfabetizar, nesses municípios, mais de 14 mil pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. Para alcançar esses números na Jornada de Alfabetização do Maranhão, o MST distribuiu, nos municípios, militantes com a tarefa de dialogar com as populações atingidas pelo analfabetismo e de mobilizá-las para garantir a realização do Projeto.

O MST, inspirado por experiências revolucionárias de outros países que superaram o analfabetismo, como Cuba (1961) e Nicarágua (1980), por exemplo, organiza as brigadas de alfabetização nas Jornadas, tendo como princípios a “[...] luta popular e do compromisso militante para enfrentar as injustiças sociais que se expressam de diferentes formas e em distintos contextos locais e globais, dentre os quais está o analfabetismo” (Lopes; Vargas, 2017, p. 47). Assim, os militantes da brigada numa ação conjunta e solidária mobilizaram homens e mulheres dos variados assentamentos, acampamentos, povoados e sedes para a grande tarefa de Alfabetização.

Na primeira etapa, a ação chegou aos 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 10 (dez) mil pessoas: 71 coordenadores de turma, 628 educadores/turmas e 9.492 educandos/as, conseguindo alfabetizar 7.119 pessoas, representando um percentual de 75%, fator importante para projeção de uma nova etapa, conforme delineada na tabela 02.

Tabela 02 - 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	Meta 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
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: (MST, 2017).

Na segunda etapa, período que se refere à nossa pesquisa, a ação foi destinada aos municípios de 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; isto é, quinze dos trinta municípios inseridos no Plano Mais IDH (MST, 2018). A meta estimada pela Jornada, nessa etapa, era de alfabetizar 20.075 educandos, contudo, inscreveram-se 20.034, aproximando-se da meta prevista. No entanto, nos treze meses de trabalho da Jornada, maio de 2017 a junho de 2018, apenas 13.863 pessoas conquistaram o direito de ler e escrever, desses alguns foram alfabetizados, entretanto, por questões outras não chegaram ao término da Jornada, conforme demonstrado a tabela 03.

Tabela 03 - Metas e resultado final de alfabetizados/as pela 2ª fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão.

Nº	MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO EM 2010 (IBGE)	PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS NÃO ALFABETIZADAS	META 2ª FASE	MATRICULA DOS	EDUCANDOS/AS FREQUENTES	ALFABETIZADOS/AS 2ª FASE
01	Afonso Cunha	5.905	1.277	639	646	435	498
02	Água Doce do Maranhão	11.581	2.836	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 Belo	11.921	2.116	1.974	754	459	552
06	Itaipava do Grajaú	14.297	2.082	2.156	2.163	1.889	1900
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	5957	1.384	692	650	394	445
TOTAL			30.051	20.075	20.034	14.045	13.863

Fonte: (MST, 2018)

A Jornada de Alfabetização, nos dois anos de trabalho, utilizando o método cubano e a pedagogia freireana, conseguiu alfabetizar aproximadamente vinte e um mil jovens e adultos. Conforme versa o Relatório Geral feito pela Brigada de Alfabetização,

[...] numa sociedade letrada, aprender a ler e escrever faz parte da conquista dos direitos fundamentais, direitos que compõem a dignidade humana, a cidadania; implica numa mudança de perspectiva de como olhar o mundo, como fazer parte dele e do que projetar a partir disso. Na Jornada, esta aprendizagem ainda virá acompanhada de duas outras dimensões: a leitura crítica do mundo e a vivência de uma prática solidária, coletiva e humanizadora, resultando em outra sociabilidade (MST, 2018, p. 31).

Considerando os aspectos pontuados, percebemos que a Jornada de Alfabetização no Maranhão teve como tarefa fomentar nos educandos uma educação emancipadora, com o propósito de trazer aos maranhenses esperança, dignidade humana e cidadania a partir da alfabetização, uma forma de romper os muros do latifúndio, do saber e do capital, suscitando

uma transformação social.

É importante salientar que todo trabalho organizado pela Jornada de Alfabetização no Maranhão com o “Sim, eu posso” e os Círculos de Cultura teve a expectativa de fazer um trabalho de base comprometido com os sujeitos que sofreram a negação do direito à alfabetização durante muito tempo.

Assim, a ação alfabetizadora na Jornada envolveu atividades de diferentes profissionais, como coordenadores/as de turmas e educadores/as, brigadistas, além da população em geral dos municípios, beneficiária indireta da Jornada. Os brigadistas desta fase eram militantes do MST, oriundos de onze (11) estados do Brasil: Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia e Tocantins.

Foram mais de 21 (vinte uma) mil pessoas envolvidas, entre elas, 192 coordenadores de turmas, em média 7 turmas para cada, 28 brigadistas, 8 Coordenadores Políticos Pedagógicos, 1.350 educadores/turmas e 20.034 educandos, reduzindo entre 24% e 94% o número de analfabetos nestes quinze municípios. Ratificamos que foram 13.863 (treze mil, oitocentos e sessenta e três) pessoas que conquistaram o direito de ler e escrever. Além disso, a Jornada contribuiu para sociabilidade e para a elevação da cultura geral com o fortalecimento da cidadania e com o resgate e/ou construção da identidade dos moradores dos municípios (MST, 2018).

Para a mobilização da equipe pedagógica e de educandos/as, nos municípios de atuação, foram necessárias reuniões com lideranças locais (poder público, associações, sindicatos, entidades religiosas) com o intuito de divulgar o processo de alfabetização na Jornada. Feito isso, a divulgação foi realizada por meio de panfletagem, por carro de som, realização de assembleias nos povoados e sede, em escolas, associações e igrejas, que tiveram o caráter, tanto de mobilização de candidatos a educadores/as e coordenadores/as para contribuírem na Jornada, como de educandos/as para participarem das aulas.

Quanto à matrícula, foi imprescindível o envolvimento dos candidatos a cargos de educadores/as e coordenadores/as de turmas, por serem da comunidade, conheciam os futuros alfabetizandos, o que passava confiança e credibilidade, estimulando os mesmos a se inscreverem no programa, além de proporcionar à equipe de mobilização uma experiência ímpar de convívio com os possíveis integrantes dos coletivos pedagógicos, revelando suas potencialidades e fragilidades. Foram três meses de mobilização, considerada uma grandiosa ação, pois muitos educandos não consideravam mais a alfabetização como prioridade em suas vidas (MST, 2018).

Para identificar comprometimento da visão, os alfabetizandos/as passaram por triagens oftalmológicas, nas quais a Jornada contou com o apoio da equipe da Força Estadual de Saúde do Estado do Maranhão (FESMA), que treinou brigadistas e outros membros do coletivo pedagógico para realizarem a ação, disponibilizando também o material necessário para a mesma, culminado em uma triagem em tempo hábil. Neste processo, o pessoal envolvido na Jornada percebeu a urgência em dar prosseguimento às ações oftalmológicas (consultas e fornecimento de óculos), dado que entre 60% a 85% daqueles que passaram pelas triagens apresentavam alguma dificuldade de visão.

O processo seletivo da equipe pedagógica foi realizado pela Fundação Sousândrade⁸⁰, contando com o apoio logístico e mobilização da equipe da Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno, além de articulação com aliados, do poder público local, de sindicatos, entidades religiosas, associações e demais lideranças comunitárias, imprescindíveis para a realização de todas as etapas da Jornada.

Ressaltamos que a Jornada ficou sob responsabilidade do MST, levando em consideração sua concepção de educação e o compromisso com a formação do/a educador/a que estaria à frente na alfabetização dos jovens e adultos nos municípios contemplados pela Jornada de Alfabetização.

Destacamos que no edital do seletivo (2017) para trabalhar na 2ª Fase da Jornada de Alfabetização no Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura já foram definidas alguma das atribuições aos educadores e coordenadores de turmas, a saber:

[...] Os Coordenadores de Turma e Alfabetizadores aprovados e classificados serão submetidos a capacitações presenciais (inicial e continuada), obrigatórias, realizadas pela equipe técnica da jornada de alfabetização e técnicos da SEDUC, sendo eliminados os que não obtiverem 100% (cem por cento) de frequência. Os Coordenadores de Turma e Alfabetizadores aprovados e classificados deverão assinar junto à Fundação Sousândrade um termo de compromisso para firmar sua responsabilidade em deslocar-se aos povoados do município para os quais foram selecionados (FSADU, 2017).

Diante disso, compreendemos que, para os idealizadores da Jornada, a formação inicial e contínua dos alfabetizadores/as seria condição fundante para uma educação emancipadora e transformadora que tem por base a cidadania. Assim, a formação legitimada seria da reflexão crítica sobre a prática, defendida por Paulo Freire (1999, p. 44), quando afirma que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

⁸⁰ A Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA (FSADU) foi responsável pelo processo seletivo de educadores e coordenadores, tomando como elemento de avaliação a documentação do candidato/a para a análise de titulação e experiência em EJA ou Programa da EJA. Para os educadores/monitores, a Formação Mínima era o Ensino Médio, priorizando aqueles/aquelas que morassem na localidade das turmas.

Sendo assim, o trabalho desenvolvido pelo Movimento nos municípios de atuação da Jornada tinha

[...] sua ação prática e política vinculada aos princípios do método de trabalho de base das organizações populares, enraizados na pedagogia da luta social do Movimento, cumprindo o papel de estimular, organizar e realizar ações de fortalecimento da identidade de classe, percepções e leituras sobre a realidade local, assim como ações que buscassem resolver problemas (Guedes, Pereira, 2020, p. 123).

As autoras acrescentam que para conseguir o objetivo de uma formação massiva em que educadores pudessem conduzir a alfabetização e o trabalho de base na ponta, o Movimento teria um grande desafio, que era o de convencer aqueles que já eram professores de que outra forma de ensinar era possível, destituindo-os da velha prática bancária e encantar pela educação popular aqueles que nunca haviam adentrado numa sala de aula (Guedes; Pereira, 2020).

Quanto às formações para a apropriação da metodologia, conforme versa o Relatório de Ações da 2ª fase da Jornada (MST, 2018), ocorreram de forma massiva em todos os municípios, contando com a participação de um grande número de assessores, que conduziram a formação em conjunto com a Coordenação Municipal e Estadual. As temáticas se concentraram nos princípios teóricos e práticos do método “Sim, eu posso”, abordando sua concepção e desenvolvimento, com ênfase no planejamento e nos instrumentos de avaliação, mas também abordaram temáticas gerais concernentes à conjuntura política e educacional e à concepção de Educação Popular⁸¹, abordagem que sustenta a educação freiriana.

De acordo com o Relatório (MST, 2018), após a formação inicial, os/as alfabetizadores/as deram início ao Processo de alfabetização através do método “Sim, eu posso”, em quatro meses de aulas, iniciado em 18 de setembro de 2017 para 82% das turmas, as demais começaram posteriormente, estendendo as aulas até dezembro. As aulas sofreram atrasos de um mês, a previsão era para meados de agosto, devido a atrasos no processo seletivo e na entrega de materiais imprescindíveis para a realização das aulas, como os quadros, que só chegaram após a terceira semana de aula, prejudicando a fase inicial das aulas.

No que diz respeito à Formação da equipe pedagógica sobre os Círculos de Cultura houve um atraso, conforme Relatório Final da Brigada de Alfabetização (MST, 2018), devido ao repasse financeiro das bolsas para os educadores/monitores. No entanto, a Coordenação Pedagógica da Brigada Salete Moreno em diálogo com a Coordenação Municipal, deliberou pela construção de uma articulação nos municípios que garantisse as condições mínimas para que esta formação acontecesse, contando com a solidariedade de aliados locais e com o próprio

⁸¹Educação Popular é definida como uma filosofia de educação, uma pedagogia, uma práxis e também um campo de saberes e práticas. Ela tem origem em movimentos sociais que insurgiram na América Latina contra os processos de colonização e os governos autoritários na segunda metade do século 20.

coletivo pedagógico de cada localidade. Assim, o foco da formação foi o aprofundamento sobre a temática da Educação Popular e a prática pedagógica a ser desenvolvida nos Círculos de Cultura, através dos eixos temáticos construídos pela Brigada Salete Moreno. Os encontros com os Círculos de Cultura foram baseados na experiência desenvolvida por Paulo Freire na década de 60, como já relatado.

Nesse contexto, a formação para esses/as educadores/as estava pautada em uma concepção de ensino-aprendizagem que valorizasse os saberes, as narrativas e as história de vida dos/as educandos/as, incentivando o protagonismo desses sujeitos de direito. Para o MST (2021), é no processo educativo e dialógico, pensado por Freire, que se possibilita apreender e a se conscientizar ao mesmo tempo, uns com os outros, de forma coletiva, exercendo a cidadania e percebendo os padrões de opressões que afetam esses trabalhadores/as. É na organização dos trabalhadores em torno de demandas coletivas, que se estimulam as lutas de movimentos sociais e organizações populares, ou seja, uma proposta de educação libertadora, democrática e emancipatória, o que é possível ser observado na Figura 07.

Figura 07 – Jornada de Alfabetização no Maranhão utiliza Círculo de Cultura em método dialógico e crítico - MST



Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST

É importante destacar que no Relatório do MST são enunciadas algumas questões que merecem reflexão: seleção/lotação de educadores, resistência à proposta metodológica e vícios advindos da experiência em outros programas. Em relação à seleção e lotação, os problemas estão relacionados ao local de moradia de educadores/as, pois uma parcela destes não morava no povoado/comunidade em que lecionaria e isso dificultava significativamente sua atuação, pois deslocar-se entre os povoados é bastante oneroso e muitas vezes inviável na época de

chuvas, resultando em frequentes cancelamentos de aulas, que prejudicavam muito o processo de aprendizagem e desestimulava os/as alfabetizando/as.

As consultas oftalmológicas⁸², recebidas com grande alegria por educandos/as, educadores/as, coordenadores/as, aliados e comunidade em geral, que presenciaram cotidianamente o impacto da falta dos óculos nos educandos, foram dificultadas em alguns municípios, devido a pouco apoio de parceiros, principalmente do poder público local, que tinha papel fundamental no transporte de educandos/as para a realização das consultas. Como as consultas foram realizadas no período chuvoso, este foi mais um entrave a ser enfrentado, pois muitas comunidades se encontravam isoladas, com estradas intransitáveis.

Outro entrave relatado no Relatório (2018) foi relacionado aos municípios que conseguiram as consultas. Alguns receberam parcialmente os óculos, outros receberam com muito atraso e outros não receberam. Os militantes da Jornada sabem a importância dos óculos para o processo de alfabetização, uma vez que os educandos/as, apresentando dificuldade de visão, terão dificuldades de aprendizagem e, somado a isso, o não recebimento dos óculos repõe aos educandos/as, aos educadores/as e à comunidade em geral o gosto amargo das promessas não cumpridas, do descaso e do descompromisso por parte das autoridades. Decorrendo disso a evasão de muitos alfabetizando/as na Jornada e o sonho desmoronado de uma alfabetização. O relatório final aponta que houve uma evasão de 30% de alfabetizando/as e que grande parte dela foi em decorrência do atraso nas ações oftalmológicas e da entrega de óculos. Assim, para a Brigada Nacional de Alfabetização:

[...] grande parte desta evasão poderia ter sido evitada caso as ações oftalmológicas e a entrega dos óculos tivessem sido realizadas logo no início da Jornada, pois grande parte das evasões foram relacionadas a problemas de visão, tendo sido relatado a evasão por outros problemas de saúde ou por migração como outros dois fatores recorrentes, embora menos relevantes (MST, 2018, p. 23).

Este processo de evasão ocasionou uma baixa no total das turmas, cerca de 102 turmas foram fechadas, um percentual de 7,5% das turmas abertas.

Quanto à base teórica e metodológica do método “Sim, eu posso”, conforme aponta o Relatório do MST (2018), houve algumas resistências por parte dos educadores/as, em virtude de o método exigir deles/delas um rigor na aplicabilidade, seguindo passos pré-estabelecidos, distanciando muito de uma aula habitual da EJA, mas o rápido desenvolvimento da aprendizagem dos educandos/as e o intenso acompanhamento, a elaboração do planejamento

⁸²No cadastramento dos/as alfabetizando/as era confeccionada uma ficha cadastral, com objetivo de levantar informações sobre os mesmos, a fim de que fossem identificados possíveis problemas de aprendizado, como o comprometimento da visão, já que este fator consiste em uma das primeiras barreiras que impedem as pessoas jovem e adultas a voltarem ou permanecerem na sala de aula (Maranhão, 2015).

das aulas, formação e troca de experiências nos Plantões Pedagógicos nos encaminham a compreender que a formação dos educadores foi determinante para o progresso da alfabetização dos educandos/as.

Quando da passagem do “Sim, eu Posso” aos Círculos de Cultura, nova resistência se apresentou, visto que os/as educadores/as, habituados/as a uma aula já pré-estabelecida pelo método cubano, ficaram inseguros/as de terem que planejar a aula tendo o diálogo com os educandos/as como o eixo condutor das aulas (MST, 2018). Foram momentos permanentes de Formação Continuada, o que demonstrou um compromisso da Coordenação política e pedagógica da Jornada na garantia da qualidade da ação pedagógica das educadoras/es e coordenadoras/es.

A seguir, trataremos das repercussões da alfabetização na vida dos egressos na Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura, considerando as intenções do programa: alfabetização, continuidade de estudos e emprego e renda, em dois municípios que participaram da segunda fase da Jornada: Água Doce do Maranhão e Belágua.

4 AS IMPLICAÇÕES DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO: da organização ao que dizem os educandos egressos

Nesta sessão, buscamos analisar o resultado da alfabetização em dois municípios nos quais a Jornada se desenvolveu: Água Doce do Maranhão e Belágua, contexto da pesquisa. Para isso, faremos uma breve contextualização sobre os aspectos históricos, sociais e econômicos desses municípios, como ocorreu a organização dos dois métodos na Jornada da Alfabetização do Maranhão, situamos os sujeitos da pesquisa, o que dizem dos procedimentos de interpretação à palavra dos egressos, com o propósito de responder ao nosso objetivo geral.

4.1 ÁGUA DOCE DO MARANHÃO E BELÁGUA: contexto da pesquisa

Os municípios de Água Doce do Maranhão e Belágua estão inclusos nos 30 municípios que apresentam os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Estado do Maranhão, apontados pelo Censo 2010. Os municípios pesquisados têm em comum a jovialidade. Água Doce do Maranhão e Belágua são municípios novos, com apenas 28 anos de emancipação⁸³.

Água Doce do Maranhão está localizado na mesorregião Leste maranhense - microrregião geográfica do Baixo Parnaíba Maranhense na região de Planejamento do Estado, está na região do delta do Parnaíba. O município limita-se ao norte com Tutoia e Araiões; ao Oeste com Tutoia; ao Sul e Leste com Araiões, conforme demonstra a Figura 08 (IMESC, 2016).

⁸³ Os dois municípios foram emancipados no então governo de José Ribamar Fiquene, em 1994. Assim, Água Doce do Maranhão foi elevado à categoria de município, pela Lei Estadual 6.197 de 10 de novembro de 1994 desmembrado de Araiões e, Belágua, pela Lei estadual nº 6.130, de 10 de novembro de 1994, desmembrado de Urbano Santos.

alarmou: “É água doce!”. Assim, deram nome a esse local de Água Doce, o que ficou comum entre os pescadores que sempre paravam para beber a saborosa água.

Essa referência de acesso a água cristalina e saborosa fez com que alguns pescadores povoasse o lugar. Com o tempo, o pequeno povoado, que se situava dentro dos domínios de Araioses foi crescendo e se estendendo, tornando-se Vila. Nesse cenário, surgiu a primeira rua do município.

Atualmente, Água Doce do Maranhão possui 443,267 km² de extensão, o que corresponde a 0,13% do território estadual. A população registrada pelo censo, em 2010, era de 11.581 habitantes, sendo que 3.133 habitantes residem na área urbana e 8.448, na zona rural. A sede do município, em 2013, possuía uma extensão de 1,88 Km², área que correspondia a 0,47% do território municipal. O município está localizado na planície costeira maranhense, na margem direita do Igarapé Água Doce, delimitando a cidade ao Norte. A malha viária é composta de 25 ruas, 7 travessas e 2 becos, sendo a maioria revestida de cimento e asfalto (IMESC, 2016).

O predomínio das casas é de alvenaria, com telha de argila, uma porta e uma janela na parte da frente, térreas, separadas por cercas de madeira e arame ou muros. Essas últimas características podem mudar em algumas ruas, chamando atenção para o padrão arquitetônico de algumas residências.

Água Doce do Maranhão sofreu influência direta da Igreja Católica no processo de ocupação do seu território e na formação de sua identidade cultural. Segundo o Censo (IBGE, 2010), 85% dos habitantes do município eram católicos.

O local também conta como atração turística de uma parte do delta do Parnaíba, localizado ao Norte do município, no qual podemos encontrar o Rio Parnaíba, desaguardo no mar formando o único delta em mar aberto da América. Nesta área, encontramos vários canais e Ilhas, possibilitando para os turistas um espetacular passeio saindo do cais da sede Água Doce do Maranhão, com uma embarcação do tipo biana em direção ao oceano.

Além disso, os turistas podem apreciar a fauna e a flora nativa e visitar as praias, como a praia de Barrinha e a Praia do Carrapatinho (Figuras 09 e 10, respectivamente). Vale lembrar que nessas praias não há estrutura turística, há apenas uma pequena vila de pescadores na Ilha do Carrapato que serve como ponto de apoio para os visitantes.

Figura 09 – Praia de Barrinha na Ilha do Carrapato



Fonte: Prefeitura Municipal de Água Doce (IMESC, 2016).

Figura 10 – Praia do Carrapatinho



Fonte: Prefeitura Municipal de Água Doce (IMESC, 2016).

No que diz respeito à economia do município, o Censo demográfico (2010) registrou que a taxa de ocupação era de 93,1%, ou seja, 2.720 pessoas ocupadas. Uma parcela significativa da população ocupada (40,7%) encontra-se em atividades agropecuárias, produção florestal, pesca e agricultura. As outras atividades com mais ocupações no município são o comércio e serviços (18,6%) e indústria (17,6%). Os dados levantados pelo IMESC (2016), em relação ao emprego formal, apontaram que há uma precarização do mercado de trabalho, cerca

de 450 registros, à época. Sendo distribuídos 374 na administração pública, 36 no comércio varejista, 24 na construção civil, 12 na agricultura e 4 nos serviços prestados.

A educação representa uma das três dimensões utilizadas pelo Programa das Nações Unidas (PNUD) para o desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Esta dimensão IDHM-Educação é mensurada pelo resultado da média geométrica de dois componentes, que são a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem. O primeiro componente é medido pelo indicador percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade do ensino fundamental completo e tem peso 1. O segundo componente tem peso 2, este é medido pela média aritmética de quatro indicadores que o compõem: I- percentual de criança de 5 a 6 ano frequentando a escola; II- percentual de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental; III- percentual de jovens de quinze a dezessete anos com ensino fundamental completo; IV- percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo (IMESC, 2016).

Dessa forma, o primeiro componente que tem peso 1, por ser composto por apenas um indicador, representa 33,3% do IDHM- E. Já o segundo componente de peso 2, por ser composto por quatro indicadores, possui representatividade de 16,6% para cada indicador. Assim, para além destes indicadores, o IMESC utilizou outras variáveis para estabelecer o diagnóstico e retratar a realidade do município de Água Doce do Maranhão, que são indicadores referentes ao nível de instrução da população, como a taxa de analfabetismo e a quantidade de matrículas e escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos; indicadores referentes à demanda e oferta de ensino regular, como número de matrículas, quantidade de escolas e professores; indicadores referentes à infraestrutura das escolas, como local de funcionamento e serviços básicos; indicadores de desempenho com índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). A escolha de tais variáveis deve-se ao fato de que permite uma avaliação mais completa da situação da educação no município de Água Doce do Maranhão, tendo em vista que a evolução delas contribui para melhora do IDHM- Educação.

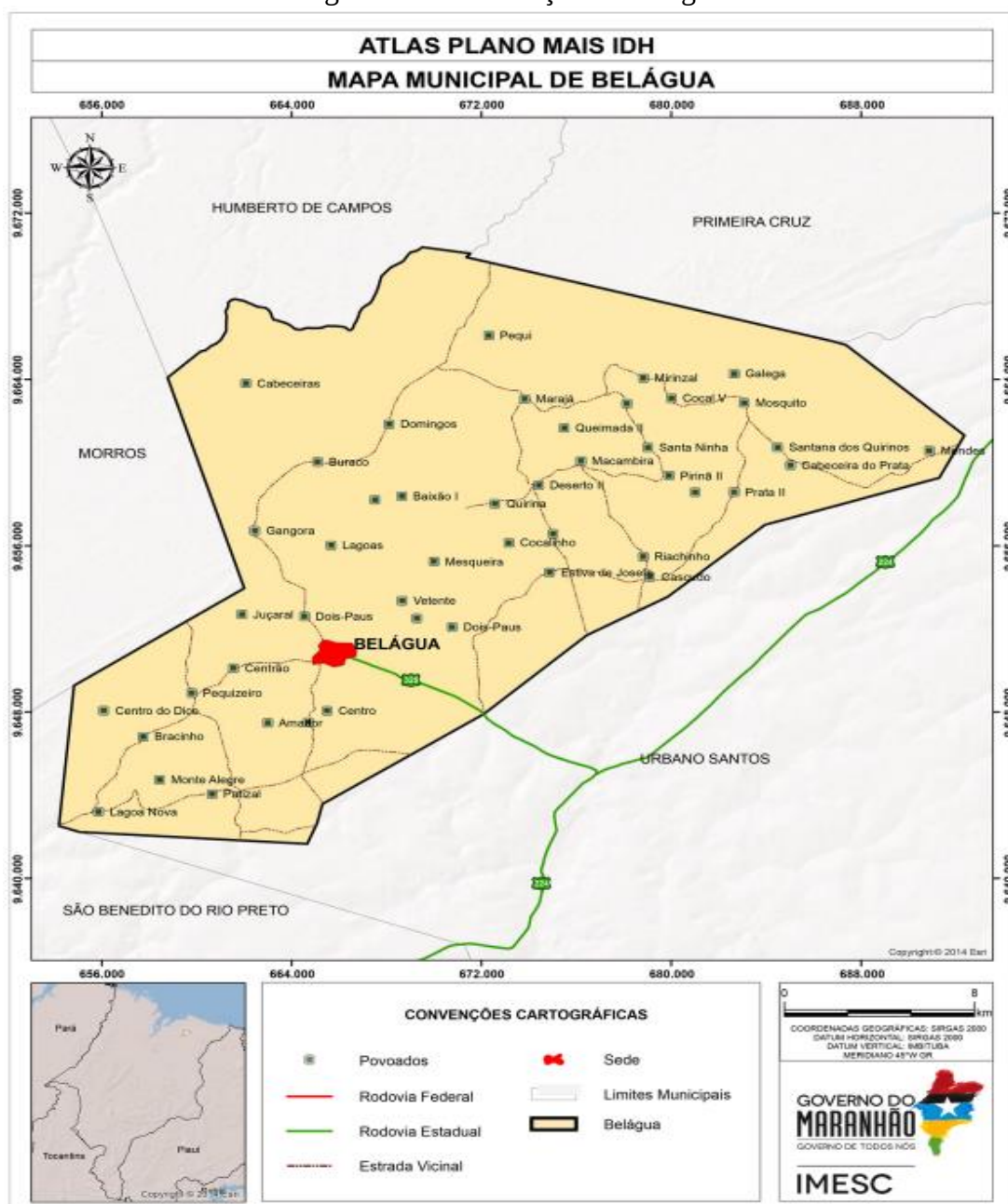
Para o IMESC (2016), considerando as três dimensões que compõem o IDHM, a Educação foi a que apresentou o menor índice no Município, tanto no ano 2000, quanto em 2010, cujo índice foi de 0,109 e 0,363, respectivamente. É pertinente destacar que houve um crescimento nesse quesito em Água Doce do Maranhão no *ranking* dos municípios entre os anos 2000 e 2010. Entretanto, apesar dessa dimensão ter sido a que registrou o maior crescimento absoluto (0,254 em dez anos), ainda se encontra aquém do limite superior da faixa de desenvolvimento, sendo classificada como muito baixo pelo PNUD, que é de até 0,499. Portanto, esta dimensão apresenta-se como um dos maiores entraves para elevação do nível de

desenvolvimento humano em Água Doce do Maranhão. A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no município era de 36,1%, cerca de 2.836 habitantes. Enquanto a taxa do Estado era de 20,9%, segundo o Censo Demográfico de 2010. Se for tomada como base somente a taxa média de analfabetismo das pessoas de 15 a 29 anos, observamos significativa melhora de 2000 (29,3%) para 2010 (17,3%).

Assim como todo o Estado do Maranhão, a maior incidência de analfabetos, com taxas elevadíssimas, está na zona rural do município. Quanto à oferta de escolarização para população jovem e adulta no município, o IMESC registrou que até 2013 somente era ofertada em nível municipal. Após essa data, que o Estado passou também a oferecer a EJA.

O município de Belágua limita-se ao Norte com os municípios de Humberto de Campo e Primeira Cruz; ao Leste com o município de Urbano Santos; ao Oeste com o município de Morros; ao Sul com os municípios de Urbano Santos e São Benedito do Rio Preto (Figura 11). O referido município encontra-se localizado na mesorregião Leste maranhense, microrregião geográfica de Chapadinha e na região de planejamento do Estado, está na região do Alto Muni. O município possui 499,426 Km² de extensão, correspondendo a 0,15% do território estadual. A população registrada no último Censo demográfico (2010) era de 6.524 habitantes (IMESC, 2016).

Figura 11 - Localização de Belágua



Fonte: IMESC, 2016.

Quanto ao processo de ocupação, Belágua era um lugarejo onde os visitantes faziam uma parada pra descansar comer alguma coisa, beber água do rio e depois seguir viagem. Um desses viajantes, o senhor José de Souza Leotério, natural do Ceará, gostou do lugar, buscou sua esposa que estava grávida e fixaram residência no local.

O nome Belágua originou-se de uma conversa entre dois viajantes que passavam pelo lugarejo e um disse ao outro "Que bela água!". Um dos netos de José Leotério ouviu aquela conversa e, imediatamente, contou ao avô, que gostou e prontamente falou: " Vamos chamar este lugar de Belágua". Em seguida, vieram outras famílias que povoaram o município.

Belágua possui poucos atrativos, com destaques para as festas religiosas e para o ecoturismo com cachoeiras, rios, trilhas, fontes, balneários e morros. Quanto à religião, o município tem um número maior de católicos, cerca de 87% (IMESC, 2016). Assim, no Centro do Município tem uma Igreja Católica, dedicada à Nossa Senhora da Conceição, cujo festejo é realizado no dia 8 de dezembro, com missas e procissões. Em frente à Igreja há uma praça que as crianças usam para brincar e os adultos para conversar e, próximo à Igreja, há um bosque que merece destaque (Figura 12).

Figura 12 – Igreja Nossa Senhora da Conceição



Fonte: própria, 2023.

As manifestações folclóricas são apresentadas, principalmente, nos festejos juninos com tradicional arraial e danças típicas como a de São Gonçalo, Dança do Côco, Mangaba, Bumba Meu Boi, no sotaque de matraca, quadrilhas, dança *country* e dança portuguesa.

Quanto aos potenciais turísticos do município são duas cachoeiras com destaque para Cachoeira dos Domingos (Figura 13) com água cristalina e refrescante. Destacamos, também, os rios, principalmente o Mocambo, Bandeira, do Centro, Água Fria, das Laranjeiras e do Pequizeiro.

Figura 13- Cachoeira dos Domingos



Fonte: (IMESC, 2016)

Como já foi mencionado, a Educação é mensurada pelo resultado da média geométrica de dois componentes, que são a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem. No entanto, o IMESC utilizou outras variáveis para estabelecer o diagnóstico e retratar a realidade do município, que são indicadores referentes ao nível de instrução da população como a taxa de analfabetismo, a quantidade de matrículas e escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos.

E, na Educação, das três dimensões, foi a que apresentou o segundo menor índice em Belágua, tanto no ano 2000, quanto em 2010. O índice apresentado foi de 0,241 e 0,455, respectivamente. Observamos um crescimento de 0,214 em dez anos, subindo 634 posições no ranking dos municípios brasileiros, saindo da posição número 5.392 no *ranking* do IDHM-E em 2000 para o 4.758 lugar em 2010. No entanto, para o IMESC (2016), esse crescimento encontra-se muito aquém do limite superior da faixa de desenvolvimento, classificada como muito baixo pelo PNUD que é de até 0,499. Portanto, esta dimensão, assim como de Água Doce, apresenta-se como um dos maiores entraves para elevação do nível de desenvolvimento humano em Belágua.

Em relação ao analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, o município de Belágua possui uma taxa de 39, 2%, cerca de 1.442 habitantes, segundo os dados do Censo demográfico de 2010 (IMESC, 2016). Como em todo o Estado, foi evidenciada que a maior incidência de taxas elevadas de analfabetismo encontra-se na zona rural do município, nos setores censitários,

cujas taxas variam entre 52,8% a 59,4%. Na sede, essa taxa é um pouco menor, apontada entre a faixa que variam de 29,6% e 32,1%.

O IMESC, a partir dos dados do Informe Estatístico disponibilizados pela SEDUC/ MA, relata que a oferta da EJA é apenas para o nível fundamental e registou redução de 55,4% do número de matrículas de 2010 para 2014, destacando que a maioria das matrículas estão em escola de independência administrativa municipal e localizadas na zona rural.

O município de Belágua possui seis escolas que ofertam a EJA na zona rural e duas escolas na zona Urbana, o que nos leva a inferir que um dos graves entraves para uma escolarização mais efetiva esteja relacionado à parca oferta de escolas para a modalidade.

A Jornada de Alfabetização do Maranhão, utilizando os métodos “Sim, eu posso” e os Círculos de Cultura têm como proposta ser um ponto de partida para aqueles que necessitavam da alfabetização, objetivando que os egressos tivessem continuidade e acesso a outros níveis de escolaridade. Então, é condição fundante que sejam oferecidas escolas da EJA para esses egressos.

4.2 ORGANIZAÇÃO DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO

Como em todos os outros municípios maranhenses em que ocorreu a Jornada, a Brigada Nacional de Alfabetização Salete Moreno teve fundamental participação na organização da Jornada em Água Doce do Maranhão e Belágua. Inicialmente, fez um grande movimento de mobilizações, um trabalho de base, como a divulgação da Jornada nos diversos povoados, apresentação da Jornada ao poder público local, sindicatos, igrejas, agentes comunitários de saúde, lideranças locais e nas escolas. Posteriormente, fez reuniões com a comunidade local, no intuito de reconhecer possíveis interessados em serem educadores e educadoras da Jornada. Esses educadores/as foram fundamentais para mobilização dos educandos e educandas, porque coube a eles a tarefa de convencer os homens e as mulheres, não alfabetizadas/os, a participarem da Jornada e, na maioria das vezes, tendo que percorrer por regiões com pouca acessibilidade. Tarefa árdua, pois muitos homens e mulheres analfabetos/as não tinham mais como prioridade em suas vidas a alfabetização.

Foram muitos desafios para a Brigada Nacional de Alfabetização, pois muitos não alfabetizados apresentavam resistência e desconfiança por considerar a Jornada mais uma ação política-eleitoreira (MST, 2017). Fabio Freitas⁸⁴ (2019), um dos brigadistas da Jornada de

⁸⁴ Fabio Accardo de Freitas é formado em Ciências Sociais pela UNICAMP, especialista em Educação do Campo e Agroecologia pela USP e mestre em Educação pela UNICAMP e militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, integrou a Brigada Salete Moreno como Coordenador Municipal da Jornada de Alfabetização

Alfabetização no Maranhão, esclarece que essa dificuldade os fez conhecer um pouco da dinâmica política dos municípios do interior maranhense⁸⁵. Ao contrário do que muitos analfabetos julgavam, a Jornada não tinha cunho político partidário, e sim, uma proposta para o povo.

Nosso trabalho não levava bandeiras de partidos ou grupos políticos. Levava sim uma bandeira, a do povo. A nossa bandeira vermelha, dos trabalhadores rurais Sem Terra, na identidade com a luta do povo local. Interessava-nos alfabetizar aquelas pessoas como ato de luta, enfrentar a realidade local e contribuir para a organização do povo em transformar o contexto em que vive (Freitas, 2019, p. 64-65).

Assim, para convencer as pessoas analfabetas a voltarem estudar, a Brigada teve como parceiros as Igrejas, que têm compromisso com o povo e, sobretudo, os Sindicatos que muito contribuíram com espaço para divulgação da Jornada, bem como para reuniões e formações das educadoras/es. Outros parceiros importantes foram as lideranças locais dos povoados e agentes comunitários de saúde, que os ajudaram na mobilização inicial, pois tinham o conhecimento territorial, estreitamento das relações locais, conheciam as pessoas que viviam na comunidade e, fundamentalmente para o objetivo da Jornada, conheciam as casas onde residiam as pessoas analfabetas (Freitas, 2019).

Importa dizer que as ações dos educadores e das educadoras foram imprescindíveis para convencer os educandos e educandas a se inscreverem na Jornada. Obviamente por morarem no mesmo município e por terem uma estreita relação com a localidade, isso possibilitou identificar quem não sabia ler e escrever e quem necessitava estar inserido nesse grandioso projeto. E, conforme o IMESC, o número de mobilizados e alfabetizados nos municípios, campo dessa pesquisa, desenhou-se como no Quadro 7.

Quadro 7- Balanço do Resultado da Alfabetização - Água Doce/ Belágua

Nº	MUNICIPIOS	POPULAÇÃO EM 2010 (IBGE)	PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS NÃO ALFABETIZADAS	META 2ª FASE	MOBILIZADOS NA 2ª FASE	EDUCANDOS/AS FREQUENTES	ALFABETIZADOS/AS 2ª FASE
01	Água Doce do Maranhão	11.581	2.836	2.277	2.410	1.392	1.473
02	Belágua	6.524	1.442	721	724	498	529

Fonte: IMESC/ MST (2018)

do Maranhão. O mesmo escreveu um artigo em que relata a experiência dele na Jornada, intitulado “A organização das turmas e o processo de mobilização” (2019).

⁸⁵Muitos Programas levados aos municípios não passaram de promessas, não se efetivaram e, quando realizados, foram precários, aligeirados, não tendo uma alfabetização esperada.

Formadas as turmas, terreiros, igrejas, casas de farinha, casas de alfabetizandos/as e alfabetizadores/as viraram salas de aulas (MST, 2018).

Importa dizer que a Jornada de Alfabetização no Maranhão, atentando para as bases teóricas e metodológicas do “Sim, eu posso” e dos Círculos de Cultura, desenvolveu um contínuo acompanhamento pedagógico e uma formação permanente e continuada aos educadores/as, ao preconizar que é esse o alicerce para o sucesso da alfabetização, uma vez que qualificam o conjunto de ações desenvolvido pelo coletivo pedagógico dentro e fora de sala de aula. Tratava-se não apenas de reuniões onde se abordavam questões burocráticas, mas de encontros pedagógicos em que o estudo e o debate coletivo das questões eram o fio condutor (MST, 2018).

Assim, antes do início das aulas, as alfabetizadoras e alfabetizadores passaram por uma formação intensiva e por um processo de acompanhamento pedagógico durante toda Jornada, como já relatado.

As aulas ocorriam de segunda-feira a quinta-feira. A sexta-feira era destinada para o planejamento e avaliação da turma sobre o desenvolvimento do trabalho. As dificuldades encontradas eram socializadas para possível resolução coletiva no Platão Pedagógico.

O Plantão Pedagógico, como já mencionado, era espaço de problematização e de estudo coletivo, em que as alfabetizadoras/es avaliavam as aulas anteriores e planejavam as próximas aulas, tirando dúvidas, compartilhando experiências. O referido plantão acontecia semanalmente, espaço coletivo em que era feita a formação continuada em serviço, quinzenalmente, garantindo a apropriação e domínio dos métodos de alfabetização, do “Sim, eu posso” e dos Círculos de Cultura, apresentado na Figura 14.

Figura 14 – Plantão Pedagógico – Belágua (MA)



Fonte: MST (2018)

Assim, no primeiro momento em que seria aplicado o método “Sim, eu posso”, conforme as orientações da proposta pedagógica, foi realizado um intenso processo de mobilização comunitária, com a realização de aulas inaugurais, que ocorreram na sede e em diversos povoados. O método “Sim, eu posso” tem um rigor metodológico com videoaulas e atividades em sala, a partir de uma palavra integradora, predominando os princípios didáticos de acessibilidade e de exequibilidade, na perspectiva de propiciar um trabalho do mínimo até o mais elevado conhecimento (Díaz, 2009) para que, no final do método, o educando tenha acesso a outros níveis de escolaridade.

Tivemos acesso às 65 videoaulas do “Sim, eu posso!” e observamos, ao assistir as aulas televisivas do método, que há sempre a mediação da professora Ângela, interpretada por Tuca Andrade aqui no Brasil, com seus alunos, incitando-os a participar e a interagir nas aulas, pois a avaliação final do trabalho pedagógico do método seria a escrita de uma carta pelos educandos/as, que serviria como “[...] parâmetro na verificação dos limites e avanços de cada um deles” (MST, 2017).

Compreendemos que a proposta do MST é que não se perca essa dialogicidade nas aulas presenciais, por isso tiveram o cuidado em manter uma formação contínua com suas alfabetizadoras/es na perspectiva de que as aulas não intercorressem de forma mecânica. Dessa forma, as alfabetizadoras/es tiveram uma formação seguindo um dos princípios da educação popular, assentada no pressuposto de uma concepção crítica defendida pelos pressupostos freirianos, comprometida com a transformação social.

Como já mencionado, reafirmamos que, desde sua gênese, o MST utiliza os referenciais teóricos e metodológicos de Freire, como orientação política e pedagógica em suas práticas, por isso que o Movimento integrou o método “Sim, eu posso” aos Círculos de Cultura, recriando a pedagogia freiriana para composição da Jornada, com o objetivo de incluir, possibilitando que todos avance na alfabetização.

Assim, nos Círculos de Cultura há o aprofundamento da leitura e da escrita, em uma perspectiva que oportuniza aos alfabetizandos reflexões sobre a importância do seu papel na sociedade, trazendo aspectos culturais do local e identitário do grupo que está sendo alfabetizado, como aponta Freire (2021) por meio da *leitura das palavras e do mundo*, uma verdadeira revolução que vem das letras. Conforme os documentos orientadores da Jornada (Maranhão, 2018), foram concebidos quatro eixos temáticos a serem trabalhados nos Círculos de Cultura nos municípios: História, Cultura e Identidade; Trabalho; Terra e Território; Direito e Democracia, conforme já descrito neste texto.

Entretanto, dado ao insuficiente tempo para desenvolver essas temáticas nos Círculos, foi proposto ao coletivo pedagógico de cada município que escolhesse um ou dois eixos temáticos para concentrar suas aulas, partindo da reflexão sobre a realidade local, pois embora os eixos já estivessem estabelecidos de antemão, tratava-se de temáticas bastante abrangentes, permitindo que o planejamento partisse das problemáticas locais. Como mencionado, em coerência com as orientações do Manual do Educador – Círculos de Cultura, as alfabetizadoras/es planejavam suas aulas pensando na ampliação dos repertórios dos educandos criando situações disparadoras para o debate, incentivando a turma a olhar para sua realidade, ajudando-os na compreensão da realidade para além da comunidade (Maranhão, 2018)

Importa dizer que em nossas imersões empíricas, embora não seja sujeito da nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de contar com uma das coordenadoras estaduais da Jornada de Alfabetização, Simone Silva Pereira⁸⁶, a qual nos relatou que o desejo do coletivo da Brigada de Alfabetização era que cada mês fosse trabalhado um tema, entretanto, as temáticas demandavam mais tempo e em nenhum momento abandonavam o rigor do exercício da leitura e da escrita, associado sempre à intervenção da realidade, como o reflorestamento do rio do município, os trabalhos cotidianos, suas histórias de vida, estreitando o vínculo, a sociabilidade e a identidade.

A referida coordenadora ainda nos relatou que a formação dos educadores da Jornada se caracterizou como um estudo permanente, que se dava nos Plantões Pedagógicos⁸⁷, momento esse em que era discutida a organização do trabalho pedagógico, a reflexão para superação dos problemas que surgiam, constantemente. A mesma acrescenta que o MST, arguido de seu compromisso social ao desenvolver a Jornada junto aos sujeitos parceiros, desenvolveu um grande trabalho, de fato uma “Jornada”, mediante a grandiosidade das ações desenvolvidas nessa empreitada pela alfabetização no Maranhão.

⁸⁶Simone Silva Pereira é integrante do MST, atuou como Coordenadora Política e Pedagógica nas duas fases da Jornada de Alfabetização – Sim, eu posso – Círculos de Cultura (2016-2018), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2005) e Mestre em Geografia pela UNESP (2014). A coordenadora nos recebeu na sede do MST em São Luís e nos falou um pouco como foi o trabalho do MST na Jornada, corroborando com o relatório final.

⁸⁷Os Plantões Pedagógicos aconteciam semanalmente entre o Coordenador de Turma e seu núcleo de educadores, composto por sete turmas cada. Nesse momento avaliavam as aulas anteriores e planejavam as aulas da próxima semana, tirando dúvidas, compartilhando experiências e identificando aspectos que deveriam ser aprofundados através do estudo coletivo. Principalmente quando foram desenvolvidos os Círculos de Cultura, esses plantões tornaram-se espaço de problematização entre educadores sobre os eixos temáticos em relação à realidade local, permitindo o planejamento de aulas e a seleção de materiais mais vinculados com as questões levantadas pelos educandos durante as aulas ou observadas como grande potencial de debate e intervenção social. Segundo Simone Pereira, a cada quinze dias, a Coordenação Municipal, juntamente com a Coordenação local, fazia a Formação Continuada com o coletivo pedagógico.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA: quem são?

A alfabetização de jovens e adultos sempre esteve presente nas discussões tanto nacionais como internacionais, sendo apontada como um processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática (Vóvio; Kleiman, 2013). Sendo assim, a alfabetização passa a ser um direito, uma necessidade para aqueles a que foi negada a oportunidade de apropriação da leitura e da escrita na idade considerada ideal. Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que exige o domínio da leitura e escrita para se trilhar por ela, minimamente confortável. Ler e escrever passa a ser uma necessidade para as pessoas jovens e adultas, não ou pouco escolarizadas, transitarem pela cultura e terem acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Na esteira dessa lógica, somos impelidas a mencionar que o mergulho no campo empírico, o contato com os sujeitos da pesquisa, nos oportunizou perceber a satisfação dos envolvidos no processo da Jornada, sobretudo por parte dos egressos. Durante todo o trabalho de pesquisa, percebemos a alegria e a emoção nas falas e o brilho nos olhos, tanto das educadoras/res, quanto dos/as egressos/as ao falar da Jornada de Alfabetização do Maranhão, pois para muitos egressos ser partícipe da Jornada foi a oportunidade de “sair da escuridão” do analfabetismo.

Entendemos que as pesquisas qualitativas que envolvem pessoas exigem do pesquisador, além de outros elementos, conhecimento sobre os sujeitos que colaboram com o estudo. Assim sendo, como já mencionada, para alcançarmos essa informação, utilizamos como instrumental de pesquisa, o Grupo Focal, acompanhado de questionário com a finalidade de estabelecer o perfil dos sujeitos. O Grupo Focal nos permite, em um tempo mais curto, conseguir uma quantidade de informação e “emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados” (Gatti, 2005, p. 09).

A aplicação do questionário foi realizada de forma individualizada, sempre no primeiro momento do primeiro encontro dos grupos focais. Conforme relatado no percurso metodológico, a pesquisa contou com a colaboração de 18 egressos, com faixa etária entre 36 a 71 anos, a maioria casados, sendo 13 do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

O Quadro 08 apresenta, de forma mais específica, as informações que compuseram a caracterização do perfil dos egressos que participaram deste estudo, enfatizando o gênero, o estado civil, idade, cor e religião.

Para preservar a identidade dos participantes, os identificamos por nomes de pássaros para os dez respondentes do Grupo I (Água Doce do Maranhão), ficando assim: Andorinha,

Coruja, Beija-flor, Sabiá-laranjeira, Tucano, Gralha Azul, Rouxinol, João-de-barro, Uirapuruzinho e Xexéu. Para os oito (08) respondentes do Grupo II (Belágua), atribuímos nomes de pedras preciosas: Ágata, Alexandrita, Euclásio, Citrino, Diamante, Esmeralda, Granada e Jade.

Quadro 08 – Perfil dos egressos quanto ao gênero, idade, estado civil e religião

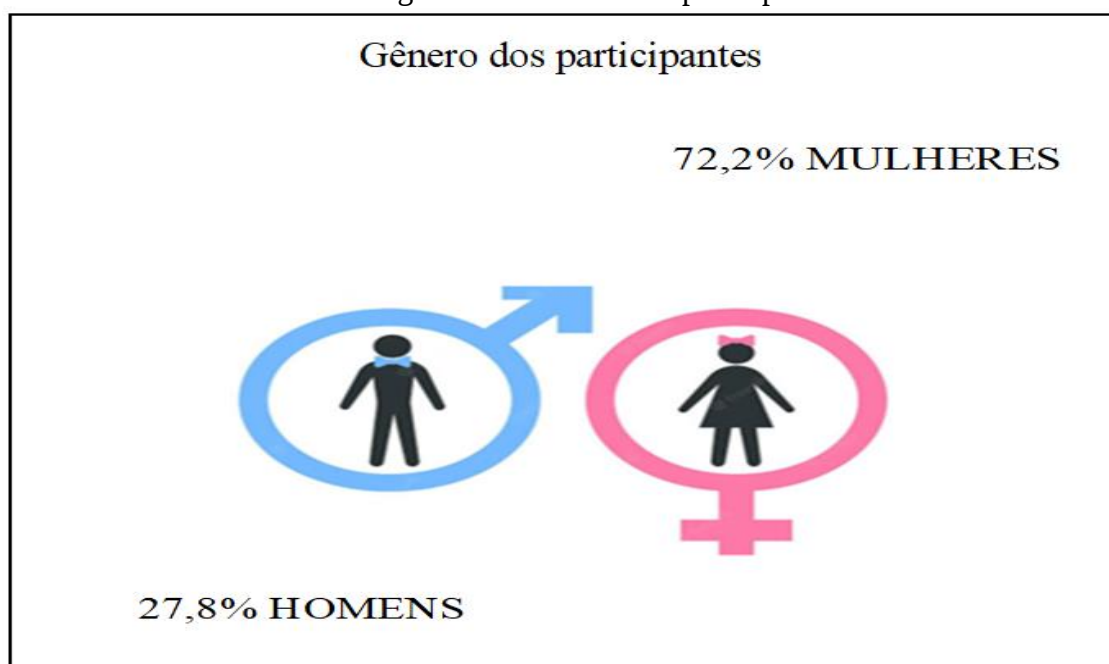
GRUPO	EGRESSOS	GENERO	IDADE	ESTADO CIVIL	RELIGIAO
GRUPO I – ÁGUA DOCE	Andorinha	Feminino	30-40	União estável	Católica
	Coruja	Feminino	30-40	União estável	Evangélica
	Beija-flor	Feminino	30-40	Solteira	Evangélica
	Sabiá-laranjeira	Feminino	50-60	Casada	Católica
	Tucano	Masculino	50-60	Casado	Católico
	Gralha Azul	Feminino	50-60	Casada	Espírita
	Rouxinol	Feminino	50-60	Casada	Evangélica
	João-de-barro	Masculino	60-70	Casado	Católico
	Uirapuruzinho	Feminino	60-70	Casada	Católica
	Xexéu	Masculino	60-70	Casado	Católico
GRUPO II- BELÁGUA	Ágata	Feminino	40-50	casada	Católica
	Alexandrita	Feminino	40-50	casada	Católica
	Euclásio	Masculino	50-60	União estável	Católico
	Citrino	Masculino	50-60	Casado	Católico
	Diamante	Feminino	50-60	Casada	Católica
	Esmeralda	Feminino	50-60	Casada	Católica
	Granada	Feminino	50-60	Casada	Católica
	Jade	Feminino	+70	Viúva	Católica
	TOTAL DE EGRESSOS: 18				

Fonte: Própria pesquisa (2023)

Observamos que a concentração etária do grupo está entre as idades de 50 a 60 anos, como os sujeitos identificados: Sabiá-laranjeira, Tucano, Gralha Azul e Rouxinol e as pedras preciosas: Euclásio, Citrino, Diamante, Esmeralda e Granada, o que corrobora com a pesquisa da PNAD Continua (IBGE, 2022) na qual expressa que, no Brasil, a não alfabetização está diretamente associada à idade, pessoas adultas que não acessaram a alfabetização na infância e/ou juventude e permanecem analfabetas na vida adulta.

Podemos perceber uma prevalência no sexo feminino, tanto no Grupo I, quanto no Grupo II. O resultado pode ser observado na Figura 15.

Figura 15 – Gênero dos participantes



Fonte: Própria pesquisa (2023)

A partir da análise da Figura 15, observamos que 72,2% dos sujeitos que participaram da pesquisa são do gênero feminino e 27,8% são do gênero masculino. Compreendemos que quando se inclui a variável gênero, observamos que o analfabetismo nas pessoas adultas atinge mais as mulheres do que os homens.

O Quadro 09 a seguir representa os achados em relação a cor e profissão/ ocupação dos egressos.

Quadro 09 – Distribuição dos sujeitos quanto a cor/raça e profissão/ocupação

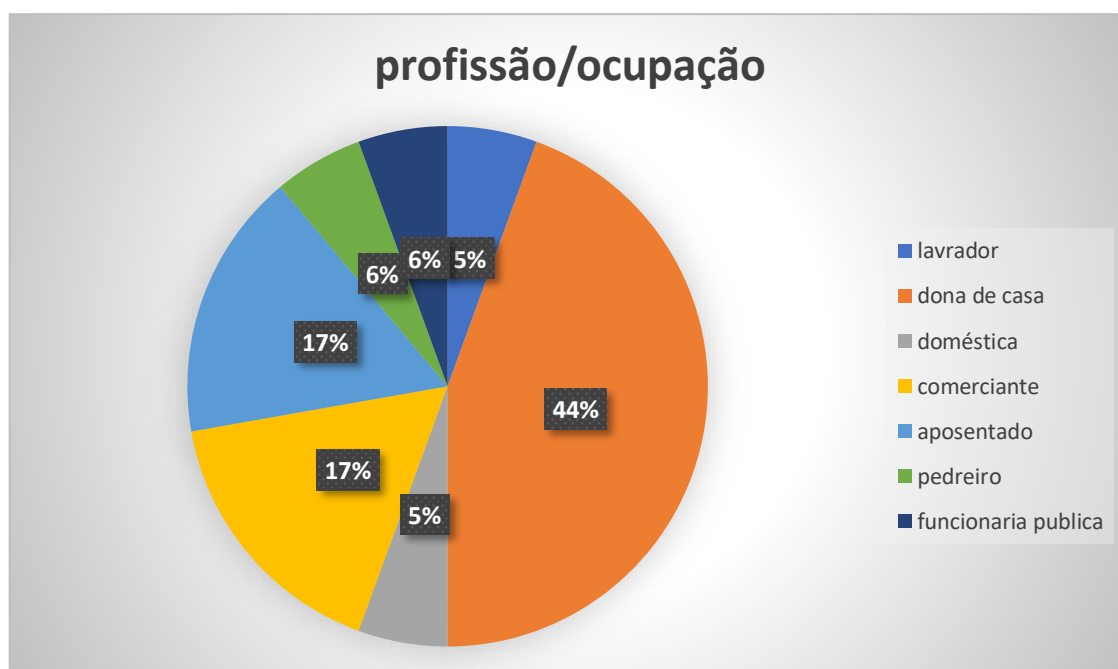
GRUPO	EGRESSOS	COR	PROFISSAO/ OCUPAÇÃO
GRUPO I	Andorinha	Preta	Doméstica
	Coruja	Parda	Dona de casa
	Beija-flor	Parda	Dona de casa
	Sabiá-laranjeira	Branca	Comerciante
	Tucano	Branco	Comerciante
	Gralha Azul	Parda	Dona de casa
	Rouxinol	Parda	Dona de casa
	João-de-barro	Parda	Lavrador/ comerciante
	Uirapuruzinho	Parda	Aposentada
	Xexéu	Parda	Aposentado
GRUPO II	Ágata	Branca	Funcionária pública
	Alexandrita	Parda	Dona de casa
	Euclásio	Parda	Pedreiro
	Citrino	Branco	Lavrador
	Diamante	Preta	Dona de casa
	Esmeralda	Parda	Dona de casa
	Granada	Branca	Dona de casa
	Jade	Parda	Aposentada
	TOTAL DE EGRESSOS: 18		

Fonte da pesquisa (2023)

Observamos que a cor parda é predominante nos participantes, fazendo-nos remeter para o que os números apontados pela PNAD Contínua (IBGE, 2022) demonstraram que há uma grande disparidade na alfabetização de pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade em relação às pessoas brancas. A referida pesquisa, divulgada em 2023, apontou que 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%).

Quanto à profissão disponibilizada no quadro 09, apresentamos em percentuais no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Profissão/ ocupação



Fonte: Própria pesquisa (2023).

A partir da leitura do Gráfico 1- Profissão/ocupação, observamos uma predominância de donas de casa, cerca de 44% das egressas entrevistadas, seguida de comerciantes (17%) e aposentados (17%). Sujeitos trabalhadores que certamente viram na Jornada a oportunidade de uma alfabetização.

Quanto a frequentar a escola na infância ou adolescência e participar de outros Programas e Projetos de alfabetização, o Quadro 10 representa o resultado:

Quadro 10 – Uma avaliação da apropriação da escrita e da leitura pela autora da dissertação

GRUPO	EGRESSOS	FREQUENTOU A ESCOLA NA INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA			PARTICIPOU DE PROJETOS OU PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO		
		SIM	QUANTO TEMPO	NÃO	SIM	QUAL	NÃO
GRUPO I (ÁGUA DOCE)	Andorinha	x	Até a 2ª Série				x
	Coruja	x	Até a 4ª Série				x
	Beija-flor	x	Até a 4ª Série				x
	Sabiá-laranjeira	x	Até a 2ª Série				x
	Tucano			x			x
	Gralha Azul	x	1ª Série				x
	Rouxinol	x	Até a 4ª Série				x
	João-de-barro	x	1ª Série		x	Mobral	-
	Uirapuruzinho			x			x
	Xexéu			x			x
GRUPO II (BELÁGUA)	Ágata	x	1ª				x
	Alexandrita			x			x
	Euclásio	x	Até a 2ª Série				x
	Citrino			x	x	Mobral	
	Diamante	x	Até a 2ª Série				x
	Esmeralda	x	Até a 3ª Série				x
	Granada	x	Até a 4ª Série				x
	Jade			x	x	Mobral	
	TOTAL DE EGRESSOS: 18						

Fonte: Própria pesquisa (2023)

A partir da leitura do Quadro 10, podemos observar o seguinte resultado:

Grupo I (Água Doce):

- Sete (07) egressos já haviam frequentado a escola na infância: Andorinha, Coruja, Beija-flor, Sabiá-laranjeira, Gralha Azul, Rouxinol e João-de-Barro;
- Três (03) nunca haviam frequentado a escola na infância ou adolescência: Tucano, Uirapuruzinho e Xexéu.;
- Um (01) frequentou a escola na infância e também participou do Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): João-de-barro;

Grupo II (Belágua):

- a) Cinco (05) já haviam frequentado a escola na infância: Ágata, Euclásio, Diamante, Esmeralda e Granada;
- b) Três (03) nunca haviam frequentado a escola na infância ou adolescência: Alexandrita, Citrino e Jade;
- c) Dois (02) participaram do Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): Citrino e Jade;
- d) Um (01) não frequentou a escola na infância e adolescência e também não participou de Projeto ou Programa de Alfabetização: Alexandrita.

Diante do exposto, observamos que a maioria dos egressos já frequentou a escola formal quando criança ou adolescente e/ou Programa de Alfabetização quando adulto, o que nos leva a refletir porque os mesmos não se alfabetizaram ou precisaram da Jornada de Alfabetização para a apropriação da linguagem escrita? Entendemos que muitas são as causas para que os jovens e adultos deixem de estudar na idade apropriada. Podemos elencar entre as causas surgidas o ambiente escolar como: má qualidade do ensino, número excessivo de reprovações, dificuldades na aprendizagem que podem passar despercebidas. Outros que surgem fora do ambiente escolar: necessidade de trabalhar para ajudar a família, gravidez, desmotivação e outros.

Muitos egressos justificaram que deixaram os estudos pela necessidade de trabalhar e ajudar a família. Assim, a demanda financeira enfrentada por muitas famílias maranhenses propicia a muitos estudantes em idade escolar a desistirem de seus estudos e forçando-os a adentrarem no mercado de trabalho e, muito deles, precários, ou mesmo em subempregos para ajudar no sustento de sua família.

Quatro (04) egressos destacaram que estudaram até a 4ª série (atualmente 5º Ano do Ensino Fundamental), o que nos faz refletir por que não foram alfabetizados. Soares, M. (2002) acentua que a leitura precisa ser exercitada. A referida autora acrescenta que nos países de Terceiro Mundo alfabetizam-se crianças, jovens e adultos, mas não lhes dão condições para ler e escrever, não lhes oportunizam o acesso à leitura e escrita, acesso a livros, revistas e jornais. Daí o fracasso de muitos Programas de alfabetização.

Advém daí a grande preocupação de quem defende o acesso à alfabetização funcional para todos⁸⁸. Conforme matéria divulgada pelo Jornal da USP (Lourenço, 2020), fundamentada

⁸⁸De acordo com o INAF (2020), o indivíduo é funcionalmente alfabetizado quando apresenta um determinado grau de proficiência em letramento e numeramento. O letramento é a habilidade de ler e escrever diferentes gêneros, em diferentes suportes e formatos, com coerência e compreensão crítica. O numeramento é a habilidade

nos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado em 2018, cerca de 29% da população brasileira tem dificuldade para compreender, interpretar, aplicar textos e realizar operações matemáticas simples no seu dia a dia. O INAF é um indicador de alcance nacional, realizado desde 2001, desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa e realizada pelo Ibope Inteligência, sendo aplicado a brasileiro entre 15 e 64 anos de idade por meio de teste que analisa habilidades e práticas de leitura, escrita e de matemática voltada ao cotidiano (INAF, 2020).

Os resultados do INAF localizam a população pesquisada em cinco níveis de alfabetismo: o primeiro nível, o analfabeto; o segundo nível, o rudimentar (neste agrupam-se os chamados analfabetos funcionais); o elementar, o intermediário e o proficiente, nesses níveis concentram-se os indivíduos considerados alfabetizados funcionalmente.

Desse modo, compreendemos os motivos de muitos egressos buscarem a Jornada de Alfabetização para retomarem seus estudos, pois para muitos foi a porta para a alfabetização, para outros a forma de melhorar o entendimento e a compreensão da leitura e da escrita recebida na escola quando criança e, assim, melhorar sua comunicação e sua vida em sociedade.

4.4 QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA: dos procedimentos de interpretação à palavra dos egressos

Como já mencionado, os dados do estudo foram tratados à luz da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016), técnica de pesquisa qualitativa, que entre outros propósitos busca, sobretudo, investigar em profundidade os aspectos da subjetividade tanto do sujeito, quanto do ambiente.

A Análise de Conteúdo é considerada um conjunto de técnicas das comunicações, isto porque oferece um leque de apetrechos que podem ser adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto (Bardin, 2016). Assim, “toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e distribuição destes conteúdos e formas (índice formais e análise de coocorrência)” (Bardin, 2016, p. 45).

No caso específico da nossa pesquisa, a análise dos dados levantados foi realizada de forma manual e, como a própria autora nos lembra, “algo fastidioso” (Bardin, 2016), contudo, nos proporcionou uma particular intimidade com os dados colhidos e por extensão com o nosso objeto de estudo. Mesmo com a aproximação estabelecida durante as primeiras escritas, em que

de construir raciocínios e aplicar conceitos numéricos simples, ou seja, usar a matemática para atender às demandas do cotidiano.

emergem as categorias e os conceitos, o entendimento das vinculações teóricas com o objeto e, posteriormente, a aproximação com os sujeitos atores da pesquisa e com o lócus, no campo empírico, que forja toda a sustentação do fenômeno, ainda não havia conseguido mergulhar e obter respostas que contemplassem os objetivos que traçamos. Assim, insistimos em buscar mais aproximação em relação aos dados levantados, ampliando as reflexões ao conteúdo das mensagens, dando-nos maior significação. Para este estudo, 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 nos Grupos Focais, 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 dos sujeitos utilizamos nomes de pássaros, para o Grupo I (Água Doce do Maranhão) e nomes de pedras preciosas, para o Grupo II (Belágua);
4. revisitação do material para realização dos recortes do texto, com o objetivo de atribuir códigos aos trechos relevantes. A realização desse passo ocorreu por meio de leituras e marcações de proposituras demonstradas em meio a discussão nos grupos focais, lendo e 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);
5. agrupamento desses códigos, estabelecendo categorias de análise, “passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença” (Bardin, 2016, p. 39).
6. feito o quinto passo, escolhemos as categorias- um processo longo, difícil e desafiador (Franco, 2008), que consistiu na “passagem de dados em bruto a dados organizados” (Bardin, 2016, p. 147), nos atentando para os aspectos mais evidentes, os elementos mais significativos, expressões mais destacadas, para agruparmos a parte comum existente entre eles.
7. para a realização do penúltimo passo, tivemos que revisar as categorias de resposta, implicando em constantes idas e voltas do material de análise à teoria (Franco, 2008), reduzindo-as e, em alguns casos, aglutinando-as, evitando repetições desnecessárias (Bonfim, 2007). Assim, para elegermos categorias de análise satisfatórias, alguns

princípios tornaram-se necessários: **exclusão mútua**, não permitindo que um elemento do conteúdo seja classificado em mais de uma categoria; **pertinência**, adaptação ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido; **objetividade e fidedignidade**, um material, ao ser aplicada uma categoria, deve ser codificado da maneira semelhante, ainda que submetido a várias análises; e a **produtividade**, quando nos fornece resultado férteis, em índice de inferências, em hipótese novas e em dados relevantes (Bonfim, 2007; Franco, 2008; Bardin, 2016).

8. realizadas a codificação e categorização do material, passamos à interpretação dos resultados por meio de inferências, que constitui uma importante finalidade da Análise de Conteúdo, pois, a partir dela, são deduzidos de maneira lógica os conteúdos das mensagens pelo pesquisador (Franco, 2008; Gomes, 2009).

Para este estudo, como já mencionado, nos servimos da Análise temática de conteúdo, elegendo temas, previamente determinados, que denominamos como dimensão, levando em consideração as intenções da Jornada em questão, a saber:

I- Alfabetização

a) Resultado da Alfabetização (Quadro 10):

- leitura e escrita de palavras com sílabas simples;
- leitura e escrita de palavras com sílabas simples e complexas;
- leitura e escrita de textos com termo simples;
- leitura e escrita de texto com termos complexos;
- leitura e escrita de carta curta com termos simples;
- leitura e escrita de carta longa com termos complexos;
- leitura e escrita do nome (assinatura);

b) Importância da Alfabetização (Quadro 11);

II- Continuidade de estudos (Quadro 12 e Quadro 13):

- retornaram à escola após a jornada da alfabetização;
- motivos do retorno e impeditivo;
- pretensões em retornar aos estudos.

III- Elevação de emprego e renda (Quadro 14):

- emprego formal;

- emprego informal;
- negócio próprio.

4.4.1 Com a palavra, os egressos

A partir das etapas enunciadas, procedemos à análise sistematizada, agrupando os aspectos convergentes percebidos e selecionados do material recolhido das entrevistas dos Grupos Focais.

Unidade Temática I: Alfabetização

- a) Resultado da alfabetização após a Jornada de Alfabetização. O quadro 10 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 11 - Resultado da Alfabetização após a Jornada.

GRUPO	EGRESSOS	NÚCLEOS DE SENTIDOS						
		Leitura e escrita						
		Palavras simples	Palavras simples e complexas	Texto com termos simples	Texto com termos complexos	Carta curta com termo simples	Carta longa com termos complexos	do nome (assinatura)
GRUPO I (ÁGUA DOCE)	Andorinha	X						X
	Coruja		X					
	Beija-flor		X					
	Sabiá-laranjeira			X		X		
	Tucano	X						
	Gralha Azul	X						X
	Rouxinol				X		X	
	João-de-barro	X						X
	Uirapuruzinho	X						X
	Xexéu			X		X		
GRUPO II (BELÁGUA)	Ágata	X						X
	Alexandrita	X						X
	Euclásio				X		X	
	Citrino	X						X
	Diamante	X						X
	Esmeralda		X			X		
	Granada				X	X		
	Jade	X						X
Total de ocorrências		10	03	02	03	04	02	09

Fonte: Própria da pesquisa (2023)

O Quadro 10 representa como os egressos percebem a leitura e a escrita em seu cotidiano após a Jornada de Alfabetização do Maranhão:

- 1- leitura e escrita de palavras simples: Andorinha, Tucano, Gralha Azul, João-de-barro, Uirapuruzinho, Ágata, Alexandrita, Citrino, Diamante e Jade.
- 2- leitura e escrita de palavras simples e complexas: Coruja, Beija-flor e Esmeralda.
- 3- leitura e escrita de textos com termos simples: Sabiá-laranjeira e Xexéu.
- 4- leitura e escrita de textos com termos complexos: Rouxinol, Euclásio e Granada.
- 5- leitura e escrita de carta curta com termos simples: Sabiá-laranjeira, Xexéu, Esmeralda e Granada.
- 6- leitura e escrita de carta longa com termos complexos: Rouxinol e Euclásio.
- 7- escrita de nome: Andorinha, Gralha Azul, João-de-barro, Uirapuruzinho, Ágata, Alexandrita, Citrino, Diamante e Jade.

No tema alfabetização as categorias de respostas foram identificadas, conforme apresentamos na Tabela 4:

Tabela 4 – Resultado da alfabetização após a Jornada

CATEGORIAS	GRUPO I	GRUPO II
Leitura e escrita de palavras simples	05	05
Leitura e escrita de palavras simples e complexas	02	01
Leitura e escrita de textos com termos simples	02	-
Leitura e escrita de textos com termos complexos	01	01
Leitura e escrita de carta curta com termos simples	02	02
Leitura e escrita de carta longa com termos complexos	01	01
Escrita de nome	04	05

Fonte: Própria da pesquisa (2023)

Analisando o resultado do processo de alfabetização, constatamos que a maioria dos egressos concluíram a Jornada com uma alfabetização não funcional, ou seja, com um nível rudimentar de leitura e escrita. Da totalidade das respostas que inclui saber ler e escrever palavras simples e escrita do nome, 10 (dez) e 09 (nove) representaram, respectivamente, essas categorias, pronunciando-se:

[...] Já havia participado de outro Programa, mas aprendi a ler algumas palavras e escrever meu nome foi com a Jornada [...]. (Andorinha, 36 anos, doméstica, Grupo I)

Só estudei a 1ª série, aprendi a ler algumas palavras e escrever meu nome foi com a Jornada de Alfabetização[...]. (Ágata, 44 anos, funcionária pública, Grupo II)

Aprender a ler foi um grande desafio, conhecia as letras, mas não sabia juntar. Hoje mesmo com dificuldade, já leio algumas palavras, foi como sair da escuridão. (Diamante, 52 anos, dona de casa, Grupo II)

Entendemos que, para os egressos, deixar de ser estigmatizado como analfabeto já foi um grande feito e era visível o brilho no olhar por essa conquista. No entanto, ratificamos que a referida Jornada, ao interrelacionar o “Sim, eu posso” aos Círculos de Cultura, teve como propósito que a alfabetização desenvolvida ultrapassasse a codificação/decodificação, de aquisição de palavras e frases a uma concepção mecânica de alfabetização criticada e questionada pelo educador Paulo Freire (1987), concebida como “educação bancária”, que tem subjacente o princípio da sonoridade das palavras desconectadas da realidade do educando, portanto, sem sentido e significado.

No Brasil, a alfabetização de jovens e adultos tem se desenvolvido prioritariamente de forma mecânica, de uma habilidade necessária, mas que não há reflexão sobre o processo da escrita, “[...] uma espécie de mágica que vira mania, ato coletivo compulsivo com que se aprende pelo esforço do simples repetir sem refletir (Brandão, 2006, p. 14). A defesa de Brandão se ancora em Freire (1987), quando este defende que a alfabetização de jovens e adultos precisa ocorrer dentro do contexto cultural, a partir de uma educação problematizadora, considerando o aluno como sujeito construtor da aprendizagem, numa visão menos ideológica, sem se apoiar nas relações que o determinam ou influenciam. A proposta educacional exposta pelo autor se embasa em aspectos primordiais, como concepções metodológicas, respeito ao educando, diálogo constante e desenvolvimento da criticidade.

Apesar dos dados anunciados, ao percorrer nossas intenções de pesquisa, encontramos dois egressos para os quais a leitura e a escrita foram além de palavras e frases, pois expressaram com entusiasmo que a Jornada os fez ter um discernimento mais crítico sobre o mundo que os cerca:

A leitura e a escrita me fizeram ver diferente o mundo, mudou meu comportamento, me deu mais dignidade, mais confiança. Não saber ler a gente é cego! (Euclásio, 51 anos, pedreiro, Grupo II)

Já sabia ler alguma coisa, A Jornada fez eu melhorar minha leitura. Aprendi muitas coisas além, como ter um olhar mais crítico de ver o mundo. (Granada, 54 anos, dona de casa, Grupo II)

Nas falas de Euclásio e Granada, percebemos que a Jornada lhes proporcionou uma outra forma de ver o mundo, de forma mais crítica, para além da leitura e escrita de palavras e frases, oportunizando que adquirissem confiança e reflexão sobre o que são e dando-lhes condições de

repensar sua vida na totalidade, na perspectiva de transformar sua realidade. As proposituras freirianas podem se relacionar às menções dos sujeitos, embora notemos que estas traduzem suas primeiras compreensões de mundo nesta visão, o que foi oportunizado pela Jornada de Alfabetização.

- b) A importância da alfabetização na vida dos egressos. O quadro 11 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 12: A importância da alfabetização na vida dos egressos

GRUPOS	EGRESSOS	NÚCLEOS DE SENTIDOS				
		Importância da Alfabetização				
		Elevação da autoestima	Compreensão sobre a cidadania	Contribuição para situações cotidianas	Acesso à tecnologia digital	Momento de aprendizagem e alegria
GRUPO I (ÁGUA DOCE)	Andorinha	x				
	Coruja					x
	Beija-flor			x		
	Sabiá-laranjeira			x		
	Tucano	x				
	Gralha Azul	x	x			
	Rouxinol			x		
	João-de-barro	x				
	Uirapuruzinho	x	x			
	Xexéu	x	x			
GRUPO II (BELÁGUA)	Ágata	x				
	Alexandrita	x				
	Euclásio	x				
	Citrino	x	x			
	Diamante	x				
	Esmeralda				x	
	Granada	x				
	Jade	x	x			
Total de ocorrências:		13	05	03	01	01

Fonte: Própria da pesquisa (2023)

O Quadro 11 nos revela as cinco categorias de análise encontradas para a importância da Alfabetização na vida de cada egresso que participou da pesquisa:

- 1- elevação da autoestima: Andorinha, Tucano, Gralha Azul, João-de-barro, Uirapuruzinho, Xexéu, Ágata, Alexandrita, Euclásio, Citrino, Diamante, Granada e Jade.
- 2- compreensão sobre a cidadania: Gralha Azul, Uirapuruzinho, Xexéu, Ágata, Citrino e Jade.
- 3- contribuição para a vida cotidiana: Beija-flor, Sabiá-laranjeira e Rouxinol.
- 4- acesso à tecnologia digital: Esmeralda
- 5- momento de aprendizagem e alegria: Coruja.

Ao mensurar os dados encontrados, apresentamos a seguir a tabela 5.

Tabela 5 - A importância da alfabetização na vida dos egressos

CATEGORIAS	GRUPO I	GRUPO II
Elevação da autoestima	06	07
Compreensão sobre a cidadania	03	02
Contribuição para situação cotidiana	03	-
Acesso à tecnologia digital	-	01
Momento de aprendizagem e alegria	01	-

Fonte: Própria da pesquisa (2023)

É possível observar, a partir da leitura da tabela, que houve uma predominância nas respostas dos sujeitos quanto à elevação da autoestima, totalizando treze (13) frequências de ocorrências, compreensão sobre a cidadania com cinco (05), contribuição para situações cotidianas com três (03), acesso à tecnologia digital com uma (01) e momentos de aprendizagem e alegria com uma (01).

Desta forma, as contribuições do processo de alfabetização da Jornada de Alfabetização do Maranhão foram fundamentais para inseri-los nas mais variadas situações que exigem a leitura e a escrita, inclusive **o acesso às tecnologias digitais**. Sobre a última contribuição assim se expressou uma egressa: “[...] antes da Jornada eu já lia alguma coisa, após a conclusão melhorei a leitura e o celular me ajuda muito na leitura, mesmo nas mais difíceis, eu luto até descobrir que palavras são aquelas” (Esmeralda, 53 anos, Grupo Belágua). Essa egressa não sabia ler as mensagens escritas no WhatsApp, só conseguia se comunicar via áudios ou vídeos, por seu relato, percebemos uma relevante contribuição da Jornada de Alfabetização para a sua

vida, seu desenvolvimento e interação com outras pessoas. Na atualidade, para lidar satisfatoriamente com mundo digital, é necessário o domínio da leitura e da escrita, sem o mesmo, a capacidade de comunicação fica limitada.

Na fala de Esmeralda, podemos perceber que a Jornada de Alfabetização a ajudou a ler as mensagens escritas e isso lhe possibilitou novas aprendizagens, uma vez que, lendo, ela potencializa sua aprendizagem. Xavier (2005) advoga que umas das condições para apropriação do letramento digital pelos educandos é o letramento alfabético, o que certamente contribuirá para a elevação da autoestima daqueles que não sabem ler, pois se sentirão incluídos no mundo que exige essa habilidade.

A **elevação da autoestima** caracterizou-se como um dos destaques nas falas dos egressos, alcançando um quantitativo de treze frequências de ocorrências, justificando que a falta da alfabetização os levava a um sentimento de opressão, estigma de inferioridade. Muitos egressos que tinham em seus documentos a classificação de analfabetos tiveram a oportunidade de expedição de novos documentos com a assinatura e relatam que nessas ocasiões capricharam na escrita do nome, pois queriam que a letra saísse primorosa. Fato considerado revolucionário para muitos egressos, pois representou **a compreensão sobre a cidadania**, diante do estigma de analfabetos, que os envergonhava e constrangia perante a sociedade. Com a alfabetização, tiveram a compreensão de seus direitos e deveres, mais consciência sobre o voto, sobre o direito de ir e vir, bem como intervir em seus espaços. Com efeito, em sua tese de doutorado, Gondim (2011) evidencia que o conceito de Cidadania foi se expandindo historicamente. A autora identifica no seu estudo que o conceito de cidadania foi ampliado, exigindo para sua composição os direitos fundamentais de natureza social, econômica e cultural (p. 103). Dessa forma, aponta que entre esses direitos, estão:

O direito ao trabalho; remuneração digna que garanta condições de manutenção ao indivíduo e a sua família; educação gratuita e de qualidade; saúde; acesso à cultura; ao lazer e a moradia digna; previdência social em caso de velhice, de invalidez, de incapacidade para o trabalho, de aposentadoria e de doença; organização sindical, greve, férias remuneradas, segurança e estabilidade no emprego, serviços públicos e outros (Gondim, 2011, p. 103-104).

Assim, entendemos que para esses sujeitos a compreensão sobre a cidadania foi fundamental para que eles pudessem perceber que todos os cidadãos têm direitos garantidos pela Constituição Federal (1988) que precisam ser assegurados nas políticas públicas e sociais. A esse respeito, é pertinente o depoimento de quatro (04) egressos:

Eu não sabia ler. Com a Jornada aprendi a ler e escrever pequenas palavras e escrever meu nome, tirei novos documentos com minha assinatura. Antes tinha vergonha de ser analfabeta, de usar minha digital nos documentos, agora já assino. (Gralha Azul, 55 anos, dona de casa, Grupo I)

Nunca havia frequentado a escola. Hoje escrevo e leio pequenos textos. A Jornada de Alfabetização “me tirou da escuridão”, é muito ruim não saber ler, não poder escrever seu nome, ter que colocar o dedo. Hoje tenho novos documentos, com minha assinatura. (Xexéu, 70 anos, aposentado, Grupo I)

A Jornada me ajudou muito, não sabia nem assinar meu nome. Hoje, com a alfabetização já leio algumas palavras e aprendi a escrever meu nome. Não saber ler me deixava envergonhado, de ter que colocar o dedo no lugar da assinatura. (Citrino, 52 anos, lavrador, Grupo II)

Eu não sabia ler e nem escrever, até participei do Mobral. Mas foi com a Jornada que aprendi a ler pequenas palavras e escrever meu nome, o que me trouxe mais dignidade, porque tirei novos documentos com minha assinatura. Quando me aposentei senti uma grande felicidade de dizer ao advogado que eu já sabia assinar meu nome, que não precisava sujar meu dedo. (Jade, 71 anos, aposentada, Grupo II)

Entre os egressos mencionados, encontram-se dois do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idade de 52 a 71 anos. Dentre os quatro, Gralha Azul foi a única que teve a possibilidade de frequentar uma escola formal de Ensino Fundamental na 1ª série. Aos demais, Xexéu, Citrino e Jade, não foram oportunizada a escolarização na infância ou adolescência. Todavia, Citrino e Jade participaram do Mobral, mas não conseguiram se alfabetizar, enfatizando que a Jornada favoreceu a aprendizagem da leitura e da escrita de pequenas palavras e escrita de nome.

Em suas falas, os egressos deixam transparecer o entusiasmo com o resultado da alfabetização em suas vidas. Dessa maneira, estudos feitos por Traversini (2009, p. 582) corroboram com os achados ao afirmar que, nos Programas de Alfabetização, “[...] resgatar a autoestima é uma tarefa considerada importante no processo de erradicação do analfabetismo”.

Outro elemento destacado nas falas dos sujeitos refere-se à **contribuição da alfabetização para resoluções de situações cotidianas**, como confirmam os depoimentos de três (03) egressos:

Estudei até a 4ª série, mas, minha leitura era fraca. A Jornada me ajudou a melhorar a leitura e a escrita, o que para mim foi muito importante para eu ler a Bíblia. (Rouxinol, 59 anos, dona de casa, Grupo I)

Saber ler e escrever me deu mais segurança para falar, perdi a timidez, virei até locutor e animador de evento, hoje sou convidado para animar festas de aniversários, casamento e narrar campeonato de futebol. (João-de-barro, 62 anos, aposentado, lavrador e pequeno comerciante, Grupo I)

[...] Após concluir a Jornada, tenho a satisfação de ir ao supermercado e conseguir ler embalagens dos produtos, data de vencimento [...] de fazer as anotações do que vou precisar para construção. (Euclásio, 51 anos, pedreiro, Grupo II)

Observamos que, para os respondentes, a leitura e a escrita foi a porta de acesso para a inserção social. Na sociedade grafocêntrica, em que há uma variedade de informações, necessitamos da leitura e da escrita para as mais diversas situações, constituindo um empoderamento para aqueles que têm esse domínio. Desse modo, a declaração expressa no relato de Rouxinol em que a Jornada foi importante para ela ler a Bíblia revela que ela não tinha uma leitura proficiente do livro sagrado e que com uma melhor apropriação da leitura e da escrita teve oportunidade de um engajamento na sua Igreja Evangélica.

Quanto ao João de Barros, percebemos em sua fala uma certa habilidade linguística, empregando palavras em contextos adequados, como se já tivesse uma grande apropriação da leitura e da escrita. No entanto, João-de-barro não era alfabetizado antes da Jornada, embora já tivesse frequentado a escola quando criança. Em nosso entendimento, o egresso adquiriu conhecimento de vida, diante de várias experiências em sociedade. Com a alfabetização, adquiriu mais segurança na linguagem, o que lhe oportunizou a galgar novos trabalhos, como um negócio próprio, de animador de festas e locutor de eventos.

Euclásio é pedreiro, sua satisfação é poder ler as embalagens dos produtos no supermercado, ver a data de vencimento, escrever os nomes do material que irá utilizar para uma construção, situação que outrora o deixava constrangido e frustrado.

Unidade Temática II: Continuidade dos Estudos.

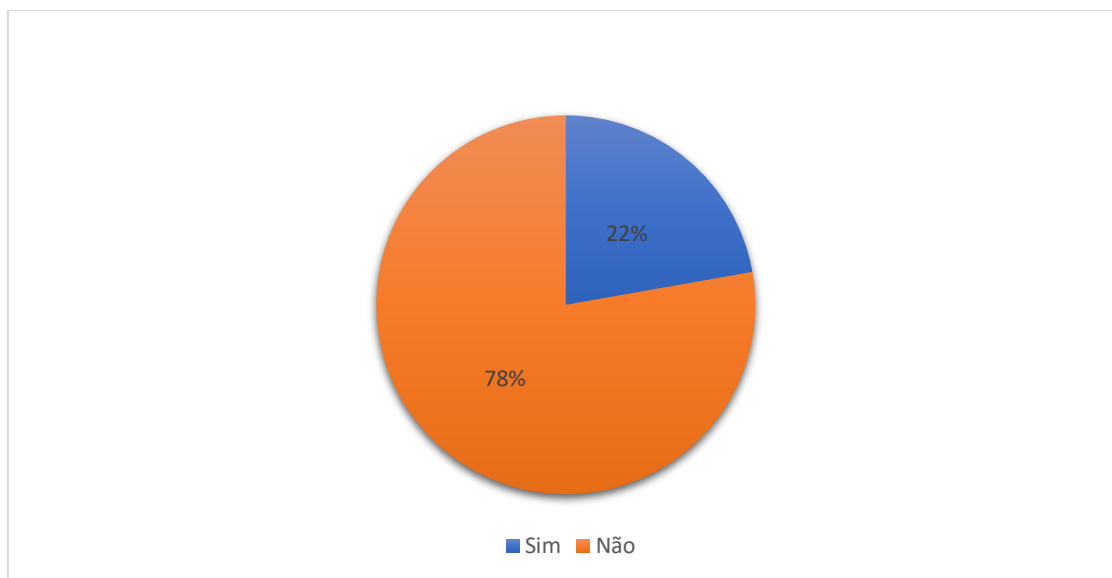
Quadro 13 - Continuidade dos estudos após a Jornada

GRUPOS	EGRESSOS	NUCLEOS DE SENTIDOS	
		Continuação de estudo após a Jornada	
		Sim	Não
GRUPO I (ÁGUA DOCE)	Andorinha		X
	Coruja		X
	Beija-flor		X
	Sabiá-laranjeira	X	
	Tucano	X	
	Gralha Azul		X
	Rouxinol		X
	João-de-barro		X
	Uirapuruzinho		X
	Xexéu	X	
GRUPO II (BELÁGUA)	Ágata		X
	Alexandrita		X
	Euclásio	X	
	Citrino		X
	Diamante		X
	Esmeralda		X
	Granada		X
	Jade		X
Total de ocorrências:		04	14

Fonte: Própria da pesquisa (2023)

O Quadro 12 nos revela que dos 18 egressos que participaram da pesquisa apenas 22% deram prosseguimento aos estudos após a Jornada de Alfabetização, como demonstra o Gráfico 02. Já 78%, por diferentes motivos, não prosseguiram.

Gráfico 02- Continuidade de Estudos após a Jornada de Alfabetização.



Fonte: Própria da pesquisa (2023)

De acordo com as normativas da Jornada de Alfabetização, a continuação dos estudos veio na perspectiva de que a educação ali trabalhada não se reduzisse a uma alfabetização não funcional.

Mesmo com os avanços nos índices de escolarização da população brasileira, a taxa de analfabetismo absoluto entre jovens e adultos trabalhadores ainda é elevada, sendo um número significativo da população que sai de Programas e escolas ainda na condição de analfabetos funcionais, ou seja, aprendem a ler e escrever, mas não utilizam essas competências em seu cotidiano e em contextos sociais.

Segundo Ribeiro (1997), o termo alfabetização funcional tem sofrido revisões significativas ao longo das décadas, principalmente porque os países de primeiro mundo não enfrentavam problemas relativos ao analfabetismo absoluto. Assim,

A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade (Ribeiro, 1997, p. 147).

Podemos inferir que a dimensão da alfabetização proposta pela Unesco, em 1978, está mais voltada para o desenvolvimento do processo produtivo da sociedade capitalista. Anos mais tarde, a Unesco, reconhecendo a dificuldade de se estabelecer com precisão quais seriam as demandas referentes à alfabetização, sugeriu como indicador para aferir o nível de alfabetismo de países ou regiões um determinado número de anos de escolarização (Ribeiro, 1997). No Brasil, o indicador para uma alfabetização funcional, que se pressupõe a apropriação da leitura e da escrita, com uso e função social, a necessidade de pelo menos quatro anos de escolarização (INEP, 2010).

A Jornada da Alfabetização do Maranhão- “Sim, eu posso” - Círculos de Cultura foi pensada, entre outras questões, para dar início ao processo de alfabetização, mas com objetivo de os egressos darem continuidade à escolarização, buscando avançar numa alfabetização que pelo menos lhes possibilite compreender os textos lidos e escrever compreensivamente.

Entendemos que o termo analfabetismo funcional pode ser caracterizado com o desuso ou da não utilização da leitura e da escrita. Assim, é imperioso que seja oportunizado a todos que precisam o prosseguimento de estudos, que se insiram no mundo letrado, que ao se depararem com um texto escrito, consigam compreender, interpretar e extrair informações necessárias.

Gadotti advoga que “[...] a alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não se exercita na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo” (Gadotti, 2003, p. 38). Assim sendo, para ter domínio sobre a leitura e a escrita, bem como aos códigos matemáticos, os egressos de programas de alfabetização precisam também prosseguir os estudos, uma das perspectivas da Jornada.

Diante disso, ressaltamos a importância da continuação dos estudos para essa população jovem e adulta, de forma que seja um dos indicadores que contribua para se integrar no meio em que vive, seja na comunidade, no trabalho, no seu município e/ou em outros espaços. Nesse processo, para que isso se concretize, é necessário compromisso do governo com a oferta e permanência de aprendizagem a essa população. Quanto a essa questão, a pesquisadora Jaira Moraes (2015), que faz um estudo comparativo acerca de dois Programas de Alfabetização: o programa Brasil Alfabetizado (PBA), no Brasil e Misión Robinson na Venezuela, conclui que no Brasil, o PBA promove ações por meio de responsabilidade solidária entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, entretanto essa parceria não tem garantido a continuidade do processo da educação de jovens e adultos. Para Moraes (2015, p. 191), “[...] esse é um dos problemas mais enfáticos apontados no processo de alfabetização”. Na Venezuela, essa questão deu um salto qualitativo, uma vez que com as Misiones Robinson é

dada a oportunidade a inúmeras pessoas de saírem da exclusão total. Além do mencionado, a pesquisadora aponta que na Venezuela:

[...] é possível seguir um caminho que eleva o nível de conhecimentos: da Misión Robinson I (Nível I de Alfabetização) para Misión Sucre (Nível de graduação superior). Isto não ocorre no Brasil. A EJA se encerra no ensino médio ou profissional e as possibilidades de continuidade ficam relegadas às condições locais. Não existe nenhum tipo de organização no país que garanta a continuidade dos estudos para os jovens e adultos, sendo este o problema principal para que haja descontinuidade entre os programas e outros níveis de ensino municipal, estadual e federal (Moraes, 2015, p. 191).

Considerando os aspectos pontuados pela pesquisadora, entendemos que no Brasil emerge a necessidade de uma política social que dê conta de incluir e possibilitar a continuidade dos estudos para os egressos jovens e adultos que foram alfabetizados por Programas.

Para Moreira (2016) a continuidade dos estudos na EJA pelos egressos de Programas está diretamente relacionada à elaboração e implementação de políticas públicas comprometidas com esta modalidade. A referida autora defende a

[...] luta pelos direitos educacionais, no sentido de exigir a continuidade da ação indutora da União nestas políticas, que consolide a EJA como direito público, garantindo sua oferta, permanência e adequação à realidade dos destinatários para que estes possam dar continuidade aos estudos (Moreira, 2016, p. 160).

De acordo com os documentos que orientam a Jornada de Alfabetização (Maranhão, 2015; MST, 2017; 2018), uma das proposituras da Jornada seria estimular os educandos a darem prosseguimentos aos estudos nas escolas da EJA dos municípios. E esse estímulo foi dado pelo convívio na Jornada, pelo educador e de todos os outros elementos.

Quando questionados, de forma unânime, os egressos afirmaram que foram muito motivados a seguir os estudos, tanto pelas alfabetizadoras/es, como pelo coordenador municipal, fato que corrobora com o que é explicitado no Relatório da Brigada Nacional Salete Moreno (2018), ao mencionar que em vários municípios os encaminhamentos para a continuidade de estudos ocorreram em estreita parceria com o poder público local e, que em Água Doce e Belágua, alguns educadores e diversas metodologias pedagógicas e de acompanhamento foram incorporadas ao funcionamento da EJA, o que se interpreta como sensibilidade do poder público local, estimulando desta maneira a enturmação dos egressos da Jornada, que se sentem motivados a prosseguir os estudos por estarem familiarizados com esses educadores.

Motivos e impeditivos para continuação dos estudos

Quadro 14 - Motivos ou impeditivos para a continuidade dos estudos após a Jornada

GRUPOS	EGRESSOS	NÚCLEOS DE SENTIDOS								
		Continuidade de estudo								
		Motivos do retorno		Impeditivos do retorno						
		Motivações futuras (empregabilidade)	Potencialização da aprendizagem	saúde	Cuidar da família (prioridade os filhos)	Cansaço da labuta	Diferença na proposta da escola	Problema de visão	Escola longe	comodismo
GRUPO I (ÁGUA DOCE)	Andorinha				X					
	Coruja				X					
	Beija-flor			X						
	Sabiá-laranjeira		X							
	Tucano		X							
	Gralha Azul							X	X	
	Rouxinol							X		
	João-de-barro					X	X			
	Uirapuruzinho							X		
	Xexéu		X							
GRUPO II (BELÁGUA)	Ágata					X	X			
	Alexandrita					X			X	
	Euclásio	X								
	Citrino					X				
	Diamante					X				
	Esmeralda									X
	Granada									X
	Jade							X		
Total de ocorrências:		1+3= 04		1+2+5+2+3+2+2= 17						

Fonte: Própria da pesquisa (2023)

Considerando nossas intenções de estudo e levando em conta as respostas dos sujeitos

apontadas no quadro, primeiramente trataremos dos motivos que contribuíram para que os quatro egressos prosseguissem com os estudos. Dessa propositura emergiram duas categorias:

- 1- empregabilidade: Euclásio
- 2- potencialização da aprendizagem: Sabiá-laranjeira, Tucano e Xexéu.

Consideramos ser importante transcrevermos dois depoimentos dos egressos porque traduzem os desafios que esses sujeitos precisam enfrentar para adentrar ao mundo letrado, bem como a consciência que possuem em relação à questão, o que agrega às nossas proposituras de pesquisa.

Após a Jornada de Alfabetização, nos matriculamos na EJA, para aprender mais, fizemos até o 5º ano (I Segmento), mas tivemos que abandonar devido à pandemia da Covid 19. Até que a escola veio a nossa casa, trouxeram atividades, ainda fizemos algumas, mas acabamos desistindo. Começamos abrir o restaurante também para fornecer janta aos policiais. (Sabiá-laranjeira, 53 anos e Tucano, 54 anos, comerciantes, grupo I)

Quero concluir meus estudos para fazer um concurso de vigilância, ter mais segurança no emprego. Primeiro lugar os estudos, até para gari tem que ter estudo. O estudo só serve para você. Minha dificuldade é o tempo para me dedicar aos estudos. Sou pedreiro, tenho uma jornada intensa de trabalho, o corpo pede repouso. (Euclásio, 51 anos, pedreiro, Grupo II)

Sabiá-laranjeira e Tucano são casados, têm 53 e 54 anos respectivamente, possuem um açougue e um restaurante em Água Doce. Tucano nunca havia frequentado a escola na infância ou adolescência, sabia escrever o nome e tinha domínio nas operações matemáticas, mas não sabia ler. Sabiá-laranjeira estudou até a 2ª série no povoado que morava antes, assim já lia algumas palavras e frases. Ambos relataram que antes da Jornada tinham dificuldade no gerenciamento do seu negócio. O casal explicita a importância das aulas na Jornada de Alfabetização, uma vez que lhes possibilitaram um melhor entendimento sobre a leitura e a escrita e nos cálculos matemáticos, o que os ajudou a melhor gerenciamento do seu negócio. Isso os motivou a prosseguir nos estudos, conforme percebemos no depoimento.

Entretanto, após dois anos de estudos, desistiram, porque adveio a pandemia⁸⁹. Com a pandemia do Covid 19, alguns reflexos negativos foram evidenciados, como incertezas e dúvidas sobre a doença, perdas de familiares, amigos, distanciamento social, o temor de contrair o vírus, a saúde mental devido ao confinamento, suspensão das atividades escolares presenciais,

⁸⁹A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus produziu repercussões sociais, econômicas e culturais sem precedentes na história recentes das pandemias. Para minimizar os impactos na educação, o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020), estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e impressas, recomendou também que, enquanto perdurasse a situação de emergência sanitária, as medidas recomendadas para EJA deveriam considerar as condições de vida dos estudantes, para haver harmonia na rotina de estudos e de trabalho.

sendo adotado o ensino remoto como forma de garantir a continuidade do aprendizado. Esse último gerou um desafio maior para os educandos jovens e adultos, que tiveram de se adaptar e enfrentar as dificuldades para acompanhar as aulas e as atividades remotas. Essas dificuldades proporcionaram a não permanência dos jovens e adultos na EJA e, por extensão, a descontinuidade dos estudos, como a exemplo do casal Sabiá-laranjeira e Tucano.

Quanto ao Euclásio, a continuidade dos estudos está relacionada à vontade do educando de galgar novos horizontes. É pedreiro, atividade laboral cansativa, mas ele expressa como motivação a vontade de crescer, a perspectiva de um futuro melhor, de ser aceito no mercado de trabalho, de fazer um concurso para vigilante e, assim, ter estabilidade. Sobre essa questão, Moreira (2016) enfatiza que a busca pela escolarização na EJA representa para esses sujeitos a possibilidade de melhor qualidade de vida. Tal melhoria esperada no campo da profissão tem relação intrínseca com a elevação da escolaridade, do acesso a uma profissão e um trabalho, como também uma melhor remuneração.

Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 55) enfatiza que “[...] a procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores. O diploma lhes dará direito a um trabalho não mais provisório?”

A fala apresentada por Euclásio demonstra que sua realidade atual, de trabalho informal, instável e precarizado como pedreiro, pode ser modificada a partir da continuidade de estudos, ou seja, a vontade de crescer, a luta pela emancipação por meio de um concurso.

Observamos que os egressos que deram continuidade aos estudos reconhecem a escola como possibilidade de acesso à educação. Na percepção de Moreira (2016, p. 94), “esse reconhecimento da importância da escola é amplo, na medida em que a aquisição das habilidades da leitura e da escrita contribuem para a inclusão dos sujeitos na sociedade e para a redução das desigualdades sociais”.

No que diz respeito ao impeditivo de não continuarem com os estudos, nos recortes das entrevistas emergiram as categorias:

- 1- saúde: Beija-flor.
- 2- cuidado com a família: Andorinha e Coruja.
- 3- cansaço da labuta: João-de-barro, Ágata, Alexandrita, Citrino e Diamante.
- 4- diferença da proposta da escola: João-de-barro e Ágata.
- 5- problema de visão: Gralha Azul, Rouxinol, Uirapuruzinho e Jade.
- 6- escola longe: Gralha Azul e Alexandrita.
- 7- comodismo: Esmeralda e Granada.

Ao mensurar os dados levantados, apresentamos a Tabela 6:

Tabela 6 – Impeditivos na continuidade dos estudos

CATEGORIAS	GRUPO I	GRUPO II
Saúde	01	-
Cuidar da família	02	-
Cansaço da labuta	01	04
Diferença da proposta da escola	01	01
Problema de visão	03	01
Escola longe	01	01
Comodismo	-	02

Fonte: Própria da pesquisa (2023)

Vejamos as afirmações dos egressos sobre essa questão:

Não estou estudando porque quero que meus meninos aprendam, uma já tem filho, que fico com ele à noite. A escola também é muito longe, chego muito cansada, trabalho em casa de família. (Andorinha, 36 anos, doméstica, Grupo I)

Não estou estudando, porque estou dando prioridade aos filhos e cuidando da família. (Coruja, 39 anos, dona de casa, Grupo I)

Não estou estudando, vista muito cansada. (Rouxinol, 59 anos, dona de casa, Grupo I)

Não estou estudando, sou aposentado por idade, mas continuo trabalhando na roça. Sei da importância do estudo, mas chego muito cansado da roça, principalmente no período da farinhada, o corpo pede pra dormir. (João-de-barro, 62 anos, aposentado, lavrador e pequeno comerciante, Grupo I)

Não estou estudando, trabalho na roça, chego muito cansado. (Citrino, 52 anos, lavrador, Grupo II)

Não estou estudando, chego cansada do trabalho e a proposta da escola é diferente do Programa. (Ágata, 44 anos, funcionária pública, Grupo II)

Conforme as falas dos respondentes, observamos vários desafios para que continuem os estudos, como a distância entre a escola e sua residência. Na Jornada de Alfabetização, as aulas aconteciam próximo às residências dos educandos, na casa do educador/a ou na casa de um/a educando/a, o que facilitava o acesso aos egressos que moravam nas proximidades. A escola da EJA disponibilizada para os educandos fica longe, o que faz com que muitos desistam.

Além disso, os egressos apontam como entrave o cansaço acumulado de um dia de trabalho exaustivo, pois a maioria é aluno trabalhador e, mesmo que não estejam integrados ao mundo da produção, como as donas de casa, são sujeitos que têm um labor fadigoso, é

necessário muito compromisso e boa vontade para estar à noite na escola da EJA.

Outro desafio enunciado foi o de priorizar os estudos dos filhos, que já são pais e mães, como Andorinha e Coruja. Isso porque essas mães de família sabem da importância dos estudos para uma melhor elevação social. Assim, preferem deixar seus estudos para que os filhos jovens tenham melhor oportunidade na sociedade capitalista regulada pela competitividade e pela reestruturação produtiva.

O problema de visão também foi um dos desafios mencionado pelos sujeitos. Mesmo usando óculos, à noite a vista fica mais cansada. Outra aparição, o próprio comodismo. E, por último, a diferença da proposta pedagógica da escola da EJA com a Jornada, mencionada por Ágata. A egressa é funcionária pública contratada, trabalha oito horas diárias na prefeitura de Belágua como agente de serviços gerais, acumulando o cansaço da profissão com as demandas domésticas. A referida egressa frequentou a escola na infância e estudou a 1ª série. Relata que tentou estudar na fase adulta, mas desistiu, porque não sentia à vontade com a diversidade de idades e indisciplina dos colegas e, segundo ela, a forma de trabalho da professora também não ajudou.

Na concepção de Arroyo (2017, p. 63), “as altas evasões e desistências na EJA revelam não tanto o abandono e o desinteresse por retornar seu direito à educação, mas a invisibilidade de articular tempo rígidos de estudos e tempos não controlados de seu sobreviver, trabalhar”.

Quanto à última diferença da proposta pedagógica da Escola EJA em relação à Jornada, a pesquisadora Ferro (2019) observou em seus estudos no Projeto Aja- Expansão da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que acontecia numa escola da EJA, implementado no período de 2001 a 2008, a incompatibilidade entre um projeto de educação popular e o sistema formal. Importa dizer que a Jornada de Alfabetização trabalhava a educação popular, com temas que consideravam a realidade de seus educandos, o modo como vivem, sua cultura, seu vocabulário para que nas aulas o diálogo pudesse fluir, facilitando e enriquecendo a apropriação da leitura e da escrita.

Sobre essa questão, Arroyo (2014) nos lembra que os jovens e adultos são sujeitos de processos pedagógicos que historicamente foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações até de sua sofrida história de afirmação de seus saberes, culturas, identidade. Assim, são sujeitos de outros projetos educativos, de outros saberes e de outras pedagogias. Para o referido autor, “[...] ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas” (Arroyo, 2014, p. 30).

Nesse contexto, os egressos apontaram a diferença da proposta pedagógica da Jornada e da EJA e afirmaram que retornariam a estudar se a Jornada de Alfabetização voltasse e fosse

nos mesmos moldes, destacando:

[...] aprendi muito foi com a professora na Jornada. Se voltasse de novo eu continuaria, porque lá que aprendi a escrever meu nome. (Andorinha, 36 anos, doméstica, Grupo I)

Eu nunca tinha festejado meu aniversário, quando cheguei na aula, a professora me apresentou um bolo [...] fiquei muito feliz e emocionado. A professora tinha essa sensibilidade, teve uma colega que até chorou porque nunca tinha ganho um bolo de aniversário [...]. Continuaria estudar se fosse do jeito da Jornada. [...] meu desejo é que os responsáveis não deixem de continuar com a Jornada de Alfabetização e continue a se comprometer com os analfabetos. (João-de-barro, 62 anos, aposentado, lavrador e pequeno comerciante, Grupo I)

Voltaria a estudar, se a Jornada continuar! (Alexandrita, 47 anos, dona de casa, Grupo II)

[...] se a Jornada voltar, vou fazer de novo, quero melhorar minha leitura. (Diamante, 52 anos, dona de casa, Grupo II)

Observamos nas discussões dos sujeitos a relevância da alfabetização, não só como inserção na cultura letrada, mas como humanização e dignidade, destacada na fala emocionada de João de Barro, quando expressa que os idealizadores da Jornada não devem deixar o compromisso com a alfabetização dos sujeitos analfabetos. Ser alfabetizado para ele foi uma grande vitória e que a referida Jornada deveria continuar. Também na percepção de Alexandrita e Diamante, quando destacam que voltariam a estudar se retornasse a Jornada de Alfabetização.

Esses posicionamentos dos egressos podem ser explicados devido à afetividade, amorosidade e o fazer pedagógico das alfabetizadoras/res na Jornada de Alfabetização, que ao trabalharem o método “Sim, eu posso” e os Círculos de Cultura, a partir das orientações do MST, revestiram-se da conscientização do seu papel social, buscando uma educação dialógica e permitindo aos educandos/as a socialização de suas histórias, dos seus conflitos, das suas conquistas e conhecimentos.

Importa dizer que um elemento importante indicado por Freitas (2019) é que momentos coletivos e festivos durante toda a Jornada foram determinantes para estreitar os laços de alfabetizandas/os e alfabetizadoras/es e motivar os não alfabetizados a não faltarem as aulas e vencer o cansaço da labuta diária⁹⁰. Assim,

Tudo era motivo para mobilizar o povo: aulas inaugurais, consultas médicas para os óculos (e a entrega dos óculos), festinhas de aniversário nas turmas, festa junina, noite de música e poesia, bingo, cinema da terra, forró, etc. Tudo virava festa, motivo para compartilhar comida, sucos e boas risadas. Modos de lidar do povo, em que íamos

⁹⁰Podemos destacar, como momento festivo, no município de Água Doce do Maranhão: o Cinema da Terra, Noites Culturais (carnaval e forró do “Sim, eu posso!”). No município de Belágua: Carnaval do Sim, eu posso! em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e de Cultura, reunindo educandos, educadores e comunidade em geral da sede e dos povoados (MST, 2018).

compreendendo, conjuntamente, que o processo de aprender a ler e escrever vai muito além da sala de aula. Fomos formando, o que muitos chamaram a “família do Sim, eu posso!” (Freitas, 2019, p. 70).

Mobilizações como essas nos permitem perceber a boniteza do momento, da solidariedade e afetividade compartilhada com aqueles que nunca tiveram oportunidade de comemorar um aniversário, cortar um primeiro pedaço de bolo, assistir a um filme projetado na parede, dançar coladinho com sua companheira ou companheiro. Foram momentos únicos, que avivaram o coração daqueles que tiveram seus direitos negados, motivando-os a continuar frequentando as aulas, embora cansados, com as mãos calejadas do trabalho pela enxada e exaustão do sol escaldante da roça e da labuta diária.

Essa afetividade reforça a defesa do mestre Paulo Freire (1999), quando afirma que o educador/a deve estar aberto ao querer bem aos educandos e à própria prática educativa, bem como estar disponível à alegria de viver à docência, fato observado nos depoimentos dos egressos. Arroyo (2014) reforça as especificidades da EJA, portanto, não é recomendado que a encaixe em projetos que não consideram essas particularidades e que tampouco desconheçam a realidade desses sujeitos.

O Edital de seleção (FSADU, 2017) não exigia que os alfabetizadores/as fossem da comunidade, e sim, que tivessem experiência docente em EJA ou em Programas de Alfabetização. No entanto, percebemos que todas as alfabetizadoras e o alfabetizador dos sujeitos pesquisados eram da mesma comunidade/ bairro, conheciam as condições de vida dos alfabetizando/as, sejam elas objetivas ou subjetivas, o que facilitava as intervenções e problematização.

Com respeito à diferenciação das propostas da Jornada e da EJA ofertada pelo município, como enunciou a egressa Ágata, e o prosseguimento dos estudos dos egressos, pensamos que seria necessário uma maior articulação com o poder público local, a fim de que garantisse a efetivação das ações da Jornada, como o acesso e a continuidade de estudos pelos egressos e, nos municípios, estas deveriam ser via Semed, uma vez que estava entre os objetivos da Jornada a realização de parcerias para a enturmação dos egressos nas turmas de EJA. Dessa forma, essa articulação poderia ocorrer na organização da Jornada. Assim, tentaria manter a mesma perspectiva da Jornada e impediria a evasão dos educandos advindos da Jornada, que sentem a dificuldade do alinhamento das propostas.

No referente ao retorno dos estudos, foram unânimes em afirmar que voltariam se fosse num Programa, nas mesmas configurações propostas da Jornada de Alfabetização.

Unidade Temática III: Emprego e renda

Quadro 15 - Elevação de emprego e renda, após Jornada de Alfabetização

GRUPO	EGRESSOS	NUCLEOS DE SENTIDOS						
		EMPREGO E RENDA						
		Emprego				Elevação		
		Emprego formal ou aposentado	Emprego Informal	Negócio próprio	Não trabalha	Motivação para empreender	Melhoria no negocio	Prospecção de trabalho
GRUPO I (ÁGUA DOCE)	Andorinha		X					
	Coruja				X			
	Beija-flor				X			
	Sabiá-laranjeira			X			X	
	Tucano			X			X	
	Gralha Azul				X			
	Rouxinol				X			
	João-de-barro	X		X		X		
	Uirapuruzinho	X						
	Xexéu	X						
GRUPO II (BELÁGUA)	Ágata	X						
	Alexandrita				X			
	Euclásio		X					X
	Citrino		X					
	Diamante				X			
	Esmeralda				X			
	Granada				X			
	Jade	X						
Total de ocorrências:		5+3+3+8= 19				1+2+1=4		

Fonte: Própria da pesquisa (2023)

De acordo com o Quadro 15, dos 18 respondentes oito (08) estavam sem um emprego, cuidando apenas do lar, (situação muito recorrente em lugares que não há disponibilidade de emprego). Cinco (05) possuíam atividade renumerada, emprego formal ou aposentado, três (03) possuíam emprego, mas sem registro formal; três (03) possuíam negócio próprio. É importante salientar que para essas pessoas a escolarização se volta mais precisamente para prática de leitura e escrita, pois lhes possibilita os primeiros passos para o trabalho formal e/ou o negócio próprio para aumentar suas rendas. Sociedades como a nossa, no atual contexto, exigem o domínio dos códigos de leitura para o exercício de qualquer trabalho. Isso nos remete a outros elementos conjunturais que influenciam e determinam a escola na contemporaneidade, a exemplo do papel do Estado⁹¹ (Frigotto, 2001).

Arroyo (2017, p. 54) enfatiza que “o pensamento hegemônico culpa os desempregados pela falta de qualificação, de escolarização. Que ao menos nos currículos das escolas e da EJA aprendam que não são culpados. Que o desemprego é estrutural. Que são vítimas”. Para o autor, as escolas da EJA deveriam trabalhar essa temática em seus currículos.

As Jornada de Alfabetização, com os Círculos de Cultura, vêm na contramão do pensamento hegemônico⁹², pois tentam esclarecer aos educandos que o desemprego é estrutural que não têm culpa de estarem nas camadas sociais e econômicas mais baixas. Para tanto, lhes dão a ferramenta da alfabetização emancipadora.

O desemprego estrutural é uma característica do modelo de sociedade capitalista moderno, desde a reestruturação do mundo do trabalho e da propalada sociedade do conhecimento na década de 1990, o que afeta os sujeitos da EJA. Não há emprego para todos, principalmente para os que não têm acesso à cultura letrada. Entretanto, os sujeitos da EJA, jovens e adultos trabalhadores precisam sobreviver de seu trabalho e assim, acabam se submetendo ao trabalho informal ou ao subemprego, como narra Andorinha (36 anos, doméstica, Grupo I) na entrevista: “[...] eu trabalho há muito tempo numa casa de família, mas não recebo o salário mínimo e não tenho carteira assinada”.

A fala de Andorinha é uma situação recorrente, principalmente em cidades pequenas, da exploração das pessoas que vendem sua força de trabalho por um valor abaixo do salário

⁹¹ Gaudêncio Frigotto (2001) elucida bem como a educação em geral ou a educação profissional podem ser instrumentos de ampliação e legitimação da exclusão ou de emancipação humana. O referido autor argumenta que o desenvolvimento produtivo centrado na ciência, tecnologia e informação, como forças de produção, acabam desenhando uma realidade onde se encontram: “[...] desestabilização dos trabalhadores estáveis; instalação da precariedade do emprego e o aumento dos sobrantes, trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção” (Frigotto, 2001, p. 78).

⁹² Que se desloca a responsabilidade social do Estado para o plano individual, ou seja, se o sujeito não conseguir habilidades e competências para ingressar no mercado de trabalho, a culpa é dele, que não buscou a preparação técnica para o mundo da produção (Frigotto, 2001).

mínimo. Isso não é somente por falta de compreensão de seus direitos, mas também pela necessidade de trabalhar para o sustento individual e de sua família. Como nos lembra Frigotto (2001), estamos num momento permanente de angústia e insegurança, de desemprego estrutural, de precarização do trabalho, em que as pessoas para sobreviver, têm apenas sua força de trabalho para vender.

Entre os pesquisados, quatro (04) apontaram que a Jornada de Alfabetização contribuiu para a elevação de emprego e renda. Em meio à categoria discutida, as falas dos sujeitos nos proporcionaram extrair as seguintes subcategorias a saber:

- 1- motivação para empreender: com uma (01) aparição,
- 2- melhora no negócio: com duas (02) aparições e
- 3- prospecção de trabalho: também com uma (01).

Percebemos que quatro (04) egressos situaram a alfabetização ocorrida na Jornada como uma oportunidade de elevação de emprego e renda, como enfatizam Sabiá-laranjeira, Tucano e João-de-barro do Grupo I e, Euclásio do Grupo II:

*Já tinha estudado no povoado que morava até a 2ª série, já lia algumas coisas. Com a Jornada melhorei minha leitura e escrita e aprendi fazer contas, o que me ajudou no nosso negócio. Olha! Eu que tomo conta do caderno de anotações do açougue*⁹³. (Sabiá-laranjeira, 53 anos, comerciante, Grupo I)

Nós já tínhamos um restaurante e um açougue antes da Jornada de Alfabetização, mas a leitura e as contas me ajudaram muito no nosso negócio. (Tucano, 54 anos, comerciante, Grupo I)

A Jornada foi muito importante na minha vida e de todos os analfabetos. Não sabia ler, aprendi a escrever meu nome, a ler algumas palavras e escrever foi na Jornada, inclusive a lidar com dinheiro, sou aposentado, lavrador e abri um pequeno comercio. (João-de-barro, 62 anos, aposentado, lavrador e pequeno comerciante, Grupo I)

A Jornada me ajudou muito, a construção civil depende muita da matemática e da escrita para anotar a quantidade de material utilizada na construção. (Euclásio, 51 anos, pedreiro, Grupo II)

Diante desses depoimentos, podemos inferir que os egressos que conseguiram uma elevação de emprego e renda, após a Jornada, obtiveram um pouco mais de autonomia financeira. A fala de João-de-barro explicita essa mudança em sua vida quando relata que já é aposentado, mas continua trabalhando na roça e abriu um pequeno negócio em sua própria residência. É importante pontuar que muitos trabalhadores, mesmo aposentados, retornam ao mercado de trabalho para complementar sua renda. Isso é um indicador perverso, porque mostra que em algum momento houve deficiência na seguridade social, em que os idosos, após anos

⁹³A egressa junto com o marido tem um açougue e um restaurante na sede da cidade de Água Doce. Ambos estudaram no Programa, tanto na 1ª e 2ª fase da Jornada.

de contribuição, não recebam renda suficiente garantida pela Previdência para ter uma qualidade de vida minimamente digna para si e para sua família, conforme prescrito na CF (1988).

João-de-barro acrescenta que nos finais de semana ainda ganha um extra, narrando futebol e animando festas. Também expresso no entusiasmo de Sabiá-laranjeira quando nos mostra o caderno de anotações do açougue, no qual faz apontamentos de saída e entrada de produtos. A egressa já havia estudado, mas afirma que desenvolveu sua leitura e escrita na Jornada.

Em meio a esse modelo perverso de sociedade, que tende a não assegurar trabalho para todos e em que, para sobreviver, o trabalhador precisa laborar em três turnos, sem descanso nos finais de semana, encontramos o entusiasmo dos egressos: João-de-barro, Sabiá-laranjeira, Tucano e Euclásio, o que se alinha com as proposituras do Plano Mais IDH, com a Jornada de Alfabetização, que na dimensão educação, teve o objetivo de garantir aos quinze municípios inseridos no Plano um salto na qualidade de vida, entendendo que a alfabetização garante aos alfabetizados mais autonomia, dignidade e empoderamento para otimização dos resultados, tanto na escolarização, quanto na elevação de renda, minimizando as desigualdades.

Considerando as dimensões pontuadas nessa sessão, destacamos que um Programa de educação de jovens e adultos não pode ser analisado apenas pelo rigor metodológico, como exemplo dos passos expressos no método “Sim, eu posso”, mas sobretudo pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida e na transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador (Gadotti, 2003; Gondim, 2011).

Coadunando com essa compreensão, a autora Poroloniczak (2019, p. 119) acrescenta que “[...] além de qualquer método, conseguir escolarizar as pessoas analfabetas depende essencialmente da vontade e estratégia política vinculadas a um projeto de sociedade que tem no horizonte a emancipação humana”.

O analfabetismo é um problema persistente na educação maranhense. A taxa de analfabetismo em nosso Estado tem diminuído de forma lenta. Os dados divulgados pelo Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgados em 2024, demonstram que o Maranhão conseguiu reduzir a taxa de analfabetismo da faixa etária de 15 anos ou mais. No Censo de 2010, havia em nosso Estado 948, 2 mil pessoas que não sabiam ler e escrever; já em 2022 apresentou um registro de 772, 3 mil, o que corresponde a uma redução absoluta de 175,9 mil pessoas analfabetas, ou seja, taxa de analfabetismo saiu de 20,9% em 2010 para 15,1% em 2022. Os números divulgados pelo Censo evidenciam que dos dez municípios maranhenses com a maior redução, sete estão inseridos no Plano Mais IDH (2015),

que se transformou em Política de Estado (Lei 11.627/ 2021), como já informado neste estudo. Dessas, Belágua, município da nossa pesquisa, que estava entre os dez municípios que apresentavam as maiores taxas de analfabetismo, reduziu um percentual de 15,5%, passando 39,2% (2010) para 23,7% (2022). Entretanto, embora observemos uma redução, o número ainda é expressivo de pessoas jovens e adultas que precisam de oportunidades educacionais.

Em nossa sociedade contemporânea, na era da comunicação e da informação, cada vez mais se exige das pessoas o domínio da leitura e da escrita. Considerando as dimensões pesquisadas - alfabetização, continuidade de estudos e emprego renda - é importante pontuar que o analfabetismo provoca limitações na vida dos sujeitos que os impedem de ter uma participação plena na sociedade, restringem sua autonomia, contribuindo para a sua exclusão social.

Nesse sentido, o gestor do Estado, na ocasião, em parceria com o MST, intencionou com a Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura enfrentar o analfabetismo no Maranhão e, dessa forma, mitigar as desigualdades socioeconômicas do Estado. Assim, a alfabetização desses egressos é um reconhecimento de um direito, a reparação de uma dívida social histórica com esses sujeitos. Vale ressaltar que, além de qualquer método, é necessário que os Programas de alfabetização de adultos respeitem as particularidades, as experiências, vivências e visão de mundo do seu público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando nosso percurso, cabe dizer que toda conclusão é provisória, podendo ser questionável, sujeita a novas análises e contribuições, uma vez que na pesquisa social o conhecimento pode ser sempre ampliado, como nos aponta Gondim (2011).

A Jornada de Alfabetização no Maranhão surge como esperança num Estado em que a maioria da população vive em situação de extrema pobreza e de intensa desigualdade social. Assim, assume o propósito de reduzir o analfabetismo em municípios de menores indicadores sociais do Estado.

Entendemos que o analfabetismo perpetua as desigualdades sociais, causa sentimento de opressão, exclusão social e baixa autoestima nas pessoas analfabetas, além de dificultar o desenvolvimento econômico e cultural, porque em uma sociedade como a nossa, o domínio da leitura e da escrita é condição fundante para que o sujeito tenha acesso aos bens sociais e culturais produzidos pela humanidade.

Realizamos este estudo, na tentativa de analisar as repercussões da Jornada de Alfabetização de Jovens e Adultos do Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura, na vida dos egressos, estabelecendo uma estreita relação com a intencionalidade expressa nos documentos que lhe dão organicidade, como a alfabetização, continuidade de estudos e elevação de emprego e renda. Os sujeitos pesquisados se constituem uma amostra de egressos do município de Água Doce do Maranhão e do município de Belágua.

Uma das primeiras respostas ao nosso objetivo de pesquisa, a grande satisfação dos egressos quanto ao resultado da alfabetização em suas vidas, pois consideram a leitura e a escrita uma “luz”, como se saíssem da escuridão e despertassem para o novo, com perspectivas e desejo de uma vida melhor. Muito deles desconstruíram o estigma e a vergonha da incapacidade de não saber escrever seu nome, pois a Jornada lhes possibilitou a grafia do nome, permitiu que tirassem novos documentos com suas assinaturas. A outros, a Jornada de Alfabetização oportunizou um melhor desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ademais, os sujeitos destacaram que a Jornada contribuiu para a elevação da autoestima, para a compreensão da cidadania, posicionamentos em situações cotidianas, como leitura de embalagens, verificação da data de validade e preços de produtos, escrita de nomes de materiais para seu trabalho, leitura da Bíblia, acesso à tecnologia digital, leitura e escrita de mensagens no WhatsApp, que antes só eram possíveis por áudios ou vídeos e momentos de aprendizagem e alegria.

Quanto à continuidade dos estudos, 22% deram prosseguimento aos estudos, enquanto 78%, não continuaram. Os impedimentos para continuação dos estudos foram de todas as ordens, desde problemas pessoais de sobrevivência, cansaço da labuta, até a falta de identificação com a proposta educativa da escola municipal. Por outro lado, a pequena amostra que seguiu os estudos aponta como principal motivação a empregabilidade e potencialidade da aprendizagem.

Sobre emprego e renda, a Jornada não exerceu grandes repercussões positivas, tendo em vista que apesar da melhora na atividade laboral e possibilidades de trabalho, nenhum se engajou em trabalho formal após a Jornada.

Apesar da demonstração de contentamento em saberem ler e escrever, “saírem da escuridão”, como mencionado, notamos que a maioria dos egressos concluíram a Jornada com uma alfabetização rudimentar, com leitura e escrita de palavras simples; leitura e escrita do nome. O nosso entendimento é de que tudo isso se deve ao pouco tempo destinado ao desenvolvimento da Jornada, a proposta de solucionar a problemática do analfabetismo, historicamente enraizada, em um ano. Além do mencionado, percebemos que a articulação entre a Jornada de Alfabetização e a SEMED dos municípios pesquisados poderia ter sido mais incisiva, no sentido de garantir o prosseguimento dos estudos, tendo em vista o pequeno quantitativo de egressos que deram continuidade aos estudos.

Importa dizer que apesar do método “Sim, eu posso” ter um caráter mecânico, com rigor instrumental e com passos pré-estabelecidos, ao ser incorporado à pedagogia freiriana, intermediado pelos Círculos de Cultura, foi extremamente importante para um trabalho mais efetivo na alfabetização de jovens e adultos. Como diz Díaz (2005; 2008), o método “Sim, eu posso” de caráter emergencial e com rigor metodológico, não é um fim em si mesmo, busca o desenvolvimento de processos educativos que sejam permanentes e que os sujeitos ao longo da vida possam alcançar níveis superiores de educação. Assim sendo, podemos dizer que a Jornada de Alfabetização pretendeu ser uma porta de entrada para a escolarização de homens e mulheres residentes em municípios de menor IDH do Maranhão e, embora o quantitativo de egressos pesquisado que seguiram os estudos não seja expressivo, acreditamos que para esses, a Jornada teve implicações positivas.

É importante mencionar que, apesar do foco do nosso estudo não ser a relação dos alfabetizadores com os alfabetizados, tampouco o desenvolvimento didático e metodológico,

destacamos o papel fundamental que esses alfabetizadores exerceram no processo de alfabetização dos egressos, na medida em que exercitavam as categorias freirianas, como o diálogo e o respeito aos saberes da experiência, na resolução de situações que se relacionavam ao cotidiano dos educandos e na decodificação das letras. Esse posicionamento foi recorrente nas falas dos sujeitos dos dois municípios, campo da pesquisa.

O estudo nos encaminhou a compreender a importância de uma proposta da natureza da Jornada de Alfabetização do Maranhão, que pretende com a alfabetização retirar da exclusão os milhares de maranhenses que tiveram seu acesso e/ou permanência na escola negados, que ainda não foram alfabetizados. Para tanto, foi e será necessária a vontade política.

No entanto, mesmo o Plano Mais IDH, instituído em 2015, pelo governo do Estado, tendo se tornado uma política permanente, a Jornada de Alfabetização do Maranhão, como um dos seus pilares, ainda não se organizou para as próximas etapas que cobrirão os demais municípios de menor IDH, que não foram contemplados nas duas primeiras etapas.

Esperamos que este estudo possa, de alguma maneira, incidir sobre a estrutura superior educativa do nosso Estado, para que assim, um projeto tão importante como a Jornada possa ser revitalizado. Além disso, almejamos que a pesquisa desencadeie novas investigações sobre o tema e nos instigue cada vez mais a estudar, para assim contribuirmos com um projeto de sociedade mais inclusiva, democrática e mais igualitária, pois compartilhamos do pensamento de Freire (2003), quando expressa que “é possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho” (p. 17). Nesta perspectiva, afirmamos que a alfabetização ofertada aos homens e mulheres que participaram da Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso” - Círculos de Cultura, configura-se como uma esperança, um sonho realizável.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVARENGA, Marcus Vinícius de Mattos. **Puedo ou não puedo**: prós e contras o método cubano de alfabetização na América Latina e no Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2009. 135 p.

ARAÚJO, Grácia M. N. F.; PORTELA, Edinólia G. Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos: o que dizem as produções acadêmicas? *In*: Viviane Brás dos Santos (Org.). **Experiência da Educação- reflexões e propostas práticas**. São Paulo: Editora Dialética, 2022. p. 159-182. v. 4.

ARAUJO, 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*: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; SILVA, Simone. **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação**. São Luís: Eduema, 2019, p. 80 - 97.

ARAÚJO, Simone Costa Miranda; PORTELA, Edinólia Lima. Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso! – Círculo de Cultura no Maranhão”. *In*: PORTELA, Edinólia Lima; NASCIMENTO, Ilma Vieira; MORAES, Lélia Cristina Silveira (Org.). **Currículo**: contexto e desafios para a formação humana. Curitiba: CRV, 2021.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite, do trabalho para EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AYERBE, Luís Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BARBOSA, Zulene Muniz. As “temporalidades” da política no Maranhão. **Lutas Sociais**, n. 9/10, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNAT, Isaac Giribet. Maranhão e o desafio da alfabetização. *In*: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; SILVA, Simone. **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação**. São Luís: Eduema, 2019. p. 29-45.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. *In*: **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, v. 2, n. 1, p: 196-209, 2015.

BIONDI, Silvana Oliveira. **Programa Brasil Alfabetizado e o retorno social gerado por esta política educacional em Breves**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

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.

BONFIM, M. N. B. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. Dissertação de Doutorado. Coimbra, 2007.

BORGES, Jonas; AZAR, Zaira Sabry. Apresentação sobre como alfabetizar para ler o mundo e transformar a realidade. In: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; SILVA, Simone. **Jornada de Alfabetização do Maranhão**: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação. São Luís: Eduema, 2019, p. 12-16.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 23 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012**. Institui, no âmbito federal, as competências da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10959.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivel_03/_Ato 2001-2014/ 2014/lei/L13005.htm. Acesso em: 16 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Brasil Alfabetizado: Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado**, Brasília: MEC/SECADI, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. **MEC Notícias**, Brasília, 28 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

BURNET, Carlos Frederico Lago. O Plano Mais IDH, do município à região? Globalização e planejamento no Maranhão. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL*, 7., 2015. **Anais[...]** Santa Catarina: UNISC, 2015.

CABRAL, M. R. M. **O protagonismo da EJA no Maranhão: perdidos e achados da história oficial.** São Luís, 2018. Disponível em: <https://admirareducacaomaranhense.wordpress.com>. Acesso em: 19 out. 2022.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.** São Luís: Editora IFMA, 2019. 260 p.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE**, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez., 2014.

CATELLI JUNIOR, Roberto. Alfabetização de Jovens e Adultos: de programa em Programa. *In: Maria do Rosário Longo Mortatti; Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Org.)* **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.

CATELLI JUNIOR, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In: CASSIO, Fernando e CATELLI JR., Roberto (Orgs.).* **Educação é a Base?** 23 Educadores Discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÉSAR, Maria Raimunda; ARAUJO, Julia Iara de Alencar. Um encontro na história de emancipação: Sim, eu posso e Círculos de Cultura. *In: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; SILVA, Simone.* **Jornada de**

Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação. São Luís: Eduema, 2019. p. 98-116.

CONFINTEA. 5., 1997. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.** Hamburgo: CONFINTEA, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CONFINTEA VII., 2022. **Marco de Ação de Marrakech: Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos.** Marrakech: CONFINTEA, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_por. Acesso em: 30 out. 2024.

DANTAS, Vera Lucia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de Educação popular em saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013. v. 2.

DÍAZ, Leonela Inés Relys; SOUZA, Ester Maria de Figueredo. Alfabetização: método “Yo, si puedo”. **Práxis Educacional:** Vitoria da Conquista, v. 5, n. 6, p. 81-88, jan/jun., 2009.

DÍAZ, Leonela Inés Relys. **La alfabetización por radio y televisión.** Lancashire: IPLAC, 2003. Disponível em: <https://qdoc.tips/la-alfabetizacion-por-radio-y-television-pdf-free.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

DÍAZ, Leonela Inés Relys. **“Yo, sí puedo”:** un programa para poner fin al analfabetismo. Cuba/La Habana: Ediciones, 2005.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: UNESCO; MEC; RAAAB. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES,** Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

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.

ENEJA. **Moção de advertência às autoridades quanto aos resultados do Programa Yo, si puedo.** Recife: Eneja, 2006. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/>> Acesso: 23 jul. 2023.

FDE. **Meta 9:** Alfabetização e Analfabetismo Funcional. São Paulo: FDE, 2022. Disponível em: <https://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/PDF2-Meta09-v2022r.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

FERRO, Maria Margarida de Santana Ferreiro. **Projeto AJA:** expansão e os desafios para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens e adultos. Universidade Federal de Goiás. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Maranhão de Roseana cresce menos que Brasil e Nordeste.** São Paulo, 17 de fevereiro de 2002. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1702200214.htm>. Acesso em: 07 fev. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 2003.

FREITAS, Fábio Accardo de. A organização das turmas e o processo de mobilização. In: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; SILVA, Simone. **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação**. São Luís: Eduema, 2019, p. 61-79.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRÓIS, Katja Plotz. Globalização e Cultura: a identidade no mundo de iguais. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, n. 62, p. 01-09 – FPOLIS, dez. 2004.

FSADU. **Edital Nº 001 – GCONC**. [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]. São Luís, 30 de maio de 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendencias. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília – DF: Liber Livro, 2005. v. 10.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 79- 108.

GONDIM, Edinólia Portela. **Juventude e cidadania: na trilha da avaliação do Projovem em São Luís- MA.** 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Ribeirão Preto: Paidéia, 2003, p. 149-161.

GUEDES, Lizandra; PEREIRA, Simone Silva. Alfabetização de jovens e adultos e trabalho de base: criar poder popular. *In: MST. Paulo Freire e a Pedagogia do Trabalho Popular. Boletim da Educação*, São Paulo, n. 15, mar. 2020.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun/jul/ago, p. 108- 194, 2000.

HADDAD, Sergio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB. *In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, Sergio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago., p. 355- 397, 2009,

HADDAD, Sergio. **O educador: um perfil de Paulo Freire.** São Paulo: Todavia, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**, 2019. Disponível em <https://static.poder360.com.br/2020/02/pnad-continua-4t2019.pdf>. Último acesso: abril de 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Novos_Indicadores_Sobre_a_Forca_de_Trabalho/pnadc_202204_trimestre_novos_indicadores.pdf. Acesso em: setembro de 2023.

IBGE. Departamento de População e Indicadores Sociais. **Tendências demográficas: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2000.** Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em; 22 de mar., 2021.

IBGE. Censo demográfico 2010. **Índice de analfabetismo da população.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://ibge.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2021.

IBGE. Censo demográfico 2013. **População rural, resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <http://ibge.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2021.

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. **Índice de Desenvolvimento Humano**: pesquisa ranking do estado do Maranhão. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2023.

IBGE. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos pretos e pardos e no Nordeste. IBGE Notícias, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 20 jun. 2023.

IMESC. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento. **Plano de ação mais IDH**: diagnóstico preliminar. São Luís: IMESC, 2015.

IMESC. **Plano Mais IDH**: diagnóstico avançado – Água Doce do Maranhão. São Luís: IMESC, 2016.

IMESC. **Plano Mais IDH**: diagnóstico avançado – Belágua. São Luís: IMESC, 2016.

INAF. Nunca é tarde para retomar os estudos. **Inaf podcast**, publicado em: 01 de março de 2020. Disponível em <https://alfabetismofuncional.org.br/nunca-e-tarde-para-retomar-os-estudos/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

INEP. **Estudo detalha situação do analfabetismo no País**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/outros/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais>. Acesso em: 26 jun. 2023.

INEP. **Plano Decenal de Educação do Maranhão**: Relatório Síntese. Brasília: INEP, 1997.

IPEA. Desafios do desenvolvimento: perspectivas para 2008. **IPEA**, Ano 5, n. 39, jan. 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6978/1/Desafios_Desenvolvimento_v.5_n.39_2008.pdf. Acesso em: 15 fev.2022.

KREUTZ, Arno. **O projeto “João de Barro” e o poder político no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1983. 124 p.

LEMO, Amaral. **Os círculos de alfabetização e cultura (CAC's) de Juiz de Fora/ MG (2011-2019)**: contexto histórico e institucional, as políticas de educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

LIBANEO, José Carlos. Políticas Educacionais do Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 159, p. 38-62. jan/mar, 2016.

LOPES, Maria Divina; VARGAS, Maria Cristina. Do limite do possível ao inédito em construção: experiências das Brigadas de Alfabetização no MST. In: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; SILVA, Simone. **Jornada de**

Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação. São Luís: Eduema, 2019, p. 46 – 60.

LOURENÇO, Tainá. Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais. **Jornal USP**, Ribeirão Preto, 13 de novembro de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan. /mai., 2019.

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. Lei 10.099 de 11 de junho de 2014. Intitui o Plano Estadual de Educação (PEE- MA). **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, ano 108, n. 111, 11 junho de 2014.

MARANHÃO. **Plano decenal de educação do Estado do Maranhão.** São Luís: SEDUC-MA, 1994.

MARANHÃO. **Plano de alfabetização educadora do Maranhão.** São Luís: SEDUC-MA, 2008.

MARANHÃO. Lei Nº 11.627 de 16 de dezembro de 2021. Dispõe sobre Plano de Ações "Mais IDH" como política de Estado. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, ano 115, n. 239, 16 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/>. Acesso em: 10 jul. 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 Luís: Governo do Estado do Maranhão, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://pge.ma.gov.br/uploads/pge/docs/DECRETO-N%C2%BA-31.050-A-31_.578.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

MARANHÃO. **Projeto Jornada de Alfabetização do Maranhão:** Sim, eu posso – Círculo de Cultura. Primeira Fase – 2015/2016. São Luís: MST/SEDUC, 2015.

MARANHÃO. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014-2017.** São Luís: SEDUC-MA, 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014 – 2017.** São Luís: Governo do estado do Maranhão, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/RELATORIO-PEE-MA-COM-FICHA-CATALOGRAFICA.pdf>. Acesso em 15 ago. 2021.

MARTINS, Talita de Jesus da Silva. **Educação de Jovens e Adultos no Maranhão: investigando o programa “Sim, eu posso”**. 2018. Projeto de pesquisa [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

MAZILÃO FILHO, Ageu Quintino. **O uso do Método de Alfabetização “Sim, eu posso!” pelo MST no Ceará: O papel do monitor da turma**. UFSJ. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete professores leigos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/professores-leigos/> Acesso em: 12 out 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teorias, passos e fidedignidade. **Ciencias & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 03, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf>. Acesso em 18 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 09-28.

MORAES, Jaira Coelho. **Brasil Alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

MOREIRA, Rejane Mary. **Da alfabetização à escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado/ Fortaleza Alfabetizada**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MORENO, Glaucia Sousa; BEZERRA, Mileny Alves Bezerra. Jornada de Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, mai/ago., 2021.

MST. **Jornada de Alfabetização no Maranhão utiliza Círculos de Cultura em método dialógico e crítico**. MST Notícias, 3 de novembro de 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/11/03/jornada-de-alfabetizacao-no-maranhao-utiliza-circulos-de-cultura-em-metodo-dialogico-e-critico/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MST. **Relatório final da 1ª fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão: 2016/2017**. São Luís: MST, 2017. (Mimeo).

MST. **Relatório final da 2ª fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão: 2017/2018**. São Luís: MST, 2018. (Mimeo).

MST. **Segunda fase da Jornada de Alfabetização no Maranhão já alcança mais de 18 mil educandos**. Disponível em <https://mst.org.br/2017/08/09/segunda-fase-da-jornada-de-alfabetizacao-no-maranhao-ja-alcanca-mais-de-18-mil-educandos/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Revolução Cubana**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historia-america/revolucao-cubana.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NEVES, Lucio Robson Braga das. **O Programa Brasil Alfabetizado e o retorno social gerado por esta política educacional em Breves**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Belém, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set/dez. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAULO NETTO, José. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade (online)**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul/set, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br>> Acesso em: 19 fev. 2024.

PERCASSI, Jade; GUEDES, Lizandra. Alfabetização e Emancipação Humana: do pão à poesia. In: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; SILVA, Simone. **Jornada de Alfabetização do Maranhão**: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação. São Luís: Eduema, 2019, p.17-28.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **História e Fundamentos do Método de Alfabetização Cubano “Yo, Si Puedo”**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

RAPOSO, Conceição. A educação maranhense no limiar no 3º milênio. **Revista Políticas Públicas**, v. 8, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2004.

REIS, Flavio. **Grupos Oligárquicos e Cultura oligárquica no Maranhão**. São Luís: Unigraf, 2007.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referencias conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano 18, n. 60, dez/1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educação**, v. 6, n. 19, set. /dez., 2006, p. 37-50.

ROMÃO, José Eustaquio. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 2003.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-50, jan/abr, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAMPAIO, Cristiane. Método Cubano já alfabetizou 3,5 milhões de pessoas na América Latina e na África. **Brasil de Fato**, São Paulo, 07 fev. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/metodo-cubano-ja-alfabetizou-35-milhoes-de-pessoas-na-america-latina-e-na-africa>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEDUC. **Analfabetismo cai no Maranhão e tem a menor taxa dos últimos 12 anos, segundo dados do IBGE 2022**. SEDUC, 17 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/analfabetismo-cai-no-maranhao-e-tem-a-menor-taxa-dos-ultimos-12-anos-segundo-dados-do-ibge-2022/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. **Jornada de Alfabetização Sim, eu posso no Maranhão é referência no país**. SEDUC, 08 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/jornada-de-alfabetizacao-sim-eu-posso-no-maranhao-e-referencia-no-pais>. Acesso em 15 ago. 2021.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. **A esperança do combate ao analfabetismo no Maranhão**. SEDUC, 25 maio 2024. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/a-esperanca-do-combate-ao-analfabetismo-no-maranhao/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SEDUC/MA. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Sim, eu posso é destaque nacional depois de tirar mais de sete mil maranhenses da escuridão do analfabetismo**. SEDUC, 13 nov. 2017. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/programa-sim-eu-posso-e-destaque-nacional-depois-de-tirar-mais-de-7-mil-maranhenses-da-escuridao-do-analfabetismo>. Acesso em: 03 nov. 2019.

SEDUC/MA. Secretaria de Estado da Educação. **Seduc cria Plano de Ação para jornada de alfabetização no Maranhão**. SEDUC, 20 de julho 2023. Disponível <https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-cria-plano-de-acao-para-jornada-de-alfabetizacao-no-maranhao/>. Acesso em 21 fev. 2024.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. **Com maior queda na taxa de analfabetismo do país, Maranhão é destaque em pesquisa do IBGE sobre alfabetização**. SEDUC, 17 jun. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/com-maior-queda-na-taxa-de>

analfabetismo-do-pais-maranhao-e-destaque-em-pesquisa-do-ibge-sobre-alfabetizacao/. Acesso em 20 jun. 2023.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de; BARBOSA, Carlos Soares. Vinte anos do Parecer CNE/CEB Nº 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Fernando Rodrigues da Silveira**. v. 10, n. 24, maio/agosto de 2021.

SILVA, Roberta Prestes da. **A Construção de uma política de alfabetização de adultos para o estado do Amazonas**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/ CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2018.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema e três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA JUNIOR, Mauro Roque. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Politecnia e Omnilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 5, p. 98–114, 2013.

SOUZA, Jhonatan Uelson Pereira; LIMA, Francisca das Chagas Silva Lima. Planejamento educacional no estado do Maranhão: análise das propostas para a educação básica do programa de governo de Roseana Sarney. **RBPAE**, v. 28, n. 02, p. 455-477, mai/agos., 2012.

SOUZA; Maciana de Freitas e. **A extinção da SECADI e o campo da educação na conjuntura atual**. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadicampo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve história sobre educação de jovens e adultos no Brasil. **Histedbr On-line**. Campinas, n. 38, p. 49-59, jun., 2010.

SUDRÉ, Lu. “Sim, eu posso!”: obra retrata os êxitos da campanha de alfabetização cubana. **Brasil de Fato**, São Paulo, 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/11/sim-eu-posso-obra-retrata-os-exitos-da-campanha-de-alfabetizacao-cubana>. Acesso em: 21 nov. 2021.

TIEPOLO, Elisiane Vitória. Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 04, Tocantinópolis, 2019.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. *In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS*. 1990., Tailândia. Anais[...] Brasília: UNICEF, 1992.

VENTURA, Jaqueline. Direito à EJA em risco: uma análise da situação da educação de jovens e adultos de nível Médio no Estado do Rio de Janeiro. *In: RUMMERT, Sonia Maria (Org.). Educação de jovens e adultos trabalhadores: histórias, lutas e direito em risco*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

VÓVIO, Claudia Lemos. KLEIMAN, Angela B. Letramento e Alfabetização de pessoas jovens e adultas um balanço da produção científica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-agosto, 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 03 jan. 2024.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. *In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 1.

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 JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO: as repercussões do Programa “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura na vida dos egressos, conduzida por Grácia Maria Nolasco Fraga Araújo, acadêmica e pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Professora e pesquisadora Dr^a. Edinólia Lima Portela do PPGE – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é opcional e voluntária, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, 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 nesse estudo.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a 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 entrevista nos grupos focais, se sentirem que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Informamos 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 mantidas 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 graciafraga@gmail.com ou telefone (98) 98120-0167.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

São Luís (MA), ____/____/____.

Participante

Pesquisadora

APÊNDICE B – QUESTIONARIO DESTINADO AOS EGRESSOS DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO (2ª FASE)



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

Objetivo: conhecer o perfil dos jovens e adultos que frequentaram a 2ª fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão e levantar informações que nos possibilitem conhecer melhor o objeto de estudo.

1. Nome: _____ Idade: _____ anos.
2. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro
3. Cor, você se declara: ☐ amarela ☐ branca ☐ indígena ☐ parda ☐ preta
4. Religião: ☐ evangélica ☐ católica ☐ espírita ☐ sem religião ☐ outra, qual? _____
5. Estado civil: ☐ solteiro(a) ☐ casado(a) ☐ separado(a) ☐ união estável
6. Você trabalha? ☐ não ☐ sim. Em quê? _____. Quantas horas trabalha por dia? _____. Quantos dias da semana você trabalha? _____
7. Possui registro em carteira? ☐ sim ☐ não
8. Local da Jornada: ☐ Água Doce do Maranhão ☐ Belágua
9. Ano que participou da Jornada de Alfabetização:
☐ 2016 -2017 ☐ 2017-2018
10. Resultado da Jornada da Alfabetização do Maranhão:
☐ alfabetizado ☐ Não alfabetizado. Caso não alfabetizado, por quê?

11. Já havia frequentado a escola na infância ou adolescência? Se sim, quanto tempo estudaram?

12. Já havia participado de outros Programas ou Projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos?
Se sim, qual?

13. A Jornada o incentivou na continuidade dos estudos nas turmas regulares da EJA:

() sim () não

14. Atualmente está estudando? () Sim () Não.

15. No caso de sim, qual a Serie?

APENDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (EGRESSOS DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO – 2ª FASE - 2017-2018)



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

Condução

Primeiramente, agradecer aos educandos/egressos pela participação. Em seguida, apresentar-se, dizer o objetivo deste trabalho e a importância da contribuição de cada um. Manter o foco no assunto em pauta, despertar confiança e gerar empatia no grupo, esclarecendo que fiquem à vontade para falar, pois se trata de um trabalho científico e o que for dito não será divulgado nominalmente, conforme está estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estabelecer as regras de participação, e, por último, pedir para que todos se apresentem, dizendo nome, idade, se estão estudando no momento e qual ano/série.

Aproximação/Cuidado

Usar linguagem clara e simples, e demonstrar compreensão sobre a importância do processo de alfabetização para os egressos como elevação da autoestima, humanização, emancipação e construção de cidadania.

Questão Norteadora do estudo:

Quais as repercussões da Jornada de Alfabetização – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura na vida dos educandos/egressos nos Municípios de Água Doce e Belágua, observando os elementos intencionados pela referida Jornada:

1. Alfabetização
 2. Continuidade de estudos
 3. Emprego e renda
-

Roteiro para Discussão:

1. Alfabetização

➤ Resultado:

- a) Leitura e escrita de palavras com sílabas simples e complexas
- b) Leitura e escrita de textos com termo simples
- c) Leitura e escrita de texto com termos complexos;
- d) Leitura e escrita de carta curta com termos simples;
- e) Leitura e escrita de carta longa com termos complexos;
- f) Leitura e escrita do nome (assinatura);

➤ Importância da alfabetização.

2. Continuidade de estudos

- a) Retornaram à escola após a Jornada da Alfabetização
- b) Motivos do retorno e impeditivo
- c) Pretensões em retornar aos estudos

3. Emprego e renda

- a) Emprego formal
- b) Emprego informal
- c) Negócio próprio

APÊNDICE D – EXERCÍCIOS PARA LEITURA/ESCRITA



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

Objetivo: Levantar informações que nos possibilitem conhecer o perfil leitor dos egressos da 2ª Fase da Jornada de Alfabetização

Amor, Esperança e Fé

Em cada manhã procuro colocar meus pensamentos em ordem, sempre na certeza de que Deus olha e zela por mim. Que venham as dificuldades, mais que as bênçãos venha em dobro. Que nossos dias sejam coloridos, e que eu possa fazer florir amor ao longo do caminho, que nossos dias sejam floridos e com um cheirinho especial de pétalas de rosas ao vento.

Eliana Angel Wolf (Disponível em <https://www.pensador.com>)

PENSAMENTOS	SONHOS	RESPEITO	DEUS
CONHECIMENTO	BENÇÃOS	AMIZADE	ALEGRIAS
AMOR	FÉ	ZELO	PÉTALAS
GENTILEZA	ESPERANÇA	DIAS	GRATIDÃO

ANEXOS

ANEXO A- MOÇÃO DE ADVERTÊNCIA - VIII ENEJA

MOÇÃO DE ADVERTÊNCIA ÀS AUTORIDADES QUANTO AOS RESULTADOS DO PROGRAMA YO, SÍ, PUEDO.

Os 598 delegados dos 26 fóruns estaduais, do fórum distrital e dos 51 fóruns regionais de educação de jovens e adultos brasileiros, reunidos no Recife, de 30 de agosto a 2 de setembro de 2006, durante o VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos aprovaram a presente moção, nos seguintes termos:

- a) compreendemos que o povo cubano, no contexto do seu processo revolucionário, foi capaz de realizar uma “campanha” de alfabetização de jovens e adultos cujos resultados permitiram elevar a escolarização em todo país, que até hoje resiste heroicamente ao bloqueio econômico e às ameaças de intervenção dos Estados Unidos da América – EUA.
- b) Esta experiência foi ampliada na Venezuela e Bolívia, que vivem, também, um contexto revolucionário.
- c) Sob este aspecto, o Brasil vive um outro contexto, no qual superamos a proposta de “campanha” para a de um Programa Brasil Alfabetizado que, respeitando a autonomia das unidades federadas, tem como perspectiva o caráter de política pública, por meio da continuidade da escolarização organizada em sistema público de Educação de Jovens e Adultos – EJA.
- d) O legado da educação libertadora de Paulo Freire e de outros educadores tem marcado as experiências educativas em instâncias governamentais e dos movimentos sociais na alfabetização de jovens e adultos.
- e) O contexto brasileiro atual e este legado apontam para o fortalecimento e a consolidação de metodologias criativas e adequadas à realidade dos(as) educandos(as), neste momento, e instigam problematizar e questionar a aplicação do método cubano Sim, eu posso! como método único na forma de “campanha”, uma vez que seus princípios político-pedagógicos se contrapõem ao legado brasileiro.

Diante disto, nós, delegados do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, reivindicamos uma avaliação criteriosa, por parte da SECAD/MEC, da experiência piloto realizada nos municípios de Buriti Lopes, Caxingó e Murici dos Portelas, no estado do Piauí, de outubro de 2005 a julho de 2006, a ser socializada na reunião técnica da SECAD/MEC com os representantes dos Fóruns estaduais de EJA do Brasil, ainda neste ano de 2006, para um posicionamento político final.

Delegados do VIII Encontro Nacional de EJA.

Recife, Pernambuco, 2 de setembro de 2006.

www.forumeja.org.br

ANEXO B- PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA



ANEXO C - MÚSICA LANÇADA EXCLUSIVAMENTE PARA A JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO – “SIM, EU POSSO” – CÍRCULOS DE CULTURA.

O POVO É ESPERANÇA

Marquinhos Monteiro⁹⁴

O povo é esperança,
Todos juntos numa nova construção
Na luta Sim, Eu Posso
Todos pela alfabetização

Ir conhecendo o peso do lápis
E descobrir que ele não é pesado
Pesado mesmo é o que nos fizeram
De nos negar esse aprendizado

Então agora esta é a nossa vez
Vamos mostrar nossa capacidade
Que não é credo, cor e etnia
Pra aprender não pode ter idade

⁹⁴Marcos Monteiro dos Santos é agricultor e militante do MST, mais conhecido como Marquinhos Monteiro, que compôs a música “O povo é esperança” para atrair e motivar os alfabetizandos, reforçando a necessidade de continuarem nas aulas da Jornada.