

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

**RENATA DE FÁTIMA GONÇALVES**

**ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NA EPJA: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS DO  
SCIELO À LUZ DA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Alfenas/MG  
2018

**RENATA DE FÁTIMA GONÇALVES**

**ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NA EPJA: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS DO  
SCIELO À LUZ DA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Cultura, práticas e processos na educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Vanessa Cristina Giroto

Alfenas/MG  
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfnas

G635a Gonçalves, Renata de Fátima.  
Alfabetização de mulheres na EPJA: uma análise de artigos do SciELO à luz da abordagem dialógica / Renata de Fátima Gonçalves -- Alfnas/MG, 2018.

133 f.: il. -

Orientadora: Vanessa Cristina Giroto.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfnas.

Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Mulheres. 3. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 4. Aprendizagem Dialógica. I. Giroto, Vanessa Cristina. II. Título.

CDD-370

Ficha Catalográfica elaborada por Fátima dos Reis Goiatá  
Bibliotecária-Documentalista CRB/6-425

RENATA DE FÁTIMA GONÇALVES

**“ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NA EPJA: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS DO SCIELO À LUZ DA ABORDAGEM DIALÓGICA”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 27/02/2018

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: Vanessa C. Giroto

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos –  
UFSCAR-SP

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. André Luiz Sena Mariano  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o momento. Aguardei ansiosamente cada instante até que chegasse o dia de agradecer àquelas pessoas que fizeram parte deste processo de conquista, lutas e de muitos aprendizados. Acredito que este seja o momento mais importante de qualquer trabalho que tenhamos realizado, pois é hora de repensar, refletir o quanto é importante a ajuda e o apoio na construção e concretização de nossos sonhos.

Por muitas vezes fiquei pensando como seria o dia em que estivesse a concluir este sonho, hoje percebo que como seres humanos que somos, concluir é uma dificuldade, fica sempre aquela sensação de que há algo a mais para ser dito, escrito ou lido, pois somos seres inconclusos, como diria meu maior parceiro de leituras nesses últimos anos (Paulo Freire), estamos em constante processo de aprendizagem e renovação.

Tenho receio de me faltarem as palavras já que até então, elas fizeram parte do meu dia a dia com tanta exatidão. Desde o momento em que resolvi iniciar o processo de seleção para ingressar no mestrado, já ficava imaginando como seria a minha lista de agradecimentos e sempre iria, ao longo do processo incluindo pessoas, momentos e aprendizados.

Nesta lista, eu incluí primeiramente Deus, em quem eu sempre busquei forças e energias para renovar minhas ideias e sentimentos e naqueles momentos em que o cansaço e o desânimos batiam e eu me calava, fechava os olhos, respirava fundo e me acolhia no silêncio em busca de forças para seguir em frente.

Também incluí a minha mãe, a mulher mais guerreira, mais forte e amorosa que já conheci, em quem me inspiro todos os dias da minha vida e em quem vejo um exemplo a ser seguido, sempre nos ensinando à sua maneira o quanto vale a pena lutar por nossos sonhos, mesmo que à primeira vista pareçam impossíveis.

Incluí também o meu padrasto, a quem sou imensamente grata por ter sido o parceiro de minha mãe e um verdadeiro pai.

Agradeço a cada um dos meus irmãos e irmãs, pessoas que também me inspiram e me dão forças para seguir em frente, principalmente à Bruna, por ter vivenciado e compartilhado dos meus momentos de insegurança, estresse e também de felicidades, vibrando comigo a cada conquista.

E também em memória do meu irmão Leonardo, que foi embora cedo demais, deixando a sensação de que eu tenho um dever a cumprir, por ver em mim um de seus maiores orgulhos, como ele mesmo disse certa vez, “eu buscava os meus sonhos e não desistia nunca”.

Agradeço a paciência e compreensão da minha filha, Mariane, que foi, com certeza, a pessoa que mais vivenciou cada momento desta pesquisa, a quem sou imensamente grata e orgulhosa, pois é uma criança forte, compreensiva, pois sempre esteve ao meu lado sem nunca reclamar, mesmo que em alguns momentos eu deixasse a desejar em relação aos seus cuidados por estar demasiadamente ocupada.

Agradeço também meu namorado, Wesley, que foi o meu parceiro e mesmo não entendendo nada do que eu estava fazendo, como ele mesmo dizia, soube me apoiar e compreender os momentos de desespero e estresse, alguns momentos que nem eu mesma sabia explicar.

Agradeço também aos meus amigos e amigas, que souberam me apoiar e compreender os momentos de isolamento e desaparecimento, já que eu passava longas datas sem dar satisfação.

Aos companheiros de trabalho das escolas por onde passei, tanto como aluna, quanto professora e Orientadora.

Aos Professores do curso de Pedagogia, que fizeram parte de cada experiência e aprendizado sobre a Educação e sobre a vida.

Aos professores do PPGE da UNIFAL, com quem aprendi muito mais que fazer pesquisa, aprendi valores e estes levarei para a vida.

Aos colegas da pós-graduação e do GEAD-Grupo de estudos em Aprendizagem Dialógica. Aos colegas que fizeram das horas de estudos momentos melhores e, muitas vezes, tiraram dúvidas trocando experiências e conhecimentos (Nicolas, Marcelo, Lucélia, Gabriel e Renata Santos). E à Thais Bento e Amanda Magalhães que me salvaram muitas vezes, inclusive lendo a minha dissertação e trazendo contribuições muito importantes.

Agradeço também a FAPEMIG, que financiou a minha pesquisa possibilitando que eu pudesse dedicar a ela mais tempo e cuidados.

Agradeço a minha banca avaliadora, Fabiana Marini Braga e André Luiz Sena Mariano (meu orientador de TCC, o primeiro a acreditar e me dar forças para seguir em frente) que aceitaram fazer parte da construção e conclusão de mais um sonho.

Agradeço também à todas as mulheres (feministas, acadêmicas ou não), guerreiras, que lutaram pela educação, acreditando que ler e escrever é também coisa de mulher, e o único perigo que representamos é o perigo de transformar sonhos em realidade, quebrar barreiras da desigualdade e possibilitar que o mundo seja mais justo e igualitário, que a igualdade de direitos se torne real e a diferença apenas uma palavra que demonstre aquilo que nos torna especial.

E por último, não menos especial, deixo para agradecer a minha orientadora e grande amiga, Vanessa Giroto, que foi a pessoa que com toda boniteza e “amor” pela educação, acreditou em mim, tornando-se a pessoa mais importante neste meu trabalho, quem me dava a certeza de que eu poderia continuar sonhando com uma educação mais justa e igualitária para todas as pessoas, me orientando cuidadosamente e com muita paciência.

[...] A educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos. Mesmo assim, existem ainda cerca de 781 milhões de analfabetos no mundo, e cerca de 58 milhões de crianças ainda se encontram fora da escola primária, e muitos jovens e mulheres e homens adultos continuam sem aprender o que precisam saber para dirigir suas vidas com saúde e dignidade. Devido a uma combinação de fatores – como pobreza, disparidade de gênero, isolamento geográfico e situação da minoria – a qualidade da educação é um sonho distante para muitos, sobretudo para meninas de famílias pobres de áreas rurais. Elas estão entre as crianças que enfrentam as maiores barreiras de acesso à educação. Uma das principais responsabilidades da UNESCO é defender o direito de toda menina e menino, e de todo homem e mulher, jovem e adulto, a ter educação de qualidade ao longo da vida – independentemente da definição (formal, não formal ou informal).

(UNESCO, 2017)

## RESUMO

Esta dissertação buscou fazer um estudo sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, com foco na alfabetização de mulheres, tentando identificar teoricamente, nas produções científicas, em especial no site Scientific Electronic Library Online (SciELO), os obstáculos que historicamente vêm impedindo esse grupo de ter um êxito educativo, bem como evidenciar as possibilidades de uma aprendizagem da leitura e da escrita que permita uma inserção e permanência nos espaços educativos, de forma mais autônoma e democrática. No sentido de apresentar tais possibilidades encontramos na vertente dialógica grande contribuição, pois esse referencial potencializa a participação de todas as pessoas, maximiza as aprendizagens e fomenta a transformação social e educativa desse grupo. Realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica, selecionando artigos da última década que abordaram a questão da alfabetização de mulheres em âmbito nacional, bem como os desafios encontrados por esse público, as políticas públicas geradas e os movimentos que vêm apoiando as discussões em torno dessa temática. Como resultados encontramos evidências históricas que levaram e levam à exclusão das mulheres, em especial aquele relacionado ao aspecto da aprendizagem da leitura e escrita da palavra, como por exemplo o machismo, a religião, o trabalho, questões ligadas à raça, ao gênero e à classe social. O direito à educação escolar foi direcionado, ao longo dos séculos, para os cuidados do lar, em que a mulher era ensinada a ser mãe, esposa recatada e aprendendo a exercer atividades domésticas, e não era necessário nada além de cozinhar, costurar e realizar pequenas tarefas do lar, assim as possibilidades foram se ampliando e, no decorrer dos séculos, as mulheres e os movimentos sociais começaram a reivindicar alguns direitos como voto, maior acesso à escolarização, igualdade nos salários, mesmos direitos na política, entre outros. Apesar de estarmos ainda caminhando nesta direção e sabendo que muitos direitos estabelecidos pela Constituição não foram assegurados, vislumbramos teorias e ações que nos apoiam nessa busca. Por conta disso, os encaminhamentos para a sociedade se pautaram em uma vertente dialógica de educação que busca, de forma democrática, potencializar a participação de todas as pessoas, garantindo a máxima aprendizagem, ao mesmo tempo em que fomenta a transformação social e educativa desses grupos.

Palavras-chave: Alfabetização. Mulheres. Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Aprendizagem Dialógica.

## ABSTRACT

This dissertation sought to make a study on the Education of Young and Adult People, with a focus on women's literacy, trying to identify theoretically, in the scientific productions, especially in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) site, obstacles that have historically prevented this group from having a triumph educational, as well as evidence the possibilities of reading and writing learning that allows an insertion and permanence in the educational spaces, in a more autonomous and democratic way. In the sense of presenting such possibilities we find in the dialogical aspect great contribution, because this referential strengthens the participation of all people, maximizes learning and fosters the social and educational transformation of this group. We perform a research of bibliographical nature, selecting articles from the last decade that addressed the issue of women's literacy at the national level, as well as the challenges encountered by this public, the public policies generated and the movements that have been supporting the discussions around this theme. As results we find historical evidences that have led and lead to the exclusion of women, especially that related to the learning aspect of reading and writing the word, such as machismo, religion, work, issues related to race, gender and social class. The right to school education was directed, over the centuries to the care of the home where the woman was taught to be a mother, wife, modest and learning to do household chores, and nothing was needed other than cooking, sewing, and performing small household chores, so the possibilities widened and, over the centuries, women and social movements began to claim some rights such as voting, greater access to schooling, equality in wages, same rights in politics, among others. Although we are still moving in this direction and knowing that many rights, established by the Constitution, have not been assured, we glimpse theories and actions that support us in this search, because of this, the referrals to society were based on a dialogical strand of education that seeks, in a democratic way, to maximize the participation of all people, guaranteeing maximum learning at the same time fosters the social and educational transformation of these groups.

**Key words:** Literacy. Women. Education of Young and Old People. Dialogic Learning.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Artigos selecionadas para a leitura dos resumos e palavras-chave.....	59
Quadro 2 – Resumo de artigos sobre o tema alfabetização de mulheres na EPJA analisados nesta pesquisa.....	64
Quadro 3 - Categorias de análise sobre obstáculos e possibilidades para a alfabetização de mulheres.....	71
Figura 1 - Taxa de analfabetismo por grupos de idade, segundo o sexo (Fonte: <i>PNAD, 2009</i> ).....	20
Figura 2 - Taxa de analfabetismo de homens por grupos de idade, segundo a cor/raça (Fonte: <i>PNAD 2009, baseado em ROSEMBERG e MADSEN, 2011</i> ).....	21
Figura 3 - Taxa de analfabetismo de mulheres por grupos de idade, segundo a cor/raça (Fonte: <i>PNAD 2009, baseado em ROSEMBERG e MADSEN, 2011</i> ).....	21

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEA</b>	-Aprendizagem e Educação de Adultos
<b>AEE's</b>	- Atuações Educativas de Êxito
<b>ANPEd</b>	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CESUMAR</b>	- Centro Universitário de Maringá
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>COEJA</b>	- Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
<b>CONFINTEA</b>	- Conferência Internacional de Jovens e Adultos
<b>CREA</b>	- Community of Researchers on Excellence for All
<b>EPJA</b>	- Educação de Pessoas Jovens e Adultas
<b>FUNDEB</b>	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FURG</b>	- Universidade Federal do Rio Grande
<b>GRALLE</b>	- Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos
<b>INCLUD-ED</b>	- Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação e do Desporto
<b>NIASE</b>	- Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
<b>ONU</b>	- Organizações das Nações Unidas
<b>PCN</b>	- Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PUC</b>	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SCIELO</b>	- Scientific Electronic Library Online
<b>TLD</b>	- Tertúlia Literária Dialógica
<b>UCS</b>	- Universidade de Caxias do Sul
<b>UEPB</b>	- Universidade Estadual da Paraíba
<b>UERGS</b>	- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
<b>UERJ</b>	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UESB</b>	- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UFCG</b>	- Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFMG</b>	- Universidade Federal de Minas Gerais

<b>UFJF</b>	- Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMT</b>	- Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPE</b>	- Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFPel</b>	- Universidade Federal de Pelotas
<b>UFRGS</b>	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSC</b>	- Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSCar</b>	- Universidade Federal de São Carlos
<b>UNATI</b>	- Universidade Aberta da Terceira Idade
<b>UnB</b>	- Universidade de Brasília
<b>UNEMAT</b>	- Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>UNESCO</b>	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	- Universidade Estadual Paulista
<b>UNICAMP</b>	- Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIFAL- MG</b>	- Universidade Federal de Alfenas-MG
<b>UniFor</b>	- Universidade de Fortaleza
<b>UNISINOS</b>	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>12</b>
<b>2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS, LUTAS E CONQUISTAS.....</b>	<b>25</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	33
2.2 DOCUMENTOS LEGAIS EM VIGOR NA ATUALIDADE DO BRASIL.....	37
2.3 EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL.....	45
2.4 MOVIMENTOS FEMINISTAS NO BRASIL E NO MUNDO E O ACESSO À ESCOLA.....	50
<b>3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>54</b>
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: ALGUNS APONTAMENTOS.....	54
<b>4 ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NO SCIELO.....</b>	<b>73</b>
4.1 ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES: OBSTÁCULOS HISTÓRICOS E ATUAIS....	73
4.2 ALFABETIZAÇÃO FEMININA: UM CAMPO DE SONHOS E DE POSSIBILIDADES.....	89
<b>5 APRENDIZAGEM DIALÓGICA PROPOSTA PARA UMA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA.....</b>	<b>98</b>
5.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	99
5.2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA: BASES TEÓRICAS.....	102
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA

O interesse pessoal pela temática aqui proposta “mulheres na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)” surgiu ainda durante a minha graduação em pedagogia. Nesse período pude perceber, por meio das discussões realizadas em diferentes disciplinas ministradas no curso, que essa modalidade de ensino, embora de grande importância, ao se pensar na democratização da educação escolar por atender as pessoas que foram excluídas do sistema educacional, vem sendo silenciada em diversos âmbitos. Como exemplo do descaso, podemos citar as políticas públicas para essa clientela que ainda são poucas; assim como a formação inicial e continuada de professores(as), que geralmente, abrange superficialmente esse tema; e principalmente as práticas pedagógicas específicas para esse público que são quase inexistentes. Essas questões além de serem observadas por mim foram ficando mais claras, na medida em que eu ia me aprofundando cientificamente nas discussões e nos estudos sobre a realidade da EPJA.

Essa percepção foi confirmada quando, ao realizar o estágio supervisionado obrigatório na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no ano de 2013, me deparei com um triste cenário: embora houvesse a tentativa, por parte da professora regente, de realizar práticas que levassem os alunos à aprendizagem, notei que a professora não tinha um embasamento teórico e prático adequado a este público, havia pouco apoio da instituição, além da falta de suporte pedagógico apropriado. Isso levava, conseqüentemente, à realização de práticas totalmente desconexas com o público atendido. Por exemplo, as atividades ministradas para os adultos eram as mesmas destinadas ao público infantil (folhas impressas, com desenhos prontos, textos curtos, dentre outras.), ou seja, eram atividades que pouco (ou nada) se relacionavam com o cotidiano daqueles (as) homens e mulheres que já possuíam determinada bagagem de vida, conhecimentos elencados ao mercado de trabalho e a experiências cotidianas.

Dessa forma, pude perceber na prática aquilo que as discussões e os textos trabalhados na minha graduação em Pedagogia afirmavam: se por um lado essa prática é desestimuladora, excludente, alienante, tornando-se um dos motivos de evasão nessa modalidade, pode, por outro lado, ser emancipadora, crítica, capaz de formar pessoas, ensinando e aprendendo a ler e a escrever para que assim possam transformar suas condições materiais, educativas e, muitas vezes, sociais no mundo em que vivem. Enfim, toda essa vivência me fez querer aprofundar meus conhecimentos em torno dessa modalidade de ensino.

Após algum tempo do término da minha graduação tive a oportunidade de trabalhar, de forma voluntária em um projeto de extensão na Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI), que tinha como intuito organizar, juntamente com pessoas da terceira idade, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica<sup>1</sup> promovendo a leitura dialogada de clássicos da literatura em conjunto com educandas adultas, em um amplo processo de alfabetização. Minha participação nesse projeto me fez perceber que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, apesar de ser um caminho cheio de desafios, pode ser feito com mais sentido se trabalhada de forma dialogada, foi quando eu percebi que as propostas ali desenvolvidas vinham ao encontro do que eu acreditava ser um trabalho pedagógico coerente e que poderiam satisfazer as necessidades e desejos das pessoas jovens e adultas que buscam na Educação uma nova forma de conviver e transformar o mundo e o entorno em que vivem.

Além disso, outra percepção me inquietou, desde o início: as mulheres eram a maioria, tanto na classe de alfabetização (frequentada durante o estágio) quanto na participação da tertúlia literária dialógica na UNATI (nesse espaço a sala era composta apenas por mulheres, apesar das matrículas serem abertas para todos). Esse dado ainda não tinha me saltado aos olhos no início da minha trajetória na pós-graduação. Porém, após algumas reuniões e discussões com o grupo de pesquisa e, em especial, com a minha orientadora concluímos que esse dado seria (é) um interessante enfoque além do que minha trajetória de vida, algumas discussões teóricas anteriores<sup>2</sup> e outras que vínhamos realizando no grupo de estudos.

No que se refere à minha trajetória de vida, destaco o fato de que, desde os 14 anos, trabalhei na colheita de café<sup>3</sup> e, apesar de conciliar o trabalho rural com os estudos, convivi de perto com homens e mulheres que tinham abandonado (ou nem mesmo iniciado) seus estudos em prol do trabalho braçal. Essa experiência me possibilitou observar que as minhas companheiras de trabalho, na sua maioria, não eram alfabetizadas ou simplesmente abandonaram os estudos devido às diferentes dificuldades encontradas. Fato que é também

---

<sup>1</sup> Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade que “se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar o significado atribuído aquele parágrafo. O diálogo vai sendo construído a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea” (FLECHA, 1997, p. 17-18).

<sup>2</sup> Durante minha trajetória acadêmica participei de uma Iniciação científica sobre o tema “Identidade, diferença e Educação: mapeando pesquisas no Brasil”, a partir da qual surgiu também o meu trabalho de Conclusão de Curso em que mapeei os trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino (ENDIPE) a fim de realizar um quadro-panorâmico de todas as publicações do ano de 2010.

<sup>3</sup> Na região do Sul de Minas Gerais o cultivo do café é uma grande fonte de renda, sendo que na cidade em que moro é a principal fonte de renda.

uma realidade na minha família, já que até então ninguém havia completado o ensino médio e muito menos sonhava sequer cursar o ensino superior, entretanto, eu via nesse sonho pessoal a oportunidade de transformar barreiras em conquistas, sonhos em realidade. E foi aí que eu persisti para que esse sonho pudesse não somente me transformar, mas possibilitar a transformação da educação e, principalmente, das pessoas que por muito tempo foram excluídas do direito à educação.

Ao ingressar na universidade pública, além de que com todos os desafios que uma mulher, mãe, dona de casa já enfrenta, tinha o agravante: meu trabalho (fato que é bastante explícito nos obstáculos que a maioria das mulheres apresentam nos relatos presentes nos artigos científicos que foram analisados nesta pesquisa), já que durante os primeiros anos da graduação, ainda continuei trabalhando na lavoura e isso, por vezes, me fez querer desistir. Afinal, além de todos os empecilhos que há, meu trabalho causava um extremo cansaço físico. Mas, contrariando todas as expectativas, me formei e transformei meu cansaço e minhas dores em vontade de lutar e estudar para que, cada vez mais, o espaço da mulher na educação seja ampliado, independentemente da modalidade em que ela se encontre inserida.

Todavia, quando pensamos em mulher, principalmente no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)<sup>4</sup> como foco deste trabalho, torna-se necessário ir além, voltar no tempo, pensar no processo histórico em que as mulheres se encontram inseridas, sua posição na sociedade, suas lutas no sentido de conquistar alguns direitos que por muito tempo nos foi negado (voto, escolaridade etc.). Ficou claro para nós, após as análises de documentos e registros científicos que realizamos para iniciarmos este trabalho, que em um momento não muito distante da história, nós, mulheres, fomos quase invisíveis, silenciadas e excluídas, principalmente no que tange à educação escolar sendo, portanto, uma das questões que direcionam essa pesquisa de mestrado.

Assim, trataremos uma discussão em relação ao processo de exclusão que nós, mulheres, sofremos ao longo dos anos. Importante salientar os escritos de Aubert et al., (2008, p.29) em que destacam que há pelo menos 50 anos, as relações eram embasadas majoritariamente no poder e, no interior das famílias, por exemplo, havia um “cabeça”, que decidia, sem nenhum diálogo, quem faria o quê e como seria feito. Esse tipo de relação, baseada na autoridade de uma sociedade patriarcal, hoje vem perdendo espaço para relações

---

<sup>4</sup> Reconhecemos que a sigla EJA é mais comumente utilizada na legislação e nos documentos oficiais para se referir à Educação de Pessoas Jovens e Adultas, porém, nos documentos internacionais que embasam teoricamente o referencial aqui adotado tem se utilizado o termo EPJA para definir a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Nosso posicionamento é gramatical e, também, político, portanto seguiremos essa linha e utilizaremos a sigla EPJA para nos referir a essa modalidade de ensino.

cada vez mais dialógicas e baseadas em “negociações”, em entendimentos. Tal mudança consiste no “giro dialógico”, que ocorre não apenas no âmbito familiar, mas perpassa todos os âmbitos sociais, como apontado por esses autores. Deste modo, para o encaminhamento desta pesquisa torna-se importante pensarmos nessas mudanças e nas implicações em relação ao lugar da mulher no contexto familiar, político, social e cultural, nas lutas e conquistas de direitos, principalmente no que se refere à educação.

Além disso, ao longo desta pesquisa, foram encontrados referenciais que nos ajudam a pensar no processo histórico de exclusão das mulheres por um lado, ao mesmo tempo em que problematizam possíveis alternativas para amenizar esse processo de exclusão e de desvantagem em relação aos homens, em especial às questões como o acesso à educação e o posicionamento das mulheres na sociedade, são eles: Louro (1997), Puigvert (2001), Aubert et al., (2004), Aubert et al., (2008), Mary Del Priori (2008), Pinsky e Pedro (2012), Freire (2013).

Assim, na mesma linha, pesquisas no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (FREIRE, MELLO, FLECHA, PIERRO) indicam que essa modalidade de ensino apresenta potencial transformador desde que os(as) educadores(as) passem a propor instrumentos capazes de contrapor concepções edistas<sup>5</sup>, preconceituosas e classificatórias,<sup>6</sup> que via de regra estão presentes na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, considerando, para tanto, as potencialidades e capacidades de aprendizagem desses sujeitos. São esses instrumentos, mediados por docentes reflexivos e críticos, capazes de propor uma educação dialógica, política e potencializadora de aprendizagens por meio dos saberes que eles(as) já possuem, considerando-os como possuidores de inteligência, que é cultural, ou seja, pertencente a um contexto (GIROTTI, GONÇALVES, 2016) e que rompam com esses estereótipos além daqueles relacionados à cor, raça, etnia, religião, idade e gênero.

Diante da atual realidade, podemos afirmar, com base em alguns estudos (SANTOS, 2015, ROSA, 2016; VALLE 2010; FERREIRA, 2013; MANZATO 2007; ROMÃO e RODRIGUES, 2011; HADDAD e PIERRO, 2000) que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas tem sido historicamente rejeitada como prioridade nos processos educacionais, um

---

<sup>5</sup> Usa-se a expressão “concepções edistas” para aquelas que acabam por discriminar as pessoas adultas provocando a exclusão dessas pessoas do sistema de ensino por afirmarem que as pessoas adultas não aprendem mais. De acordo com Palacios (apud KOHL 1999, p. 3), “a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento”.

<sup>6</sup> Sugestão de leitura: “Contribuições da Tertúlia Literária Dialógica para a Superação de concepções edistas e construção de uma nova educação de Jovens e Adultos”. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/211/4c731f962faa5027c927fa190e6ba1f3.pdf>> Acesso em 27 de dez de 2017.

dos motivos está na improdutividade econômica desse grupo, principalmente as pessoas com idade mais avançada.

Alguns autores afirmam que, além da improdutividade econômica, existem diferentes questões que fazem essa modalidade de ensino ser carregada de diferentes estereótipos e desigualdades sociais, como por exemplo, acreditar que a aprendizagem é algo que se consolida apenas na infância e na juventude sendo impossível realizá-la com a idade mais avançada. De acordo com Gavioli e Mello, 2010, isso não passa de puro preconceito. Em contrapartida, os estudos científicos vêm demonstrando que, na verdade, sempre é tempo de aprender e que a aprendizagem é algo inerente ao ser humano. Dessa forma, a educação escolar na idade adulta é totalmente possível e exitosa desde que seja feita por meio de instrumentos que façam sentido para aquele(a) aluno(a) e é a partir dessa concepção que torna-se importante destacar a necessidade de uma alfabetização crítica e emancipadora para as pessoas jovens e adultas (FREIRE, 2013).

Neste sentido, Palacios (apud KOHL, 1999, p. 4) afirma que “as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima de 75 anos)”. Diante disso, Palacios (apud KOHL, 1999, p. 3) afirma que, cada vez mais, psicólogos evolutivos estão convencidos “de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma”, mas uma série de fatores de natureza diversa. Dentre os fatores destacados pela autora, estão: os relacionados à saúde, ao nível educativo e cultural, às experiências profissionais e ao tônus vital (motivação, bem-estar psicológico). Em relação a isso é possível afirmar que, mesmo com todas as restrições voltadas aos estudos da aprendizagem adulta, as pessoas poderão aprender por toda a vida; com isso, a habilidade de aprendizagem não está restrita apenas às crianças e adolescentes.

Deste modo, quando pensamos na temática aqui proposta, alfabetização de mulheres na EPJA, temos que ter em vista que a idade, por si só, não faz com que as pessoas percam o interesse em estudar e aprender, é possível afirmarmos que é um conjunto de fatores (sejam eles de cunho pessoal, impostos pela sociedade ou ambos) que afasta essa clientela dos bancos escolares. No entanto, apesar de que nas últimas décadas essa temática tenha sido mais abordada, ainda há muito o que compreender sobre esse tema uma vez que, ainda impera a ideia de que a EPJA pouco contribui com o progresso do país, o que faz com que essa modalidade seja compreendida pelo senso comum como pouco ou nada importante.

Tendo em vista o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com o intuito de verificar

se havia pesquisas na área de educação de jovens e adultos desenvolvidas nos últimos 10 anos. Foram encontradas poucas pesquisas que abordavam a alfabetização de mulheres na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, totalizando apenas 6 pesquisas. Embora houvesse um número maior de trabalhos de pesquisa que trazem discussões voltadas à Educação de Jovens e Adultos, a alfabetização de mulheres se mostra um campo pouco pesquisado e por isso compreendemos que este campo ainda apresenta lacunas que poderiam ser mais exploradas.

Os relatórios globais sobre aprendizagem e educação de adultos <sup>7</sup>(GRALLE) vêm destacando a importância dessa modalidade de ensino, o que nos leva a crer que, cada vez mais, há uma preocupação em, de alguma maneira, resgatar e contribuir com essa parcela (até então) excluída da população. Neste sentido, para ilustrarmos o que dizemos, trazemos a seguir, um trecho do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que afirma que:

**[...] promover a igualdade de oportunidades na educação é “uma das condições mais importantes para superar a injustiça social e reduzir as disparidades sociais em qualquer país [...] e também é uma condição para fortalecer o crescimento econômico” (UNESCO, 2008<sup>a</sup>, p.24, grifo nosso).**

Sendo assim, diante da importância de uma educação de qualidade para todos e todas, a temática desta pesquisa de mestrado está inserida em uma questão histórica que levou as mulheres à exclusão educacional, já que “em todo o mundo, as meninas ainda sofrem uma desvantagem educacional – e a desvantagem é cumulativa” (UNESCO, 2010, p. 19). Diante disso, o último relatório da UNESCO, de 2016, discute a importância da igualdade de acesso e participação na Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) como fundamental para que as pessoas possam usufruir dos benefícios da Educação de pessoas jovens e Adultas. Importante destacar que o documento da Unesco prevê que, embora haja a disponibilidade do acesso, a qualidade ainda é questionável, o que prevê a necessidade de mantermos discussões atreladas à essa modalidade de ensino.

---

<sup>7</sup> GRALE III - 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (em inglês, Global Report on Adult Learning and Education), este relatório é organizado “[...] com base em estudos de monitoramento realizados por 139 Estados Membros da UNESCO, o Relatório avalia o progresso global na implementação do Marco de Ação de Belém (2009). Além disso, investiga o impacto da Aprendizagem e Educação de Adultos (ALE) sobre saúde e bem-estar, emprego e mercado de trabalho e vida social, cívica e comunitária. Isso reflete uma mudança para a visão mais holística da educação e da aprendizagem ao longo da vida integrada na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/singleview/news/third\\_global\\_report\\_on\\_adult\\_learning\\_and\\_education\\_grale\\_i/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/singleview/news/third_global_report_on_adult_learning_and_education_grale_i/)>. Acesso em: 10 de jun. 2017.

Ainda, conforme apresenta o relatório, de acordo com Hanemann e Scarpino (2015 apud UNESCO, 2016), a questão de gênero é um aspecto importante da equidade na participação da Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) e, que, “embora a diferença de gênero, de modo geral, tenha diminuído (UNESCO, 2015b), evidências sugerem que as diferenças de gênero na AEA” (UNESCO, 2016, p. 50) podem influenciar escolhas, além de maior ou menor número de participação na educação não formal. Além disso, as mulheres são foco de atenção em alguns países, não somente pelo fato de sua exclusão histórica educacional, mas também por serem consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal, da família e da comunidade.

Em relação a isso, o relatório do GRALLE III traz em seu capítulo 4 os benefícios individuais da aprendizagem e Educação de adultos (letramento e numeramento; habilidades práticas; habilidades para a vida; aprendizagem cultural) e benefícios para as comunidades e sociedades (coesão, integração e inclusão social; capital social; participação em atividades sociais, cívicas e comunitárias; comunidades de aprendizagem: Economias éticas, consciência e sustentabilidade ambiental) e para afirmar esses benefícios o relatório aponta comprovações científicas e estudos de casos que garantem a veracidade da importância da alfabetização na vida das pessoas.

De acordo com Nogueira (2002), a partir da defesa da mulher e da busca do reconhecimento de seus direitos,

[...] **a condição feminina passou a constituir tema obrigatório na agenda internacional da Organização das Nações Unidas- ONU**, levando à sua incorporação nos vários eventos realizados desde a década de 1970. Na Conferência Mundial Sobre a mulher, realizada em Beijing (China, 1955), a Plataforma de ação firmou a noção dos direitos das mulheres como direitos humanos, reconheceu que raça e etnia são fatores de desigualdades e discriminação, enfatizou a igualdade entre os gêneros na esfera econômica e recomendou que fossem dedicados recursos adicionais a programas de promoção de igualdade de gênero na esfera econômica e recomendou que fossem dedicados recursos adicionais a programas de promoção de igualdade de gênero e de fortalecimento político das mulheres (NOGUEIRA, 2002, p.66-67, grifo nosso).

**A alfabetização é um ponto importante**, pois, de acordo com o relatório, dentre os países que participaram do levantamento, há um destaque para a necessidade de atenção ao número de mulheres que frequentam os cursos de alfabetização, uma vez que esse levantamento global demonstrou que a maioria analfabeta é mulher. Além disso, o monitoramento realizado pelo GRALLE III (Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos) apontou que em 54 % dos países, os homens são maioria na formação técnica e profissional, o que também demanda uma discussão em torno da participação da

mulher no mercado de trabalho, uma vez que a ausência de qualificação reflete, por exemplo, em questões salariais.

Em relação à alfabetização, cabe destacarmos que esta pesquisa tem como compreensão um processo de aprendizagem de leitura e escrita que vai para além de decodificar símbolos e letras. Nos pautamos em uma concepção Freireana que compreende o ato de aprender a ler e a escrever como um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade em que os educandos podem e devem transformar o contexto. Esse modo de compreender a alfabetização vê a leitura e a escrita como instrumentos que podem possibilitar a reapropriação da história e da cultura pelas pessoas, bem como a reivindicação de seus direitos.

De acordo com Toledo (2009, p. 13),

A definição de alfabetismo vem sofrendo significativas mudanças nas últimas décadas. Se em 1958 uma pessoa era considerada alfabetizada quando conseguia ler ou escrever uma frase simples, hoje, com o avanço das tecnologias de comunicação, a modernização das sociedades e o aumento da participação social e política, essas habilidades não são mais suficientes. A Unesco define que uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes contextos e demandas sociais e de utilizar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, dentro e fora da instituição escolar. Para essa nova maneira de conceber a alfabetização, a Unesco sugere a adoção do conceito de Alfabetismo Funcional,<sup>(7)</sup> o qual indica que, além de possuir as habilidades de leitura e escrita, a pessoa deve saber utilizá-las, processando diferentes textos em diferentes contextos e situações comunicativas.

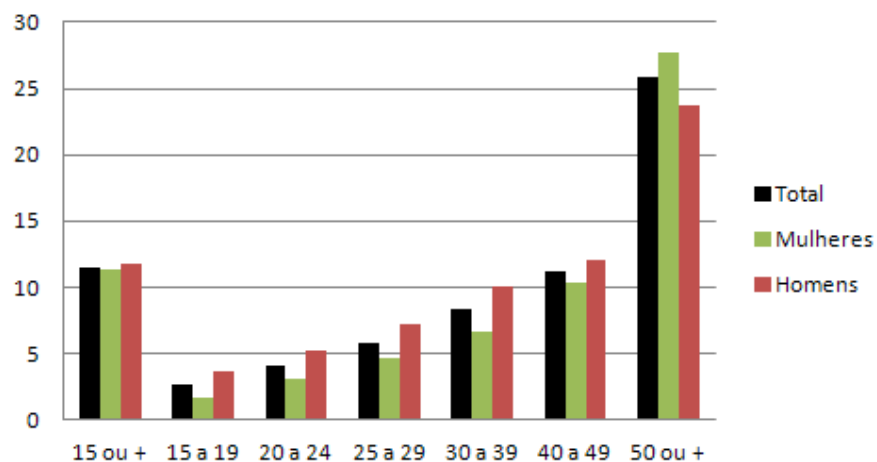
Para melhor compreender o conceito “analfabetismo funcional”, que abordamos neste texto, utilizamo-nos da definição apresentada pela Unesco (2009) assim, podemos afirmar que “é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”.

Essa questão passou a ser amplamente discutida, tendo em vista a qualidade do processo educacional oferecido e a ideia de que o importante “não é simplesmente se as pessoas sabem ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades” (UNESCO, 2009). As informações apresentadas pela Unesco (2009), ainda apontam a linguagem escrita como um instrumento cultural, que irá regular a vida das pessoas em sociedade, definindo e ordenando as relações sociais. A linguagem define e afeta os papéis que assumimos ou nos é atribuído nos mais diferentes espaços e atividades, por isso é

importante que se desenvolva o domínio em relação à essa linguagem; é também por meio da linguagem escrita que as informações e conhecimentos são produzidos, registrados e direcionados para promover o acesso e a interação com as práticas culturais.

No Brasil, embora as mulheres tenham alcançado altos índices de acesso às Universidades (LOURO, 2008; FREIRE, A., 2013), paradoxalmente, apresentam o maior número de pessoas não alfabetizadas. Mediante esse dado, é importante apresentarmos, abaixo, a figura 1, que representa o número de pessoas analfabetas que é distribuído entre homens e mulheres acima de 15 anos. Por meio dos dados que se seguem podemos notar que as mulheres têm alcançado um alto índice de alfabetização em relação aos homens. Entretanto, quando olhamos para o índice de pessoas analfabetas com idade superior aos 50 anos, há uma inversão.

Figura 1-Taxa de analfabetismo por grupos de idade, segundo o sexo.



Fonte: PNAD 2009.

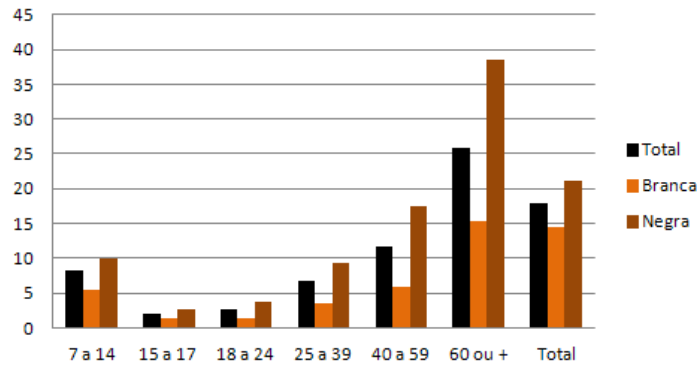
Esses dados, de acordo com Senkevics (2009),

[...] reflete a histórica exclusão das mulheres do sistema educacional. Antes, elas acessavam menos a escola. A partir do momento em que se universalizou o ensino, elas passaram a ser as maiores beneficiadas nos mais variados indicadores educacionais utilizados – e com a alfabetização, como se vê, não é diferente”.

Além disso, o autor irá afirmar que em relação às desigualdades na alfabetização, o gênero não representa o maior dos problemas, pois, ao contrário, Rosemberg e Madsen (2011 apud SENKEVICS, 2009) afirmam que **o sexo é a variável que apresenta menor diferencial nessas taxas**. O problema é muito mais grave quando olhamos para a questão racial juntamente com gênero e raça.

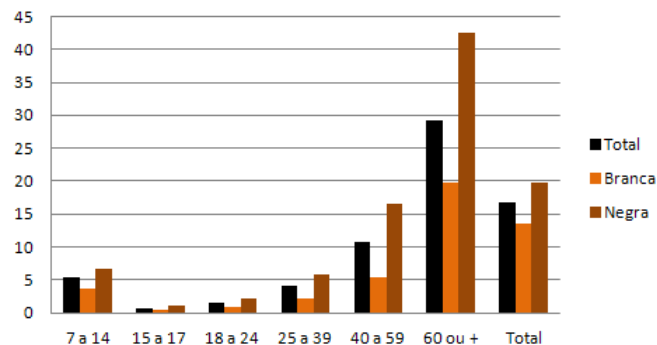
Para tanto, quando olhamos para os dados em relação ao número de analfabetismo entre negros podemos perceber que o número é assustador quando nos atentamos ao número tanto entre homens (figura 2) quanto para o número entre mulheres (figura 3).

Figura 2: Taxa de analfabetismo de homens por grupos de idade, segundo a cor/raça.



Fonte: PNAD 2009, baseado em ROSEMBERG & MADSEN, 2011.

Figura 3: Taxa de analfabetismo de mulheres por grupos de idade, segundo a cor/raça.



Fonte: PNAD 2009, baseado em ROSEMBERG & MADSEN, 2011.

Alicerçado na análise desses dados, Senkevics (2009) afirma que, quando pensamos a alfabetização voltada à questão racial, em ambos os casos, a desigualdade entre brancos/as e negros/as permanecem.

Ainda em relação aos gráficos, uma informação desanimadora trazida por Ferraro (2011 apud SENKEVICS, 2009, grifo nosso) é que:

[...] em 2010 técnicos do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) demonstraram que **a redução das taxas de analfabetismo não resulta de políticas públicas voltadas para o combate ao analfabetismo em toda a população brasileira.**

Na realidade, são dois os fatores que explicam essa redução: (1) **a escolarização da população mais jovem** e (2) **a morte da população mais idosa**, na qual se concentram os analfabetos. É a velha política de erradicar o analfabetismo pela *morte dos analfabetos*. Enquanto isso, tenta-se cuidar da alfabetização da população jovem.

Em termos de participação de grupos étnicos, religiosos ou linguísticos minoritários, o GRALLE III demonstrou, em nível internacional, que cerca de 62 % dos países não apresentam as taxas de participação desses grupos, o que fez com que o relatório presumisse que isso se deu à exclusão em função de diferenças culturais ou ainda ao isolamento dessas pessoas e grupos em zonas rurais isoladas, o que pode ter dificultado um rastreamento em torno da participação na Educação de Adultos.

Diante dessa informação é possível afirmar, mediante algumas pesquisas lidas no desenvolvimento desta pesquisa, tais como: Valle (2010), Ferreira (2013) e Santos (2014), que no Brasil os dados também têm demonstrado que, o maior número de pessoas não alfabetizadas está atrelado às mulheres adultas, com idade superior aos 50 anos. A maioria também abrange, negros (as), pessoas de baixa renda e pessoas do campo, o que demanda uma atenção especial para esse público.

Além disso, o monitoramento realizado pelo GRALLE III (Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos) apontou que, em 54 % dos países, os homens são maioria na formação técnica e profissional, o que também demanda uma discussão em torno da participação da mulher no mercado de trabalho, o que reflete em um menor salário, dentre outros fatores.

Deste modo, falar de alfabetização de mulheres em Educação de Pessoas Jovens e Adultas, é de suma importância na atualidade, pois as pesquisas demonstram que, ainda hoje, as mulheres continuam sofrendo exclusão, principalmente nos espaços da EPJA (modalidade que é o foco desta pesquisa), quando retomam os estudos na tentativa de reconquistar o direito que lhes foi negado ao longo de suas histórias. Portanto, a partir das discussões que serão apresentadas, compreendemos que a centralidade de exclusão da mulher do processo de escolarização está relacionada ao gênero, além de fatores econômicos, de classe e raciais.

Como proposta de encaminhamento, assumiremos a perspectiva dialógica de educação, afirmando que é possível identificar, principalmente, no princípio da igualdade de diferenças<sup>8</sup>, aspectos que poderiam contribuir para a superação de alguns obstáculos, já que este princípio, articulado entre os demais princípios que embasam essa vertente, tem apresentado resultados que demonstram que é possível alcançar aprendizagem de todas as pessoas com vistas à superação de obstáculos históricos e sociais, anteriormente destacados.

---

<sup>8</sup> A igualdade é um dos princípios da vertente da aprendizagem dialógica que, juntamente com os demais, será melhor abordado na sessão em que discorreremos teoricamente sobre os princípios que a compõem.

Essa dissertação de mestrado **justifica-se** pela necessidade que encontramos em realizar debates em torno do processo de escolarização/Alfabetização das mulheres adultas, que nos possibilitem repensar tal modalidade. Ao mesmo tempo nos dedicamos a pensar tais discussões pelo viés da vertente dialógica.

Importante salientar que entendemos que essa concepção poderá nos ajudar a transformar as relações educativas, até então excludentes, vivenciadas pelas mulheres em uma educação potencializadora e libertadora e por conta disso, encaminhamos algumas considerações sobre o assunto.

Nesse sentido, esta dissertação buscou fazer um estudo sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, com foco na alfabetização de mulheres, buscando responder:

**Questão de pesquisa:** Quais os obstáculos e oportunidades vivenciadas por mulheres, com relação ao aprendizado da leitura e da escrita, descritos nas produções do SciELO, da última década?

Como **objetivo geral** nos propomos a: identificar teoricamente, nas produções científicas, em especial no site Scientific Electronic Library Online (SciELO), os obstáculos que historicamente vêm impedindo esse grupo de ter um êxito educativo, bem como as oportunidades educativas e sociais geradas a partir da alfabetização.

Para tanto, **especificamente** nos propomos a:

- a) Investigar teoricamente as discussões que apresentam os obstáculos históricos e atuais vivenciados pelas mulheres no que se refere à alfabetização;
- b) Investigar teoricamente as discussões que apresentam as possibilidades de avanços sociais gerados a partir do acesso à leitura e a escrita;
- c) Identificar as discussões teóricas, em especial da vertente dialógica, que possibilitam um avanço nessa discussão.

Para o embasamento teórico da pesquisa, recorreremos às publicações de livros e artigos da comunidade científica internacional, bem como em materiais disponibilizados pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativo (NIASE/UFSCar) e pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades<sup>9</sup>(CREA/Barcelona-ES), em especial ao que se refere aos estudos sobre a vertente dialógica de aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Community of Researchers on Excellence for All-CREA ou Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades, pode ser consultado em: < <https://crea.ub.edu/index/?lang=es>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Para a coleta de informações desta pesquisa, utilizamos como fonte de busca os artigos científicos publicados no site Scientific Electronic Library Online (SciELO) e as informações foram tratadas mediante procedimentos de pesquisa bibliográfica e técnicas de análise com base em Salvador (1981) e em Marconi e Lakatos (2017).

Fundamentado em uma pesquisa de natureza bibliográfica, hipoteticamente acreditamos que as discussões em torno de uma alfabetização, ancorada nos princípios da Aprendizagem Dialógica, em especial no princípio da **igualdade de diferenças**, contribuem para que as mulheres se encorajem para se posicionarem diante da resolução de conflitos do seu cotidiano, principalmente no que se refere às barreiras que as impedem de iniciar e concluir seus estudos. E, por conta disso, acreditamos que as discussões em torno da aprendizagem da leitura e da escrita por mulheres adultas, podem ganhar muito espaço se amparadas por esse referencial.

Assim, essa dissertação foi construída a partir de uma apresentação das motivações em se realizar tal pesquisa. Na primeira seção realizamos uma apresentação do histórico da EPJA no Brasil, seguindo das Políticas públicas em educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto brasileiro, além de algumas influências no campo internacional, principalmente em relação à Unesco e as CONFINTEAS. Logo na sequência abordamos os objetivos desta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados, e em seguida, abordamos os resultados das análises dos dados. Antes de elencarmos as considerações finais, realizamos uma pequena explanação acerca da vertente dialógica como encaminhamentos para superação dos desafios elencados ao longo desta dissertação.

## 2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS, LUTAS E CONQUISTAS

Quando pensamos em EPJA, logo nos vem à cabeça muitas inquietações em relação ao início e ao processo de desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil. Para que fosse possível encontrar essas respostas foi importante procurar as informações em autores e pesquisadores sérios da área, bem como pensar questões atreladas ao processo de exclusão de algumas camadas específicas da sociedade.

Segundo Basegio; Medeiros (2013) e Freire, A (1989) o ensino noturno, assim como a alfabetização de pessoas jovens e adultas, não são novidades no Brasil. Os autores afirmam que a educação destinada às pessoas adultas é uma preocupação governamental desde o Império (1822-1889), momento em que o ensino noturno já era destinado aos trabalhadores que precisaram interromper os estudos por diferentes fatores, assim como também acontece atualmente.

Antes disso, Haddad; Pierro (2000) e Araújo (1989) salientam que no Brasil Colônia o ensino com as pessoas adultas já era realizado, todavia tratava-se de um ensino missionário que visava, além de evangelizar, transmitir normas de docilidade, hierarquia, disciplina, submissão, etc., e os ofícios indispensáveis para a economia, como por exemplo, os ofícios voltados à produção açucareira. Esse ensino era voltado “inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. E mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

Ainda de acordo com os autores, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, o sistema de ensino organizado por eles foi desestruturado, o que fez com que se passasse a ter as informações sobre o ensino de adultos no Brasil apenas no período imperial.

No campo de direitos legais, Haddad; Pierro (2000) e Araújo (1989) apontam que foi somente no ano de 1824 que foi **firmada a primeira constituição brasileira**, influenciada pela Europa que garantia a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, incluindo os adultos. Neste sentido os autores irão afirmar que não foi feito praticamente nada em relação à essa garantia nos anos seguintes do império,

[...] mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com **a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal**. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da

nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças (HADDAD; PIERRO, 2000, p.109, grifo nosso).

Por intermédio de múltiplos fatores, a educação primária e gratuita para todos não foi alcançada. O período imperial não permitia que todas as pessoas possuíssem a cidadania, esse direito era direcionado à poucas pessoas da elite, ficando excluídos “negros, indígenas e grande parte das mulheres” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

Além disso, Haddad; Pierro (2000) e Araújo (1989) apontam que o ato adicional de **1834** delegou ao governo imperial a educação da elite e às províncias a responsabilidade da educação básica da maioria mais carente. Portanto, as províncias, que contavam com menos recursos, ficaram com a responsabilidade maior, e o pouco que foi realizado resultou de esforços “de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109) e diante das dificuldades, “**no final do Império, 82% da população com mais de 5 anos, era analfabeta**” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

Paiva (apud SOUZA, 2012, p.38) irá apontar que, **em 1870**, a educação de adultos desenvolveu-se de forma precária, por meio da criação de escolas noturnas.

Em **1882**, Rui Barbosa irá manifestar preocupação com a educação popular, afirmando que havia poucos recursos destinados a esse fim. “A argumentação central é que existia uma ligação estreita entre a educação e a riqueza de um país, bem como a proposição de que deveria existir um programa de defesa contra a ignorância popular [...] (SOUZA, 2012, p. 39).

Após a **constituição de 1891**, “primeiro marco legal da república brasileira”, a situação nada mudou, garantindo mais uma vez uma formação das elites em detrimento das camadas populares. Mais uma vez

[...]as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. A nova Constituição republicana estabeleceu também a **exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto**, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109, grifo nosso).

Entretanto, embora houvesse um descompromisso em relação ao ensino elementar, o período da primeira república teve como característica um grande número de reformas educacionais, embora tais preocupações não tenham trazido efeitos práticos. Com isso, mais uma vez, tem-se um resultado deprimente e o número de pessoas analfabetas permanece alto.

“O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110, grifo nosso).

Até então não havia uma preocupação com a educação de pessoas jovens e adultas, muito menos uma distinção “entre fonte de pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110).

Somente a partir de 1920 é que o movimento de educadores e da população começa a agir em busca de ampliação de escolas e com mais qualidade, passando a

[...] estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. **Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil** (HADDAD; PIERRO, 2000, p.110), grifo nosso.

Neste sentido, Paiva (1987); Haddad; Pierro(2000) e Araújo (1989) apontam que somente após a Revolução de 1930 irá ocorrer uma reformulação do papel do Estado no Brasil, e assim alguns direitos relacionados à educação serão resguardados após o estabelecimento da **Constituição de 1934**.

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: **vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação**; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110, grifo nosso).

Em relação à Educação de Adultos, de acordo como Araújo (1989) e Haddad e Pierro (2000), foi somente a partir de 1940 que surgiram as questões que a consideravam um problema de política nacional. Embora, a **Constituição de 1934** já tivesse trazido em seu plano Nacional de Educação o ensino primário como gratuito e obrigatório o que se estendia também aos adultos (momento em que “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110)), entretanto, isso ainda não se concretizaria naquele momento.

A partir de 1938, após a criação do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, foram criadas medidas que avançaram em torno da EPJA.

[...] **instituiu-se em 1942** o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo Escolarização de jovens e adultos Revista Brasileira de Educação deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que **incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes** e adultos. **Em 1945** o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110-111, grifo nosso).

Importante ressaltar que, até então, a EPJA ainda não era reconhecida como uma **modalidade de ensino**, o que só passou a acontecer a partir da **LDBEN nº 9.394/1996 em seu art. 37**. Anterior a isso, **o ensino supletivo** era destinado a atender o público jovem e adulto, portanto a EPJA passou a ocupar o espaço de modalidade de ensino da educação básica somente a partir desta lei.

Retomando a nossa discussão, alguns acontecimentos influenciaram fortemente para o desenvolvimento e aumento das discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, segundo Koll (2014), desde que foi assinada a constituição da UNESCO em 1945 a educação de adultos passou a ser a maior preocupação desse órgão, passando a ser vista desde então, como

[...] forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, seja ao centrar-se na **alfabetização** e na **educação básica** como respostas a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento, seja identificando a educação de adultos com a alfabetização nos anos 1980 (PACKER, 2014, p.13, grifo nosso).

Nesse sentido, Souza (2012) irá apontar que, a partir da década de 1940, congressos de Educação de Pessoas Adultas começam a ocorrer no Brasil. O primeiro, em 1947 que trazia como eixo temático: “ser brasileiro é ser alfabetizado” e o segundo, em 1958, quando se destacou Paulo Freire, em que se buscavam “novas diretrizes e perspectivas teóricas para a educação de Adultos” (SOUZA, 2012, p.47).

Outro momento importante para a Educação de Adultos no país, **em 1947**, foi a instalação do

[...] Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na

área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 111).

Nesse momento surgiu o movimento de educação de Adultos, a partir da criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), o que se estendeu até os fins dos anos 1950, ficando conhecida como a **Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA)**, considerada por Almeida e Corso (2015, p. 1286) “a primeira iniciativa pública, visando especificamente o atendimento do segmento de adolescentes e adultos[...], iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho”. De acordo com Beisegel (1974 apud ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1286),

[...] essa Campanha percebia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social.

A finalidade dessa campanha era levar a educação, assim concebida “aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1286).

No entanto, “[...] sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 111).

Todavia, Almeida e Corso (2015) asseguram que, após a análise de publicações do Ministério da Educação e Saúde endereçadas tanto aos SEA’s quanto aos professores do ensino supletivo, é possível perceber frases e afirmações que nos revelam as concepções que embasavam a campanha. Com tal análise, as autoras alegam que

[...] o investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade. Outra concepção presente nesses documentos diz respeito ao papel do alfabetizador, identificado como aquele que tem uma missão a cumprir. O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência. Em um dos documentos da campanha, afirma-se que “ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1287).

Havia uma concepção de que ensinar as pessoas na fase adulta ou na adolescência era algo fácil, além de ser mais rápido e mais simples, com isso

[...] qualquer pessoa podia desempenhar essa função. Se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal. Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um docente preparado. Não foi por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de “voluntariado” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1287).

Além dessa, também foram organizadas outras duas campanhas pelo Ministério da Educação e Cultura. Em 1952, após o **Primeiro Congresso de Educação de Adultos**, foi o ano da **Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)** e outra, em 1958 – a **Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)**, ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

Essas campanhas, de acordo com Almeida e Corso (2015), surgiram a partir da demanda de pessoas que ainda não haviam sido alfabetizadas no ano de 1950, quando, ainda,

[...] cerca de 55% da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Perante esse diagnóstico, apoiada no conceito de educação funcional, a UNESCO estimulou um movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos para atender as regiões consideradas mais atrasadas do país (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1288).

Por intermédio dessas atuações, Haddad e Pierro (2000) afirmam que a partir de 1940 aumentou se a responsabilidade sobre a Educação de adolescentes e adultos.

[...] Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais (HADDAD; PIERRO, 2000, p.111).

Mediante isso cresciam também as tensões entre as classes sociais, as pessoas passavam a exigir seus direitos, além disso a educação passava a ser vista como necessária para se obter as qualificações mínimas para o desenvolvimento do país.

[...] **Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960.** Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 111, grifo nosso).

**Em 1958**, quando acontecia no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, iniciavam-se as discussões em torno das ideias de Paulo Freire. Neste momento, a educação de adultos passava a ganhar espaço em torno de discussões políticas e pedagógicas, em que passavam a incorporar questões em torno do ensino direcionado para as pessoas adultas e não um ensino com as mesmas características do ensino para crianças, além de novas concepções em torno dos(as) educandos(as) como seres conscientes, críticos e portanto capazes de transformação, contrariando as concepções voltadas aos(as) educandos(as) como pessoas imaturas e ignorantes, ideias que apenas serviam para reforçar os preconceitos relacionados as pessoas analfabetas.

A partir de então, há a necessidade de acesso aos conhecimentos universais e a educação de pessoas jovens e adultas passa a ser reconhecida como “poderoso instrumento de ação política, sendo-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular. Assim, de acordo com Haddad e Pierro (2000), a educação de adultos é vista como o “motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular”.

Portanto, é necessário considerarmos

[...] os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, **finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.** Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional (HADDAD; PIERRO, 2000, p.113, grifos nosso).

Mediante as ações, quando a educação de Adultos começava a engatinhar no país trazendo benefícios acerca da alfabetização de pessoas adultas, eis que surge o golpe militar, em 1964, momento em que os dirigentes de movimentos de educação e cultura passam a ser perseguidos, presos e exilados, as ideias que guiavam os movimentos passam a ser censuradas.

[...] O **Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido** e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. **A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada**, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. **A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos**

**órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários** que estiveram presentes nas diversas práticas foram **cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções** (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 113, grifo nosso).

Neste período, qualquer tipo de proposta educativa que pudesse vir a contrariar a repressão daquele momento político era respondido com a repressão, principalmente aqueles que buscavam atender às demandas populares.

Nesse momento repressivo, algumas outras ações ocorreram, como no caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador, que buscava atender aos ideários do regime militar, entretanto, não conseguiu se manter devido ao grande número de críticas, se extinguindo entre **1970 e 1971** (HADDAD; PIERRO, 2000).

Em relação às cobranças sobre os níveis de escolarização da população em relação aos outros países e até mesmo as cobranças em relações aos direitos de cidadania, o governo militar cria o **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**, movimento que é o ponto inicial para a alfabetização no país, criado em **1967**, que começou em Recife, Paraíba e Sergipe (SOUZA, 2012).

No entanto, **em 1970, o ensino supletivo** é inserido no sistema regular de ensino complementando as atuações no MOBRAL, em que era oferecido o ensino para além da alfabetização, enfocando nas demais séries, e que de acordo com Souza (2012, p.52) “caracterizava-se pelo ensino a distância e por módulos de trabalho”.

**O MOBRAL foi extinto em 1985, “e substituído pela fundação Nacional para Educação de jovens e adultos, a Fundação Educar”** (SOUZA, 2012, p.52, grifo nosso). A fundação, de acordo com Souza (2012), tinha como intuito fomentar programas às pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou foram excluídos durante o processo.

No entanto, a **Fundação Educar foi extinta na década de 90, durante o governo Collor, época em que lançaram o programa nacional de alfabetização (PNAC)** o que, de acordo com Souza (2012), pautou-se nas discussões decorrentes da Conferência Mundial sobre a Educação para todos (1990), na Tailândia.

Desse modo, Souza (2012, p.52, grifo nosso) afirma que ao extinguir a Fundação Educar,

[...]em **1991**, o MEC passa a focar as carências do ensino fundamental como propiciadoras das altas taxas de analfabetismo. [...] configura-se um processo de transferência das obrigações com a educação supletiva – que eram do governo federal para os estados e municípios.

Contudo, foi apenas a partir da aprovação da LDBEN nº 9.394 de 1996, por meio dos artigos 37 e 38, que traziam questões referente a EPJA, que esta modalidade vai ganhando forças. Neste momento, de acordo com Souza (2012). Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos passam a ser desenvolvidos no país, e paralelamente outros movimentos sociais que já vinham desde os anos 90 desenvolvendo práticas coletivas em torno da alfabetização no país, além de outras organizações sociais, contribuindo para esse reforço, e nos anos 2000 um avanço foram as diretrizes curriculares para a EPJA, como veremos na próxima seção.

Compreendendo a importância de uma educação para todas as pessoas, em que precisamos nos ancorar em direitos que são resguardados por leis e políticas públicas que por muitos anos foram e continuam sendo foco de lutas e conquistas de alguns grupos que sonham com uma educação igualitária, traremos na próxima seção uma discussão em torno da EPJA e de suas políticas públicas no contexto nacional e internacional, políticas que vêm possibilitando as melhorias na EPJA, assim como as possibilidades de garantia de direitos.

## 2. 1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil passou por diferentes fases e vêm lentamente tentando encontrar um espaço de importância na educação básica. Neste sentido, para iniciarmos uma discussão no âmbito da EPJA, é indispensável apresentarmos, mesmo que de forma breve, um pouco sobre as políticas públicas voltadas para esse público no contexto brasileiro, assim como no contexto internacional. Essa discussão servirá de base para contextualizarmos o tema e algumas dificuldades em torno da exclusão dessa modalidade de ensino, o que não é uma questão solta no espaço, pois está atrelada a uma gama de situações políticas, históricas, econômicas e sociais, e principalmente nos voltaremos aos direitos de igualdade de oportunidades que são resguardados por tais políticas.

Para que fosse possível compreender as medidas e discussões realizadas em âmbito nacional e Internacional, foi realizada uma busca dos documentos oficiais disponíveis no site do Ministério da Educação, assim como aqueles referenciados nas pesquisas que foram selecionadas para a análise desta pesquisa.

Importante destacar também que essa discussão será desenvolvida a partir da **Constituição de 1988**,<sup>10</sup> momento em que a educação é vista em seu Art. 205 como um “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” (BRASIL, 1988).

De acordo com Fávero (2011, p. 29), torna-se importante chegarmos a um consenso sobre o que se deve entender por políticas públicas e Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

[...] Normalmente políticas públicas são compreendidas como ações realizadas pelo Estado através de mecanismos diversos que podem variar desde planos, programas e projetos, até incentivos ou inibições. Desta perspectiva o que melhor expressa esses mecanismos é o aparato jurídico, representado por leis e normas. É mais correto, no entanto, entender políticas públicas como uma junção das iniciativas do Estado ou melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas (FÁVERO, 2011, p. 29).

“No caso das políticas públicas de Educação de Jovens e adultos, particularmente, é importante ter em vista, de forma simultânea ou comparativa, uma dialética entre poderes, ou seja, entre a sociedade política e a sociedade civil” (FÁVERO, 2011, p. 29), principalmente no campo da EJA. Para exemplificar, o autor demonstra essa questão quando aponta para as dificuldades encontradas por essa modalidade de ensino durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), neste período

[...] o governo Federal não só desprezou a participação das diferentes organizações que trabalhavam com jovens e adultos na elaboração do documento brasileiro a ser apresentado na V CONFINTEA<sup>11</sup> (Hamburgo, Alemanha, 1977), como lançou a campanha Alfabetização Solidária, em moldes tradicionais, inicialmente através da Presidência da República, depois articulada a uma organização não governamental, sob a coordenação da primeira dama, Ruth Cardoso (FÁVERO, 2011, p.29).

Diante desse acontecimento, a sociedade civil organizou os fóruns de Educação de Jovens e Adultos, fóruns que existem até hoje em muitos municípios e Estados do Brasil. Esses fóruns contam com a presença de vários segmentos da sociedade, sendo estes:

[...] universidades, secretárias de educação, Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SESC),<sup>12</sup> organizações não governamentais etc., os fóruns são, hoje, os principais

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 26 de set. de 2017.

<sup>11</sup> As CONFINTEA's vêm sendo realizadas desde 1949 e ocorrem a cada 12 anos. Acontece desde o ano de 1949, ano em que ocorreu na Dinamarca, sendo que no ano de 2009 aconteceu no Brasil.

<sup>12</sup> SENAI; SESI; SENAC; SESC.

interlocutores do Ministério da Educação, sobretudo por intermédio da SECAD-Secretária de Educação Continuada ao longo da vida, Alfabetização e Diversidade (Cf.: Paiva, 2009) (FÁVERO, 2011, p.31).

No que se refere à CONFINTEA-Conferência Internacional de Educação de Adultos, ela tem grande importância nas medidas que vêm sendo tomadas neste campo, principalmente no que se refere aos direitos das mulheres no campo educacional.

Como nos aponta Fávero (2011), a realidade brasileira é ainda pouco auspiciosa no que se refere à Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Isso é comprovável quando percebemos milhares de pessoas jovens e adultas ainda

[...] sem dominar os rudimentos da leitura, da escrita e das primeiras operações matemáticas; outros milhares com o Ensino Fundamental ainda incompleto e, mesmo quando completo, com sérias limitações naqueles mesmos instrumentos; sérias restrições para a integração do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, completando a Educação básica de doze anos e a discrepância entre as ações de educação geral e formação profissional. Aliam-se a essas limitações a grande pobreza de bibliotecas e centro de cultura, sobretudo nas áreas periféricas das grandes cidades, nas localidades do interior e nas zonas rurais, assim como a programação pobre das emissoras de rádio e televisão e o acesso limitado aos meios informatizados (FÁVERO, 2011, p. 30).

Diante dessa realidade, torna-se importante destacar a necessidade de discussões mais persistentes no campo da EPJA. Não se trata somente de uma simples questão educacional voltada para as pessoas jovens e adultas, mas de uma dívida histórica e nacional, pois, em todo o Brasil há ainda milhões de pessoas em condições precárias de alfabetização, em algumas regiões mais em outras menos, mas nunca é possível afirmar que essa situação não aconteça em algum lugar específico do Brasil.

Nesta pesquisa consideramos a importância da CONFINTEA para um avanço significativo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois muitas discussões só foram possíveis a partir da preparação de documentos para a participação da IV CONFINTEA, que ocorreria no Brasil, no ano de 2009, em seu 6º acontecimento. De acordo com a UNESCO (2012), no relatório “Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA, essas conferências têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos”. Neste sentido,

[...] Nos últimos sessenta anos, foram essas conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma conferência e a próxima - e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países (UNESCO, 2012, p.9).

A VI CONFINTEA ocorreu no Brasil no ano de 2009, sendo a primeira a ocorrer no hemisfério Sul, o que não foi uma escolha aleatória, pois foram reconhecidos os investimentos realizados no país no campo da EPJA, assim como os desafios principalmente voltados à sustentabilidade, e por esse motivo a escolha da cidade de Belém, que faz fronteira com a Amazônia, que representa uma grande diversidade (linguística, cultural, étnica e ecológica). Além disso, completou-se um círculo sexagenário, após 60 anos da primeira conferência, que ocorreu na Dinamarca no ano de 1949.

Ainda de acordo com a UNESCO (2012), as CONFINTEA's foram ganhando importância ao longo dos anos, entretanto, no Brasil, foi somente a partir da conferência de 1997, de Hamburgo, que essas conferências passaram a ter mais impactos; a partir do momento em que passou a ser reconhecida, a CONFINTEA<sup>13</sup> teve grande importância em diferentes pontos no que se refere a EPJA no Brasil, possibilitando grandes avanços e conquistas.

As primeiras discussões em torno das mulheres foram na segunda CONFINTEA, que ocorreram em 1960 em Montreal, no Canadá, momento em que cada país-membro deveria elaborar um relatório nacional com base em alguns tópicos, dentre os quais, o tópico 8 estava direcionado à Educação das mulheres. Esse encontro resultou na Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, e desde então, outros encontros foram promovidos, o que contribuiu positivamente em debates em torno da EPJA e também na alfabetização de mulheres.

Na 3ª conferência, realizada em 1972, em Tóquio, no Japão, ao retomarem as principais tendências da educação de adultos nos 10 anos anteriores à conferência, toca-se novamente na questão da participação de grupos menos favorecidos na alfabetização. As mulheres aparecem novamente como grupo que merece uma atenção no que se refere à EPJA, juntamente com as pessoas de comunidades rurais isoladas, trabalhadores, migrantes, idosos e deficientes. A alfabetização é vista como crucial para a construção da nação, “a conferência concordou unanimemente que a alfabetização é a pedra fundamental da aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2012, p.159). Concluíram ainda que a alfabetização é essencial para o progresso social, econômico e cultural dos países e que ainda é necessário implementar “extensos programas de pós-alfabetização concebidos no âmbito dos sistemas de educação ao longo da vida” (UNESCO, 2012, p.159).

---

<sup>13</sup> Para mais informações, acessar em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/confintea-vi/65/confintea-vi/386-historico-da-confinteas>. Acesso em 12. Set de 2017.

Quatro anos mais tarde, a Conferência Geral das Nações Unidas, em sua décima nona sessão, irá considerar a alfabetização como “fator crucial para o desenvolvimento político e econômico, do progresso técnico e das transformações socioculturais devendo, por isso, ser parte integrante de todo o plano de educação de adultos” (UNESCO, 2012, p. 167). Deste modo trará os princípios para a EPJA e ainda as obrigações de cada Estado-membro, onde aponta que cada Estado deverá reconhecer a EPJA como “elemento constitutivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e econômico” (UNESCO, 2012, p. 170). Para isso propõe a necessidade de promover a criação

[...] de estruturas, elaboração e execução de programas e a aplicação de métodos educativos que respondam às necessidades e aspirações de todo as categorias de adultos sem restrições de sexo, raça, origem geográfica, idade, condição social, opinião, crenças ou nível de educação prévia (UNESCO, 2012, p. 170).

Aponta ainda para a necessidade de

[...] velar para que as mulheres não sejam deixadas à margem das ações de educação de adultos e procurar, sobretudo, garantir a sua igualdade de acesso e a sua plena participação na totalidade dessas ações, incluindo as que visem a uma preparação e qualificação para atividades e responsabilidades até agora reservadas a homens (UNESCO, 2012, p. 170).

Em torno das ações voltadas à Educação de adultos, o documento destaca no 14º item que, em relação as mulheres, tais ações deverão

[...] abarcar todo o movimento social contemporâneo, centrado na autodeterminação das mulheres e na contribuição, enquanto força coletiva, para a vida da sociedade, visando, de forma específica, aspectos como: a) a procura de igualdade de condições entre homens e mulheres; b) a emancipação do homem e da mulher relativamente aos modelos preconcebidos impostos pela sociedade em todos os níveis onde se exerce a sua responsabilidade; c) a autonomia psicológica, cultural, cívica profissional e econômica das mulheres, como condição da sua existência enquanto pessoas com plenitude de direitos; d) o conhecimento da situação das mulheres e da sua ação nas diferentes sociedades com vista ao fortalecimento de uma solidariedade que transcenda as fronteiras (UNESCO, 2012, p.172).

Portanto, mais uma vez, a partir das considerações de sérios documentos e instituições, podemos afirmar que a educação de mulheres é essencial para o desenvolvimento econômico e social do nosso país. Destarte, cabe destacarmos, a seguir, os documentos em vigor que possibilitam assegurar os direitos de todas as pessoas frente à educação.

## 2.2 DOCUMENTOS LEGAIS EM VIGOR NA ATUALIDADE DO BRASIL

No que se refere aos princípios legais e normativos no campo da EPJA, no Brasil, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 irá assegurar a Educação como um direito público e subjetivo de todas as pessoas, incluindo as pessoas da EPJA. A essa concepção é importante destacar, como no início da escrita desse capítulo, que a constituição Federal foi um importante marco no que se refere a garantia da igualdade de direito de todas as pessoas em relação ao acesso e permanência na educação com qualidade.

Além disso, em seu Art. 206, a Constituição incorpora alguns princípios em que a Educação precisaria se pautar a fim de resguardar o direito que passa a ser para todas as pessoas. Destacamos, aqui, o primeiro princípio que é “**I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**”; além desse, destacamos o sétimo princípio que é “**VII - garantia de padrão de qualidade**”. Neste sentido, tais princípios constitucionais, aliados aos demais princípios da educação que são apontados pela Constituição Federal de 1988, possibilitam pensarmos a importância de destacarmos a igualdade de diferenças<sup>14</sup>, já que todas as pessoas possuem o direito constitucional de uma educação com garantia de qualidade, além do direito de igualdade em torno das condições de acessarem a educação e permanecerem nela.

[...] como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. Art. 205). Retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de **uma igualdade de acesso à educação como bem social**, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerado<sup>15</sup> (BRASIL,1988, grifo nosso).

Neste sentido, o mesmo documento acima citado apresenta essa modalidade de ensino como

[...] um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. [...] a Educação de Jovens e Adultos está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais (BRASIL,1988).

<sup>14</sup> A igualdade de diferenças, como já referido anteriormente, é um dos princípios que compõem a aprendizagem dialógica e traremos nesta dissertação por acreditarmos que esse princípio pode nos ajudar a pensar a igualdade de direitos das mulheres à educação mesmo com todas as suas diferenças (raciais, sociais) que esse grupo apresenta.

<sup>15</sup> Disponível em: < <http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>>. Acesso em 26 de set. de 2017.

Deste modo, conforme o inciso primeiro da Constituição, o Estado passou a ter o dever de garantir “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Inciso que foi alterado a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, passando a definir a educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, entretanto, mantendo a oferta aos que não tiveram acesso na idade própria.

Além dessa mudança, acrescentam-se algumas alterações no inciso VI do artigo 208 da Constituição de 1888, definindo, como dever do Estado, o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009). Neste sentido, a EPJA se insere nesse direito, que antes era direcionado apenas ao Ensino Fundamental. Diante disso, a EJA, antes excluída do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), anterior ao Fundo de Desenvolvimento da educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), passa a ter uma verba destinada ao atendimento desse público.

De acordo com Fávero (2011, p. 32), o FUNDEF, criado pela Lei nº 9424/96, impediu a contagem de matrículas da EPJA para o repasse do fundo; no entanto, o FUNDEB, criado em sequência, no ano de 2006, transformado na lei nº 11.494/07, irá criar novos critérios para a distribuição de recursos da educação e passa a contabilizar as matrículas da Educação de Pessoas Jovens e adultas, além do ensino infantil e médio, o que possibilita que a verba seja também destinada a esses públicos, até então excluídos da distribuição destes recursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)<sup>16</sup>, irá em seu Título V, capítulo II, definir a EJA como uma modalidade de educação básica, além de assegurar seu acesso a todas as pessoas que não o obtiveram na idade própria, além de trazer no § 2º o compromisso do poder público diante da viabilidade e do estímulo do acesso e da permanência do trabalhador na escola, a partir de ações integradas e complementares entre si, e no § 3º, a preferência de articulação dessa modalidade com a educação profissional. Além disso, acrescenta que deverá manter cursos e exames supletivos que possibilitem a progressão dos estudos em caráter regular<sup>17</sup>.

Importante destacar que, em relação aos princípios e fins da Educação Nacional, a **LDB**, ao apresentar os ideais de solidariedade humana e a liberdade como princípios, coloca

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

<sup>17</sup> Ver Art. 38. LDB 9.394/96.

como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, tendo em vista o preparo para a cidadania e para o mundo do trabalho. A LDB acrescenta, em seu primeiro inciso, a **“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”** (BRASIL, 1996), e além dos outros incisos que complementam essa finalidade da educação, coloca também, no inciso III, a necessidade de um **“pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”** (BRASIL, 1996).

Além da LDB, temos em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000<sup>18</sup>.

Dessa maneira, o parágrafo único do artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece uma identidade própria para essa modalidade, com base na apropriação e na contextualização das diretrizes para a proposta de um modelo pedagógico pautado na consideração das diversas situações, os perfis dos estudantes e faixas etárias, de modo a assegurar os princípios de **equidade, diferença e proporcionalidade**<sup>19</sup>.

Sendo assim, a Resolução compreende por **equidade** “a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer **a igualdade de direitos e de oportunidades** face ao direito à educação” (BRASIL, 2000).

Por **diferença** compreende “a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores” (BRASIL, 2000).

E por **proporcionalidade** compreende “a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica” (BRASIL, 2000).

Além do que foi posto até então, fica estabelecido, no artigo 6º, que caberá a cada sistema de ensino a definição da estrutura e da duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, desde que respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, além de definir a identidade desta modalidade e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Em relação ao Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB 11/2000, de acordo com Fávero (2011)<sup>20</sup>, este é o documento normativo

<sup>18</sup> RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>.

<sup>19</sup> Todos os grifos são de autoria das pesquisadoras.

<sup>20</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em 6 fev. 2018.

mais importante para a EJA, colocando as discussões desse campo em excelente patamar teórico. Segundo o parecer, este surgiu a partir da demanda de respostas dos interessados ao tema, após a colocação da EJA como modalidade da Educação Básica, essa demanda surgiu dos sistemas, assim como associações, organizações e entidades, que acostumados com o antigo supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Perante as inúmeras questões, não sendo suficientes as respostas dadas caso a caso, foi pensado o parecer, a fim de responder as questões referentes às Diretrizes para a EJA, cuja especificidade se compõe com os pareceres mencionados anteriormente.

Além disso,

[...] ao mesmo tempo, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1999, por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), ao se reunir com os responsáveis por esta modalidade de educação nos sistemas, houve por bem encaminhar a esta Câmara um pedido de audiência pública a fim de que as demandas e questões pudessem obter uma resposta mais estrutural. Dado o caráter sistemático que esta forma pública e dialógica de se correlacionar com a comunidade educacional vem marcando a presença do CNE, a proposta foi aceita e, na reunião de setembro de 1999, o presidente da Câmara de Educação Básica indicou relator para proceder a um estudo mais completo sobre o assunto e que fosse de caráter interativo com os interessados (BRASIL, 2000, p. 2).

Essa demanda possibilitou a partir de então, que a Câmara de Educação Básica (CEB) passasse a ouvir a comunidade educacional brasileira. Para tanto, foram realizadas audiências públicas (uma em 29 de fevereiro de 2000 em Fortaleza-CE, uma em 23 de março de 2000 em Curitiba-PR e em 4 de abril de 2000 em Brasília), permitindo uma reunião com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, além das várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil existentes no período.

O parecer também informa que, neste período foram realizadas,

[...] duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Tais eventos se deram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/04/00. Tais iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica. Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto (BRASIL, 2000, p. 2).

A partir dessas reuniões surgiu então o parecer, escrito por Carlos Roberto Jamil Cury, possibilitando grandes discussões para a modalidade. Um dos pontos importantes a serem destacados é que esse parecer trouxe as funções da EJA, até então não muito claras, que se resumiam em: **reparadora, equalizadora e qualificadora**.

Ao localizar o Brasil como “Dois Brasis”, “oficial e real”, Cury faz um paralelo entre as dualidades existentes no Brasil em vários quesitos, principalmente no que se refere aos alfabetizados e não alfabetizados, aos letrados e iletrados. A partir dos dados do IBGE daquela época, Cury aponta uma realidade até hoje predominante se analisarmos os dados atuais. Trata-se do fato de o maior número de analfabetos estar localizado entre os grupos de pessoas “de mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afrobrasileiros” (BRASIL, 2000, p. 5).

Diante dessa ideia, Cury apresenta a Educação de Pessoas Jovens e Adultas como representante de “**uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura, como bens sociais, na escola ou fora dela**, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000, p. 5). Diante disso, seguem abaixo as funções da EPJA, conforme o parecer:

#### a) **Função Reparadora**

“Suas raízes são de **ordem histórico-social**”. Para o parecer, esta realidade no Brasil, é resultado “do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, impedidos da plena cidadania” (BRASIL, 2000, p.5). Isto posto, ainda hoje, as pessoas descendentes destes grupos sofrem consequências desta realidade ligados a fatos históricos, o que, facilmente, podemos perceber se observarmos as estatísticas oficiais.

[...] A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma **igualdade** que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. ‘Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio **de igualdade**’ (BRASIL, 2000, p. 6, grifo nosso).

Diante dessas ideias, Cury aponta que a visão reparadora significa, além da possibilidade dos direitos civis negados a uma educação de qualidade, o reconhecimento da **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. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento, como diz o Parecer CNE/CEB nº 4/98” (BRASIL, 2000, p.6); a partir disso, o parecer afirma que a função reparadora seria o início, o ponto de partida para a **igualdade de oportunidades**.

#### **b) Função equalizadora da EJA**

Diante da necessidade de uma igualdade de oportunidades surge a função equalizadora.

[...] 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. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p.6, grifo nosso).

Para tanto, o parecer afirma que a EJA não deve restringir-se somente ao processo inicial da alfabetização, devendo ir além, possibilitando ao educando ser um leitor de livros, através da formação e do incentivo visando a essa habilidade, além de afirmar a necessidade do incentivo das múltiplas linguagens visuais, do trabalho e da cidadania. Tal concepção, ampla, de alfabetização é justificada pelo fato da EPJA apresentar um público mais maduro e com um longo percurso de vida.

[...] Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade (BRASIL, 2000, p.10).

Deste modo o parecer irá afirmar a importância da escola diante da equidade. Por **equidade** entende-se que é “a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p. 10). Sendo assim,

[...] **os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros**. Por esta função, o

indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a **readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade** (BRASIL, 2000, p. 10, grifo nosso).

Desta forma, a educação é vista como “indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2000, p. 10), importância que vai se intensificando cada vez mais, a partir das mudanças e alterações do processo produtivo passando a ser vista como possibilidade aos indivíduos jovens e adultos de “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (BRASIL, 2000, p. 10).

Desta maneira, o parecer irá apontar a EPJA como “uma promessa de qualificação de vida” para todas as pessoas, incluindo as com idade mais avançada, “que muito têm a ensinar para as novas gerações” (BRASIL, p.10). Em vista dessa compreensão, é definida a função qualificadora da EPJA, como podemos verificar a seguir.

### c) **Função qualificadora**

Alicerçada na necessidade de atualização dos conhecimentos para todas as pessoas, por toda a vida,

[...] 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** (DELORS et al., 2000, p. 11, grifo nosso).

É nesse sentido que a Comissão internacional para a Educação para o século XXI, a partir do Relatório Jacques Delors para a UNESCO (apud BRASIL, 2000, p.11), define a **educação permanente** para atender às necessidades da sociedade como algo que deve se estender ao longo da vida e não apenas a um período particular. Dessa maneira, a aprendizagem adquire um caráter essencialmente permanente e inter-relacionada com outras aprendizagens que irão ocorrendo a partir de um processo contínuo.

Essa função qualificadora, baseada no universalismo do ser humano, de acordo com o parecer, tem a intenção de uma promessa que viabiliza **a conquista de conhecimentos até então obstaculizados pela necessidade de sobrevivência que a sociedade impõe**, necessidade que sobrepõe os espaços de estética, igualdade e liberdade.

[...] Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, **um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho<sup>21</sup> e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles** (BRASIL, 2000, p. 12, grifo nosso).

Além disso, essa função é posta no parecer 2000 como um apelo às instituições de ensino e pesquisa, diante da produção de material didático “que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação” (BRASIL, 2000, p.12).

[...] Dentro deste caráter ampliado, 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, p.12).

Um dos pontos trazidos pelo parecer é em relação às bases legais para a EJA, ao apresentar as leis como “expressão de conflitos histórico-sociais” (BRASIL, 2000, p.12), a Educação de Pessoas Jovens e Adultas é compreendida como algo para além de um direito, o que é colocado como de extrema importância do ponto de vista social, diante de qualquer legislação.

[...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da **igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça** (BRASIL, 2000, p. 12, grifo nosso).

Neste sentido, o parecer com uma vasta discussão teórica e legislativa e demais documentos acima citados, nos apresentam diferentes pontos para refletirmos uma Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

## 2.3 EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL

---

<sup>21</sup> Em relação à formação para o trabalho, o parecer de 2000, afirma que embora a função qualificadora não se oponha a qualificação profissional (nível técnico) descrita no Parecer n.16/99 ela não se identifica com essa. Portanto, são questões complementares, já que a formação profissional inicial ou continuada poderá acontecer em qualquer momento da vida.

Sabemos que a educação feminina no Brasil tem um passado nada promissor, como por exemplo, podemos encontrar nas discussões trazidas por Almeida (2007). Essa autora, ao tentar estabelecer interfaces entre educação e a ausência feminina desses contextos, aponta que

[...] podemos assegurar que, apesar dos notáveis avanços da última década, no século 20 uma grande maioria de mulheres ainda se situa nas fimbrias do sistema, na marginalidade das suas realizações e na brevidade de uma existência transcorrida nos intramuros da domesticidade. Ao contrário dos feitos masculinos sobre os quais existe farta documentação histórica de um passado intitulado glorioso, sobre as mulheres pouco se sabe; há registros e indícios que, aos poucos são recuperados, como documentos, fotos, cartas, diários, testemunhos de tempos guardados ao longo dos anos, na intimidade dos lares, na preservação daquilo que se viveu, até então abrigados de olhos indiscretos. A histórica ausência feminina da instrução e das esferas de poder impediu testemunhos mais vastos. Portanto, para escrever sobre mulheres em qualquer campo do conhecimento, há que se valer de sinais, de vestígios, de fontes pouco ortodoxas em um risco assumido de desconsiderar que apenas o que é objetivo dá conta da existência humana, sejam seus atores homens ou mulheres. Assim, procura-se mais que interpretar, reinterpretar, inferir, concluir parcialmente, eliminando em parte a invisibilidade que, por tanto tempo, vem se cristalizando em alguns espaços que, apesar de serem majoritariamente femininos, como, por exemplo, a educação, sempre foram analisados do ponto de vista masculino (ALMEIDA, 2007, p.18).

Deste modo, a autora explicita que “no século 19, a relação entre os sexos era pautada por um estrito senso de territorialidade, com a mulher voltada exclusivamente para o mundo doméstico e o homem encarregando-se das esferas produtivas” (ALMEIDA, 2007, p. 27). E que, de acordo com Freyre (1961, p.114, apud ALMEIDA,2007, p. 27), em relação a ordenação do mundo urbano nessa época, era observado que a comunicação da mulher brasileira com o marido, irmão ou filho jamais poderia ir além de sugestões atreladas ao sentimento e à sensualidade.

Freire, A. (2001) afirma que

[...] a herança colonial-patriarcal deixou as mulheres brasileiras, mesmo as brancas, com a parcela menor de quase todos os bens sociais, situação que só muito recentemente vem sendo revertida, porque na sociedade patriarcal aqui implantada desde o século XVI não havia, obviamente, nenhuma prática que valorizasse a mulher. Durante quase cinco séculos da existência desse regime o *mando do homem* era a máxima social (FREIRE, A., 2013, p.162).

De acordo com a autora, a autonomia das mulheres era negada, contraditória e determinada pela ‘mulher-mãe’, essa posição era vista como um sinal de feminilidade além da fidelidade ao homem a quem era lhe dado a posse. De acordo com essa ideia, a mulher assumiu um papel secundário, o que se entendeu até os anos 30 do século XX. “Sua função

era tão somente a procriação, a educação dos filhos e “vassalagem” ao homem” (FREIRE, A., 2013, p. 163).

De acordo com Freire, A. (2013), quando os jesuítas aqui estiveram a fim de catequizar os índios, considerados tábula rasa, eram adeptos à misoginia, o que fazia com que tivessem horror às mulheres, além disso, acreditavam que os negros não tinham alma. Isso foi definitivo na interdição desses grupos aos direitos da sociedade.

No que se refere à mulher branca, a autora explicita que ela era um objeto dos homens da casa (pai, irmão, filho, marido), o que as impediu de qualquer tipo de acesso ao prazer. De forma oposta, a mulher negra era altamente valorizada em relação a sexualidade, “fonte do prazer devasso e, complementarmente por seu trabalho produzido na Casa Grande como Mães-pretas ou Mães de leite, ou ainda explorada como escrava no trabalho agrícola” (FREIRE, 2013, p. 164). A escolarização era restrita aos homens brancos. Isso se estendeu até 1827, quando foram criadas as “Escolas de primeiras letras (15/10/1827) para as mulheres ricas que funcionaram somente a partir de 1838, com currículo diferenciado das congêneres dos meninos” (FREIRE, A., 2013, p. 164), em que eram ensinadas questões domésticas e as operações básicas.

Neste período, de acordo com Freire, A. (2013, p.165)

[...] o barão do Rio Branco proclamava que as mulheres já tinham mostrado os tornozelos, mas seria inadmissível a intromissão delas na política. “As lutas feministas se iniciaram em torno de 1850 com Nísia Floresta, uma rio-grandense do Norte que se insurgiu contra seu pai abandonando o seu marido. Autodidata escreveu livros, abriu escolas para moças no Rio de Janeiro e em Porto Alegre e viveu na França tendo tido contato com Augusto Comte, fundador do Positivismo. Mais consistentemente o feminismo teve muitos ganhos, nos fins do século XIX, através, principalmente das ações da médica Berta Lutz.

Ainda conforme explicita Freire A. (2013, p. 166), embora tenha tido alguns avanços em relação as mulheres e ao acesso à universidade, a partir de 1881, por exemplo, a escola de medicina no Rio de Janeiro que permitiu o acesso às moças algumas aulas, desde que acompanhadas do pai ou da mãe-preta, com exceção das aulas de anatomia e Fisiologia. Dentre outros avanços, como a Campanha de Educação de Adultos (CEEA), após a queda de Getúlio Vargas em 1947, momento em que o Brasil iniciou um processo de reversão do quadro de analfabetismo, principalmente das mulheres, “elas passam a ter menor número absoluto e relativo dos “sem ler e sem escrever”” (FREIRE, A., 2013, p.166).

Diante desse processo que Rosemberg (2012) caracteriza como longo, as últimas barreiras legais somente foram rompidas, “em 1971 com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação), que atribui equivalência entre os cursos secundários (ROSEMBERG, 2012 p. 334).

Essa ação que dava início à inserção das mulheres na educação contribuiu positivamente, mas não foi suficiente para que o direito da mulher fosse de fato atingido. A abertura das escolas de primeiras letras não necessariamente possibilitou uma mudança imediata em relação à mulher e à educação. Até porque a mulher ainda era privada de muitos direitos.

[...] Os legisladores haviam determinado, nos idos de 1827, que se estabelecessem "escolas de primeiras letras", as chamadas "pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império". Mas a realidade estava, provavelmente, muito distante dessa imposição legal. Até que ponto era imperativo saber ler e escrever ou conhecer as quatro operações? Naquela sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados, mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada (LOURO, 2012. p. 444)

Diante dessa realidade o que existiam, de acordo com Louro (2012), eram poucas escolas, separadas para meninos e meninas, para os meninos as escolas apresentavam-se em maior número e eram mantidas por leigos. Inicialmente, a intenção era a mesma para ambos, consistindo no aprendizado de leitura, escrita, as quatro operações, além do ensino da doutrina cristã. Posteriormente, as distinções quanto ao aprendizado ganhavam destaque. Meninos passavam a aprender noções de geometria enquanto as meninas se ocupavam com o bordado e com a costura.

Neste período, Louro (2012) afirma que o discurso que apontava a educação como importante para a modernização do país era recorrente, as críticas quanto ao abandono da educação nas províncias passaram a se apresentar em debates do parlamento, jornais e saraus.

Quanto às “pedagogias”, único nível a que as mulheres poderiam ter acesso, desde que demonstrassem “honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (LOURO, 2012, p. 444), era instituído que receberiam salários iguais, mas isso não ocorria de fato, já que por não terem acesso à geometria, acabavam por receber menos que os professores homens.

Diante disso, iniciava-se assim, de forma diferenciada e excludente, a educação de homens e mulheres no país. Louro (2012, p. 444) destaca que, desde então, ficava evidente que “as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens”. Além

dessas divisões, a autora acrescenta as divisões religiosas que atribuiriam proporções diferenciadas ao acesso à educação.

Quanto aos negros, é possível verificar que historicamente eles foram excluídos do processo de escolarização. Ainda de acordo com Louro (2012, p. 445), a educação a este público se dava somente por meio da violência e do trabalho escravo, e na luta pela sobrevivência. As crianças negras passariam a frequentar a escola, somente no final do século XIX, porém em casos excepcionais atrelados à filantropia.

Já os índios, apenas eram educados dentro do próprio grupo de origem, relacionado as suas práticas e às ações religiosas que visavam a catequização, o que não lhes permitia acessar a escola pública (LOURO, 2012, p. 445).

Quanto aos trabalhadores livres que migraram ao Brasil (japoneses, italianos, espanhóis etc.), eram educados dentro de escolas criadas por iniciativas do país de origem (LOURO, 2012, p.445).

Em relação às mulheres pobres, Louro (2012) aponta que elas sempre tiveram obrigações voltadas ao cuidado do lar, do trabalho nas lavouras, além do cuidado com irmãos mais novos. Isso era uma prioridade acima de qualquer outra, o que as afastava de uma educação escolarizada. Concepção que também permeava a educação dos imigrantes tanto quanto dos luso-brasileiros.

Essa concepção que colocava a educação da mulher como prioritariamente voltada ao cuidado, ao ser mãe e boa esposa, apenas passou a mudar no final do século XIX e início do século XX, principalmente por questões atreladas às lutas feministas no Brasil. De acordo com Anita Freire e outras estudiosas, Nísia Floresta<sup>22</sup> foi a pioneira no Brasil, quando pensamos no Feminismo e nas lutas e conquistas alcançadas a partir de então.

Como podemos ver em Freire A. (2013), historicamente as mulheres representam um maior número de pessoas que não sabem ler e escrever, heranças que podemos afirmar que estão atreladas ao longo processo de exclusão da mulher em relação à educação.

[...] A taxa total, em 1890, era de 85%. Em 1900 e em 1920, de 75%. Em 1930, a taxa de mulheres analfabetas era de 69,3 %. Em 1937, de 64, 7%. Em 1940, de 63,2 %; e em 1950, de 55, 6%. A partir deste ano, como decorrência dos trabalhos da CEEA, as taxas de analfabetismo em pessoas de 15 anos e mais entre as mulheres vem sendo sempre um pouco menores do que as taxas masculinas. Em 2006, era de 10,2 % e a dos homens de 10,8. Em 2007, era 9,95% e a dos homens de 10,6. Em 2008 era de 9,7 e a dos homens de 9,8 % (FREIRE, 2013, p. 168).

---

<sup>22</sup>Nísia Floresta Brasileira era o pseudônimo de Dionísia Gonçalves que defendeu suas posições revolucionárias em obras e ensaios, enfatizando a temática feminina, e sendo considerada a primeira mulher a romper barreiras entre o público e o privado, em tempos em que a imprensa nacional engatinhava.

Diante dos dados, Freire, A. (2013) afirma que mesmo diante dos programas de alfabetização desenvolvidos após o governo de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, os números indicam que “a alfabetização de adultos e especialmente de idosos avança em ritmo lento” (FREIRE, A., 2013, p. 168).

Um dado importante que essa autora traz é que o maior número de pessoas que não são alfabetizadas está diretamente voltado a faixa etária acima de 60 anos. “Um em cada quatro brasileiros de 60 anos ou mais (26, 6%) não sabem ler nem escrever. Em 2000, a taxa era de 35%. Em 1991, chegava a 44,2%” (FREIRE, A., 2013, 169).

Em contraponto, ao analisarmos atualmente as taxas de analfabetismo de acordo com o IBGE, as mulheres têm superado esse número, dados revelam que a taxa de anos de estudo aumentou, até 2014 as mulheres passaram a estudar em média 8 anos e os homens 7,5 anos.

Além da exclusão histórica das mulheres do direito à leitura e à escrita há, por exemplo, um número assustador atrelado à violência doméstica em 2011. De acordo com Freire (2013, p. 17), “73 mulheres, a cada dia são violentadas “pelos seus homens”: maridos, filhos, amantes, namorados ou vizinhos; 12 mulheres são assassinadas todos os dias em nosso país por parte deste mesmo grupo” (FREIRE, A., 2013, p. 167). Dados apontam que esses números ainda permanecem assustadores, algumas pesquisas desenvolvidas podem ser encontradas na página da Secretaria Nacional de Políticas Públicas para as mulheres<sup>23</sup>.

Deste modo, destacamos que todos esses fatores devem ser considerados quando pensamos nas possibilidades e desafios do acesso das mulheres no campo educacional. Além de questões históricas que levaram a mulher à exclusão, torna-se importante destacar o que vem sendo realizado em âmbito nacional a fim de contribuir para a inclusão dessas mulheres que historicamente vêm sendo privadas de seus direitos em pé de igualdade com os homens.

Nesta concepção, é possível discutir as transformações em relação ao espaço que a mulher vem ocupando na sociedade, pois sabemos que, embora muitas tenham conseguido alcançar alguns direitos, como por exemplo, a sequência nos estudos, ainda são muitas as lutas para conseguir ganhar cada vez mais um espaço que lhes é de direito.

## 2.4 MOVIMENTOS FEMINISTAS NO BRASIL E NO MUNDO E O ACESSO À ESCOLA

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/pesquisas-e-publicacoes/pesquisas-e-publicacoes>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Diante da questão de pesquisa, torna-se necessário realizar uma análise dos movimentos feministas no Brasil e no mundo. Portanto, buscamos apontar, de forma sucinta, várias vertentes do feminismo e seus embasamentos.

Para que possamos compreender a perspectiva do feminismo dialógico, vale ressaltar a constituição da luta feminina através dos séculos. Com base nos estudos realizados no CREA, o feminismo ocidental tem passado por diferentes etapas de reivindicação e teorização.

A partir da modernidade, as mulheres passaram a reivindicar o “feminismo da igualdade”, que consiste no direito ao voto, o acesso igualitário à educação, o direito ao trabalho na etapa da industrialização, igualando assim os direitos das mulheres aos direitos dos homens. Esse movimento foi considerado uma revolução para a sociedade (GOIENETXEA, "s.d.").

Consecutivamente, num momento denominado “pós-moderno” surge uma nova concepção de feminismo, o “feminismo da diferença”, seguindo as ideias e as necessidades deste momento histórico. Essa nova concepção do feminismo surge para criticar o conceito de igualdade homogeneizante, que homogeneiza a mulher e seus papéis na sociedade em relação ao homem. Esse feminismo vem para localizar uma perda de identidade feminina propondo uma nova interpretação com base nas diferenças entre homens e mulheres e nas diferenças existentes entre as próprias mulheres. Entretanto, ao se deixar de lado a luta igualitária, voltam à tona as desigualdades. Ao confundirem a homogeneização com o direito de igualdade e o direito de eleição com diferença tem-se um movimento contraditório.

A partir de então, surgem novas discussões para a “igualdade na diferença ou diferença na igualdade”, na busca de um meio termo entre as duas posições. Propõe-se, assim, a partir dessa nova corrente, uma reconciliação entre “igualdade e diferença” a partir do conceito de diversidade GOIENETXEA, "s.d."; PUIGVERT, 2001).

Já a terceira onda do feminismo irá abordar o conceito de diversidade, vindo ao encontro das teorias do multiculturalismo, assim o feminismo continua se afastando dos conteúdos por uma luta igualitária em direitos, renunciando à universalidade e a toda a ética universa, acabam por seguir a categorização das diferenças e assim impossibilitam a comunicação e o diálogo. Esse pensamento, de acordo com Goienetxea, ("s.d.") vai gerar uma miscelânea no nível conceitual, colocando-se assim, no mesmo nível todas as diferenças (de gênero, etnia, orientação sexual) com as diferenças de classe. Deste modo, essa é considerada uma das principais contradições dessa corrente feminista, ao colocar a desigualdade

econômica no mesmo nível que outras, que são de segunda ou terceira ordem em importância para a emancipação real das mulheres no mundo.

Tal concepção, por se manter ainda confusa, dificulta o caminho do entendimento, para o diálogo igualitário entre as mulheres em relação à existência de outras realidades que possa uni-las, criando um marco comum de luta para a transformação da realidade em um nível global (GOIENETXEA, "s.d.").

Seguindo uma direção mais abrangente, temos as discussões trazidas pelo feminismo dialógico na visão de Puigvert e autores da vertente dialógica. Tais discussões vêm afirmando a necessidade de um debate que abarque as vozes de todas as mulheres, também das “outras mulheres<sup>24</sup>” partindo do princípio da igualdade de diferenças. Essa nova corrente do feminismo vem criando soluções, trazendo novas alternativas, novas práticas transformadoras para a superação da brecha criada pelo feminismo da igualdade e da diferença.

De acordo com Puigvert e Muñoz (2012, p.6), por meio de um movimento “las otras mujeres”, em nível global, têm se reunido diante das desigualdades existentes e vêm se organizando, com o apoio de autoras como Judith Butler, que é a autora mais citada a nível internacional em estudos de gênero, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais dialógicas, o que possibilita dinâmicas de transformações nas sociedades atuais.

O feminismo dialógico, com base em um “diálogo igualitário”, considera a importância de todas as mulheres na discussão do debate feminista, propondo medidas para a luta a favor da superação das desigualdades de gênero. Os trabalhos que vêm sendo realizados nessa vertente têm indicado “uma infinidade de ações e diferentes formas de organizações que tiveram como consequências avanços e conquistas por parte das mulheres numa sociedade estruturada por relações de gênero desiguais” (MELLO; CHERFEM; SANTOS, 2010, p. 1).

Ainda de acordo com as autoras, as mulheres são as maiores prejudicadas pela ideologia sexista e sofrem as consequências de limitação de oportunidades. Dentre as limitações, as autoras situam como exemplo: dados de violência contra as mulheres, a divisão sexual do trabalho, em que as mulheres com baixa renda e escolarização, ficam com os trabalhos mais precários e ainda, a ausência das mulheres nos espaços de poder e decisão, em especial no caso brasileiro” (MELLO; CHERFEM; SANTOS, 2010, p.1).

Até então, o feminismo vinha sendo visto como uma exclusividade ocidental, em que as regras do que era feminismo e o que não era, era ditado por uma maioria ocidental, de

---

<sup>24</sup> Las “outras mujeres” (Puigvert, 2001) son mujeres que no tienen titulaciones académicas y que han estado tradicionalmente relegadas a posiciones subordinadas y forzadas en muchas ocasiones a aceptar relaciones jerárquicas y desiguales, tanto en el seno de sus familias, como en sus trabajos o en los servicios sociales a los que han acudido (PUIGVERT; MUÑOS, 2012, p. 6).

classe média alta, com estudos acadêmicos superiores. Essas regras eram estabelecidas a partir da superioridade cultural, no etnocentrismo e no academicismo (PUIGVERT, 2001).

Embora, a diversidade fosse reconhecida e compreendida a partir da terceira onda do feminismo, não se conseguia estabelecer uma ponte entre as “outras mulheres”, diferentes das que criaram os discursos do feminismo ocidental, já que o feminismo ocidental permaneceria embasando se no respeito às diferenças, entretanto, de forma não solidária, de modo que promovesse uma ética universal feminina com base em um diálogo intersubjetivo igualitário, inclusivo de todas as vozes dessas “outras mulheres” que tornam se invisíveis diante do feminismo oficial (GOIENETXEA, "s.d."; PUIGVERT, 2001).

Para romper com essa brecha dual do feminismo oficial, o feminismo dialógico entende que é necessário criar laços, bem como estabelecer pontes para a compreensão, para a escuta ativa e interessada para a comunicação, e que essa luta comum e coerente somente poderá ser estabelecida por meio do Diálogo (GOIENETXEA, "s.d."; PUIGVERT, 2001).

Neste sentido, ao apresentarmos essas discussões pautamo-nos na abordagem dialógica como teoria que nos ajuda a pensar formas de superação das dificuldades encontradas ainda hoje pelas mulheres na atual sociedade.

A partir dessa discussão inicial em torno do histórico da EPJA no Brasil, das políticas públicas que orientam e garantem a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, e dos movimentos que auxiliam a consolidar os direitos das mulheres, iremos discorrer sobre a metodologia utilizada nesta dissertação, bem como os instrumentos e, na sequência, as análises serão apresentadas.

Em um segundo momento, iremos discorrer sobre a teoria da aprendizagem dialógica, que vem ganhando espaço nas discussões sobre a importância de uma educação mais democrática e dialógica para todas as pessoas. Nesse sentido, nos reportaremos a essa vertente para pensarmos contribuições e encaminhamentos a respeito da Educação de Pessoas Adultas, em especial para a alfabetização de mulheres no atual contexto, que é o foco de nossa investigação.

### 3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PERCURSO METODOLÓGICO

Após trazermos nos trechos anteriores uma discussão mais detalhada sobre questões teóricas que movem este trabalho de pesquisa passamos, nesta seção, a descrever como foi o nosso percurso metodológico, as nossas escolhas quanto às metodologias e a organização das informações.

Considerando que há diferentes modos de entender uma dada realidade e diferentes posições metodológicas diante de um mesmo objeto de pesquisa, o (a) pesquisador (a) é direcionado(a) em suas interações com o objeto de estudo, a partir de uma concepção de mundo. Assim, conforme explicitam Lima e Miotto (2007), é essencial expor o método científico que irá nortear a pesquisa. Ao apresentar a metodologia da pesquisa, busca-se apresentar o “caminho do pensamento e a prática exercida na apreensão da realidade”, que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

Inicialmente, vale lembrar que se entende por pesquisa “um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (LIMA; MIOTO, 2007, p.38).

Importante destacarmos que esta pesquisa consistiu em um trabalho elaborado a partir de uma **abordagem** qualitativa que de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), este tipo de abordagem “não se preocupa somente com uma representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um dado social, de uma organização, etc”.

Os procedimentos técnicos que compreendem este trabalho são **bibliográficos** por se tratar de um “levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos” (GIL, 2007 apud SILVEIRA e CÓRDOVA, p.37). Neste sentido, optamos por descrever, na próxima seção, algumas discussões teóricas acerca da pesquisa bibliográfica, destacando compreensões que para nós foram importantes ao realizarmos esta pesquisa.

#### 3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: ALGUNS APONTAMENTOS

A pesquisa bibliográfica é aquela feita a partir de documentos escritos,

[...] quando se utiliza de fontes, isto é, documentos escritos originais primários; chama-se de consulta bibliográfica ou estudos exploratórios, quando se utiliza de

subsídios, literatura corrente ou obras de autores modernos. Comumente, ambos os estudos são denominados simplesmente de pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1981, p. 10-11).

No mesmo sentido, para Marconi e Lakatos (2003, p. 183), esse tipo de pesquisa, a partir de fontes secundárias, engloba toda a bibliografia publicada no que se refere ao tema da investigação, “[...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão”. Essas fontes, ainda conforme os mesmos autores, possibilitam que o investigador possa entrar em contato “[...] com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências, seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 183). Esse tipo de fonte de cunho bibliográfico pode variar, assim como pode oferecer ao pesquisador informações e amplas possibilidades de manipulação e procedimentos de coleta e análise dos dados.

Para Manzo (1971, p. 32 apud MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 183), a bibliografia de um determinado tema

[...] oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente. [...] e tem por objetivo permitir ao cientista "o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações" (Trujillo, 1974:230). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Nesse sentido, essa modalidade de pesquisa tem como foco revisitar um determinado tema, de modo a ampliar e aprofundar discussões feitas anteriormente, e/ou ainda buscar uma nova abordagem, um novo recorte dentro de determinado assunto, buscando, então, inovar e/ou contribuir significativamente com o campo de pesquisa em questão.

E é nesse aspecto que a pesquisa trazida nesta dissertação pretende contribuir pois, embora tenhamos um vasto campo de pesquisa que traz discussões em torno da alfabetização na EPJA e alguns estudos que trazem as mulheres e a educação, podemos afirmar, de acordo com as informações aqui apontadas, que ainda é importante e necessário discutirmos questões sobre a alfabetização de mulheres na EPJA.

Conforme apresentam Lima e Mito (2007), devido ao aumento de produções escritas no âmbito acadêmico e tendo em vista a busca pelo rigor, torna-se necessária uma atenção especial quanto aos procedimentos metodológicos; por esse motivo é importante que

tenhamos em mente que a escolha metodológica é essencial para o desenvolvimento de pesquisas que agregam valor científico aos conhecimentos produzidos.

Dentre os procedimentos metodológicos mais utilizados pelos pesquisadores está a revisão bibliográfica, “que pode ter sua escolha definida sem o devido cuidado com o objeto de estudo que é proposto” (LIMA; MIOTO, 2007, p.38). Diante desse entendimento e da escolha deste mesmo procedimento metodológico para a realização desta pesquisa, foram tomados os cuidados necessários para que houvesse rigor durante todo o processo. Neste sentido, atentamos nos quanto à seleção e ao respeito às informações dos artigos, com as opiniões dos autores e com a seriedade na análise dessas informações.

Como nos apresenta Lima e Miotto (2007, p.38), é preciso diferenciar pesquisa bibliográfica de revisão de literatura ou revisão bibliográfica, diante disso, é importante destacar que:

[...] a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Assim, cabe salientar que a delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos permitem definir um estudo como sendo bibliográfico (LIMA; MIOTO, 2007, p.38). Neste sentido, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica em que consultamos pontos importantes na literatura: sobre a temática e sobre os principais autores que discutiam o assunto. Esse foi o primeiro pré-requisito que toda pesquisa, independente da natureza, exige e, portanto, ainda não define uma pesquisa como sendo bibliográfica.

Ao selecionarmos a temática, os objetivos e hipóteses, concluímos que a melhor maneira de responder às questões desta pesquisa seria utilizar os procedimentos e critérios da pesquisa bibliográfica que envolve três fases consecutivas: coleta de fontes bibliográficas, coleta e análise das informações.

Complementando essas escolhas, é importante ressaltar que nesta pesquisa também optamos por uma concepção a partir da perspectiva dialógica da aprendizagem, pautada em princípios democráticos e igualitários, que pressupõe que todas as pessoas devem possuir os mesmos direitos de acesso e permanência, não somente voltados à alfabetização, mas à educação como um todo. Assim, compreendemos que essa perspectiva nos ajudou a perceber a alfabetização de mulheres como um processo que necessita de atenção política e acadêmica.

Após tais considerações que permeiam o rigor necessário para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e buscando responder à questão da pesquisa, “quais os obstáculos e oportunidades vivenciadas por mulheres, com relação ao aprendizado da leitura e da escrita, descritos nas produções do SciELO, da última década”? Começamos a busca pelo material a ser estudado.

Primeiramente selecionamos as fontes para a busca das informações que comporiam o material de análise, e optamos pelas fontes de acesso online e elegemos a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO). Importante destacar que a opção por esses materiais ocorreu por entendermos que nesse banco de dados estão reunidos trabalhos de grande relevância e impacto na academia brasileira.

Destacamos que, para que haja a coleta da documentação, de acordo com Salvador (1981), é necessário o uso de técnicas e a leitura é a principal técnica da pesquisa bibliográfica, leitura que não deve ser realizada de forma aleatória, necessitando seguir padrões e rigor. Portanto, optamos por adotar, nesta pesquisa, os processos de leitura sugeridos por Salvador (1981), que se dividem em: a) leitura do reconhecimento do material bibliográfico; b) leitura exploratória; c) leitura seletiva; d) leitura reflexiva e, e) leitura interpretativa.

#### **a) Leitura do reconhecimento do material bibliográfico;**

Para esta etapa da pesquisa, foi realizada uma busca, em que exploramos a base de dados do SciELO, visando a certificação da existência ou não das informações pertinentes à pesquisa.

Nessa base de dados há duas opções de método de busca: a busca integrada e a busca no Google Acadêmico. Iniciamos a busca pelo método integrado a partir das palavras-chave: alfabetização; mulher; EJA e gênero e a pesquisa não reportou nenhum resultado. Uma segunda busca foi realizada alternando as palavras para alfabetização; educação; mulher e também não foram encontrados resultados.

Continuando a busca na base de dados, decidimos refinar a pesquisa e alteramos as palavras-chave para: alfabetização de adultos *or(ou)*; Escolarização de Jovens e Adultos *or(ou)*mulher *or(ou)* gênero, e foram identificados 120 trabalhos. Como os resultados apontaram uma quantidade alta de artigos, aplicamos alguns filtros: coleção de artigos (Brasil); idioma (português); ano (2008 a 2017); área temática: ciências humanas, educação e pesquisa educacional, estudos sobre a mulher; tipo de literatura (artigos) resultando em 42 artigos.

Foi feita a leitura desses títulos e em alguns casos a leitura do resumo. Constatamos que eles não traziam em seu conteúdo as discussões relacionadas aos objetivos dessa pesquisa, assim resolvemos que esses artigos não comporiam o material de análise.

A partir dessa constatação, optamos pela segunda opção de busca: no Google Acadêmico. Também optamos por utilizar as palavras-chave: Alfabetização; Mulher; EJA e encontramos o total de 1920 resultados. Essa opção se deu a partir de uma exploração nessa opção de busca que foi realizada alternando as palavras-chave já utilizadas anteriormente “escolarização, Escolarização de Jovens e Adultos, alfabetização, gênero, mulher, EJA, Educação de Adultos, Educação de jovens e Adultos”. Com essa busca vimos que as palavras-chave “Alfabetização; mulheres e EJA” traziam resultados mais direcionados aos nossos objetivos. A escolha dessas palavras chaves se deram no sentido de buscar resposta para a questão de pesquisa. Ou seja, na medida em que buscávamos nas pesquisas aquelas palavras que eram chaves para entendermos o processo de alfabetização, nos encontrávamos com indícios que nos levariam a centralidade da questão.

Como ainda apresentava um alto número de trabalhos aplicamos os filtros disponíveis nessa opção de busca: período (2008-2017); páginas em português; trabalho em português e exclusão de citação, o que resultou em um total de 1810 trabalhos.

O próximo passo foi realizar a leitura exploratória desses títulos que será abordada a seguir.

#### **b) Leitura exploratória;**

Após a seleção dos métodos de busca e seus respectivos resultados e leitura de reconhecimento do material bibliográfico, procedemos para a leitura exploratória que consiste no direcionamento à bibliografia que realmente está relacionada à questão de estudo. Essa seleção consistiu na leitura de títulos, resumos e palavras-chave.

Inicialmente foi realizada a leitura de todos os títulos, e observamos que havia muitos trabalhos, artigos, teses e dissertações, de outras áreas de conhecimento: direito, saúde, ciências políticas, entre outros; assim, utilizamos de alguns critérios de seleção para utilizar apenas os trabalhos que traziam no título questões pertinentes a temática da pesquisa. Esses critérios foram: artigos, excluindo teses e dissertações; títulos que reportavam ao contexto educacional, na área de conhecimento da educação de pessoas jovens e adultas; e mulheres adultas. Desses artigos excluímos aqueles que não traziam discussões voltadas as mulheres,

pois muitos discutiam a Educação de Pessoas Jovens e Adultas com outros focos “políticas públicas, práticas pedagógicas, etc”.

A partir da leitura dos títulos por meio desses critérios, selecionamos 33 artigos para posterior leitura de resumos e palavras-chave, organizados de acordo com o ano de publicação, título, autoria, instituição, como poderemos ver na sequência:

Quadro 1 – Artigos selecionadas para a leitura dos resumos e palavras-chave (continua)

Ano de publicação	Título do trabalho	Autor (a)	Instituição
2008	Contribuição da teoria Freireana para emancipação e alfabetização de mulheres adultas em um contexto globalizado	GONÇALVES, Becky Henriette –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
2008	O Empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais	LISBOA, Teresa Kleba	Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC
2008	Além dos espaços escolares convencionais, mulheres idosas em um grupo de alfabetização e apoio escolar	DOMINGOS, Ana Maria; MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão	Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ
2009	Contando e ouvindo histórias: educação escolarizada, mulheres e gênero	SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina	Universidade Federal de Pelotas -UFPel
2010	Aprendizagem Dialógica e Economia Solidária em Assentamento Rural: Mulheres Tecendo sua Autonomia	PEREIRA, Kelci Anne; CHERFEM, Carolina Orquiza; BENTO, Paulo Eduardo Gomes; MELLO, Roseli Rodrigues de; OLIVEIRA, Andreliza César	Universidade Federal de São Carlos -UFSCar
2011	Feminismo e educação: uma leitura do direito da mulher de frequentar a escola	BATALINI, Marcela Gizeli; FASCINA, Diego Muller	CESUMAR-Centro Universitário de Maringá
2011	Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola	RIEGER, Marlise; ALEXANDRE, Ivone de Jesus	Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT

Quadro 1 – Artigos selecionadas para a leitura dos resumos e palavras-chave (continuação)

Ano de publicação	Título do trabalho	Autor	Instituição
2012	O ensino de leitura na EJA com o uso de revista: um diálogo entre educação e questões de gêneros	OLIVEIRA, Rosely de; Rodrigues, MACÁRIO, Linduarte Pereira	Universidade Estadual da Paraíba-UEPB
2012	Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero	FERRARO, Alceu Ravello	Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS
2012	Tecendo diálogo sobre gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos	SANTOS, Fernanda Figueredo dos; CRUZ, Lilian Moreira	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
2012	A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época	MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE;
2012	A mulher e a Escola: o que temos de herança	ALMEIDA, Aline Barbara de	Não consta
2012	Gênero, educação e inclusão social: um debate sobre letramento e alfabetização das mulheres-mães nas salas de aula da EJA	FELIPE, Valmira Lucia Matas; SANTOS, Wandira Maria dos; ALBUQUERQUE, Paula Sabrina Barbosa de	Universidade Estadual da Paraíba -UEPB
2013	Mulheres de meios populares e a construção de modos de participação nas culturas do escrito (Minas Gerais, Brasil, século XX)	GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; QUEIROZ, Kelly Aparecida de Sousa; JINZENJI, Mônica Yumi	Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG
2013	O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens	D.IRELAND, Timothy; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de	Universidade Federal da Paraíba-UFPB
2013	Gênero e educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder	NARVAZ, Martha Giudice; SANT' ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS
2013	EJA: tecendo reflexões sobre a alfabetização da mulher cidadã	CAMARGO, Elenice G. S.; TURRINI, Ms	Universidade Estadual Paulista- UNESP

Quadro 1 – Artigos selecionadas para a leitura dos resumos e palavras-chave			(continuação)
Ano de publicação	Título do trabalho	Autores(as)	Instituição
2013	Tertúlia literária dialógica: vozes de mulheres	Eunice P. G; AREDES, Jaci L. GUERIOS, Sarah María; BRAGA, Fabiana Marini; SARTORI, Romilda	Universidade Federal de São Carlos -UFSCar
2013	Uma experiência em alfabetização de mulheres institucionalizadas Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas	RAMOS, Luana Arakaki; SILVA, Denise Cristina da	Universidade Estadual Paulista- UNESP/ Campus de Bauru
2013	As questões de gênero e a trajetória de mulheres na EJA	STECANELA, Cinara de Lima Nilda; POLETTI, Letícia Borges	Universidade de Caxias do Sul- UCS
2013	Entre o mar e a escola: os significados dos processos de escolarização para mulheres pescadoras da ilha dos marinheiros, Rio Grande – RS	KAISER, Suzana	Universidade Federal do Rio Grande - FURG
2014	Aspectos da escolarização de mulheres na EJA	EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina	Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
2014	Educação de jovens e adultos: uma experiência com alfabetização de catadoras	PAULINO, Raiane Thais Barboza da Costa; MORAIS, Crislene Rodrigues da Silva	Universidade Federal de Campina Grande-UFMG
2015	As mulheres nas turmas de ensino fundamental de adultos: quem são estas discentes?	CARDOSO, Karliette da Silva; SOARES, Neleyde Lustosa; CLAUSS, Edlamar M. F.	Faculdades Promove de Brasília
2015	Entre o roçado e a educação: Relatos de mulheres do projeto digna	SANTOS, Ligia Pereira dos	Universidade Estadual da Paraíba-UEPB

Quadro 1 – Artigos selecionadas para a leitura dos resumos e palavras-chave (continuação)

Ano de publicação	Título do trabalho	Autores(as)	Instituição
2016	A inserção da mulher na modalidade EJA	FERNANDES, Caroline Lins NASCIMENTO, Pedro H. Luna; SILVA, Welida Tamires Alves da; OLIVEIRA, Maria Janaína de; FERREIRA, Kaline Rosário Moraes.	Universidade Estadual da Paraíba-UEPB
2016	A mulher e a escola: O que temos de herança	ALMEIDA, Aline Bárbara de; CARVALHO, Maia Inaiá Viana de	Universidade de Fortaleza- UniFor
2016	Identidade e mudanças: alfabetização de mulheres adultas, na comunidade Vietnã, na sala do MOVA	PRADO, Hélio Moura; DIONÍSIO, Marina Albino; SANTOS, Luíz Otávio; CHAMIS, Julia Michielin Fasanella; ROSA, Diego; BITTENCOURT, Maria das Graças	Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo-FESPSP
2016	A mulher pentecostal na luta por terra: Uma análise do assentamento Luiza Ferreira	FERREIRA, Fabio Alves; ALMEIDA, Milene.	Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT
2016	O Plano Nacional de Políticas para as mulheres (PNPM) e as professoras mulheres: aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas e a sala de aula	SALVADOR, Raquel Borges; AUAD, Daniela	Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF
2016	“Agora posso ler”: elas na Educação de Jovens e Adultos	ARAÚJO, Adriana Kelly Bandeira de	Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT,
2017	Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; BRANDÃO, Nagela Aparecida; NORONHA, Ana Catharina Mesquita de	Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS; Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG

Quadro 1 – Artigos selecionadas para a leitura dos resumos e palavras-chave			(conclusão)
Ano de publicação	Título do trabalho	Autores(as)	Instituição
2017	A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos	VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento	Universidade de Brasília

**Fonte:** Base de dados do site: Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Após a leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chave selecionamos 30 artigos para a leitura integral, pois estes foram os trabalhos em que identificamos possíveis contribuições para responder à questão de pesquisa, foram excluídos aqueles artigos que não traziam discussões voltadas à alfabetização ou que falavam de práticas não escolares, mais direcionados a movimentos não escolares. Essa leitura integral refere-se à leitura seletiva.

### c) **Leitura seletiva;**

Na leitura seletiva estabelecemos o material que agregasse informações necessárias ao estudo, lembrando que este foi, de acordo com Salvador (1981, p.98), o “último passo de localização do material e o primeiro passo de uma leitura mais séria. Não se trata ainda de um estudo cuidadoso e exaustivo. É apenas a seleção e o primeiro contato com o melhor material disponível”. Neste momento, segundo os passos de leitura de Salvador (1981), foi necessário elaborar critérios, os quais foram indispensáveis para que houvesse uma seleção, deste modo, retomar os propósitos da pesquisa, tornou-se imprescindível, sempre considerando a questão norteadora de pesquisa, assim como nossos objetivos.

No momento de seleção desses artigos, que posteriormente seriam analisados, o critério adotado foi perceber se o assunto discutido em cada artigo atendiam aos critérios desta pesquisa, portanto, selecionamos apenas os artigos que traziam em suas discussões questões referentes à alfabetização de mulheres no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Essa leitura mais criteriosa permitiu selecionar apenas os artigos que traziam questões voltadas à alfabetização de mulheres, assim foram descartados trabalhos que falavam de alfabetização de forma mais geral e aqueles que embora falassem de mulheres, traziam outras modalidades de ensino (Ensino técnico, fundamental II e/ou ensino médio).

Também nos atentamos àqueles trabalhos que enriqueceriam a nossa análise, a fim de verificar se o material encontrado apresentava uma discussão relevante e adequada aos objetivos. Assim, dos **30 artigos** lidos, selecionamos apenas **19**, que passaram a compor o

material da nossa análise, como podemos observar no **quadro 2**. Esses artigos foram lidos integralmente, resumidos e interpretados à luz do referencial dialógico.

Quadro 2 – Resumos de artigos sobre o tema alfabetização de mulheres na EPJA analisados nesta pesquisa (continua)

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES(AS)</b>	<b>ANO</b>
1	<b>Contribuição da teoria Freireana para emancipação e alfabetização de mulheres adultas em um contexto globalizado</b>	GONÇALVES, Becky Henriette.	2008

Este artigo apresenta as contribuições da teoria Freireana para emancipar e alfabetizar as mulheres adultas tendo em vista a insuficiência de políticas afirmativas que considerem as mulheres adultas que ainda se encontram em situação de analfabetismo, mulheres que sofrem com a marginalização social, além de outros fatores que as excluem e as oprimem. Em vista disso, a autora se apoia na teoria Freireana por acreditar que ela ofereça subsídios para elaborar uma proposta educativa capaz de superar as condições de opressão e exclusão da mulher e potencializar esses grupos, possibilitando uma leitura crítica do mundo para que possam se inserir nele como sujeitos de transformação e não de adaptação.

2	<b>Além dos espaços escolares convencionais, mulheres idosas em um grupo de alfabetização e apoio escolar</b>	DOMINGOS, Ana Maria; MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão.	2008
---	---	---	------

Este artigo, com base nas teorias de Freire (2003), identifica os significados que são atribuídos por mulheres idosas ao processo educacional fora dos espaços escolares de um sócio-educativo do centro de convivência de um hospital universitário do Rio de Janeiro. A metodologia pautou-se em análise temática de depoimentos em que se concluiu que o processo educativo consistiu em um meio de empoderamento dessas mulheres, possibilitando a reconstrução de autonomia e melhorias da condição cognitivo-afetiva.

3	<b>Contando e ouvindo histórias: educação escolarizada, mulheres e gênero</b>	SILVA, Fabiane Ferreira da Silva; RIBEIRO, Paula Regina Costa.	2009
---	---	---	------

O artigo analisa a rede de discursos em relação à educação escolarizada de mulheres integrantes da associação Movimento Solidário Colmeia, que apoia homens, mulheres e crianças que sobrevivem do lixo. A partir de uma metodologia de investigação narrativa em que as pessoas constroem sentidos de si e de suas experiências no processo de contar e ouvir histórias (LARROSA, 2002). Assim, as autoras discutem as implicações de discursos e práticas dessas mulheres problematizando os motivos que impossibilitaram o acesso e a continuação dos estudos, estabelecendo conexões com os estudos culturais e de gênero a partir do pós-estruturalismo, com base em questões de Foucault (1995). Esse estudo baseou-se no fato de que entre as mulheres de 18 a 60 anos (mães, donas de casa, na maioria das vezes responsáveis pelo sustento familiar) apenas uma havia completado o ensino fundamental.

Quadro 2 – Resumos de artigos sobre o tema alfabetização de mulheres na EPJA analisados nesta pesquisa

(continuação)

TÍTULO	AUTORES	ANO
4 <b>Aprendizagem Dialógica e Economia Solidária em Assentamento Rural: Mulheres Tecendo sua Autonomia</b>	PEREIRA, Kelci Anne; CHERFEM, Carolina Orquiza; BENTO, Paulo Eduardo Gomes; MELLO, Roseli Rodrigues de; OLIVEIRA, Andreliza César.	2010

Este artigo com base em um referencial teórico-metodológico por meio da Aprendizagem dialógica, dialogicidade de Freire e ação comunicativa de Habermas tem como intuito apresentar um projeto de extensão universitária, desenvolvido pelo NIASE/UFSCar com um grupo de mulheres assentadas. O projeto tem como objetivo a autonomia feminina, por meio do respaldo ao trabalho autogestionário e solidário, bem como da criação de espaços culturais e educativos às questões de gênero e promoção do aumento da escolaridade feminina. Assim, os autores apresentam as transformações e obstáculos resultantes desse processo evidenciando a possibilidade histórica e as dificuldades para superar desigualdades sociais e promover a reprodução ampliada da vida nos assentamentos.

5 <b>Feminismo e educação: uma leitura do direito da mulher de frequentar a escola</b>	BATALINI, Marcela Gizeli; FASCINA, Diego Muller.	2011
--	--	------

Este artigo buscou analisar a conquista dos movimentos feministas em torno do direito da mulher de frequentar a escola e da composição dos currículos com base em teorias de MANOEL (2008), DUARTE (2003) e BOURDIEU(2005). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em torno das lutas em torno do direito de ler e escrever, mesmo que inicialmente fossem direcionados às mulheres conhecimentos religiosos e atividades domésticas, ao aprender a ler e a escrever foi possível que as mulheres pudessem escrever textos reivindicando a igualdade, além de poder produzir textos literários. Para essa conquista, os movimentos feministas são destacados pelos autores como essenciais.

6 <b>Educação De Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola</b>	RIEGER, Marlise; ALEXANDRE, Ivone de Jesus.	2011
--	---	------

Este artigo, com base em um estudo de caso etnográfico, por meio de caderno de campo e entrevistas semiestruturadas com oito mulheres em que se procura evidenciar e compreender como se dão as mobilizações engendradas no contexto de vida das mulheres que retomaram os seus estudos na EJA. A pesquisa foi realizada em uma escola na cidade de Sinop – MT no ano de 2011, e teve como referencial os pensamentos de Paulo Freire, Cristina Bruchine, que defende a mulher chefe de família, mãe e suas jornadas e Airon Mergár, que define a compreensão do gênero como uma convenção social, histórica e cultural. Assim, os resultados trazem as mobilizações das mulheres para retomarem os estudos, correlacionando-os com o trabalho e a família, compreendendo que o acesso à leitura e à escrita trazem a libertação, ampliando a presença delas nos diferentes níveis de ensino e uma maior participação no mercado de trabalho.

7 <b>Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero</b>	FERRARO, Alceu Ravanello.	2012
---	---------------------------	------

O artigo faz uma análise da alfabetização em torno da Relação Campo, Cidade e de Gênero, trazendo dados dos censos de 1950 até 2000, tentando evidenciar as desigualdades em torno da alfabetização em relação a esses elementos. A partir de então, o autor traz uma discussão em torno de questões teóricas para a compreensão de tais desigualdades, concluindo que o latifúndio é o principal determinante estrutural do analfabetismo no campo e que o analfabetismo está tornando-se

numericamente um problema predominantemente urbano e que a histórica superioridade masculina quanto à alfabetização e escolarização está cedendo lugar a uma crescente superioridade feminina, tanto no campo como na cidade.

Quadro 2 – Resumos de artigos sobre o tema alfabetização de mulheres na EPJA analisados nesta pesquisa

(continuação)			
	TÍTULO	AUTORES(AS)	ANO
8	<b>A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época</b>	MONTEIRO, Ivanilde Alves Monteiro; GATI, Hajnalka Halasz.	2012

Este artigo buscou historicizar a educação da mulher no final do século XIX por meio de ideias em torno do feminino em Pernambuco, no Brasil e no mundo. Trata-se de um recorte de uma pesquisa bibliográfica mais ampla em torno de fontes, autores, documentos, jornais e periódicos da época, e que objetiva reconstruir aspectos da realidade social pernambucana em torno da educação de mulheres e da preparação da sociedade para a aceitação (por meio de difusão, inclusive na imprensa, de novas ideias “modernas” sobre a instrução e ações educativas para uma sociedade moderna com base na urbanização e na industrialização.

9	<b>Gênero, educação e inclusão social: um debate sobre letramento e alfabetização das mulheres- mães nas salas de aula da EJA</b>	FELIPE, Valmira Lucia Matas; SANTOS, Wandira Maria dos; ALBUQUERQUE, Paula Sabrina Barbosa de.	2012
---	---	--	------

Este artigo de cunho qualitativo e quantitativo em torno de micro-histórias em que mulheres-mães trazem relatos em torno da alfabetização e do letramento em salas de aula de EJA em uma escola de ensino fundamental, além de resgatar histórias de vida em torno dos motivos de permanecer por muitos anos fora da escola. A pesquisa realizada no ano de 2011 concluiu que, ao retornarem à escola na fase adulta, as mulheres trazem conhecimentos(letramento) e a EJA é um meio para que elas adentrem no mundo da cultura escrita, sendo, portanto, um instrumento de inclusão social.

10	<b>Mulheres de meios populares e a construção de modos de participação nas culturas do escrito (Minas Gerais, Brasil, século XX)</b>	GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; QUEIROZ, Kelly Aparecida de Sousa; JINZENJI, Mônica Yumi.	2013
----	--	--	------

Este artigo, por meio de uma metodologia da história oral, com base em entrevistas de 33 mulheres e levantamento de dados secundários de origem e localidade, procura compreender como as mulheres de meios populares constroem ao longo de suas trajetórias modos de participação na cultura do escrito, bem como as instâncias que ocupam o papel de “agentes de letramento” nessa participação e os tipos de participação que são construídos. Assim, concluem que a família, a escola, espaços urbanos e a participação em movimentos sociais foram inicialmente as instâncias que possibilitavam o acesso à leitura e à escrita. Além disso concluem que as mulheres construíram modos de participação distintos, umas possuem maior contato com a escrita, tornando-se leitoras literárias e escritoras de poemas e músicas e outras possuem uma relação mais restrita, em que aprenderam a assinar o nome e adquiriram habilidades, memorização, por exemplo, para sobreviver na sociedade grafocêntrica.

11	<b>Aspectos da escolarização de mulheres na EJA</b>	EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D’arc; COURA, Marina.	2014
----	---	---	------

Este artigo teve por base uma pesquisa qualitativa, com base em 14 entrevistas de instituições (uma

pública e uma privada) de EJA de Belo Horizonte-MG. Deste modo, as autoras irão abordar aspectos em torno da importância da educação escolar no âmbito familiar a partir de estudos de gênero. Discutem questões relacionadas às divisões de responsabilidades do trabalho doméstico na sociedade brasileira considerando o excesso de tarefas impostas à mulher mãe, trabalhadora. Para isso fazem uma relação com a relação das mulheres com a escolarização delas próprias e dos filhos, assim como a cultura escrita familiar. Concluem que há diferentes esforços por parte das mulheres em negociar questões a fim de garantir possibilidades de se matricular e manter na escola, juntamente com as demais tarefas de mãe e também acompanhante da escolarização dos filhos.

Quadro 2 – Resumos de artigos sobre o tema alfabetização de mulheres na EPJA analisados nesta pesquisa

(continuação)		
TÍTULO DO TRABALHO	AUTORES(AS)	ANO
12 <b>Educação de jovens e adultos: uma experiência com alfabetização de catadoras</b>	PAULINO, Raiane Thais Barboza da Costa; MORAIS, Crislene Rodrigues da Silva.	2014

Este artigo traz resultados de uma alfabetização realizada com base no pensamento freireano e na economia solidária, após 8 meses de execução. A experiência ocorreu em uma Associação de catadores e recicladores de materiais vítreos (CAVI) em Campina Grande-PB. O grupo que vem sendo alfabetizado é composto por mulheres catadoras de resíduos sólidos, trata-se de um projeto de extensão que visa alfabetizar essas mulheres que por muito tempo foram deixadas à margem da sociedade. As autoras pautam-se na ideia de que a EJA sempre se viu desafiada diante de temas importantes e as mulheres participantes demonstraram ser diferentes em opinião e comportamento e com muito desejo de aprender, diante disso a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas para a EJA, pois trata-se de uma educação transformadora e exige cuidados quanto à qualidade e duração desses programas.

13 <b>Entre o roçado e a educação: Relatos de mulheres do projeto Digna</b>	SANTOS, Ligia Pereira dos.	2015
---	----------------------------	------

Este artigo, por meio de uma metodologia com relatos de vida, apresenta questões em torno da alfabetização de relações de gênero com base em histórias de mulheres trabalhadoras e alunas do projeto Digna. A partir de tais relatos, a autora apresenta as histórias de trabalho e escolarização dessas mulheres, que foram obrigadas a se ausentarem do processo educativo durante a infância sobrevivendo ao patriarcalismo. Assim, as mulheres colocam a educação, os estudos e a alfabetização como meio de superação de dificuldades da realidade.

14 <b>A inserção da mulher na modalidade EJA</b>	FERNANDES, Caroline Lins; NASCIMENTO, Pedro Henrique Luna; SILVA, Welida Tamires Alves da; OLIVEIRA, Maria Janaína de; FERREIRA, Kaline Rosário Moraes.	2016
--	---	------

Este artigo busca evidenciar e compreender os motivos que levaram as mulheres a desistir da escola em um primeiro momento de suas vidas, assim como os motivos que as levaram a retornar aos estudos, contribuindo ainda com discussões e questionamento em sala de aula em torno da temática gênero. Utilizando-se de estudo de caso, questionário estruturado, as autoras basearam-se na ideia de que a exclusão das mulheres da escola resultou em diferentes preconceitos sobre o gênero feminino, causando pensamentos equivocados e comportamentos de dependência e submissão, e que as lutas que vêm acontecendo tem contribuído para mudanças neste cenário e a inserção cada vez maior das mulheres nos diferentes contextos educacionais, principalmente na EJA. A inserção das mulheres na EJA é vista como uma força de mudança de suas realidades, bem como a de seus

familiares. Nesse sentido, as heranças de uma sociedade patriarcal contribuem para a geração de barreiras que dificultam ou impedem a permanência das mulheres na EJA, as que muitas vezes são as chefes de família, tendo que cuidar do sustento da casa. Como resultados dessa pesquisa, as autoras afirmam que a grande maioria das mulheres encontraram na EJA maneiras de adquirir liberdade financeira e de pensamento, e que as discussões sobre gênero são ainda precárias.

Quadro 2 – Resumos de artigos sobre o tema alfabetização de mulheres na EPJA analisados nesta pesquisa (continuação)

TÍTULO DO TRABALHO	AUTORES(AS)	ANO
15 <b>A mulher e a escola: o que temos de herança?</b>	ALMEIDA, Aline Bárbara de; MAIA, Inaiá Viana de Carvalho.	2016
<p>Este artigo traz discussões em torno da escolarização das mulheres da EJA. A partir de uma pesquisa quali-quantitativa apoiada na pedagogia do oprimido como referencial teórico, traz gráficos em torno das taxas de analfabetismo assim como os números relacionados às matrículas e gênero na EJA. A partir da análise desses dados apresentam questões que afirmam que na região Nordeste há um maior número de mulheres na EJA em relação aos homens, o que é, de acordo com as autoras, decorrente de um processo histórico de opressão das mulheres e da exclusão do direito de acesso à escola e quando isso aconteceu, inicialmente, o ensino estava voltado à afirmação dos discursos de uma sociedade machista.</p>		
16 <b>Identidade e mudanças: alfabetização de mulheres adultas, na comunidade Vietnã, na sala do MOVA</b>	PRADO, Hélio Moura; DIONÍSIO, Marina Albino; SANTOS, Luíz Otávio; CHAMIS, Julia Michielin Fasanella; ROSA Diego; BITTENCOURT, Maria das Graças.	2016
<p>Este artigo faz uma análise sobre o processo de alfabetização de mulheres de 50 a 76 anos na comunidade Vietnã (integrantes do projeto Movimento de alfabetização de Jovens e adultos-MOVA, criada há 25 anos por Paulo FREIRE, no bairro Jabaquara, na zona sul de São Paulo). A partir de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, com base em observações, questionários e entrevistas individuais e em grupos. A investigação concluiu que as ações pedagógicas desenvolvidas no projeto MOVA extrapolam os limites da própria alfabetização por promover novas ações socializadoras de grupos de pessoas que foram historicamente excluídos. Neste sentido, foi verificado que as mulheres integrantes construíram, a partir da alfabetização, uma relação mais crítica consigo e com o mundo, processo que é considerado fundamental para a constituição da cidadania.</p>		
17 <b>“Agora posso ler”: elas na Educação de Jovens e Adultos</b>	ARAÚJO, Adriana Kelly Bandeira de.	2016
<p>Este artigo buscou identificar motivações do retorno das mulheres à EJA. Em torno dessa questão a autora faz um levantamento sobre as motivações e o que essas mulheres buscam na escola além de apontar as dificuldades que encontram no processo de retorno. Consistiu em uma pesquisa qualitativa etnográfica de cunho social realizada no ano de 2015, em uma escola de Sinos no Mato Grosso. A autora concluiu que as mulheres retornam à escola em busca de objetivos que acreditam que podem ser alcançados somente pela educação.</p>		
18 <b>Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b>	GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; BRANDÃO, Nagela Aparecida; NORONHA, Ana Catharina Mesquita de.	2017

Este artigo analisa as contribuições da educação popular, em especial do pensamento de Paulo Freire para a escolarização das mulheres da EJA relacionando principalmente com as relações de trabalho. Assim, compreendem a indissociabilidade da leitura da palavra com a leitura do mundo. Com isso, as reflexões apresentadas pelas autoras, por meio de um estudo etnográfico em duas escolas públicas de Belo Horizonte, indicam que as mulheres que frequentam a EJA possuem trabalhos precários e a maioria têm nas salas de aula o único espaço de problematizar essas experiências. Portanto, concluem que a EJA deve propor práticas pedagógicas que contribuam para a reflexão de questões voltadas ao trabalho, já que muitas vezes as mulheres atribuem a si mesmas uma culpa por não possuírem os estudos, o que demanda que EJA não reproduza em seu currículo questões que reforcem os preconceitos atrelados ao analfabetismo e sim possa contribuir para problematizações principalmente em relação ao trabalho, como “fontes de histórias, culturas e saberes”.

Quadro 2 – Resumos de artigos sobre o tema alfabetização de mulheres na EPJA analisados nesta pesquisa ( Conclusão)

TÍTULO	AUTORES	ANO
19 <b>A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos</b>	VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento.	2017

Este artigo faz um estudo em torno das produções acadêmicas dos estudo de gênero no âmbito da educação de mulheres no contexto da EJA. Por meio de uma pesquisa bibliográfica dos últimos dez anos em periódicos da educação e da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa (ANPEd) no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultos). A partir dessa pesquisa as autoras trazem as principais abordagens teórico-metodológicas e as conclusões dos artigos analisados concluindo que as produções apontam as salas de aulas como espaços em que se perpetuam as desigualdades educacionais de gênero, destacam as trajetórias e as dificuldades de acesso e permanência na alfabetização da Educação de pessoas Jovens e adultas.

Fonte: Base de dados do site: Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora

Após percorrer a base de dados descrita nos itens anteriores, realizar as leituras de reconhecimento do material bibliográfico, bem como a leitura exploratória e a leitura seletiva do material escrito que atenderia aos nossos objetivos, passamos para as demais fases de leitura: **leitura reflexiva e leitura interpretativa**, fases em que foi realizada a leitura completa do material, assim como a realização de fichamentos/roteiros de pesquisa.

De acordo com Lima e Miotto (2007), assim como Salvador (1981) e Marconi e Lakatos (2017) **há um roteiro de leitura** que pode ser ampliado ou reduzido conforme as necessidades do pesquisador ou caso o objeto de pesquisa demande informações que exijam essa ampliação. Neste roteiro, algumas informações mais importantes servem de guia para o(a) pesquisador(a), tais como: a) identificação da obra; b) caracterização da obra; c) contribuições da obra para o estudo, d) resumo, dentre outros. Neste sentido, foi montado um roteiro para a organização do material lido, que foi organizado tendo em vista as necessidades dessa pesquisa, como poderemos localizar no **Apêndice A**.

Subsequente a esse processo, realizamos a organização das informações em relação aos trabalhos encontrados em quadros, separando os elementos por meio de título, autor(es) e informações referentes aos trabalhos, que variaram de acordo com as informações encontradas na base de dados correspondente à busca, como poderemos observar no **apêndice B**.

Após a leitura interpretativa e organização das informações em quadros e fichamentos, partimos para a leitura reflexiva.

#### **d) Leitura reflexiva;**

A leitura reflexiva consiste em um estudo crítico da documentação. Este momento, nas palavras de Salvador (1981), demanda uma identificação do pensamento e das intenções do autor, em que primeiramente há que se compreender para depois refutar, devendo haver neste processo de leitura o devido respeito com as ideias do autor. “Como num diálogo, devemos escutar com atenção, analisando cuidadosamente as razões que aduz, a fim de poder discutir inteligentemente com ele e poder retificar ou ratificar nossos próprios argumentos e conclusões” (SALVADOR, 1981, p.99).

Deste modo, ao realizar uma leitura reflexiva é preciso escolher os elementos essenciais, passando assim para a diferenciação dos elementos a fim de classificá-los, portanto, “diferenciar os elementos significa hierarquizar as ideias pela ordem de importância, perceber as ligações que as unem, a sua sequência ao longo de um raciocínio” (SALVADOR, 1981, p.100).

Essa hierarquização deve-se seguir por etapas que permitirão ao final, possibilitar ao investigador a distinção entre ideias principais de ideias secundárias, ligação ou oposição de uma ou mais ideias e, por fim, a sequência de ideias “distinguindo o encadeamento lógico, o raciocínio dedutivo ou indutivo nas demonstrações, ou os raciocínios livres e impressionistas de certas exposições” (SALVADOR, 1981, p.101).

Diante dessa compreensão, elaboramos as categorias de análise a partir da frequência com que os assuntos apareciam nos trabalhos, o que nos possibilitou alcançar os objetivos da pesquisa, assim como também possibilitou uma organização das informações encontradas para posterior diálogo com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, de forma crítica.

Deste modo identificamos, por meio de leitura integral que os principais temas abordados nos artigos analisados foram: **obstáculos históricos e atuais; oportunidades educativas e sociais geradas a partir da alfabetização**. Em torno desses assuntos

elaboramos as categorias de análise que atendem aos objetivos específicos, essas categorias referiam se às principais questões discutidas dentro de cada tema.

Quadro 3- Categorias de análise sobre obstáculos e possibilidades para a alfabetização de mulheres

TEMÁTICAS IDENTIFICADAS	CATEGORIAS
<b>Obstáculos históricos e atuais</b>	Religião Machismo Raça Etnia Gênero Violência Classe social Sentimentos de incapacidade Trabalho Acesso Currículo
<b>Oportunidades educativas e sociais geradas a partir da alfabetização de mulheres</b>	Socialização Autonomia Igualdade de oportunidades Melhorias de condições de trabalho Superação de sentimentos de incapacidade Transformação

Fonte: Base de dados do site: Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na análise de artigos.

A partir das discussões em torno das categorias de análise acima explicitadas, pretendemos trazer as nossas contribuições buscando evidenciar a importância de um debate em torno da Alfabetização de Mulheres na EPJA.

Ainda de acordo com Salvador (1981), há muitas formas de se analisarem os dados, todavia estes podem ser classificados em duas categorias, que de acordo com ele, não se excluem, completando-se um ao outro. Estes são os métodos clássicos e os métodos quantitativos, que de maneira consecutiva referem-se a uma ação objetiva, enquanto há a busca de informações, porém, ao interpretar, o investigador assume-se como observador, pautando em uma ação subjetiva, em que o pesquisador irá atribuir uma posição diante das informações e os métodos quantitativos, faz o estudo dos textos “a partir de uma análise quantitativa de palavras ou significados” (SALVADOR, p. 1981). É, portanto, um processo objetivo, que ao invés de uma interpretação subjetiva, utiliza-se de processos mecânicos e estatísticos para a sua análise, em que não está preocupado com a ligação de ideias, apenas com a análise de elementos, vocábulos ou significados.

Deste modo, ao priorizarmos algumas informações dos artigos investigados, após a leitura e a categorização das informações por meio da leitura reflexiva, demos início à análise dessas informações, em que foi utilizado o **paradigma qualitativo**, não houve como pretensão generalizar os resultados, mas sim, obter informações qualitativas sobre a questão e o objeto de estudo.

Passaremos, a seguir, para a análise dos dados em que faremos uma leitura interpretativa que, de acordo com Salvador (1981), é a última etapa da leitura informativa e que busca atender aos objetivos do pesquisador, como poderemos constatar a seguir.

#### **e) Leitura interpretativa**

De acordo com Salvador (1981), esta é a última etapa da leitura informativa, momento em que se utiliza do material a fim dos interesses particulares do investigador, havendo neste momento a relação entre o que foi lido para a resolução do problema de pesquisa. Diferente da leitura reflexiva, em que, o estudo se baseia nas concepções do autor do texto, o estudo será norteado pelo problema do pesquisador.

[...] requer-se então, uma percepção clara da relação entre os problemas do pesquisador, entre as soluções que o autor apresenta e as soluções que o pesquisador procura”. É um ato de associação de ideias, de transferência de situações, de comparação de propósitos, pelo qual o pesquisador procura aplicar ou transferir as soluções da situação do autor para a própria situação (SALVADOR, 1981, p. 106).

No entanto, a análise desta pesquisa foi realizada levando em consideração a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, tendo como instrumento de análise a visão de Salvador (1981), Marconi e Lakatos (2017) em que há um tratamento adequado às informações oriundas de Pesquisa Bibliográfica em que o (a) pesquisador (a) deve considerar e sempre estar atento às especificidades e objetivos da pesquisa, o que possibilitou o aprofundamento da discussão desta dissertação. Deste modo, após a análise, neste caso, após uma leitura interpretativa, é que os dados estarão prontos para compor a chamada síntese, em que serão expostos os dados já descobertos. Assim, seguimos na próxima seção identificando os resultados encontrados após as fases de leitura descritas anteriormente e a análise final.

## 4 ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NO SCIELO

Diante da discussão até então estabelecida nesta dissertação partiremos para a análise dos dados com base nas temáticas mais discutidas nos artigos analisados: **obstáculos históricos e atuais; oportunidades educativas e sociais geradas a partir da alfabetização de mulheres**, a partir das quais elaboramos categorias.

Em torno dos “**obstáculos históricos e atuais**” das mulheres na EPJA” buscamos reunir de forma sistemática o que os trabalhos selecionados nos ajudam a refletir sobre tal questão em âmbito nacional. Assim, fizemos uma busca nos trabalhos analisados, tendo em vista as principais informações que apresentam as dificuldades históricas encontradas pelas mulheres na garantia de direitos voltados à educação. Quanto ao retorno à EPJA, há também algumas questões que são frequentes e se repetem, desse modo, as organizamos na seção em que apontamos os obstáculos atuais encontrados pelas mulheres na EPJA, além disso é importante salientar que essas discussões trazem os mesmos elementos como obstáculos: os quais elegemos como categorias de análise: **religião; machismo; raça; gênero; etnia violência; classe social; sentimentos de incapacidade; trabalho; acesso e currículo**

Em torno das **oportunidades educativas e sociais geradas a partir da alfabetização de mulheres**, elegemos as categorias de análise: **socialização; autonomia; igualdade de oportunidades; melhorias de condições de trabalho; superação e transformação.**

Importante destacar que optamos por agrupar algumas categorias, pois percebemos que algumas eram complementares, como no caso de raça, gênero, etnia e classe social. Desta maneira, na sequência iremos apresentar as nossas análises.

### 4.1 Alfabetização de mulheres: obstáculos históricos e atuais

Ao analisarmos os trabalhos científicos, produzidos na última década no SciELO, concluímos por meio dos autores que o analfabetismo no Brasil é algo que vem se mantendo ao longo dos séculos, devido ao processo de exclusão que vem se perpetuando mediante fatores sociais, que definem quem e quando deverão participar do processo educativo.

Ao buscarmos nos artigos os obstáculos apresentados pelos autores analisados e egermos, por meios dos assuntos mais discutidos as categorias de análise foi possível concluirmos que raça, gênero, etnia e classe social são bastante discutidos e por sinal, apontados como questões a serem analisadas em conjunto. Neste sentido, iniciamos as nossas discussões trazendo o que os autores nos colocam acerca dessas questões.

### a) Raça, gênero, etnia e classe social

As informações coletadas nesta pesquisa nos sugerem que ao analisarmos as mulheres como grupo de pessoas excluídas do processo de alfabetização, devemos pensar de forma ampla, pois não dá somente para pensarmos gênero fora de um contexto. É necessário pensar **gênero, raça, etnia e classe social** em conjunto, pois, de acordo com as informações obtidas em nossas análises, esses elementos estão totalmente conectados.

Relacionado a isso, em um dos artigos analisados, Freire, A., (2001, p. 240 apud GONÇALVES, 2008, p.191) afirma que o analfabetismo não é causado pela inferioridade do homem ou da mulher voltados a sua raça, religião ou lugar de moradia, mas que é influenciado pela classe dominante, essas pessoas são excluídas por sua situação na escala de valores que são socialmente determinados.

Neste sentido, o artigo de Safiotti (2004 apud PEREIRA et al. 2010, p.1) irá afirmar que “as desigualdades de gênero não podem ser abordadas e resolvidas alheias às questões de classe e raça; os interesses do capital reforçam e são reforçados por estes marcadores de diferença”.

Além disso, Pereira et al., (2010, p. 2) irão apontar em seu artigo que é preciso refletirmos

[...] sobre o percurso histórico de exclusão social vividos pelas mulheres, compreendendo que a transformação nas suas vidas não se resolve ilhadas das questões de raça e de classe, que vigoram na socialização de todos/as.

Silva e Ribeiro (2009, p. 191) ao apresentarem em seu artigo uma discussão referente à escolarização de mulheres assumem a necessidade de articular as questões de gênero e educação escolarizada com outros “‘marcadores sociais’, como classe, geração, raça, etnia, entre outros”.

De acordo com Ribeiro (2000, p. 79 apud SILVA; RIBEIRO, 2009, p. 195), no período colonial “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”, assim, apenas os homens, principalmente de classes superiores, poderiam ter acesso à escolarização.

Em uma citação de um versinho popular da época, trazido pelas autoras, fica nítido o espaço da mulher na sociedade e o possível perigo que aprender a ler e a escrever poderia significar naquele período: “menina que sabe muito é menina atrapalhada, para ser mãe de

família, saiba pouco ou saiba nada” (SILVA; RIBEIRO, 2009, p. 195). No entanto, como podemos perceber a partir desse versinho, não era necessário nada além das aprendizagens domésticas.

Para tanto, foi frequente em todos os artigos, a ideia de que o analfabetismo é uma herança do período colonial, pois naquela época a educação não visava à formação intelectual do povo, pelo contrário o povo foi excluído do sistema educacional dos jesuítas, tendo em vista que a educação da elite servia como diferencial das classes subalternas, dentre elas os indígenas, mestiços, e principalmente as mulheres (VIEIRA e CRUZ, 2000, p.14).

De acordo com Araújo (2016, p.217), em outro artigo analisado,

[...] a Educação de Jovens e Adultos no Brasil está relacionada com questões sociais, econômicas e políticas que se refletem principalmente no abandono da escola por parte das crianças e principalmente adolescentes, que deixaram a escola por alguma opção necessária a sua condição de vida. O Brasil é um país que historicamente teve em seu cenário, uma realidade social expressa em uma distância enorme entre as classes sociais, essa discrepância socioeconômica possibilitou entre outras faltas, essa exclusão social que está estampada ao longo deste processo pelos índices de analfabetismo ainda existentes.

Em outro artigo, Felipe, Santos e Albuquerque (2012) apresentam a mesma discussão em torno das nossas heranças desiguais para as pessoas de classes inferiores, fato que começa a se expressar desde o período colonial, em que a formação intelectual era apenas para as pessoas de classes majoritárias, homens e brancos. Momento esse que começa a instaurar o analfabetismo, nascendo uma educação desigual para pessoas negras, mulheres, pobres, indígenas e mestiças, “[...] no período colonial a mulher não tinha acesso à escola. A ela cabia aprender as tarefas específicas à sua condição de gênero, como bordar, costurar, ser boa mãe e esposa, realidade que prevaleceu até o século XIX” (VIEIRA; CRUZ, 2012, p.47).

Diante dessa análise, podemos afirmar que o processo de exclusão feminina está fortemente aliado às questões sociais que outrora foram se instalando na sociedade, heranças que até hoje se perpetuam em nossa sociedade em formato de diferenças. Essas diferenças são o centro das discussões da aprendizagem dialógica, pois, de acordo com Flecha (2004), a diversidade pessoal, social e cultural são fatores da atual sociedade e que a educação de pessoas jovens e adultas bem como qualquer projeto educativo precisa ter a capacidade de integrar e respeitar essa diversidade, o que, de acordo com o autor, só é possível por meio do diálogo.

## **b) Machismo**

Como já dito anteriormente, nós, mulheres, tivemos, de maneira inquestionável, o direito à escolarização vetado: ora pelos grupos dominantes que negavam a oferta de escolarização para mulheres, ora vítimas de machismo dentro da família e da sociedade, ou seja, muitas tiveram o acesso negado por seus pais, maridos ou outros membros da família.

Nesse sentido, diante dos obstáculos que levaram as mulheres à exclusão, ao analisarmos os artigos percebemos que a herança patriarcal do Brasil é apontada por todos os autores e que o machismo resultante dessa herança se sobressai como maior obstáculo.

De acordo com o artigo de Maia e Carvalho (2016, p. 4-5),

[...] historicamente, a mulher foi vista na sociedade a partir de um ponto de vista patriarcal, ou seja, a maior parte daquilo que as mulheres podiam fazer ou não, era estabelecido pelos homens. Desta forma, a mulher era vista como alguém que dependia dos homens e a elas cabia as atividades do lar. Desde criança as meninas eram preparadas para o casamento e tudo o que fosse voltado para o cuidado com o futuro esposo. Elas deveriam aprender atividades que estivessem ligadas à sua formação como uma boa mãe e/ou boa esposa. “Além da aprendizagem doméstica as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada” (ARIES, 1981, p. 190 apud RODRIGUES e MARQUES).

Já o artigo de Narvaz; Sant’Anna e Tesseler (2013, p. 97) apontam que de acordo com Saffioti (2004),

[...] patriarcado e capitalismo têm sido parceiros e cúmplices nas relações de dominação e de exploração, com fins sexuais e/ou econômicos, dos corpos e da força de trabalho, tanto de homens quanto de mulheres. O sistema patriarcal é mais antigo do que o sistema de classes, podendo-se afirmar que está por baixo do sistema capitalista. A exploração econômica, baseada na relação de classes, articula-se à opressão das mulheres na forma de três projetos de exploração-dominação que perpassam o modo de produção capitalista, que são: 1) o projeto da burguesia de exploração da classe trabalhadora; 2) o projeto dos homens de subordinação das mulheres; e, 3) o projeto dos brancos de manter sua supremacia, no caso do Brasil, face ao povo negro. A elite branca masculina, formada pela burguesia capitalista ocidental, como categoria social, têm prerrogativas e vantagens sobre as mulheres e sobre outros homens, sobre os quais se sentem ‘superiores’ e/ou ‘donos’.

As autoras, colocam tanto o sistema patriarcal como o sistema capitalista como

[...] instituições que consagraram as desigualdades. O capitalismo juntamente com o patriarcado nas sociedades ocidentais são os algozes mais ferozes da manutenção das desigualdades entre homens e mulheres, entre as classes sociais e entre as raças/etnias (VERGO, 2003, p. 106 apud NARVAZ; SANT’ANNA e TESSELER, 2013).

Ainda trazendo questões apresentadas pelas autoras, por acreditarmos que, embora todos os autores analisados tragam o modelo patriarcal em sua escrita, as peculiaridades apresentadas na definição que se segue é a que melhor resume e se adequa para explicitarmos as nossas análises, pois trazem questões voltadas às origens desse sistema no Brasil, elencando principalmente o meio rural, que foi visto com consenso que esse meio foi um dos obstáculos à educação das mulheres.

[...] O modelo patriarcal, importado pela colonização e adaptado à organização latifundiária e escravagista, foi o ponto de partida da história da instituição familiar brasileira. Na família colonial, o patriarca era o detentor das posses, de seu latifúndio, de sua família, agregados e escravos, bem como de sua mulher, propriedade do patriarca. Mercadoria cambiável nos casamentos arranjados, depois de casada, cabia à mulher administrar a casa e servir ao marido como reprodutora. A explicação biológica de que a constituição da mulher era mais frágil e inferior a do homem fundamentava sua posição ocupada na sociedade da época, bastante limitada. A posição da mulher, na família e na sociedade em geral, desde a colonização até hoje, demonstra que a família patriarcal rural escravagista foi uma das matrizes de nossa organização social (SAFFIOTI, 2004 apud NARVAZ; SANT'ANNA; TESSELER, 2013, p. 97-98).

No período colonial, mediante a sociedade patriarcal, restringidas em seus direitos, tanto as mulheres negras quanto as brancas, indígenas, ricas ou pobres não poderiam ler e escrever, no entanto, havia variação voltada à educação e ao comportamento, conforme a classe social de pertencimento dessas mulheres (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3080).

De acordo com Silva e Ribeiro (2009), ora os pais impossibilitavam as filhas mulheres de frequentar as escolas, ora os maridos e filhos dificultam a continuação dos estudos, às vezes pelo cuidado que a família exige, outras pela não aceitação, principalmente por parte do pai e do marido.

Eiterer, Dias e Coura (2014, p.170) afirmam que ainda hoje

[...] a gestação, os cuidados com os filhos e a família constam frequentemente entre as principais razões apresentadas para o afastamento precoce da escola. Não podemos, contudo, desconsiderar o poder que exerceu a submissão ao pai ou ao marido entre estas razões. Casamento[...] verificamos no passado dessas mulheres, a presença, por vezes, de uma interdição baseada num julgamento de valor segundo o qual mulher não precisa de estudo, vai à escola para "se perder, para procurar namorado etc.

Esses obstáculos, como afirmam as autoras, embora pareçam coisa do passado, prevalecem entre as mulheres ainda hoje, fato que é decorrente não somente entre as mulheres com idade mais avançada, mas é facilmente observado entre as mulheres jovens. Para afirmarmos essa ideia, trazemos Fernandes et al (2016, p.2) que irão afirmar que ainda hoje as

mulheres jovens têm evadido da EPJA muitas vezes pela necessidade de cuidar dos filhos ou ainda pela proibição do marido.

Outra preocupação social que é bastante relatada nos trabalhos analisados, trata-se da possibilidade de aprenderem a ler e a escrever para que pudessem escrever cartas para os homens. “Muitas famílias traziam a concepção de que o domínio da escrita pelas filhas podia levá-las a escrever cartas para rapazes”, fato que permaneceu por muitos anos, como podemos ver em Galvão, Queiroz e Jinzenji (2013) quando trazem o relato de infância de uma mulher que em 2012 frequentava a EPJA

[...] muitas só aprenderam a assinar o próprio nome, como afirma Margarida: Só aprendi a assinar meu nome. Quando eu comecei a ler alguma coisa, ela me tirou, “‘não, cê não pode ler não, porque ocê é muito pra frente, senão cê vai escrever carta à reveria pros outro’ e me tirou (GALVÃO; QUEIROZ; JINZENJI, 2013, p. 9).

Como podemos perceber, por muitos anos nosso espaço diante do acesso à leitura e a escrita foi bastante restrito, o que nos impedia de lutar por nossos direitos,

[...] as mulheres brasileiras, nas primeiras décadas do século XX, saíram da tutela do senhor do período colonial e não ficaram mais aprisionadas na casa burguesa. Ainda assim, não haviam conquistado os direitos civis garantidos ao homem. Precisavam exigir seus direitos de cidadã e aumentar sua participação na vida pública (SAFFIOTI, 2004 apud NARVAZ; SANT’ANNA; TESSELER, 2013, p. 97-98).

Ainda hoje, como podemos perceber na análise dos artigos, nós mulheres ainda somos as maiores vítimas da violência<sup>25</sup>, recebemos os menores salários, e ainda enfrentamos barreiras machistas para assumir alguns postos da sociedade que ainda são considerados coisas de homens (política, cargos de poder).

Tendo em vista essas informações dos artigos analisados, cabe apontarmos alguns dados coletados pelo instituto Avon<sup>26</sup> e outras pesquisas, como o IBGE<sup>27</sup>, que asseguram que as mulheres são as maiores vítimas de violência,

[...] neste sentido, o perfil de mortalidade por agressão de mulheres vítimas de violência demonstra uma situação preocupante, sendo que as mais afetadas eram negras, de baixa escolaridade (menor que 7 anos de estudo). São vítimas, principalmente, de agressão física e sexual, praticadas, na sua maioria, por familiares/conhecidos/amigos com destaque para a violência cometida pelo

<sup>25</sup> Há dados do instituto Avon de 2015, que demonstram que as mulheres sofrem violência diariamente (na maioria das vezes por pessoas próximas e familiares), esse número é ainda mais assustador quando olhamos para as mulheres negras.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/alguns-numeros-sobre-a-violencia-contra-as-mulheres-no-brasil/>. Acesso em 14 nov. 2017.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/estatisticas-de-genero>. Acesso em 14 nov. 2017.

companheiro nas próprias residências que utilizam como principais meios armas de fogo e objetos cortantes (BARUFALD et al., 2017, p. 2935).

As autoras ainda salientam que “a análise desagregada por raça/ cor da pele mostra que, em todas as faixas etárias, as negras são as principais vítimas, com exceção das idosas, cuja raça/cor branca é superior, correspondendo a 64,3%[...]” (BARUFALD et al., 2017, p. 2935).

Esse dado nos revela, que os **marcadores sociais** estão correlacionados e interferem diretamente na situação da mulher na sociedade. Neste sentido, colocamos a necessidade de pensarmos novamente no item anterior quando trazemos as discussões “raça, gênero, etnia e classe social”. As discussões em torno dos marcadores sociais e o machismo estão fortemente interligados e ainda precisam ser discutidos e analisados no interior da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, por ser um espaço que é bastante procurado pelas mulheres que por muitos anos foram excluídas do direito à educação.

Em relação ao machismo e suas consequências que frequentemente tem dificultado à mulher acessar seus direitos, a discussão dos referenciais teóricos e das práticas que giram em torno aprendizagem dialógica, tem auxiliado no combate ao machismo, à violência e a exclusão. As mulheres são incentivadas a se unirem em associações que além de discutirem questões de gênero, trabalham cursos de interesse coletivo, com temas e propostas que em geral podem contribuir com a melhoria da situação em que se encontram alguns grupos de mulheres ou demais grupos minoritários. O destaque desse tipo de organização é para os princípios da aprendizagem dialógica que orientam essas práticas e espaços. Tratam-se de espaços solidários em que juntas, as mulheres transformam a inclusão social uma realidade (GALLARDO, 2004).

### c) Trabalho

A partir do elemento ‘trabalho’, inicialmente já se instauravam as desigualdades entre mulheres e mulheres. Conforme apresentam Monteiro e Gati (2012) em um dos artigos analisados, enquanto as pobres, negras e indígenas trabalhavam, desde então, com o serviço mais pesado, dentre os quais a agricultura e mineração “aprendido de forma assistemática, no convívio com os mais velhos e experientes” (MONTEIRO e GATI, 2012, p. 3080), as mulheres brancas de classes mais abastadas poderiam aprender “os afazeres domésticos e regras de boas maneiras” (MONTEIRO; GATI, 2012, p.3080-3081).

Para tanto, em outro artigo analisado, as autoras afirmam que

[...] sabemos que ao priorizar determinados aspectos na educação, pretendia-se propagar ideologias e crenças que permeavam o pensamento da sociedade patriarcal: preparar as mulheres para serem “boas” esposas, mães, donas-de-casa e viverem dentro da doutrina religiosa (BATALINI; FASCINA, 2011, p.1).

Nesse sentido, podemos afirmar que, ainda hoje, permanecemos enfrentando praticamente todos os desafios referentes à educação de mulheres, muitos ganharam uma roupagem nova, como, por exemplo, as necessidades de cuidados com o lar, já que a compreensão da mulher como cuidadora é ainda muito forte, as mulheres ainda precisam conciliar os diferentes papéis, pois quando escolhem estudar isso precisa ser feito em consonância com os demais afazeres e isso, por muitas vezes, se faz um obstáculo.

Araújo, em outro artigo analisado (2016), afirma que, ao olharmos as mulheres na Educação de pessoas Jovens e Adultas, torna-se necessário que observemos que

[...] cada uma dessas mulheres tem uma história de vida para contar, histórias de lutas e de muitos obstáculos, mas estão reescrevendo suas histórias por meio da educação. Tais histórias não dependeram somente delas, mas devemos considerar outros diversos fatores que influenciaram nos âmbitos sociais, econômicos e culturais. Pois as condições de vida marcadas muitas vezes pela desigualdade de renda, divisão de classes, e há também o fato da maternidade e o trabalho fora de casa, ou seja, são alguns fatos que contribuem de maneira expressiva para o abandono escolar nos anos iniciais. Muitas dessas mulheres precisaram trabalhar, para ajudar na renda da casa, e é trabalhando que o indivíduo se mantém (ARAÚJO, 2016, p. 223-224).

Felipe, Santos e Albuquerque (2012, p. 3261), trazem em seu artigo algumas contribuições em torno de motivos que fizeram com que as mulheres abandonassem os estudos anteriormente e nos diferentes momentos de evasão o trabalho é frequentemente um dos maiores motivos. Assim, na infância e atualmente é necessário que se escolha entre os estudos e o trabalho e certamente o trabalho seria a melhor opção, pois garantiria a sobrevivência.

As autoras ainda irão assegurar que basta fazermos um diagnóstico dentre as pessoas que frequentam a EPJA para que possamos concluir que a maioria são “trabalhadores/as que veem nessa modalidade de ensino a oportunidade de concluir os estudos e obter êxito no mercado de trabalho, mas se encontram cansados, e depois de um dia de trabalho exaustivo encontram-se desmotivados para ir à escola” (FELIPE; SANTOS; ALBUQUERQUE, 2012, p. 3261).

Neste sentido, Eiterer, Dias e Coura (2014, p. 171),

[...] a situação econômica familiar, a necessidade de contribuir com a manutenção da família ou mesmo de arcar sozinha com as despesas, faz com que as mulheres busquem o trabalho. Entretanto, a baixa escolaridade dificulta o ingresso no mercado de trabalho levando-as, por vezes, ao retorno à escola, em diferentes etapas da vida, neste caso, na modalidade EJA.

Godinho, Brandão e Noronha (2017, p.29) trazem em sua pesquisa informações que revelam que “muitas estudantes de EJA tiveram suas primeiras experiências de trabalho na infância, portanto, experiências de trabalho infanto-juvenil tanto no trabalho doméstico remunerado como no trabalho doméstico”. Portanto, ao retomarem os estudos, elas ainda têm a necessidade de trabalhar, o que é percebido na pesquisa realizada pelas autoras é que a maioria das mulheres participantes da EPJA das escolas investigadas atuam no trabalho doméstico seguido pelo trabalho em comércios e serviços informais, como, por exemplo o trabalho ambulante.

A busca por trabalho é vista por Resende (2008 apud EITERER; DIAS; COURA, 2014) como uma maneira de aproximação das mulheres ao mundo da escrita, pois, ao desenvolver o trabalho em residências de classe média, por exemplo, este trabalho demanda o desenvolvimento de tarefas que exigem um domínio mínimo da leitura e da escrita, como por exemplo a escrita de listas de compras, anotar recados, etc.

De acordo com Rieger e Alexandre (2011), ao retornarem à escola, a fim de garantir uma melhor qualificação, as mulheres se deparam com a incompatibilidade de horários por terem que conciliar duas ou três jornadas de trabalho, de cuidados com o lar, de estudos e mais os cuidados com a família. Portanto, ao escolherem retomar os estudos, necessitam estabelecer ajustes em suas vidas, o que demanda mudanças na organização familiar.

Neste sentido, a maioria das mulheres (participantes da pesquisa) que frequentam a EPJA “tem família constituída, trabalham durante o dia seja de zeladora, de manicure ou vendedora, para o sustento de sua família e à noite vão para a escola em busca de educação e na expectativa de escrever um futuro” (ARAÚJO, 2016, p. 224). Tendo em vista a necessidade de trabalhar, o cansaço é bastante nítido, já que muitas vezes elas precisam ir do trabalho direto para a escola, sem tempo de descanso ou até mesmo para tomar um banho.

As mulheres participantes da pesquisa de Santos, (2015) veem no trabalho com a enxada o único meio de sobrevivência, foram impedidas de aprenderem e assim foram também impedidas de escolher outra função. “Muitas mulheres trabalham na agricultura, no dizer delas: ‘no roçado’, por obrigação, por não saberem fazer outra coisa ou por falta de oportunidade e qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Elas estão ali, não por escolha e, sim, por imposição paterna” (SANTOS, 2015, p.1). A isso se refere o processo de exclusão

escolar em que viveram durante a infância, o que as impossibilitou de fazer escolhas diferentes, colocando a falta da aprendizagem de leitura e escrita como um limitador de suas vidas.

Em relação a essas análises, podemos apresentar as discussões que vêm sendo realizadas em torno da aprendizagem dialógica.

#### **d) Religião/Currículo**

Tendo em vista o período colonial, os autores analisados apresentam a religião um outro obstáculo que, por muitos anos, se fez como uma das explicações voltadas à inferioridade da mulher em relação ao homem. Optamos por agrupar as discussões em torno da região e do currículo, tendo em vista que foi percebido que a religião e preceitos morais de alguns períodos implicaram fortemente os conteúdos que eram direcionados para as mulheres o que deixou bastante nítidas as desigualdades entre o ensino para homens e mulheres.

Neste sentido, Monteiro e Gati (2012) explicitam que, naquela época, as mulheres que insistiam em adquirir a leitura e a escrita bastava que aprendessem “o abecedário para que pudessem fazer as orações “pelo livrinho, como as mulheres instruídas de Portugal”; dizia-se que, aqui no Brasil, lhes bastava aprender o “abecedário moral” de Gonçalo F. Trancoso, publicado em 1585”:

A = amiga da sua casa	M = mansa
B = benquista da vizinhança	N = nobre
C = caridosa para com os pobres	O = honesta
D = devota da Virgem	P = prudente
E = entendida no seu ofício	Q = quieta
F = firme na fé	R = regrada
G = guardadeira de sua fazenda	S = sezuda
H = humilde	T = trabalhadeira
I = inimiga do mexerico	U = unida à família, útil marido
J = jeitosa (habilidosa)	V = virtuosa
L = leal	X = xã (simples)
	Z = zelosa da honra

A religião e os preceitos morais da época eram as únicas questões, com que as mulheres deveriam se preocupar, como nos apresentam Vieira e Cruz (2017),

[...] a mulher tinha uma função que não poderia ultrapassar os limites do lar. Muito se discursava que a mulher deveria ser mais educada do que instruída, pois para elas era suficiente uma formação de caráter, acreditavam que não existiam razões para preencher a cabeça de uma mulher com conhecimentos, dado que seu destino exigia apenas “uma moral sólida e bons princípios” (LOURO, 2006, p. 446 apud VIEIRA e CRUZ, 2017, p. 48-49).

Assim, de acordo com Batalini e Fascina (2011, p.1), durante muito tempo as mulheres ficaram limitadas ao espaço privado e a aprendizagem era restrita “por meio de aulas na casa das professoras, ou na casa das próprias alunas, ou os preceitos religiosos e a preparação das mulheres para o matrimônio por meio dos conventos”.

Ao adquirir os direitos de acesso à leitura e à escrita, as mulheres inicialmente recebiam um ensino diferenciados. Nesse sentido, Manoel (2008 apud Batalini e Fascina (2011, p.2), apontam para os currículos destinados à educação feminina, em que as disciplinas eram distintas daquelas ofertadas ao ensino masculino. Para as mulheres, eram priorizados o ensino da “leitura, escrita, quatro operações, gramática, moral cristã, doutrina Católica e prendas domésticas”. Ainda, de acordo com as autoras, é importante salientar que a educação das mulheres não foi facilmente aceita, mesmo após o direito adquirido, a sociedade mostrava receios, já que ler e escrever poderia ser perigoso para a ordem social e familiar.

Para Berger (1984 apud MAIA; CARVALHO, 2016. p. 168), “foi com a fundação de escolas protestantes, especialmente metodistas e presbiterianas, que quebraram o monopólio religioso do catolicismo, e que pela primeira vez na história do Brasil reuniram sob o mesmo teto alunos de ambos os sexos”.

Quanto a isso,

[...] a escola, mesmo quando já liberta da tutela da igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal” (p.104) seja entre as disciplinas “moles ou duras”, seja na “maneira de se ver”, de se “representarem as próprias aptidões e inclinações”, tudo contribui para traçar não só os destinos sociais como “as imagens de si mesmo” (BOURDIEU, 2005 apud BATALINI; FASCINA, 2011, p.3)

De acordo com Maia e Carvalho (2016, p. 10) e a situação foi se modificando com o tempo, e assim, passou a ser “permitida a presença das mulheres na sala de aula, porém, o ensino era separado por sexo. Além disso, elas não aprendiam as mesmas matérias que os homens, mas ‘artes do lar’, as prendas domésticas”.

A alfabetização passa a ser uma preocupação apenas a partir da década de 1940 e 1950, até então, as mulheres ainda eram excluídas do processo, situação que vai se estabelecendo lentamente a partir de lutas feministas (FELIPE, SANTOS; ALBUQUERQUE, 2012). A partir desses movimentos, as mulheres vêm ganhando espaço na sociedade, assim os direitos mais básicos começam a fazer parte do cotidiano de suas relações.

#### **e) Acesso e Sentimentos de incapacidade**

Domingos e Martins (2008), explicitam que entre as dificuldades que as pessoas encontraram historicamente em frequentar a escola, principalmente aquelas de áreas rurais em que o acesso era mais restrito, é importante destacar que

[...] o fato de morarem em localidades afastadas que não dispunham de escolas e a necessidade de caminhar longas distâncias somava-se ao intenso ritmo de trabalho, fazendo com que muitas das meninas abandonassem a escola [...] (GALVÃO; QUEIROZ; JINZENJI, 2013, p. 9).

Em relação a isso, cabe aqui apresentarmos o artigo de Ferraro (2012, p.944) em que se afirma que “na maior parte da história do Brasil, o analfabetismo esteve fortemente associado à sua condição de país agrícola, com a maior parte de sua população residindo no campo”.

Whitaker (2002, apud PEREIRA et al., 2010, p. 4) também irá trazer questões voltadas a essa discussão quando apontam para

[...] o paradigma urbanocêntrico, como um elemento que respalda a exclusão por território de pertencimento, reforçando que a população rural, incluindo-se a mulher, se não se vale dos parâmetros tecnológicos, é aquela que ‘não sabe’, ‘é atrasada’, ‘ignorante’. Por outro lado, se utilizar-se da tecnologia em domínio à natureza, é responsabilizada pela destruição desta [Whitaker 2002].

Em contrapartida aos obstáculos históricos aqui apresentados cabe salientarmos que

[...] Quando tomamos como objeto de estudo a educação feminina, precisamos levar em conta todos os fatores sócio-históricos relacionados ao feminismo. Pois, as primeiras bandeiras do movimento foram levantadas em prol do “direito básico de aprender a ler e a escrever (então reservado ao sexo masculino) (BATALINI; FASCINA, 2011, p.2)

Até os anos 50, a universalização do ensino fundamental não era obrigatória, ficando reservada a determinados segmentos da sociedade, não existia um acesso igualitário entre as classes sociais, nem entre os sexos (DOMINGOS; MARTINS, 2008, p. 61).

Em seu artigo, Maia e Carvalho (2016) apontam que muitas mudanças ocorreram até a atualidade, dentre tais mudanças, a escolarização da igreja passou a ser do Estado, houve mudanças relacionadas à urbanização da população, dentre outras que contribuíram para que muitas barreiras fossem quebradas em relação ao ensino da leitura e da escrita de mulheres no Brasil. Ainda segundo as autoras, “esse movimento não aconteceu de forma rápida nem abrangeu todo mundo, já que muitas mulheres que viviam no campo, bem como algumas

mulheres da cidade continuaram vivendo o resultado de um momento ultrapassado” (MAIA; CARVALHO, 2016, p. 11).

De acordo com Maia e Carvalho (2016), as mulheres que hoje frequentam a EPJA são as mulheres que viveram boa parte de suas vidas no contexto em que poucas frequentavam a escola e carregam como ‘herança’ daquele período uma grande desvantagem em relação ao homem, no que se refere à alfabetização.

Maia e Carvalho (2016) trazem dados que afirmam que as taxas de analfabetismo ainda são altas no Brasil, esse número torna-se ainda mais assustador quando olhamos para as regiões norte e nordeste do país e também quando olhamos para o número em relação ao gênero, principalmente para as mulheres com idade superior aos 50 anos.

Ferraro (2012) afirma que as mulheres têm superado os homens em relação ao número de pessoas alfabetizadas, isso vem se destacando, nos números, desde meados dos anos de 1950, há, segundo o autor, uma inversão em favor das mulheres desde então.

Em relação ao número de matrículas na EPJA, as informações que Maia e Carvalho (2016, p.61) apresentam demonstram que mais mulheres têm buscado com maior frequência a EPJA, esse alto número de matrículas de mulheres na EPJA é visto pelas autoras como reflexo da histórica exclusão educacional das mulheres, por isso as mulheres adultas voltam à escola a fim de resgatar direitos que lhes foram negados.

Como podemos verificar em Domingos e Martins (2008, p 61), quando nos atentamos para as taxas de analfabetismo, no Brasil

[...]o nível de escolaridade é baixo, tanto da população idosa, assim como da adulta e da infantil. Muitos abandonam os estudos ou sequer vão às escolas, principalmente nas áreas rurais. Embora já se verifiquem mudanças na universalização do acesso à escola, esse quadro ainda é real: cerca de 5,5 milhões de crianças trabalham e quase 1,1 milhão não estudam (IBGE, *op.cit*). Estes números ficam ainda mais marcantes quando nos referimos à pessoa idosa, mesmo se considerarmos que houve um avanço ao compararmos com os números do censo de 1991. O quantitativo dos que não sabem ler nem escrever, em 2000, representa cerca de 5,1 milhões (IBGE, *op.cit*). Uma das razões seria o fato de que na primeira metade do século passado, para as pessoas que hoje são idosas, o acesso à escola era ainda muito restrito (DOMINGOS; MARTINS, 2008, p. 60-61).

Como percebemos até então, mediante a análise dos trabalhos, muitos foram os avanços que elevaram o grau de estudos das mulheres. Como nos revelam as informações, as mulheres passaram a superar os homens em diferentes níveis de ensino, o que faz com que muitos autores questionem a necessidade de discussões em torno da alfabetização de mulheres, já que os números revelam que elas têm apresentado o maior índice de matrícula na EPJA, além de maior número de anos de estudos se comparado aos homens.

Um obstáculo que é frequentemente citado nos artigos quanto à falta de acesso à leitura e a escrita, refere-se à baixa autoestima das mulheres que frequentam a EPJA, de acordo com Rieger e Alexandre (2011, p. 168) essa característica é

[...] muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou até mesmo a solidão de ficar em casa enquanto os outros membros da casa estão estudando, ou trabalhando, quando retornam estão cansados e não lhe dão a atenção devida. Essas mulheres retornam à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada expressando sentimento de insegurança e desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Em relação a isso, Godinho, Brandão e Noronha (2017, p. 30) trazem em seu artigo alguns julgamentos negativos que as participantes da pesquisa relacionavam a si mesmas, “tais como ‘burro velho não aprende’, ‘minha mãe sempre dizia que eu era a mais fraca lá de casa, a inteligência foi toda pra um irmão meu’, ‘nunca fui boa nos estudos mesmo’”. Essa baixa autoestima é vista pelas pesquisadoras como um reflexo das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pois ao compararem com outra realidade em que as atividades eram mais problematizadoras, em que as alunas encontravam espaço para dialogarem com as experiências, para relatarem situações cotidianas, muitas vezes de desvalorização, as alunas se sentiam mais estimuladas e valorizadas. Essa autoestima está elencada, na maioria das vezes, ao machismo que elas precisam enfrentar cotidianamente para frequentar a escola.

Prado et al., afirmam que a falta de acesso à leitura e a escrita, além da violência sofrida por elas por meio da exclusão escolar e social, irá interferir diretamente na autoestima e na dignidade dessas mulheres.

Vieira e Cruz (2017) afirmam que as mulheres ficam tímidas em relação aos sentimentos de incapacidade, a esse ponto afirmam que os preconceitos atrelados à educação de adultos e dos preconceitos quanto ao lugar da mulher (em casa), trazem prejuízos, interferindo na auto estima e também interferem na aprendizagem.

Entretanto, mesmo diante das lutas e avanços, nós, mulheres, ainda hoje, continuamos encontrando obstáculos, no que se refere à escolarização e a luta pela leitura e escrita ainda continua sendo a luta de cada uma(um) de nós que carregamos o sonho de ler a palavra para lermos o mundo.

#### **f) Políticas Públicas**

Cabe aqui apontarmos que entre os obstáculos mais frequentes em torno da alfabetização de mulheres, nos artigos analisados, está a não adequação dos currículos às práticas cotidianas das mulheres, às possibilidades de melhoria de autoestima, dentre outras necessidades que a escola e a educação deveriam assegurar aos seus educandos. “Estes dados sugerem a importância da formação de educadores/as de jovens e adultos para a construção de um currículo que reconheça e valorize as experiências e os saberes não escolares dos/as estudantes de EJA” (GODINHO; BRANDÃO; NORONHA, 2017, p. 29).

Nesse sentido, foi consenso que, embora tenhamos muitos avanços nas políticas afirmativas para EJA, que são fundamentais, cabe questionar sobre a condição da mulher analfabeta nos programas de alfabetização e na sociedade de um modo geral devido às condições de negações e exclusões que as mulheres matriculadas na EPJA sofreram (GONÇALVES, 2016).

Fernandes et al., (2016) afirmam que o programa educacional que mais possibilita a inserção dessa classe de mulheres na educação é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e também de pessoas com a idade mais avançada, a qual é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96. Esse fato nos possibilita afirmarmos que a EPJA é a única possibilidade para que essas pessoas excluídas do processo educacional possam retomar o desejo de acessar a escolarização.

Para isso, a Constituição Federal Brasileira que está vigorando atualmente possibilita assegurar a igualdade de gênero dentro das escolas. Porém, infelizmente esse não é o verdadeiro cenário da educação (FERNANDES et al., 2016, p. 2). Mediante a isso, cabe destacar que todos os trabalhos analisados colocam a constituição Federal de 1988 como o principal diferencial na inserção de mulheres na EPJA.

As dificuldades, para a autora, não são vistas como empecilhos para a continuação nos estudos, pois constatou em sua pesquisa que

[...] na realidade não é falta de incentivo governamental ou familiar, é um fenômeno social e cultural, retornar a escola, parte dos desejos íntimos e as relações materiais que cada um tem com a sua própria vida. Todas as educandas que fizeram parte da pesquisa têm objetivos ao iniciarem e/ou reiniciarem a sua vida escolar (ARAÚJO, 2016, p. 225).

Entretanto, Silva (2016 apud MAIA; CARVALHO, 2016, p. 14) afirma que a modalidade EPJA não é uma prioridade dos governantes, apresentando ainda um desafio para as políticas nacionais de educação, além de apresentar um público majoritariamente periférico da sociedade, por esse motivo não possui reconhecimento.

Além disso, as autoras concluíram que, em áreas mais pobres, a situação do analfabetismo ainda permanece em níveis altos e a mulher se apresenta como maior número nas classes de alfabetização de pessoas jovens e adultas, fato que é compreendido como uma herança das desigualdades históricas do nosso país. Os dados apresentados pelas autoras

[...] mostram que apesar de, ao longo do tempo, o acesso das mulheres à educação ter melhorado significativamente, a presença das mulheres na EJA de forma superior a dos homens no município de Fortaleza e estendendo-se ao Estado do Ceará e em toda região do Nordeste, é um resultado dessa opressão do ser feminino e mais precisamente do Nordeste, que são mulheres de regiões mais pobres e oprimidas (MAIA; CARVALHO, 2016, p. 19).

Neste sentido, relembram que é preciso olharmos para as mulheres que hoje frequentam a educação de Pessoas Jovens e Adultas como aquelas que foram excluídas do ambiente escolar, que ao adquirir o direito de frequentar a escola receberam uma educação diferenciada dos homens daquele período. Seguindo esse raciocínio, Maia e Carvalho (2016, p.21) afirmam que

[...] a mulher a que nos referimos como participante da EJA é resultado de toda a opressão histórica que as mulheres sofreram. Essas mulheres que hoje estão buscando se alfabetizar, no passado eram as donas de casa, que precisavam cuidar dos filhos, do marido e do lar.

Pensando por esse ângulo, embora tenhamos políticas públicas e medidas educativas que se esforcem para a busca da igualdade de oportunidades para homens e mulheres no acesso à educação, “[...] essas mulheres enfrentam um grande desafio para permanecer na escola, visto que elas carregam culturalmente responsabilidades daquele perfil de mulher de um passado presente” (MAIA; CARVALHO, 2016, p.21)”.

Assim, Barbosa (2012 apud FERNANDES et al., 2016, p.2)

[...] salienta que se deve elaborar políticas públicas que objetivam acabar com discriminações contra as mulheres, destacando as desigualdades de gêneros em relação à educação como um todo, além de assegurar a permanência das mulheres nas escolas, obtendo como resposta mais alunas empoderadas dentro das salas de aulas.

Gonçalves(2016) afirma que ainda “faltam políticas afirmativas e propostas pedagógicas para a alfabetização e emancipação destas mulheres”

Neste sentido, ao buscarmos nos artigos analisados os principais obstáculos que historicamente dificultam a permanência das mulheres no espaço escolar, contribuindo para que elas se ausentem deste espaço, mesmo afirmando que a alfabetização poderá contribuir

para grandes conquistas pessoais, econômicas e sociais foi consenso que, ainda hoje, existem diferentes desafios em relação à presença das mulheres. Como foi possível verificar, os artigos analisados, no geral, acabam por apresentar os mesmos desafios, relacionados à localização, condições socioeconômicas, trabalho, família, machismo, etc.

#### 4.2 Alfabetização feminina: um campo de sonhos e de possibilidades

Além dos obstáculos já elencados no item acima, é importante que vejamos também as oportunidades educativas e sociais que se formam em torno do acesso da leitura e da escrita. A partir de agora iremos discorrer sobre a **socialização; autonomia; igualdade de oportunidades; melhorias de condições de trabalho; superação e transformação, entendendo que** aprender a ler e a escrever passa a ser visto como um modo reagir às dificuldades e à **falta de acesso educativo, ou seja um sonho que pode ser concretizado por meio de muita luta.**

##### g) Igualdade de oportunidades e Socialização

De acordo com Fernandes et al. (2016, p. 4), é necessário tratar a Educação de Pessoas Jovens e Adultas também como um campo de discussão de gênero. Portanto, não cabe apenas a discussão sobre gênero na EJA por pessoas de fora do contexto, pois é imprescindível que haja uma discussão também com os sujeitos da EJA, e das demais modalidades, na sala de aula, discussões que possam contribuir com a quebra de preconceitos e desigualdades educativas, “pois esse é o único caminho para mudar a visão que a maioria das pessoas possui acerca do gênero feminino” (FERNANDES et al., 2016, p. 4).

Para Paulino e Moraes (2014) a esperança é a reinvenção de uma educação, sendo, portanto, a chave para uma mudança. Segundo Brandão (1981, p. 99 apud PAULINO; MORAIS, 2014, p. 3), “[...] a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve de reprodução de desigualdade e a difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e a pregação da liberdade”.

De acordo com Rieger e Alexandre (2011),

[...] a mulher está conquistando sua independência e reagindo ao papel de submissa, querendo conquistar seu espaço na sociedade, na busca da satisfação pessoal e realização de seus anseios. Mas para que isso aconteça, as mulheres tiveram que construir uma disposição para enfrentar as dificuldades que muitas vezes encontram ao retomar os estudos. Elas se manifestam no sentido do retorno aos bancos

escolares, como uma possibilidade de acesso a uma profissão, pois elas acreditam que o estudo é a base do conhecimento (RIEGER; ALEXANDRE, 2011, p.163).

Neste sentido, veem no acesso da mulher contemporânea à escola, principalmente àquelas de classes menos favorecidas, como

[...] fator decisivo nas resoluções de seus problemas cotidianos, seja na administração do lar, no auxílio de atividades educacionais dos filhos e no relacionamento com o marido, seja no que se refere do ponto de vista econômico ou até mesmo profissional (RIEGER; ALEXANDRE, 2011, p. 163-164).

As autoras ainda afirmam que ao retornar à escola as mulheres têm algumas expectativas, dentre elas

[...] ‘vontade mais ampla de entender melhor as coisas’, ‘se expressar melhor’, de ‘ser gente’, de ‘não depender sempre dos outros’. Para essas mulheres a escola aparece como um direito roubado nos tempos das brincadeiras infantis e resgatado hoje para as oportunidades de trabalho, convivências com novas pessoas e satisfazer os sonhos pessoais (RIEGER; ALEXANDRE, 2011, p. 168).

Dentre os desejos,

[...] Essas mulheres buscam na escola mais do que conteúdos prontos a serem reproduzidos, como cidadãs elas querem se sentir ativas e participativas e algumas sonham em conseguir frequentar uma faculdade. Buscando assim alcançar um dos objetivos gerais propostos pela Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1997, p. 48): “Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida”. “Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural (RIEGER; ALEXANDRE, 2011, p. 168).

Neste sentido, as mulheres da EPJA veem na Educação “muito mais que a realização de um sonho, é a chance de voltar a sonhar” (RIEGER; ALEXANDRE, 2011, p. 169), e ao buscarem adquirir conhecimentos escolares essas mulheres terão a oportunidade de conquistar a cidadania de forma plena e a igualdade de direitos frente às oportunidades.

Silva e Ribeiro (2009) irão trazer, em seu artigo, algumas narrativas que evidenciam que as mulheres veem na escola uma oportunidade de aprender. Com base nessa visão as autoras afirmam que isso se deve a ideia de que a educação é compreendida a partir de discursos como um ‘passaporte’ para a superação de barreiras sociais (ARRUDA, 2005 apud SILVA; RIBEIRO, 2009).

Segundo Felipe, Santos e Albuquerque (2012, p. 3259), podemos afirmar que a educação de pessoas jovens e adultas “[...] vem atendendo a uma parcela da população que estava marginalizada e excluída do ambiente escolar, dando a oportunidade a essas pessoas adentrarem no mundo da leitura e da escrita mesmo que tardiamente”. Foi consenso entre os autores analisados, que a EPJA é um direito tão importante e valioso que dá condições aos/as alunos/as a adentrarem nos mais diversos meios sociais” tornando-se, portanto, um “instrumento de inclusão social” (FELIPE; SANTOS; ALBUQUERQUE, 2012, p. 3266-3267).

A partir da narrativa de mulheres, Silva e Ribeiro (2009, p.201) em seu artigo, afirmam que as mulheres veem “o desejo e a necessidade de aprender, como se esses aspectos lhes conferissem o status de pertencimento a determinado grupo social”. Nesse sentido, é unanimidade entre as mulheres que a busca pelos programas de alfabetização é devido à socialização que esse espaço proporciona ao encontrarem com as amigas e conversarem o que deve ser visto como positivo, já que elas veem neste espaço a possibilidade de expressar “vivências, sentimentos e opiniões bem como estreitar laços de amizade” (SILVA; RIBEIRO, 2009, p.201).

Cruz e Vieira (2017) apontam artigos que vêm sendo desenvolvidos em torno da Escolarização de mulheres na EPJA, demonstrando a importância de se discutir essa temática. Explicitam que o maior número de mulheres na EPJA é reflexo da exclusão dos direitos em relação à escolarização. Embora não abordem diretamente a alfabetização, nos ajudam a pensar a necessidade de aprendizagem da leitura e da escrita para as mulheres, direito que quando negado priva as mulheres de sua humanização, humanização que é inerente ao ser humano.

A partir de tal compreensão, acreditam que a educação possui um papel importante e “determinante para a emancipação da mulher na sociedade. Todavia, cada vez mais as mulheres buscam retomar a trajetória escolar, nos diversos níveis de ensino, como forma de reinserção na complexa sociedade em que vivemos” (RIEGER; ALEXANDRE, 2011, p. 166).

#### **h) Transformação, emancipação e autonomia**

Pereira, (2010, p. 14 apud VIEIRA; CRUZ, 2017, p.14) compreendem que

[...] privar o homem da aprendizagem da leitura e da escrita significa destituí-lo da sua humanidade [...] Significa, no caso específico das discussões presentes neste

texto, privar mulheres – por vezes, durante quase toda a vida – de lerem suas vidas, suas necessidades, suas histórias e serem autoras.

A partir dessa ideia, as autoras afirmam que muitas de nós fomos privadas de nos alfabetizarmos (WOELLNER, 2007 apud BATALINI; FASCINA, 2011, p.3), o que fez com que nos privassem também de uma “literatura de autoria feminina sem o direito de ler e escrever, ‘que voz feminina poderia ser ouvida, nessas condições?’” (WOELLNER, 2007, p.13 apud BATALINI; FASCINA, 2011, p.3). Isso nos leva a compreender que as autoras consideram a aprendizagem da leitura da escrita como um pré-requisito de libertação e emancipação, o que as faz afirmar que

[...] não podemos nos limitar a descrever, registrar a exclusão das mulheres na história do ensino, ou a perpetuação da dominação na sociedade, precisamos criar condições para que se reflita e possam-se desconstruir mecanismos que trabalham em favor da “inferiorização” e exclusão da mulher, seja em âmbito social ou literário [...] (BATALINI; FASCINA, 2011, p.3).

Foi a partir da conquista do direito de ler e escrever, embora os currículos iniciais fossem diferenciados de pessoas do sexo masculino, que nós mulheres passamos a adquirir as condições necessárias para nos expressarmos, e não sermos “apenas descrita, representada como objeto do ‘olhar do outro’” (LAURETIS, 1994 apud BATALINI; FASCINA, 2011, p.

Para Paulino e Moraes (2013, p.7), por meio da alfabetização é possível uma transformação social, em que nós, mulheres, poderemos ter oportunidades correspondidas, “onde a teoria se associa com a prática, e a prática com o coletivo, construindo um bom resultado no processo de aprendizagem”.

[...] Compreendem ainda a alfabetização como “um processo histórico e cultural, em que a “proposta de ação é ver o educando como sujeito da história, dentro do contexto social em que estava inserido. Percebe-se que a vontade de aprender a ler e escrever estão além da idade, pois quando falamos sobre o que a escola lembra as educandas, todas elas falam que é um lugar onde se tem oportunidades de estudar e crescer, e que por dificuldades familiar e financeira não tiveram condições de frequentar a escola, mais isso não impossibilita a vontade de aprender e de conhecer o mundo [...] (PAULINO; MORAES, 2014, p. 7).

Para Santos (2015, p. 1), atualmente, as próprias mulheres demonstram que veem nos estudos uma forma de superação das dificuldades da vida. Na maioria das vezes, as mulheres são responsáveis pela renda familiar, e diante de todas as dificuldades encontradas, compreendem a educação, principalmente a alfabetização, assim como a socialização que a escola pode proporcionar, como maneiras de superar a sua realidade.

Fernandes et al. (2016) trazem contribuições para pensarmos os pontos positivos da alfabetização de mulheres, afirmando que

[...] a educação da mulher, além de influenciar de maneira positiva nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos, possibilitaria a diminuição nos índices de natalidade e contribuiria para melhorar a nutrição e a saúde familiar, pois, é a mãe a quem sempre cabem os cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde dos filhos e dos familiares (NOGUEIRA, 2003 apud FERNANDES et al., 2016, p. 2).

Além disso, afirmam que os benefícios vão para além da própria mulher, chegando a influenciar a família e até mesmo as pessoas mais próximas. São também capazes de se tornarem um exemplo para as demais mulheres, como podemos perceber na análise dos artigos, geralmente, uma amiga ou parente próximas sempre acabam por influenciar o retorno das mulheres à escola.

Deste modo, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas é vista como uma esperança para todas as pessoas que não tiveram acesso à educação, mantendo-se excluída do processo educativo, é uma esperança mediante a busca pela autonomia, pela confiança e pela reconstrução de suas vidas. Esse sonho baseia-se na ideia de que “que a educação assim como as mulheres pode transformar a realidade vivenciada no país (FERNANDES et al., 2016, p.4).

Nesse sentido, Santos (2015, p. 2) afirma a necessidade de uma alfabetização para as mulheres pautadas na incorporação da cultura e da condição cidadã das educandas, além disso, a importância de uma EJA crítica, problematizadora e criativa. Em torno disso, apresenta as práticas desenvolvidas no projeto Digna<sup>28</sup>, com base em princípios de uma prática educativa libertadora, em que se estabelecem uma relação “de diálogo e enriquecimento mútuo” em que os educadores promovem situações de conversas e debates “em que as mulheres têm a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes sobre as relações de gênero” (SANTOS, 2015, p. 2).

Em relação à alfabetização, (SANTOS, 2015, p.2) defende por meio de Paulo Freire, “[...] que não se pode reduzir *o ato de aprender a ler* a puro processo técnico e mecânico de transmitir conhecimentos, e sim, nos faz a exigência ético-democrática de compreendê-lo como um momento de construção de cidadania”.

Reages e Alexandre (2011 apud FERNANDES et al., 2016, p. 3) apontam que, com a ajuda da educação, as mulheres “[...] estão deixando seu papel de indivíduo submisso, estão

---

<sup>28</sup> O projeto é referenciado em Santos (2015), como uma proposta com mulheres trabalhadoras do Roçado no município de Campina Grande na Paraíba.

procurando ampliar seu lugar na sociedade, lutando para realizar as próprias vontades e pela igualdade de gênero tanto nas escolas quanto nos trabalhos”.

Prado et al. (2016, p. 81) constataram em sua pesquisa o poder de transformação da educação na vida das mulheres, fato que é revelado pelas próprias mulheres participantes da pesquisa. Dentre as transformações constatadas, a que mais se apresenta é o poder de transformação interior (autoestima) e exterior (física). Por meio dessa transformação, elas

[...] não só mudam a forma como as pessoas as veem, mas também a percepção delas sobre elas mesmas. Essa transformação também tem impacto na aparência delas, fazendo-as se sentirem mais confiantes e à vontade com o próprio corpo, se animando em cuidar da beleza” (PRADO et al., 2016, p. 81).

Maia e Carvalho explicitam que, ao analisar as informações referentes às mulheres participantes de sua pesquisa, perceberam que “a EJA trouxe a oportunidade de elas se atualizarem socialmente, aprendendo a ler e escrever, tornando-se conscientes de sua realidade, tornando-se seres autônomos (MAIA; CARVALHO, 2016, p.21).

De acordo com Prado et al. (2016, p.82), a transformação

“[...]interior e exterior, somada ao domínio das habilidades de leitura e escrita, gera nessas mulheres sonhos, desejo do novo de vivenciar novas experiências, uma vez que encontraram na alfabetização independência e meios de se imaginar no mundo”.

Desde modo, ao se alfabetizarem as mulheres passam “a ter outra relação com o mundo dentro de suas próprias realidades. As transformações ocorreram dentro de suas casas no diálogo do dia-a-dia com seus familiares e amigos” (PRADO et al., 2016, p.82).

Neste sentido vale trazermos a importância dessas transformações a partir da aprendizagem dialógica. Vale destacar que as transformações que direcionam essa vertente vêm ao encontro daquilo que os artigos analisados vêm apontando como possibilidades da alfabetização de mulheres.

### **i) Melhorias de condições de Trabalho**

Para Araújo (2016, p. 219), ao buscarem a alfabetização, as mulheres estão ancoradas por desejos, e dentre esses podem estar “[...]uma melhor colocação no mercado de trabalho e com uma maior remuneração. Poder ler letreiros, o nome das ruas, ler um livro infantil para seus filhos, elas querem fazer parte do mundo da leitura, e darem outro sentido a suas vidas”.

Araújo (2016, p.216) explicita que a EJA

[...] tornou um meio de voltar ao ambiente escolar em busca de saberes, “para o jovem e para o adulto, a escola passou a representar a possibilidade de aquisição de conhecimentos capazes de elevar a própria autoestima e de facilitar a busca para um emprego melhor” (MEC, 2001, p. 42-43). Através da educação essas pessoas almejam um lugar melhor no mercado de trabalho, o reconhecimento da família, e uma satisfação pessoal.

Barbosa (2012 apud FERNANDES et al., 2016) afirma que a busca por conhecimentos em torno da leitura e da escrita pelas mulheres é motivada

[...] pelas mudanças econômicas e culturais pelas quais a sociedade está vivenciando, fazendo as mulheres participarem ativamente dos programas educacionais. A busca pela qualificação das mulheres se deve principalmente ao fato de almejam melhores empregos, adquirirem liberdade financeira ou por desejarem manter contato com a sociedade [...].

Prado et al. (2016, p.75), em seu artigo, apontam que o Movimento de alfabetização de Jovens e Adultos(MOVA) é buscado, em sua maioria “[...] por mulheres adultas que, segundo dados colhidos nas fichas de inscrição, vendo-se pressionadas pelas exigências do mercado de trabalho se dirigem às salas do MOVA em busca de escolaridade e conhecimento”.

Essas mulheres, de acordo com as informações do PNAD de 2012, disponibilizadas pelos autores, “representam 8,7% da população não alfabetizada do total de 11%, na região sudeste, região onde foi desenvolvida a pesquisa” e ao realizarem a pesquisa se depararam com um público de mulheres de 40 a 73 anos,

[...] que exercem na maioria função de diaristas. Todas são mães e algumas inclusive já são avós, que se sentiram estimuladas a estudar, algumas a aprender a ler e escrever, pois nunca haviam frequentado uma sala de aula. Outros fatores também contribuíram para que essas mulheres retomassem os estudos, foram principalmente os de natureza profissional com a exigência de leitura e da escrita, ainda por conta da informatização dos serviços públicos que passa por um crescente processo de digitalização e exige a memorização de senhas, além do deslocamento com a utilização do serviço de transporte público, que exige delas a identificação da linha de ônibus, das estações de metrô e saber identificar o endereço de destino (PNAD, 2012 apud PRADO et al., 2016, p. 76-77).

Godinho, Brandão e Noronha (2017) ao analisar, em seu artigo, as contribuições da educação popular e do pensamento freireano para a escolarização de mulheres na EPJA, com destaque para as suas experiências de trabalho, afirmam que a escola traz contribuições importantes,

[...] ao fazer da escolarização uma produção de leitura crítica do mundo e de si mesmas que inclui pensar sobre as condições sociais, históricas e culturais que influenciam diretamente o seu acesso a direitos fundamentais para uma vida digna, como a educação, o trabalho, a saúde, a cultura, a participação política e outros (GODINHO; BRANDÃO; NORONHA, 2017, p. 28).

A partir dessa compreensão, as autoras afirmam que torna-se essencial a necessidade de uma prática coerente com as experiências de trabalho das pessoas que frequentam a EPJA, pois o trabalho é recorrente na vida dessas mulheres que buscam a EPJA, tornando-se um dos motivadores na busca pela continuidade nos estudos, assim como consideram que o trabalho pode também ser um obstáculo como já explicitamos. Portanto,

[...] as principais contribuições que a instituição escolar tem a dar são a ampliação da leitura crítica destas experiências e a retomada do sentido político da educação – voltado para o exercício da cidadania, a valorização da vida, o respeito aos direitos humanos e a construção de uma sociedade democrática – em conformidade com as proposições do campo da Educação Popular de Freire (2001; 1987; 1989), Brandão (2002) e Arroyo (2007) acerca do papel da educação de jovens e adultos na problematização e construção de uma leitura crítica da realidade (GODINHO; BRANDÃO; NORONHA, 2017, p. 29).

Neste sentido, Arroyo (2011 apud GODINHO; BRANDÃO e NORONHA, 2017, p. 28) em seu artigo

[...] defende que a EJA oriente suas práticas para o reconhecimento das experiências concretas de vida destas pessoas, com destaque para o trabalho, a violência (como forma de segregação dos sujeitos da EJA, sobretudo das juventudes pobres) e os movimentos sociais (como espaços privilegiados de construção de outras identidades, mais positivas que aquelas produzidas e divulgadas pelos meios de comunicação de massa).

Dentre os diferentes motivos que levam as mulheres a procurarem a escola, o maior desejo que move esse retorno é o “de aprender a ler e escrever”, visto que essa habilidade é compreendida pelas mulheres participantes da pesquisa como fator de liberdade que irá contribuir com a locomoção nas cidades, com a busca de um emprego ou o melhor desempenho do emprego atual (PRADO et al., 2016).

Assim, Prado et al. (2016) veem na escolarização de mulheres a possibilidade de mudanças, que se iniciam de forma sucinta na aprendizagem de contas, na organização e administração do dinheiro, na elaboração de mapas de produtos de beleza que revendem (lucros e gastos), na facilidade em pegar ônibus, na conquista de um emprego ou no aperfeiçoamento do atual ou até mesmo na conquista de novas opções de trabalho. Com isso,

os autores afirmam que ao aprender a ler e a escrever a socialização torna-se mais fácil “uma vez que se é possível pensar o meio, e se pensar no meio” (PRADO et al., 2016, p. 80).

No entanto,

[...] aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se achem semi mudas ou mudas proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (FREIRE, 1981, p. 40).

Rompendo com a ideia de incapacidade, que as próprias mulheres absorvem para si a partir das falas machistas e excludentes que circulam cotidianamente, Puigvert e Muñoz (2012) esclarecem que essas mulheres não são conformadas, ou submissas à situação de desigualdade a que são submetidas. Entretanto, o que as autoras afirmam é que, muitas vezes, as próprias mulheres dão exemplos em suas atitudes de uma concepção preconceituosa de que as mulheres de classe popular não possuem informações ou estudos suficientes para decidirem ou se posicionarem frente a algumas questões políticas, educativas e decisórias para o bem comum. São essas compreensões errôneas que também precisam ser debatidas, pois ao pensarem assim, excluem as outras mulheres de tomadas de decisão importantes para a inclusão de todas as pessoas e fortalecem discriminações e exclusões, perpetuando a exclusão de direitos para todas as pessoas diferentes, o que deveria ocorrer de maneira igualitária.

Portanto, cabe a nós, refletir em torno da necessária mudança de pensamento e de atitude dentro de nossa sociedade, para que, cada vez mais, possamos apoiar a escolarização das inúmeras mulheres, de forma crítica e emancipadora, fazendo com elas e não por elas e nem mesmo para elas. É sobre esse assunto que gostaríamos de discorrer no próximo tópico.

## 5 APRENDIZAGEM DIALÓGICA: PROPOSTA PARA UMA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA

Longe de buscar soluções para a problemática aqui apresentada, gostaríamos de iniciar agora algumas discussões em torno da perspectiva da aprendizagem dialógica por acreditarmos que essa vertente traz elementos em sua gênese que ajudam a refletir em torno de uma alfabetização mais democrática e que rompa com os obstáculos apresentados no decorrer da pesquisa.

Para iniciar, gostaríamos de afirmar que o conceito de Aprendizagem Dialógica foi desenvolvido pela Comunidade de Investigação de Excelência para Todos (CREA<sup>29</sup>) na década de 80 e vem sendo estudado, desde a década de 90, no Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE<sup>30</sup>) e pelos pesquisadores formados nesses centros. Desde então, o núcleo brasileiro vem formando professores pesquisadores(as) que estão atuando em diferentes instituições de ensino em nosso país.

Em consequência disso, podemos afirmar que são muitas as produções de artigos científicos e trabalhos desenvolvidos a partir desse referencial, e por conta da importância que tais trabalhos têm ganhado nas pesquisas nacionais e internacionais<sup>31</sup> gostaríamos de aqui trazer, de forma sucinta sem a pretensão de esgotar todas as discussões, as bases teóricas e orientadoras dessa vertente de aprendizagem, bem como elencar e discutir as contribuições para a alfabetização de mulheres, em especial no que se refere a um dos princípios elaborados por esse referencial dialógico, que é o princípio de igualdade de diferenças.

<sup>29</sup> Em Inglês “Community of Research on Excellence for All” (CREA), foi criado em 1991, foi motivado pelas orientações científicas internacionais e aconselhada pelas melhores universidades do mundo, dentre alguns pesquisadores de importância. Nasceu na Universidade de Barcelona (Cataluña, España), tendo como objetivo gerar uma investigação científica capaz de identificar teorias e práticas superadoras de desigualdades e formar profissionais de máxima excelência docente e investigadora, provenientes de diferentes etnias, gêneros, idades e classes sociais[...]. Em 2015, passou de um centro para uma comunidade de investigação no âmbito da comunidade científica internacional. Seguem compostos por além daqueles que já compunham o grupo, de uma diversidade de pessoas e países, mantendo as mesmas características iniciais do grupo, apostando em uma sociedade transformadora tendo em vista o avanço para uma excelência científica e humana para todas as pessoas. Disponível no site: <<https://crea.ub.edu/index/about/?lang=es>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>30</sup> O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) é um grupo de pesquisa, ensino e extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). De acordo com o site do próprio grupo de pesquisa, o NIASE considera diferentes práticas sociais e educativas, diante dos desafios da Nova Modernidade (Sociedade da Informação, multiculturalismo, reflexividade e novas exclusões), a fim de identificar fatores transformadores e excludores que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e coopera com os grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludores (extensão). Para mais informações acesso em: <<http://www.niase.ufscar.br/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>31</sup> O Projeto de Pesquisa “Estratégias para a Inclusão e Coesão Social na Europa a partir da Educação” (Included), de acordo com o site do grupo (Traduzido do Inglês pelas autoras) é um projeto integrado Europeu que “analisa estratégias educacionais que contribuem para superar as desigualdades e promover a coesão social e as estratégias educacionais que geram exclusão social, em particular focando em grupos vulneráveis e marginalizados”. Disponível em: <<http://creaub.info/included/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

Para iniciarmos as discussões em torno da vertente passamos, a seguir, a apresentar questões referentes à sociedade atual, que é discutida por alguns teóricos como “sociedade da informação”.

## 5.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A sociedade contemporânea, conforme explicitam alguns pesquisadores (FLECHA 1994; CASTELLS 1994; AUBERT et al., 2008; AUBERT et al., 2004), vem transformando-se de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. Por meio da disseminação dos meios de comunicação, as trocas de informações passam a ser mais rápidas e mais acessíveis, entretanto, essa facilidade de acesso não se configura na igualdade diante da construção de conhecimentos.

As explicações para essas transformações em torno da sociedade da informação dão-se em torno de uma revolução tecnológica que, de acordo com Aubert et al., (2004), alterou os métodos de produção da sociedade industrial,

[...] que por sua vez, gerou novos sistemas de gestão econômica, social e cultural que explicam a aparição da sociedade da informação. Esta revolução tecnológica tem seu máximo expoente com a aparição da Internet. As tecnologias da informação e da Comunicação (TIC) e Internet penetram em todos os âmbitos de nossa vida, não somente econômico e de trabalho sim também na cotidianidade da atividade humana<sup>32</sup> (AUBERT et al., 2004, p. 13).

A partir dessa transformação tecnológica e informacional, Aubert et al. (2004) afirmam que o grau de inclusão e promoção social das pessoas passou a depender do grau de compreensão, conhecimento e uso das tecnologias da informação e da Comunicação (TIC), compreensão que se tornou centralidade do poder de alguns poucos sobre os demais. Mediante as inúmeras mudanças em relação à educação, ao mercado de trabalho, ao lazer etc., Aubert et al. (2004, p.13) apontam para o surgimento de novas profissões atreladas às tecnologias, as informações e a comunicação, o que demanda novas capacidades intelectuais.

Essa nova sociedade demanda o saber selecionar as informações, diante da relevância e do momento de uso, essa nova demanda, de acordo com Gorz, McLuhan, Giddens, Beck,

---

<sup>32</sup>Traduzido. No original: “a su vez, generó nuevos sistemas de gestión económica, social y cultural que explican la aparición de la sociedad de la información. Esta revolución tecnológica tiene su máximo exponente con la aparición de Internet. Las tecnologías de la información y de la Comunicación (TIC) e Internet penetran en todos los ámbitos de nuestra vida, no solo em el económico e laboral sino también em la cotidianidad de la actividad humana” (AUBERT et al., 2004, p. 13).

Toffler, Negroponte, Castells y Sennett (apud AUBERT et al., 2004, p.13-14) deve ser vista, dentro de um conjunto de competências (capacidades intelectuais e recursos tecnológicos) capazes de levar à inclusão social, para além do mercado de trabalho, para uma “participação ativa e integrada na sociedade atual”.

Há autores que, de acordo com Aubert et al. (2004), acreditaram que essa sociedade seria mais igualitária e mais democrática por compreenderem que todas as pessoas possuem capacidades intelectuais, além de poder desenvolvê-las independentemente da origem social, cultural ou econômica. Entretanto, de acordo com as autoras, essa é uma visão ingênua já que há uma “divisão desigual do acesso e compreensão das TIC e dos recursos educativos<sup>33</sup>” (AUBERT et al., 2004, p. 16), tal divisão faz com que nem todas as pessoas tenham acesso aos instrumentos educativos capazes de possibilitar o desenvolvimento de tais competências.

Neste sentido, para que haja a superação dessas desigualdades torna-se imprescindível, como nos apresentam Aubert et al., (2004), elaborar práticas educativas que contribuam para a inserção social de pessoas que não possuem o acesso aos conhecimentos necessários para uma participação ativa na sociedade. Pessoas que, na maioria das vezes, estão excluídas devido ao seu pouco acesso às informações, principalmente no que se refere aos processos educativos, por exemplo, as pessoas do meio rural que por diferentes fatores, dentre eles a distância entre a escola e suas moradias, foram excluídas do direito ao acesso da escolarização.

Para tanto, esse fato pode e vem sendo superado, como afirmam alguns autores (FLECHA; OLIVER, 2000; CASTELLS; LEVY), por meio de estudos, que as transformações decorrentes dessa nova organização da sociedade da informação atingem os diferentes âmbitos da sociedade e têm chegado ao meio rural a partir do ‘êxodo rural’, da necessidade de novas tecnologias em atividades agrícolas, dentre outros.

A partir de estudos em torno das atuações educativas de êxito<sup>34</sup>, Flecha e Oliver (2000) perceberam que é possível criar algumas estratégias para o processo de transformação também no meio rural, isso nos possibilita evidenciarmos que processos educativos pautados na aprendizagem dialógica podem favorecer aquelas pessoas, que viviam no campo ou em locais mais isolados, que historicamente foram excluídas da educação.

---

<sup>33</sup> Un reparto desigual del acceso y comprensión de las TIC y de los recursos educativos (AUBERT et al., 2004, p. 16).

<sup>34</sup> Atuações Educativas de Êxito são ações educativas que acontecem no interior das Comunidades de Aprendizagem (tertúlia literária dialógica, grupos interativos, formação de familiares, bibliotecas tutoradas, participação da comunidade, prevenção dialógica de conflitos) e que se orientam a partir dos princípios da aprendizagem dialógica (AUBERT et al., 2008). São consideradas de êxito pois dão os mesmos resultados de melhoria da aprendizagem e de interação em qualquer contexto.

Assim, Flecha e Oliver (2000) colocam a formação instrumental e a educação como chave para a superação do perigo de deixar essas pessoas fora da sociedade da informação. Demonstram isso por meio de duas experiências educativas de êxito, são elas: As atividades desenvolvidas no CENTRO DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS DE LA VERNEDA-SANT MARTÍ e o projeto europeu “FROM TAKERS TO CREATORS OF JOBS (COMISIÓN EUROPEA, 1996-1998)<sup>35</sup>”.

Ambas as experiências foram planejadas e desenvolvidas em torno de um estudo das necessidades educativas locais, e tais atividades podem ser desenvolvidas em outros âmbitos educativos, além da escola, como afirmam os autores. Consecutivamente, um dos projetos teve por base uma participação cidadã no espaço de uma escola de pessoas adultas (Centro de educación de personas adultas de la Verneda-Sant Martí)<sup>36</sup>, por meio de uma organização e gestão democrática e o outro projeto teve por base a transformação da escola em comunidade de aprendizagem.

De acordo com Flecha e Puigvert(2002), uma comunidade de aprendizagem é um projeto que pode estar direcionado às escolas primárias ou secundárias, incluindo a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e que tais comunidades têm como objetivo:

[...] a mudança na prática educativa para alcançar a utopia daquela escola ou da educação que todos queiram ter e, sobretudo, tornar real o sonho de que nenhum/a menino ou menina seja marginalizado/a ou etiquetado/a pela procedência de sua classe social, etnia, status econômico, gênero, etc <sup>37</sup> (FLECHA; PUIGVERT, 2002, p. 11).

Aubert et al. (2004) assinalam que na atual sociedade

[...] os princípios da modernidade tradicional se radicalizam para abrir novas formas de convivência mais igualitárias e inclusivas. Neste contexto podem conviver, dialogar e refletir conjuntamente diferentes grupos culturais, pessoas, com diversas opções sexuais ou familiares, homens e mulheres, meninas e meninos, pessoas adultas, etc<sup>38</sup> (AUBERT et al. 2004, p. 21., tradução nossa).

<sup>35</sup>Segundo os autores, o projeto *From Takers* surgiu a partir de uma ideia de Bodo University College em conjunto com o *Institut fur Unterricht im allgemeinbildenden Bereich*, no norte da Noruega, em uma comunidade que desde os anos 80, sofria com a falta de recursos e desemprego.

<sup>36</sup>Esse centro foi formado em um bairro da Espanha “Verneda-Sant Martí” e foi organizado por pessoas da comunidade e professores progressistas que acreditavam que poderiam, unidos, fazer da escola de educação de adultos um espaço coerente com os seus sonhos e necessidades e principalmente preocupados com uma educação de qualidade para todas as pessoas, com base em princípios de igualdade e democracia. Para mais informações acessar: <<http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/node/10>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>37</sup> Traduzido. No original: “es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc”.

<sup>38</sup> Traduzido. No original: “los principios de la modernidad tradicional se radicalizan para abrir nuevas formas de

Diante de tais transformações na sociedade e na transmissão de informações a escola delibera uma mudança estrutural, organizacional e metodológica. A partir daí é que surge a importância da aprendizagem na perspectiva dialógica, perspectiva que vem demonstrando por meio de Ações Educativas de Êxito (AEE's) que é possível realizar uma educação pautada em princípios da aprendizagem dialógica e que objetivem uma educação para todas as pessoas, independentemente de classe, gênero, etnia, religião ou qualquer outra diferença, e é nesse sentido que as comunidades de aprendizagem atuam.

Tais comunidades estabelecem princípios a serem seguidos a fim de que se alcance o êxito educativo de todas as pessoas, dentre eles, a promoção da **igualdade de acesso** para as pessoas que se encontram em desvantagem, relacionada às questões socioeconômicas, culturais, étnicos etc; a participação de todas as pessoas e coletivos; o reconhecimento da igualdade de diferenças culturais, possibilitando espaços para formação e relações plurais e solidárias, o trabalho em equipe, autonomia na tomada de decisões, dentre outras.

Dentre as Ações Educativas de Êxito<sup>39</sup> que ocorrem em uma comunidade de aprendizagem vale trazeremos aqui as principais: biblioteca tutorada; formação de familiares; Tertúlia literária dialógica; Tertúlia musical dialógica; Tertúlia dialógica com artes plásticas; Grupos interativos. Em todas essas atividades, os princípios da aprendizagem dialógica deverão ser respeitados com base no referencial teórico que embasa essa vertente.

Assim, após apresentarmos um pouco sobre as comunidades de aprendizagem e as Ações Educativas de Êxito (AEE), na próxima seção iremos discorrer sobre a aprendizagem dialógica e os princípios que a orientam.

## 5.2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA: BASES TEÓRICAS

Autores como Aubert et al., (2008) afirmam que existe um giro dialógico em nossa sociedade, que é uma consequência das mudanças sociais que vêm surgindo em especial da revolução tecnológica e do processo de globalização e nesse contexto é possível identificar novas demandas educativas e, conseqüentemente, a necessidade de ampliar a comunicação e o diálogo em torno das decisões, antes tomadas com base em argumentos de autoridade.

---

convivencia más igualitarias e inclusivas. En este contexto pueden convivir, dialogar y reflexionar conjuntamente diferentes grupos culturales, personas, con diversas opciones sexuales o familiares, hombres y mujeres, niñas e niños, personas adultas, etc” (AUBERT et al, 2004, p. 21).

<sup>39</sup>Sugestões de leitura em relação as ações educativas de êxito “ações educativas de êxito em comunidades de aprendizagem: contribuições da aprendizagem dialógica para a área de didática”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4513.pdf>. Acesso em 06 fev.2018.

A partir dessas novas demandas educativas é que surge o conceito da aprendizagem Dialógica, criada por Ramón Flecha e seus colaboradores do CREA em que a base está essencialmente nos estudos desenvolvidos por Freire no que se refere ao diálogo e no conceito de ação comunicativa desenvolvida por Habermas.

Podemos afirmar que a aprendizagem dialógica

[...] é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática se dá como uma unidade (MELLO; GABASSA; BRAGA, 2012, p.43).

As elaborações teóricas de Flecha<sup>40</sup> (1997), indicam alguns princípios centrais na constituição do conceito de Aprendizagem Dialógica, os quais podem ser sintetizados em sete. Os princípios, de acordo com Aubert et al. (2008), têm a pretensão de guiar a reflexão sobre a aprendizagem dialógica e as situações em que é colocada em prática, assim, nos dois livros base do conceito,<sup>41</sup> os autores explicitam claramente as bases teóricas de cada princípio assim como as suas contribuições para a educação, em especial para a educação de pessoas jovens e adultas. Para tanto, a seguir, traremos cada princípio, acompanhado de experiências que possibilitam compreendê-los de forma aprofundada, são eles: Dialogo Igualitário, Inteligência Cultural; Transformação; Dimensão Instrumental; Criação de Sentido; Solidariedade e Igualdade de diferenças.

- **Diálogo igualitário**

Segundo Aubert et al. (2008), este princípio surgiu a partir de observações em torno das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. Segundo estes/as autores/as, a partir do século XX houve um giro dialógico e que gerou também uma mudança pessoal, ou seja, não se aceita mais tudo que é falado por quem diz ter mais poder. Atualmente vivemos em uma sociedade de questionamentos, queremos saber o porquê, o que isso vai trazer e quais pontos são positivos e negativos, dentre outros, desta maneira, não aceitamos mais, como antes, tudo o que nos afirmam ser a única verdade.

Neste sentido, quando procedemos através do diálogo, contribuimos para uma maior democratização, tanto pessoal como social. O diálogo vem substituindo o “argumento da

---

<sup>40</sup> As principais obras que trazem estes princípios são: “Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información e “Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las Personas Adultas a través del diálogo”.

força pela força dos argumentos” (AUBERT et al., 2008, p. 169). Sendo assim, não há nada que possa se dar como definitivamente concluído, já que as afirmações poderão sempre ser passíveis de futuros questionamentos.

O Diálogo Igualitário prevê que todas as pessoas podem falar, comunicar-se em uma situação de interação, o que faz com que, diante do diálogo, a força esteja no argumento e não na posição hierárquica que a sociedade ainda impõe. No entanto, pressupõe-se que todas as pessoas são inteligentes e únicas, ou seja, possuem inteligência, a partir daquilo que vivem no seu dia a dia, tendo que ser respeitadas e ouvidas, por meio do diálogo, buscando um acordo entre as ideias, já que todas as pessoas poderão contribuir com suas ideias e concepções.

De acordo com Flecha (1997), em uma situação de ensino em que apenas o educador impõe sua verdade, sem dar aos educandos a oportunidade de rejeitá-las ou confrontá-las, acaba por provocar um isolamento desses alunos dentro dos muros estabelecidos como corretos por sua autoridade. Desta forma, o autor afirma que não há, de fato, um aprendizado; já num diálogo igualitário, ambos aprendem, tanto os professores quanto os(as) alunos (as), pois haverá a possibilidade de todos(as) construírem suas interpretações com base nos argumentos fornecidos a partir do diálogo.

Habermas (2001 apud AUBERT et al., p. 170), ao apresentar a substituição do argumento da força pela força dos argumentos, diz que entende que um diálogo em que haja somente argumentos válidos é uma utopia, pois esse tipo de diálogo é, para Habermas, situado como uma situação ideal de fala, em que pelo menos se busca o consenso, ao invés de um diálogo dotado de relações de poder.

Os quatro tipos de ações apontadas por Habermas (apud FLECHA, 1997, p. 15-16) “podemos pensar relações educativas”, são:

- a) Ação teleológica: as pessoas escolhem os melhores meios para alcançar um fim, como exemplo: um professor ao ensinar determinado conteúdo didático irá buscar uma forma (uma ação) mais apropriada, a fim de atingir seus objetivos. A linguagem é vista como forma de atingir o êxito, assim o professor poderá convencer os estudantes da importância de estudar tais conteúdos.
- b) Ação regulada por normas: Neste tipo de ação, professores e alunos não são atores solitários, são membros de um grupo, atuando conforme os valores ou regras impostas. Por exemplo, no meio acadêmico em que, de acordo com as regras espera-se que cumpram-se exigências de comportamento em relação aos diferentes papéis, assim

os alunos esperam que professores expliquem determinadas leituras. Neste caso, de acordo com Flecha, a linguagem é um meio de transmissão de valores dominantes.

- c) Ação dramaturgica: Neste tipo de ação acredita-se que as pessoas encenam em determinadas situações ou contextos. O conceito central é a autoencenação, consiste no comportamento de um sujeito diante de um público e a linguagem é o meio onde acontece a autoencenação. Esse conceito sociológico, de acordo com Flecha (1997) tem sido trabalhado por Goffman.
- d) Ação comunicativa: é uma interação em que sujeitos capazes de linguagem e de ação estabelecem uma relação interpessoal através de meios verbais e não verbais. Nesse tipo de ação todas as pessoas, alunos e também a comunidade podem participar do planejamento de sua aprendizagem, e a interpretação é o conceito central desse tipo de ação, e está relacionada às negociações suscetíveis de consenso. Assim, os argumentos são muito importantes e válidos diante da busca do consenso e a linguagem assume importante lugar nesse tipo de ação tendo em vista o entendimento.

Em suma, diante desses tipos de ação, com exceção da ação comunicativa, não se consideraria a linguagem a partir da participação de todos de forma dialógica, não estariam preocupados com os argumentos diante de um texto, portanto os alunos e a comunidade não seriam levados em consideração diante do planejamento da aprendizagem, entre outras situações que iriam desvalorizar os sujeitos como capazes de linguagem e ação.

Flecha (1997) aponta que Freire, em suas obras, também nos ajuda a compreender, a partir de suas indicações, como lutar por um diálogo igualitário em situações de desigualdades e ainda traz Beck e Giddens que contribuem com o desenvolvimento de perspectivas e práticas transformadoras dirigidos por projetos reflexivos das pessoas.

Paulo Freire, em suas obras, apontava que as pessoas em situação desfavorecida não sabem menos, apenas possuem conhecimentos diferentes de pessoas com maior escolaridade, Freire (2011) defende que o diálogo precisa substituir a ideia de educação bancária<sup>42</sup>, rompendo com a ideia de que conteúdos precisam ser passados aos alunos, que assumem uma posição passiva e que o educador é o detentor de conhecimentos. Deste modo, Aubert et

---

<sup>42</sup> Educação Bancária é um conceito de Freire (2011a) que apresenta uma discussão em que “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação, pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2011a, p. 38), e irá manter o antagonismo educador-educando. Esse tipo de educação possui algumas características, entre as quais, de forma resumida, podemos compreender que, o educador será sempre o detentor de todo o conhecimento, o agente do processo educativo, enquanto que o educando um mero receptor, como se fossem vasilhames à espera de preenchimento de conhecimentos. Nesse sentido, “Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 2011a, p.39).

al.(2008) localizam o diálogo igualitário como ferramenta para aumentar os níveis de aprendizagem das pessoas, independentemente do nível econômico, social, gênero, idade etc.

Neste contexto, diante da atual sociedade da informação e das mudanças decorrentes da necessidade da seleção e do processamento de informações, que tem se tornado um modo de subsistência, passando a colocar o processo de escolarização como essencial, o diálogo igualitário e reflexivo para Flecha (1997), tem possibilitado o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem com maior profundidade que outras formas de ensino.

- **Inteligência cultural**

O princípio defende, que todas as pessoas têm as mesmas capacidades podendo contribuir com um diálogo igualitário, contemplando a pluralidade, mas deve-se considerar que as pessoas nem sempre conseguem se comunicar em determinados espaços, porém, em outros se expressam muito bem.

Flecha (1997) destaca que grupos privilegiados impõem as suas formas de comunicação como melhores, como inteligentes e as outras formas de comunicação como deficientes, classificação que embora comprovada como arbitrária tem impregnado o contexto escolar, suas atividades e formas de avaliação. Diante dessa perspectiva, são atreladas essas teorias deficientes a todos os grupos que se distanciam do protótipo considerado ideal (branco, masculino, ocidental, jovem, etc), concepção que vem sendo superada por muitas investigações.

Para tanto, a partir de investigações mais específicas no campo da aprendizagem Dialógica, vêm se considerando que há diferentes tipos de inteligências. Flecha (1997) destaca a inteligência fluida e cristalizada e ainda a inteligência acadêmica e prática, a partir das quais afirmam que as pessoas podem demonstrar diferentes tipos de conhecimentos, em áreas distintas, essas concepções estão mais reduzidas a questões cognitivas.

Entretanto, a aprendizagem dialógica propõe um conceito mais amplo, contemplando “a pluralidade de dimensões da interação humana e se baseia no diálogo igualitário”. (FLECHA, 1997, p.20, tradução nossa). Neste sentido, essa vertente trabalha com a inteligência cultural, acreditando contemplar essa globalidade, para isso engloba as inteligências acadêmicas e práticas assim como as demais capacidades de linguagem e ação.

Deste modo, a inteligência cultural pressupõe um processo de interação em que as pessoas estabelecem uma relação por meios verbais e não verbais (ação comunicativa), a

partir de então podem chegar ao entendimento nos mais diferentes aspectos (cognitivo, ético, estético e afetivo), (FLECHA, 1997, p. 21).

Ainda de acordo com Flecha (1997), circula a ideia de que as habilidades escolares são transferíveis para outros contextos e que não há a possibilidade de ocorrer o contrário o que gera desconfiança pelas pessoas que pretendem adquirir conhecimentos acadêmicos, a fim de desenvolvê-los em sua vida cotidiana, especialmente no âmbito do trabalho.

Dentre a importância da inteligência cultural para a superação de desigualdades, destacam-se os estudos que contribuem para a superação do edismo<sup>43</sup>. Algumas teorias, de base quantitativa, afirmam que a inteligência diminui após a juventude, assim o desenvolvimento cognitivo fica restrito à infância e à adolescência. Segundo Flecha (1997), pesquisadores tais como Weshsler, dentre outros, basearam suas afirmações em estudos que mediam a inteligência de diferentes pessoas ao mesmo tempo, consideravam apenas a idade, excluindo fatores relacionados à desigualdade de oportunidades de aprendizagem atreladas às diferentes gerações.

Neste sentido, Flecha (1997) afirma que essas teorias vêm sendo superadas por meio de estudos longitudinais, ao invés de comparar inteligências de pessoas distintas, fizeram um acompanhamento diante do desenvolvimento cognitivo de pessoas ao longo de suas vidas. A partir de tais pesquisas evidenciou-se que as pessoas continuam aprendendo durante a fase adulta, assim a inteligência continua a se desenvolver durante toda a vida adulta, contrariando as concepções que afirmavam até que as pessoas adultas deixam de aprender.

Flecha (1997) faz um levantamento de autores, como Freire, que aponta que as pessoas adultas possuem capacidades diferentes, mas jamais inferiores. Além desses, Flecha (1997) traz Vygostky e Scribner, que demonstraram que os adultos desenvolvem atividades diárias que são equivalentes com as desenvolvidas na escola, na infância e na adolescência. Flecha (1997, p.23, tradução nossa) e Aubert et al. (2008, p.182) afirmam que, à medida que vivenciamos experiências, há um aumento no número e na qualidade de conhecimento e habilidades relacionadas à vida cotidiana.

Além disso, de acordo com Aubert et al., (2008), tradicionalmente mediu-se a inteligência por meio de testes de QI, os quais eram distantes da realidade das pessoas e não consideravam a situação emocional delas no momento de aplicação. Isso gerava notas baixas de QI e conseqüentemente, atrelava-se a essas notas um déficit, causando exclusão daqueles que não atingiam o que era considerado ideal por esses testes.

---

<sup>43</sup> Edismo refere-se à discriminação relacionada a idade (FLECHA, 1997, p.22).

Além da idade, também tem sido foco da inteligência, a superação de outros tipos de discriminação, relacionado à classe, raça e gênero. Aubert et al. (2008) afirmam que, em geral, as investigações em torno da inteligência sempre demonstram a vinculação entre inteligência e experiência, e inteligência e contexto sociocultural (AUBERT et al. 2008, p. 182).

Entretanto, diante das inúmeras investigações que têm superado essa concepção, Flecha (1997) e Aubert et al., (2008) destacam a que primeiro diferenciou a inteligência fluida e cristalizada, e logo a inteligência acadêmica e prática<sup>44</sup>. Deste modo, o que ficou evidente, diante de tal perspectiva, é que as pessoas que são consideradas no processo de escolarização como desajeitadas, podem demonstrar em outros ambientes (trabalho, familiar), que isso pode se inverter. Essa perspectiva, de acordo com Flecha (1997), está embasada de forma reduzida na dimensão cognitiva, com base na ação teleológica.

Aubert et al. (2008) destacam que Howard Gardner (2003) propôs a teoria das inteligências múltiplas<sup>45</sup>, e que todas as pessoas possuem essas inteligências e as desenvolvem mais ou menos dependendo do contexto, de forma natural, de acordo com as nossas atividades mais frequentes. De acordo com Gardner (2003 apud AUBERT et al., 2008, p.180), o que acontece é que o sistema educativo considera apenas a inteligência lógico-matemática e a linguística, desconsiderando as demais, tratando as inteligências de forma diferenciada. Portanto, o autor define que há uma dimensão intercultural envolvida nas inteligências, pois em determinadas culturas uma inteligência poderá se desenvolver mais do que nas outras.

Aubert et al. (2008) trazem algumas informações em relação à teoria triárquica da inteligência, construída por Sternberg (1990), que estabelece que possuímos três inteligências, são elas: analítica, prática e criativa, importantes para resolvermos questões ao longo da vida, afirmando que alguns irão se desenvolver mais ou menos, dependendo do contexto.

De acordo com Aubert et al., (2008), Cole e Scribner (1977) realizaram estudos em torno dos processos cognitivos em diferentes contextos socioculturais demonstrando que as habilidades evoluem de forma diferenciada dependendo do contexto, entretanto, essa evolução está sempre voltada à comunicação, às necessidades de trabalho e à vida cotidiana dos sujeitos (AUBERT et al., 2008, p. 181).

---

<sup>44</sup> De acordo com Aubert et al., (2008) e Flecha (1997), inteligência fluida refere-se às capacidades universais ligadas ao desenvolvimento neurológico e inteligência cristalizada refere-se ao uso de algumas habilidades cognitivas presente na inteligência fluida para resolver atividades da vida cotidiana. Inteligência acadêmica é o que se aprende e é utilizado nos contextos acadêmicos. Já inteligência prática é aquilo que se aprende e se utiliza no cotidiano.

<sup>45</sup> Inteligências múltiplas: Possuímos nove inteligências, são elas: linguística, lógico-matemática, musical, corporal, cinestésica, espacial, intrapessoal, naturalista e inteligência espiritual.

Contudo, Flecha (1997) destaca que a aprendizagem dialógica requer um conceito mais amplo, que possa contemplar a pluralidade de dimensões da interação humana e que se baseie em um diálogo igualitário. A partir dessa necessidade, o CREA adotou a concepção da inteligência cultural, que engloba tanto a inteligência acadêmica e prática quanto outras capacidades (de linguagem e de ação), o que pressupõe uma interação em que as pessoas possam, a partir da ação comunicativa, estabelecer entendimentos.

A ideia de que os conhecimentos escolares não são transferíveis para outros contextos (trabalho e vida cotidiana) e vice-versa faz com que algumas pessoas, principalmente os adultos, não se sintam à vontade para buscar os conhecimentos escolares. Entretanto, o que Flecha (1997) aponta é que essa concepção precisa ser substituída, já que os conhecimentos podem ser funcionais em seu próprio contexto e podem ser transferidos para outros contextos, de acordo com as condições.

Flecha (1997) defende que esse conceito “inteligência cultural” pode oferecer um marco de superação de teorias que apontam para o déficit de inteligência, principalmente em relação aos adultos. Dentre essas teorias a serem superadas, “as duas mais importantes tem sido a dos estudos quantitativos que afirmavam a diminuição da inteligência depois da juventude e a aplicação aos adultos da evolução teorizada para a infância e adolescência” (FLECHA, 1997, p.22)<sup>46</sup>.

Um exemplo de estudo que levou a ideia de que os adultos não aprendem é o estudo de Wechler, que dentre outros, mediram a relação da inteligência com a idade e concluíram que havia um declínio durante a vida adulta. Sobre esse assunto Flecha (1997) deixa claro que essas teorias, além de possuírem uma base quantitativa, giravam em torno da idade, mas sem considerar que as gerações estão relacionadas ao fator de desigualdades de oportunidades de aprendizagem, já que as pessoas adultas sofreram um processo de exclusão histórica, como já discutimos nas seções anteriores.

Entretanto, os estudos longitudinais puderam avançar e estão buscando a superação desse prejuízo de discriminação relacionada à idade e ao edismo (preconceito relacionado à idade). O que foi feito a partir desses estudos longitudinais é que, ao invés de comparar inteligências, foi analisada a evolução cognitiva das mesmas pessoas por um longo período, assim, foi evidenciado que a inteligência cresce ao longo da vida e não ao contrário, como afirmavam os estudos anteriores.

---

<sup>46</sup> Traduzido. No original: [...] las dos más importantes han sido los estudios cuantitativos que afirmaban la disminución de la inteligencia después de la juventud y la aplicación a la adultez de la evolución teorizada para la infancia y adolescencia” (FLECHA, 1997, p. 22).

De acordo com Flecha (1997) e Aubert et al. (2008), outra concepção que exclui os adultos está relacionada às aplicações errôneas das teorias de Piaget, que em suas investigações pautou-se na evolução cognitiva das crianças e adolescentes, mas houve a aplicação dessas concepções em relação aos adultos. Conseqüentemente o que ficou entendido foi que as pessoas que não haviam completado a educação no período considerado correto, não haviam desenvolvido o período das operações concretas, assim, passam a entender os adultos como crianças que ainda precisam se desenvolver intelectualmente ou deficientes, já que compreendem que houve uma ruptura no processo de desenvolvimento intelectual.

Tal perspectiva não considera as aprendizagens e formação que ocorre fora da escola, como se essa aprendizagem só fosse possível no contexto escolar. De acordo com Flecha(1997) e Aubert et al. (2008), felizmente essa teoria foi superada a partir de pesquisadores, tais como Sylvia Scribner, por meio do enfoque das teorias de Vygotsky, que demonstraram que os adultos, embora não tenham frequentado a escola, desenvolvem em atividades rotineiras operações cognitivas referentes às que aprendemos na escola.

Para tanto, o conceito de inteligência cultural, como apresentamos até aqui, recorre a todas essas concepções e ao marco do diálogo igualitário, assim entende-se que todas as pessoas, independentemente da idade, possuem capacidade de linguagem e ação e que podem ser desenvolvidas por meio de interações, desta forma, os coletivos possuem inteligência cultural que poderão contribuir para a superação de discriminação. Entende-se também que as relações humanas tendem ao diálogo, entretanto também geram muros que o impede. Como exemplo de impedimento do diálogo, Flecha (1997) apresenta as tecnologias informacionais, que abrem a possibilidade de conexão com pessoas muito distantes, porém podem distanciar membros de uma mesma família que convivem em uma mesma casa. Outro exemplo é a escola, que tem facilitado o acesso a uma cultura universal, mas também tem desqualificado algumas pessoas taxando-as como incultas e criando estereótipos, como a falta de capacidade para adquirir essa cultura universal.

No entanto, ao mesmo tempo que recursos da informação contribuem para a comunicação podem também dificultá-la, do mesmo modo que as instituições escolares podem facilitar a cultura universal, mas, também podem desqualificar as pessoas e suas capacidades, excluindo-as; a esses impedimentos ou obstáculos para o diálogo, Flecha (1997) dá o nome de muros antidialógicos, são eles:

**Culturais** - em que há a desqualificação de uma maioria diante da incapacidade de comunicação com os saberes dominantes, a partir de tal concepção uma minoria cria as teorias

relacionadas ao déficit, tomando em suas mãos o protagonismo cultural e aquelas pessoas que são excluídas permanecem como tal.

**Sociais** – Há a exclusão de muitos grupos diante da evolução e produção de conhecimentos valorizados, assim, o “classismo, sexismo, racismo e edismo encerram determinadas experiências educativas dentro de alguns setores de posição social, gênero, etnia e idade; termina de excluir o resto”<sup>47</sup> (FLECHA, 1997, p.24).

**Pessoais**- há o afastamento de muitas pessoas da riqueza cultural de seu entorno, neste sentido a história de vida de muitos(as), assim como o relato dessa história gera e perpetua a exclusão delas de muitas práticas formativas.

De acordo com Flecha (1997), determinados grupos, considerados privilegiados em relação aos demais, impõem as suas formas de comunicação como inteligentes ou melhores e as demais como deficientes. Embora já tenhamos diferentes demonstrações dessa arbitrariedade, ainda temos essa classificação impregnada nas práticas escolares, assim como nas avaliações de tais práticas. Diante dessa concepção, Flecha (1997) afirma que seguimos, no âmbito educacional, muitas vezes sem perceber, outras vezes propositalmente a ideia de que os alunos que não se encaixam no protótipo considerado ideal (brancos, masculino, ocidental) são deficientes.

No caso da educação brasileira, poderíamos, por exemplo, citar os adultos, já que o ideal pensado, inclusive nas políticas públicas, são as crianças e os adolescentes, em que a partir daquela ideia que vem inclusive sendo fortemente destacada nos programas de alfabetização, por exemplo “alfabetização na idade certa”<sup>48</sup>, acabamos fortalecendo a exclusão. Deste modo, os adultos são inseridos em um espaço que não é pensado para eles já que os programas educativos carregam a ideia estereotipada de que os adultos não aprendem, e como há ainda muitos professores não preparados para atuar com o público jovem e adulto, muitos programas acabam atuando a partir de atividades projetadas para o público infantil ou adolescente.

Desta forma, a aprendizagem dialógica considera que “as habilidades a que se refere a inteligência acadêmica são frutos do ensino, isto implica que sempre é possível aprendê-las”<sup>49</sup> (AUBERT et al., 2008, p. 176, tradução nossa), assim, entende-se que a inteligência acadêmica não é inata, e sim algo que se aprende, é modificável e pode ser sempre alterada e

<sup>47</sup>Traduzido. No original: “Clasismo,sexismo, racismo y edismo encierran determinadas experiencias educativas dentro de algunos sectores de posición social, género, etnia o edad; queda excluido el resto”.

<sup>48</sup> Programa do governo Federal que afirma que é na infância que se alfabetiza.

<sup>49</sup>Traduzido. No original: “si las habilidades a las que se refieren la inteligencia académica son fruto de enseñanza, esto implica que siempre es posible aprenderlas”.

melhorada a partir de atividades educativas, em ambientes formais ou não. Isso também vai depender do contexto social e cultural.

Deste modo, a inteligência cultural contempla todas essas contribuições, com base no diálogo igualitário a fim de esclarecer que todas as pessoas, independentemente da idade, do meio cultural em que estão inseridos, possuem capacidade de linguagem e de ação, podendo ser desenvolvidas ou aprimoradas por meio de interações.

Assim, todos sempre temos algo a ensinar e algo a aprender, independe da idade, não somente o conhecimento acadêmico é importante, mas também os outros tipos de inteligências (inteligência prática e inteligência comunicativa), ou seja, os conhecimentos de mundo<sup>50</sup> de cada sujeito devem ser levados em consideração já que ao reconhecer e valorizar a inteligência cultural das pessoas, acelera-se a aprendizagem. Portanto, a inteligência cultural irá considerar esses três tipos de inteligência.

Importante salientar que ao considerar a pluralidade das inteligências, não significa afirmar que os conhecimentos acadêmicos não são importantes, pois embora o sistema educativo e o ensino das habilidades acadêmicas excluam as pessoas, não há como negar que o acesso às habilidades acadêmicas é um critério de seleção social, o que faz com que a aprendizagem dialógica afirme que todas as pessoas devem possuir esse acesso, caso contrário, haveria uma legitimação da exclusão dos menos favorecidos.

- **Transformação**

Com base em Flecha (1997), a aprendizagem dialógica é capaz de transformar as relações das pessoas envolvidas, assim como de seus familiares e também o seu contexto de vida, Flecha se baseia nas ideias de Freire em que nós, seres humanos, somos seres de transformação e não de adaptação.

Com base em evidências, Flecha propõe a aprendizagem dialógica como forma de superação dos modelos reproducionistas que afirmaram que a educação reproduz as desigualdades e não há o que fazer a partir dessa afirmação a fim de superá-la. Deste modo, a educação não seria transformadora, e apenas reproduziria e reforçaria as desigualdades. Teorias que, de acordo com Flecha (1997), era conservadora e sem embasamento científico,

---

<sup>50</sup>De acordo com Freire e Macedo (1990) o adulto traz consigo uma bagagem enorme de conhecimentos do mundo e da vida e na escola tornam-se necessárias práticas capazes de vincular esses conhecimentos com novas experiências educativas. Além disso é importante o respeito as diferenças dos educandos, tendo como objetivo a igualdade de direitos, principalmente o direito a educação.

conservadora por afirmar que embora houvesse o desejo de uma educação transformadora e igualitária, isso não era possível e não científica, já que se embasam em teorias do Marxismo Althusseriano, entretanto são teorias que foram elaboradas sem o devido conhecimento da obra de Marx<sup>51</sup>.

O que Flecha (1997) e Aubert et al. (2008) afirmam é que muitos intelectuais reproducionistas afirmavam que propostas que visavam à emancipação, como as de Paulo Freire, dentre outros, eram inocentes, sonhadoras e sem embasamento científico, não servindo para nada e que “a escola não é responsável pelas desigualdades sociais e não as muda”<sup>52</sup>, mas, por meio da evolução das ciências sociais, por mais que haja crítica a respeito das teorias transformadoras, essas vêm ganhando espaço e as teorias reproducionistas assim como o estruturalismo em que se baseavam, vêm sendo refutadas.

Deste modo, não se pode desconsiderar a cientificidade da teoria da aprendizagem dialógica. Além do mais, como aponta Aubert et al. (2008), embora houvesse as críticas em relação à transformação igualitária da educação, aqueles/as que criticavam “não construíam uma prática educativa alternativa”<sup>53</sup> (AUBERT et al., 2008, p. 194, tradução nossa). Além disso, as teorias sociais vêm demonstrando o caráter dual da ação, seriam esses: o sistema e mundo da vida, com base em Habermas e estrutura e agência humana com base em Giddens.

Flecha (1997) e Aubert et al. (2008) definem que as concepções não sistêmicas e estruturalistas estão sendo refutadas por considerarem apenas as dimensões referentes ao sistema, as estruturas, e que ao considerar somente essas dimensões, fica exposto que a sociedade e a educação é algo já dado como consequência dessa estrutura e que, sendo assim, não poderia ser feito nada para transformá-las.

Desta forma, Flecha (1997, p. 29) afirma que as perspectivas modernas tradicional, pós-moderna e dialógica seguem linhas diferentes ao respeito; a primeira é definida por aquele que se atribui o papel de sujeito, os demais são objetos dessa transformação; a segunda nega tanto a possibilidade quanto a necessidade de transformação; a última tanto defende essa possibilidade quanto a necessidade dessa transformação, com base em uma visão igualitária que resulte do diálogo, sem imposição de ideias de uma pessoa sob as outras.

<sup>51</sup>O autor afirma nunca ter lido Marx.

<sup>52</sup>Traduzido. No original. “la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia”. De acordo com Aubert et al., (2004), esse foi o título de livro de Gras (1985), quase que uma tradução fiel do livro “Schools and equal opportunities” de Bane e Jencks (1972), que explicava que as mudanças em relação as desigualdades provocadas pela escola eram pouco significativas e que coisas além do sistema educativo colaboravam mais. O que vinha de encontro com reformas progressivas impulsionadas por movimentos sociais que sonhavam com questões igualitárias como as de Martin Luther King. Questões que foram refutadas e mais tarde Jencks escreveu um novo livro a fim de corrigir alguns erros, considerando que a educação não contribui somente para superar as desigualdades, mas que é também a melhor forma para que isso ocorra.

<sup>53</sup>Traduzido. No original: “[...] no construíam ninguna prática educativa alternativa”.

A partir de teorias como as de Vygotsky, que tem uma visão transformadora do contexto com base na ação, a aprendizagem dialógica considera que práticas adaptadoras causam ainda mais desigualdades. Desta forma, Aubert et al. (2008) afirmam que a aprendizagem dialógica visa à transformação das condições do contexto, a partir do princípio da igualdade de diferenças, rejeitando a adaptação à diversidade.

- **Dimensão instrumental**

A aprendizagem dialógica, como já descrito acima, prevê que se leve em consideração os argumentos das pessoas e não a posição que ela ocupa na sociedade, o que não exclui o fato de que todas as pessoas devem ter acesso a todo tipo de informação, conteúdo e aprendizagem, por serem instrumentos imprescindíveis para a nossa sobrevivência. Neste sentido, Flecha (1997) aponta que a aprendizagem dialógica contribui para a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades, necessários para a sobrevivência, e possibilita que tais conhecimentos e habilidades possam ser dialogados em grupo, enriquecidos com a inteligência cultural de cada um, intensificando assim a aprendizagem. Portanto, a Dimensão Instrumental prevê que seja discutido o objeto do ensino e da aprendizagem para que estabeleça sentido para os(as) educandos(as), que ocupam o espaço de sujeito da sociedade (FLECHA, 1997).

De acordo com Flecha (1997), os tradicionalistas criticam o excesso de diálogo e democratização do espaço escolar como fatores negativos em relação à aprendizagem dos conhecimentos técnicos e científicos. Concomitantemente a isso, o autor aponta que há concepções que propõem a formação humana, o que contradiz a ideia do ensino técnico, em especial, a educação de adultos é um campo em que é proposto esse tipo de formação técnica, o que de acordo com Flecha, são concepções edistas, pois afirmam que os adultos não possuem capacidades para adquirir os conhecimentos instrumentais.

De acordo com Flecha (1997), a aprendizagem instrumental se intensifica e aprofunda quando localizada por meio do diálogo e que diante da sociedade atual, a capacidade de seleção e do processamento de informação torna-se o melhor instrumento cognitivo. Deste modo o diálogo e a reflexão contribuem para o desenvolvimento dessa capacidade e as relações entre as pessoas possibilitam tanto o acesso dessas informações quanto a seleção e processamento destas.

Segundo Flecha (1997), tradicionalistas superficiais apontam que o diálogo na tertúlia<sup>54</sup> não possibilita a aprendizagem instrumental. Mas é possível afirmar que, a partir do diálogo defendido nessa atividade, é decidido coletivamente, com base em argumentos o que será aprendido (conteúdos e objetivos), o que sempre será considerado é a realidade das pessoas envolvidas. A leitura é feita com base na concepção de que, a partir da aprendizagem da leitura e da escrita dialogada, as pessoas, independentemente da idade, são capazes de construir conhecimentos acadêmicos e do mundo da vida em torno de um livro literário e relacioná-los com questões voltadas às suas realidades.

Apple (apud AUBERT et al., 2008) afirma que um currículo da felicidade e da sociabilidade<sup>55</sup> não contribuem para os alunos em situação de exclusão, pois limitam-se a questões práticas da vida diária, legitimando a desigualdade e dando apenas aos que já possuem uma situação já favorável o acesso aos conhecimentos científicos. Deste modo, é dada a importância, com base em Apple e Beane (1995), a um currículo democrático com base em conhecimentos em vários aspectos de forma a contribuir ao acesso socioeconômico.

Importante salientar que Aubert et al. (2008) apresentam a interação realizada por meio de trabalhos educativos como importantes para o desenvolvimento de habilidades de todo tipo, desde as habilidades práticas, acadêmicas e comunicativas<sup>56</sup>. Alguns alunos demonstraram aprender mais ao tentar explicar aos colegas, assim, além de desenvolver as habilidades cognitivas, apresentam a solidariedade ao tentar fazer com que os colegas aprendam.

Ainda de acordo com Aubert et al., (2008), não se trata somente de dar igual acesso de oportunidades, pois não é o suficiente. É preciso que o objetivo seja a igualdade de resultados para o sucesso da aprendizagem. Além da igualdade de resultados, as práticas educativas devem estar direcionadas à ideia de que todas as pessoas precisam atingir os mesmos resultados, o que independe do ponto de partida; neste sentido, a educação precisa se preocupar com as práticas que atendam e levem todas as pessoas à aprendizagem.

- **Criação de sentido**

---

<sup>54</sup>Tertúlias literárias dialógicas é uma das atuações educativas de êxito baseada na leitura de literatura clássica tendo como princípios a aprendizagem dialógica, como já apontado anteriormente em outras seções.

<sup>55</sup>De acordo com Aubert et al., 2008 é aquele que articula mais atividades voltadas à práticas diárias e a socialização sem considerar os conhecimentos científicos.

<sup>56</sup>Para mais informações, verificar em Aubert et al., (2008) p. 210-212.

A experiência a partir da aprendizagem dialógica permite a recriação de um novo sentido para a vida, a qual vem perdendo o sentido diante do contexto individualista que vivemos atualmente, não só individualmente, mas também do coletivo. A aprendizagem dialógica acredita na possibilidade de recriar o mundo em que estamos vivendo, a fim de construir um espaço de convivência compartilhada e dialogada, ou seja, tudo o que é aprendido e ensinado na escola, se respeitados os princípios anteriores, cria sentido para a vida dos alunos e da comunidade (Flecha, 1997).

Flecha (1997) afirma ainda que a aprendizagem dialógica é um dos melhores recursos para superar o que Weber diagnosticou como falta de sentido, o que foi imposto pela sociedade industrial e conseqüentemente pela sociedade da informação, já que o processo industrial e as mudanças informacionais impuseram o sistema no lugar dos ambientes comunitários existentes anteriormente, sistema que passou a controlar a vida de todas as pessoas nos mais diversos aspectos (trabalho, político, social, espiritual etc.) (FLECHA, 1997).

No entanto, para que o ensino possa contribuir positivamente é necessário que se estabeleça a comunicação entre as pessoas. Desta forma, por meio da solidariedade as pessoas poderão dialogar sobre os assuntos do mundo e da vida, tendo em vista a superação dos problemas criados pelo poder e pelo dinheiro e assim, e por meio deste diálogo o sentido poderá ser obtido de forma solidária entre as pessoas (FLECHA, 1997).

Assim, Flecha (1997) acentua que uma das formas de que isso se estabeleça é que os contextos educativos tornem-se espaços de dialogar ao invés de fazer com que as pessoas se caleem pois, ao compartilhar palavras em grupo, as práticas educativas serão capazes de contribuir para que as pessoas possam recriar o sentido de suas vidas.

- **Solidariedade**

Flecha (1997) aponta que, com o declive do estruturalismo e conservadorismo, teve espaço o pós-modernismo com ideias reacionárias e anticientíficas; a primeira por considerar as transformações igualitárias impossíveis e não desejáveis; a segunda por ser contra a ciência, apontando como única verdade o que era estabelecido pelo poder. Com isso, pretendiam desconstruir ideias ou práticas dialógicas, negando como prioridades ações democráticas, igualitárias, pacíficas e libertadoras com base no gênero, colocando-as como inferiores à ditadura, às desigualdades, à guerra ou à violência.

Diante dessas teorias antidemocráticas, surgiram, de acordo com Flecha (1997, p. 38-39), as teorias que defendiam as práticas com base na solidariedade. Habermas, em seu livro “El discurso filosófico de la modernidade” (1989), rebateu as correntes nietzscheanas<sup>57</sup>, ao mesmo tempo que Freire colocou como tarefa mais importante dos progressistas: desconstruir o mito dos discursos pós-modernos.

Diante da sociedade individualista, a aprendizagem dialógica, formulada com base em teorias como a de Freire e Habermas, acredita nos valores de igualdade, paz, liberdade e solidariedade, tendo em vista que uma prática educativa com base dialógica só pode pautar-se na solidariedade. Pois não é possível a busca do consenso ou do entendimento se me acho só no mundo, se só minha opinião é relevante. É preciso ser solidário com as outras pessoas, com o que elas dizem lutando para garantir que tenham os mesmos direitos e obtenham sempre os melhores resultados tanto em relação ao desempenho acadêmico, quanto em relação aos valores, sentimentos e emoções.

- **Igualdade de diferenças**

Flecha (1997) aponta que, para que sejam superadas as desigualdades educativas, é necessário que haja uma reorientação do ensino. Ao invés do objetivo para a diversidade é preciso que o objetivo seja a igualdade de diferenças e que, ao invés de uma aprendizagem significativa (Ausubel), pautemos em uma aprendizagem dialógica, coloca-se portanto, a igualdade como valor fundamental para a orientação de qualquer educação progressista.

Há movimentos feministas que criticam essa ideia e colocam a diferença, a diversidade, a adaptação e a seleção como objetivos, processo que é visto pela aprendizagem dialógica como causador da desigualdade, assim, apostam na diversidade e no processo de ensino e aprendizagem voltados para grupos diferentes (FLECHA, 1997).

Em suma, pode-se dizer que esses movimentos assinalam duas posturas, são elas a concepção homogeneizadora da igualdade e a sua redução à igualdade de oportunidades (FLECHA, 1997, p. 42). Ainda de acordo com Flecha (1997), diante desse pensamento se impõe um único currículo, o que exclui as diferenças de conhecimentos existentes, diferentes daquele que são propostos pelo currículo. Em sequência, as diferentes pessoas são

---

<sup>57</sup>De acordó con Flecha (1997, p.38), no original, “[...] el Declive del estructuralismo y su conservador modelo de la reproducción dio paso a un neonietzscheanismo que tomó diferentes formas (las versiones más influyentes fueron: desconstruccionismo ((Derrida 1989/1967), genealogía (Foucault 1988/1968) y pos-modernismo (Liotard 1984/1979). No obstante la base fundamental de esta corriente fueron las obras de Nietzsche y su seguidos nazi: Heidegger (1971/1972)).

colocadas em uma situação em que se afirma que todos possuem as mesmas oportunidades de alcançar uma mesma posição na sociedade, não questionam assim, as distâncias existentes entre essas pessoas em relação ao acesso ao conhecimento, questões que ultrapassam os muros escolares e são históricas e sociais.

Deste modo, de acordo com Flecha, (1997), pode-se afirmar que:

**a) Igualdade homogeneizadora:** está relacionada ao objetivismo, pois acredita-se que a realidade está posta, independente das pessoas e de sua consciência. Para essa perspectiva a importância do conteúdo independe do aluno e o professor precisa dominar a matéria e ter domínio do método de ensino, ainda compreendem que os alunos diferentes alcançarão níveis diferentes de aprendizagem e assim, aos que não atingiram a devida compreensão, recursos de compensação são utilizados;

**b) Diversidade sem igualdade:** está relacionada ao construtivismo, com base em Weber e Husser, Shutz desenvolveu a concepção que afirma que a realidade social é uma construção humana que depende do significado que damos às pessoas e às nossas ações (AUBERT et al., 2004, p. 43). No construtivismo, o que importa é o aluno e a sua aprendizagem e não o ensino do professor, assim, uma única forma de ensino dará aos alunos diferentes significados e o professor deve possuir a capacidade de investigar os diferentes processos de formação de significados dos alunos para propor intervenções que melhorem essa aderência de significados;

**c) Igualdade de diferenças:** está relacionada à perspectiva dialógica, com base em Freire e Habermas. Nesse sentido, há uma superação dessa ideia pautada em Shutz, que cada pessoa dá um significado a uma mesma ação ou conhecimento, afirmando que os significados dados às ações dependem de um conjunto de interações que ocorrem entre as pessoas. A perspectiva dialógica além de englobar as ideias do construtivismo busca superá-las. Desta forma, entende que a formação dos significados pelos educandos não depende somente do educador e de sua intervenção, perpassando essa ideia, o que depende de um conjunto de pessoas e contextos com que os educandos estão em contato.

Nesse sentido, torna-se importante salientar que de acordo com estudos há compreensões errôneas em relação à igualdade, o que está atrelado ao que Flecha (1997, p. 44) compreende pela excessiva valorização da diferença que tem ocorrido atualmente, dando à igualdade a ideia de ultrapassada. Considerando a igualdade como homogeneizadora, reativando-a, sem considerar a importância de se pensar a igualdade a partir do direito à diferença. Tem-se ainda a ideia de que há a rejeição do universalismo por parte de comunidades silenciando as vozes daqueles que pedem igualdade de direitos.

Além disso, Flecha (1997) afirma que diante das limitações do construtivismo, têm ocorrido diferentes compreensões em torno das ideias de Vygotsky, que ao invés de igualitário e transformador o transformam em adaptador. Vygotsky, que não é construtivista e nem cognitivista, de acordo com Flecha (1997), afirmava que o desenvolvimento cognitivo está atrelado ao contexto sociocultural e que para melhorar a aprendizagem tem-se que transformar esse contexto. Todavia, algumas concepções errôneas têm a ideia do desenvolvimento cognitivo voltado para o contexto sociocultural, entretanto têm invertido a ideia de transformação do contexto para a melhoria da aprendizagem, adaptando o currículo ao contexto, adaptação que, ao invés de transformar, torna-se um reforço das desigualdades.

Com base nas ideias de Vygotsky em que o desenvolvimento cognitivo está vinculado ao contexto sociocultural e na transformação desse contexto é que a aprendizagem dialógica se instaura (FLECHA, 1997). Para tanto, o que a aprendizagem dialógica propõe é algo bem mais profundo. De acordo com Flecha (1997) e Aubert et al. (2004), essa vertente acredita na luta pela igualdade de diferenças, defende que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente. Dessa forma, todos os participantes do diálogo têm o igual direito de serem diferentes.

Assim, podemos identificar que este autor afirma que enquanto houver “a falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico [...]” (FREIRE, 2013, p. 117), o que faz com que se torne importante a união das pessoas diferentes em relação ao que realmente importa, a luta por uma sociedade igualitária, por exemplo.

[...] Daí que só possa haver unidade na diversidade quando os diferentes que buscam unir-se para superar os obstáculos a criação da sociedade melhor, menos perversa, são diferentes conciliáveis e não diferentes antagônicos. Por isso é que os diferentes que não só aceitam a unidade, mas não podem prescindir dela para a luta devam ter objetivos que vão mais além dos limites dos que são almejados pelos diferentes grupos em busca da unidade. É preciso que haja um sonho maior, uma utopia – a sociedade igualitária, por exemplo- a que os diferentes aspirem e por causa de que são capazes de fazer mútuas concessões. É preciso, sobretudo, que sejam coerentes com esse sonho (FREIRE, 2013, p. 117-118).

Em vista disso, independentemente da cor da pele, por exemplo, Freire (2013) afirma que é possível a unidade na diversidade de grupos que lutam contra o racismo. Neste sentido há que ultrapassar o limite do núcleo racial que essas pessoas possam pensar, por exemplo, em uma “transformação radical do sistema socioeconômico que causa ou intensifica o racismo” (FREIRE, 2013, p. 118).

Diante dessa visão não cabe, por exemplo, somente grupos de negros lutando contra o racismo, ou somente grupos de mulheres brancas lutando contra a discriminação de mulheres,

trata-se da importância de uma união “num bloco homogêneo, decidido e capaz” (FREIRE, 2013, p.119), que possa ir além das classificações categóricas, impostas pela sociedade.

Freire (2013) afirma que, ao negarmos juntar forças com outra minoria, tal atitude revela “uma certeza preconceituosa: a da impossibilidade natural que a outra tem de ser justa e decente” (FREIRE, 2013, p.119). Essa divisão entre grupos faz com que caiamos na regra “dividir para governar” (FREIRE, 2013, p. 119), conseqüentemente passamos a nos dividir, ao invés de unir forças para uma luta mais coerente:

[...] a intolerância ou a incapacidade de compreender o diferente, de conviver com ele, de com ele nos solidarizar, de lutar ao lado dele por uma causa comum é o que nos proíbe de superar nossas diferenças apenas adjetivas forjando assim a unidade necessária sem a qual nossa luta é inviável (FREIRE, 2013, p. 119).

Além disso, essa intolerância é vista por Freire (2013) como uma supervalorização de nós mesmos em relação aos demais. A partir da questão “como posso ser tolerante se, em vez de considerar o outro como diferente de mim, o considero como inferior?” (FREIRE, 2013, p. 120). Aubert et al. (2008) destacam tal visão de Freire em relação à impossibilidade de conceber a diferença de forma tolerante ou igualitária enquanto há a existência de uma relação em que uma cultura é superior a outra. Dessa maneira,

[...] no âmbito educativo, nenhuma relação intercultural baseada em crenças racistas melhorará a aprendizagem dos alunos nem a convivência, mas em vez disso, tem o efeito contrário, aumentando o conflito e o fracasso escolar, sobre todos aqueles alunos e alunas que são concebidos culturalmente como inferiores (AUBERT et al., 2008, p. 230).

Conclui-se que, diante dessa concepção, por meio da igualdade de diferenças é possível alcançar uma maior plenitude em relação à participação social, criando uma “sociedade multicultural que seja fundamentada na solidariedade e em valores universais que fundamentam a convivência entre culturas” (AUBERT et al., 2004, p. 87, tradução nossa<sup>58</sup>).

Após apresentar os princípios da Aprendizagem Dialógica podemos afirmar, de acordo com Aubert et al. (2008, p.16), que essa aprendizagem produz interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social e estão guiadas por princípios solidários e nos quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. Como já salientado, os sete princípios articulados buscam transformar a escola em um lugar onde os conhecimentos das diferentes pessoas

---

<sup>58</sup> Traduzido. No original: una sociedad multicultural fundamentada en la solidaridad y en valores universales que fundamentan la convivencia entre culturas.

sejam levados em consideração, que compartilhem o que sabem, ampliem e alcancem o máximo de aprendizagem.

Conforme vem sendo comprovado, por meio das atividades educativas de êxito, tal perspectiva tem demonstrado, a partir das interações, o aumento da aprendizagem instrumental, contribuindo para a criação de sentido pessoal e social. Portanto, a articulação dos princípios que alicerçam tal perspectiva possibilita a transformação da escola e de suas práticas educativas, tornando-as mais democráticas e fornecendo elementos para que de fato haja uma educação capaz de garantir os mesmos direitos para todas as pessoas, sem que haja discriminação por gênero, raça, classe social ou idade, como abordamos anteriormente ao longo dessa dissertação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos as considerações finais sobre essa dissertação de mestrado, gostaríamos de retomar as principais discussões surgidas na análise dos dados: uma categoria para discutir os obstáculos e outra categoria para discutir as oportunidades vivenciadas por esse grupo a partir do acesso à escolarização/alfabetização.

Os obstáculos referiram-se aos aspectos históricos e atuais, foram eles: **religião; machismo; raça; gênero; violência; classe social; sentimentos de incapacidade; trabalho; acesso e currículo;** já as possibilidades giraram em torno das oportunidades educativas e sociais geradas a partir da alfabetização de mulheres: **socialização; autonomia; igualdade de oportunidades; melhorias de condições de trabalho; superação e transformação.**

A escolha por esse tipo de análise que aponta não só os obstáculos, mas também os elementos possibilitadores, vai ao encontro do que Freire já apontava, de que é preciso que façamos não somente a denúncia, mas também o anúncio do que pode e deve ser transformado. Nesse momento, apresentamos as discussões em torno da vertente dialógica, que nos permite repensar a forma de conduzir a educação de mulheres em nossa sociedade, para que ela seja mais democrática e menos opressora.

As discussões em torno da aprendizagem dialógica apontam que todas as pessoas devem possuir o mesmo direito de atingir o mesmo nível de aprendizagem. Trata-se, portanto de dar mais possibilidades a quem teve, ao longo de suas vidas as menores condições de ensino, os maiores níveis de exclusão e nessas pessoas que foram excluídas, incluem-se as mulheres.

Como podemos verificar na análise de informações encontradas nos artigos, as mulheres foram historicamente excluídas, por diferentes motivos (machismo, necessidades de trabalho, posição de classe social, gênero, raça). O que demonstra, por exemplo, nos altos índices de analfabetismo que as mulheres na faixa de 50 a 60 anos foram as mais prejudicadas e que, embora os índices venham se modificando atualmente, não é possível deixarmos de discutir as questões sobre alfabetização atreladas às mulheres.

Embora o foco do trabalho esteja voltado para as mulheres como grupo excluído, torna-se importante destacar que não se trata de defendermos que um grupo deva sobressair ao outro, pois acredita-se que a educação é um direito de todas as pessoas. Entretanto é necessário que possamos ver as condições em que mulheres de classes mais pobres e excluídas têm sido tratadas, principalmente quando retomam a EPJA a fim de aderir a um

direito que por muito tempo lhes foi negado. No entanto, foi pensando na inserção de todas as mulheres e no direito a uma educação igualitária e de qualidade que todas as pessoas possuem, independentemente de gênero, etnia, cor ou qualquer outra diferença que as questões aqui apresentadas foram levantadas.

Importante salientar também que a nossa compreensão de educação com base na definição da UNESCO em que “a educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos”, neste sentido acreditamos que a educação é a chave para a igualdade de oportunidades. Fato que é também fortemente explicitado em todos os artigos, acreditando que a educação igualitária e de qualidade para todos e todas é o primeiro passo para a resolução de todos os problemas sociais.

Desta maneira, a partir dos desejos, necessidades, buscas e realizações que a educação de pessoas jovens e adultas promovem e devem promover por tratar-se de um direito adquirido é que nós, por meio da Aprendizagem dialógica, acreditamos ser muito relevante estabelecer essas discussões em torno da vertente dialógica. Como podemos observar até aqui, adquirir a leitura e a escrita é um sonho, mas é um sonho respaldado em direitos que por muitos anos foram negados e precisam ser resguardados pelas leis e políticas públicas. Além disso, as práticas pedagógicas em torno da alfabetização, principalmente, devem estar amparadas em concepções mais amplas da leitura e da escrita, pois aprender a ler e a escrever precisa ser algo que venha ao encontro das necessidades dessas mulheres jovens e adultas.

Ainda assim, cabe apontarmos que, de acordo com Freire, nós não temos a visão ingênua de que somente a aprendizagem da leitura e da escrita irão salvar o mundo pois,

[...] esta ingenuidade [...] revela a incapacidade de percepção do analfabetismo em suas implicações políticas e sociais, de que resulta a sua redução a algo estritamente linguístico. Daí que, numa tal perspectiva, não se apreendam as relações entre o analfabetismo e as estruturas da sociedade. É como se o analfabetismo fosse um fenômeno à parte da realidade concreta ou a expressão da inferioridade intrínseca de certas classes ou grupos sociais (FREIRE, 1981, p.37-38).

Como afirma Freire (1981, p.37), “a mera aprendizagem da leitura e da escrita não faz milagres”, todavia, “[...] é necessário erradicar o analfabetismo e, para fazê-lo, urge que os alfabetizando se ‘alimentem’ de palavras” (FREIRE, p. 38), assim, acreditamos que uma educação crítica e emancipadora com base em princípios humanitários e dialógicos seja capaz de contribuir para um mundo mais justo e igualitário.

As recomendações para ampliar a discussão, que não se encerra aqui, são em torno da necessidade de ampliarmos as discussões nas políticas públicas e, em especial, que as

atividades educativas sejam conduzidas por uma vertente mais dialógica que considere a educação como um direito que deve ser respeitado ao longo da vida. Indicamos, também, a necessidade das discussões acadêmicas se voltarem mais para a Educação de Pessoas Adultas, baseadas em evidências científicas de aprendizagem e não apenas em reprodução histórica acerca de quem aprende o quê e como.

E para concluir essa etapa, mas não esta discussão, lembramos que essa dissertação foi apenas um grãozinho de areia perto da imensidão das discussões e ações que demandam a educação, em especial no que se refere à leitura da palavra atrelada à leitura de mundo, de mulheres que sofreram exclusão durante séculos, mas que nunca desistiram de sonhar com um mundo melhor, mais justo e mais igualitário, um lugar onde possamos ouvir uns aos outros, ensinar e aprender juntos(as) coisas da vida e para a vida. Por isso, encerro aqui uma pequena parte de uma jornada que pretendo continuar ao longo da minha vida, dedicando os meus estudos e esforços para contribuir para uma educação escolar com qualidade para todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. S. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a Diferença**: Estudos e Pesquisas na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: autentica Editora, 2006. p. 39-63.
- ALMEIDA, A.; CORSO, Â. M. A educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Paraná. **Anais...** Paraná: Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf)>. Acesso em 06 fev. 2018.
- AMORIM, E. S. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina-MA**. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Mato Grosso, 2007.
- AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.
- AUBERT, A.; DUQUE, H.; FISAS, M.; VALLS, R. **Dialogar y transformar**: Pedagogía Crítica del siglo XXI: Editorial GRAÓ, 1. ed. 2004, Barcelona.
- BARUFALDI, L. A et al.. Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência. **Rev. Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2929-2938, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n9/1413-8123-csc-22-09-2929.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2018.
- BASEGIO, L. J.; MEDEIROS, R. L. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em 20 dez. 2017.
- BRASIL, **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 20 dez. 2017.
- BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10/05/2000. Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB, Brasília, 9 jun. 2000. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em 06 fev. 2018.
- CHERFEM, C. O.; MELLO, R. R.; SANTOS, R. A. Feminismo dialógico: diálogo possível entre diferentes identidades para a superação de desigualdades de gênero. In: Fazendo Gênero. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 9, 2010, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: Seminário Internacional fazendo gênero, 2010. Disponível

em:<[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278029520\\_ARQUIVO\\_CHERFE\\_M\\_artigo\\_modelo.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278029520_ARQUIVO_CHERFE_M_artigo_modelo.pdf)>. Acesso em 29 nov. de 2015.

DOMÍNGUEZ, C., FLECHA, A.; FERNÁNDEZ, M. Mujeres gitanas y Mercado laboral: mecanismos para superar su triple exclusion. **Rev. Lan Harremanak Revista de Relaciones Laborales: Minorías Culturales Y Nuevas Tecnologías**, Espanha, n.11, p.31-93, 2004.

EUGENIO, L. R. Actuaciones Integradas para la Superación de la Pobreza en Escocia: Madres Adolescentes, Familias Monoparentales y Mujeres Musulmanas. **Rev. REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research**, Espanha, v. 6, n. 3, p. 208-230, out. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5676357>>. Acesso em 5 jul. de 2017.

ELBOJ, C. S.; FLECHA, A. F. Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. **Rev. Contextos Educativos**, Espanha, n. 5, 159-172. 2002.

FÁVERO, Osmar. Política públicas de educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011. cap. 1, p. 29-47.

FERREIRA, J. G. “**Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler**”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo. 2013. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; PUIGVERT, L. **Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa**. **Rev. REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Barcelona, v.1, n.1, p.11-20. 2002. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>>. Acesso em: 9 out. 2017.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonias e Grácias até os severinos**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, A. M. A. In: FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. (org). Freire, A. M. A. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2013.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. **Rev. Estudos avançados**, São Paulo, v.15 n.42. 2001. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013)>. Acesso em: 9 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido.** 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 36. Ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROTTTO, V.C. **Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula.** 2012. 345f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GIROTTTO, V. C.; GONÇALVES, R. F.; Leitura na educação de Pessoas Jovens e adultas: revisão a partir da ANPed e do Endipe. In. XVIII Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino-ENDIPE, 15, 2016, Cuiabá-MT. **Anais.** Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino-ENDIPE. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10202\\_37670.pdf](http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10202_37670.pdf)>. Acesso em 14 fev. 2018. 1 CD-ROM.

GOIENETXEA, M. C. Feminismo Dialógico. **Rev. Internacional de Creatividad aplicada total del grupo-IACT,** Compostela.s.d. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate07/Seccion1/1.%20FEMINISMO%20DIAL%20C3%93GICO.pdf>>. Acesso em 18 dez. 2016.

GÓMEZ, J.; DÍEZ, P., J. Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. **Rev. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,** Barcelona, v. 10, n. 3, p. 102-118, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898007.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

GÓMEZ, J. et al. **Metodologia comunicativa crítica.** Barcelona: El Roure, 2006.

HABERMAS, J. **Teoría de La acción comunicativa I.** Racionalidad de la acción y racionalización social. Buenos Aires: Taurus, 1987.

HADDAD, P. S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro. n 14, p.108-194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

HERRERA, B. E.C. ; VÍLCHEZ, M. J. Del feminismo post colonial al dialógico. Implicaciones para construir una cultura de paz. **Rev. Multiciencias,** Venezuela, v. 13, n. 3, p. 267-273, jul/set. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/904/90429040006.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2016.

LIMA, T. C. S. ; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis,** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, abril. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MANZATO, C. R. **Educação de Jovens e Adultos**: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização, 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELLO, R. R. **Comunidades de Aprendizagem**: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. 2002. Relatório de Pós-doutorado (Pós-doutorado)- Centro de Investigação Social e Educativa, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2002.

PEREIRA, A. S. A construção social das mulheres de saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, 34, 2012, Natal-RN. **Anais...Natal- RN**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.ANPEd.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1198%20int.pdf>>. Acesso em: Acesso em 25 jul. 2017.

PUIGVERT, L Lúdia; MUÑOS, Beatriz. Estudios de género. Barreras y Aportaciones al Debate Teórico Internacional desde las Voces de las Otras Mujeres. **Rev. Géneros. Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, Barcelona, v. 1, n. 1, p.4-27, Fev. 2012. Disponível em: <https://ofiguldaduex.files.wordpress.com/2013/10/172-679-1-pb.pdf>. Acesso em: 5 jan.2018.

ROSA, S. M. M. **Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil**: Entre a colonialidade do poder e de gênero. 2016. 287f. Dissertação (mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. 1. ed. V.1, São Paulo: Contexto, 2012, p.333-359.

SALVADOR, Â. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 9.ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1981.

SANTOS, Raquel Auxiliadora dos. **Promotoras legais populares**: avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da educação de jovens e adultos. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SENKEVICS, A. Alfabetização, gênero e raça no Brasil: as desigualdades no ler e escrever. **Ensaio de Gênero**: um espaço para se ensaiar política, educação, feminismo e coisas do gênero, 13 set. 2009. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/08/31/alfabetizacao-genero-e-raca-no-brasil-as-desigualdades-no-ler-e-escrever>>. Acesso em 16 fev. 2018.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. Pesquisa científica. In: GERHARD, T. E. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009. cap 2, p.31-41.

SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012. 196p.

SOUZA, R. J. S.; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. Educação Literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Rev. Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>>. Acesso em 5 out. 2015.

SOUZA, M.C. R. F.; HOLLERBACH J. D. G.; ALMEIDA, E. C. G. Experiências educativas de catadoras e catadores de materiais recicláveis, relações de gênero e empoderamento feminino. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 34, 2011. Natal-RN. **Anais...** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.ANPed.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-317%20int.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2017.

PACKER, A.L., et al. (org). **SciELO-15 Anos de Acesso Aberto**: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica. Paris. UNESCO, 2014, 188 p.

UNESCO. **Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos-GRALLE**. 2016. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/third\\_global\\_report\\_on\\_adult\\_learning\\_and\\_education\\_gralle\\_i/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/third_global_report_on_adult_learning_and_education_gralle_i/)>. Acesso em:10 jun. 2017.

VALLE, M. C. A. **A leitura literária de mulheres na EJA**. 2010. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

Apêndice A- Modelo de Roteiro de Leitura construído pelas autoras para fichamento dos textos lidos;

---

GONÇALVES, Becky Henriette

---

**TÍTULO: Contribuição da teoria Freireana para emancipação e alfabetização de mulheres adultas em um contexto globalizado**

---

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo investigar as contribuições da teoria de Freire para emancipar e alfabetizar mulheres adultas. Tal pesquisa se faz necessária pela escassez de políticas afirmativas para mulheres adultas em situação de analfabetismo, que além da marginalização social sofrem também com outros fatores de exclusão e opressão. Para superar tais condições e potencializar grupos de mulheres, o presente trabalho recorre à teoria freireana para elaborar uma proposta educativa que além de alfabetizar mulheres, possibilite uma leitura crítica de mundo e uma inserção neste, enquanto sujeito de transformação e não de adaptação, como apontou Freire (2005). Para tanto, será feita uma pesquisa bibliográfica das obras de Paulo Freire e a construção de uma proposta pedagógica em conjunto com o grupo de mulheres, que posteriormente será desenvolvida na alfabetização e pós-alfabetização dessas mulheres. Os dados serão agrupados e conjuntamente analisados, pois ninguém melhor que o próprio sujeito para descrever e compreender a realidade que o cerca. Os resultados até o momento dizem respeito ao referencial teórico de Freire, que aponta a necessidade de considerar os diferentes tipos de opressão e desenvolver com cada um deles propostas específicas de emancipação, ainda dentro da pedagogia do oprimido. Assim, há a necessidade de elaboração desta proposta de emancipação e alfabetização voltada ao grupo de mulheres.

**PALAVRAS CHAVE:** Mulher/Homem (Relações de gênero, relações dignas); Educação de Jovens e Adultos

**Tipo de Pesquisa:** teórica ( ) empírica (X)

**Link de Acesso:** <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4106>

**Localização no texto (página) Discussões destaque**

- |     |   |
|-----|---|
| p.2 | [...] a construção do analfabetismo, [...] começou a ser instaurado no Brasil desde a concepção educativa dos jesuítas.   |
| p.4 | -As iniciativas governamentais durante a República eram elitistas, centralizadoras, não alfabetizadoras, ditadas pelas ideologias dominantes.   |
| p.4 | No Brasil, a EJA se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir da década de 1940.<br>Plano Nacional de Alfabetização - PNA, durante o governo de João Goulart, presidido por Paulo Freire  |
| p.4 | [...]o analfabetismo foi se perpetuando e agravando ao longo dos séculos, isso porque todo processo de escolarização foi marcado pela manipulação de interesses, a fim de garantir os direitos e privilégios de |

(Continuação)

determinados grupos, atribuindo-se aos/às educandos/as marginalizados/as social e historicamente a culpa pela carência de escolarização

- p.5 [...]documentos legais nacionais (Parecer 11/2000, relatado pelo professor Jamil Cury, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei n.º9394/96, o Plano Nacional de Educação, lei 10.172 de 09/01/01 e a Resolução CNE/CEB nº. 1 de 1999) sofreu significativos avanços e é considerada atualmente mais do que um direito social; é entendida como a nova chave para o século XXI, por ser uma consequência do exercício da cidadania e condição para a participação plena na sociedade, incluindo-se a qualificação e a requalificação profissional, diante do atual contexto de Sociedade da Informação.
- p.5 [...] mesmo diante de tais avanços nas políticas afirmativas para EJA, que são fundamentais, cabe questionar sobre a condição da mulher analfabeta nos programas de alfabetização e na Sociedade de um modo geral.
- p.5 [...] no processo de alfabetização, a leitura de mundo realmente precede a leitura da palavra e as educandas, especificamente, precisam compreender o mundo que as cerca, o que implica falar, refletir e discutir a respeito do mundo, para que assim possam se alfabetizar de uma maneira crítica, emancipatória, buscando a transformação da própria condição e por conseguinte a de seus dominadores
- p.5 Ao vivenciarmos o contexto de programas de alfabetização e ao analisarmos os dados de analfabetismo no Brasil detectamos ainda a exclusão da mulher adulta dos bancos escolares: os maiores índices de analfabetismo no Brasil ainda pertencem às mulheres adultas, afrodescendentes e moradoras das periferias.
- p. 5 Falta de políticas afirmativas e propostas pedagógicas para a alfabetização e emancipação destas mulheres, que mesmo dentro de uma Pedagogia do Oprimido, merecem destaque especial.
- p.6 -À estas mulheres não basta aprender a ler e escrever, é necessário que elas leiam criticamente o mundo, se auto-valorizem e possam lutar pela garantia dos demais direitos, para que, como afirma Freire, P. (1979a) possam através da atitude crítica se integrar à sociedade, afinal somos seres de transformação e não de adaptação.
- p.6 [...]as educandas, especificamente, precisam compreender o mundo que as cerca, o que implica falar, refletir e discutir a respeito do mundo, para que assim possam se alfabetizar de uma maneira crítica, emancipatória, buscando a transformação da própria condição e por conseguinte a de seus dominadores.
- p.7 [...]defende a criação de uma Pedagogia do Oprimido que enfoque

(Conclusão)

grupos minoritários específicos, assim sendo, pode-se considerar fundamental a criação e desenvolvimento de uma pedagogia que, com seus sujeitos, no caso mulheres adultas em processo de escolarização, visem a emancipação, decorrente do processo de alfabetização e pós-alfabetização.

**Referências citadas para explicar o/os conceito/os**

- Paulo Freire (2001; 1979);
- FREIRE; MACEDO (1990);
- DI PIERRO; JOIA; MASAGÃO (2001);
- HABERMAS (1987).

---

Fonte: construído pelas autoras com base nos artigos selecionados para análise.

Apêndice B: Modelo de ferramenta utilizada para separar e organizar as discussões dos artigos por categorias.

**Título:** Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola

**Autores(as)**

-RIEGER, Marlise;

-ALEXANDRE, Ivone de Jesus.

<b>Obstáculos históricos</b>	<b>Obstáculos atuais no retorno a EJA</b>	<b>Oportunidades educativas e sociais geradas a partir da alfabetização de mulheres</b>
-Necessidade econômicas que as levaram a inserir ao mercado de trabalho para ajudar na família; - Distância da escola; - Condições precárias para a escolarização; -Preconceito relacionado ao público feminino; -Machismo.	Incompatibilidade de conciliar as duas ou três jornadas (emprego, doméstico, estudo); - Atenção que a família exige (marido e filhos); -priorizam muitas vezes o trabalho porque é fonte de renda e sobrevivência, e muitas vezes os estudos são para cumprir com as exigências do emprego; - incompreensão por parte dos filhos, maridos ou pela própria família (Machismo); -baixa auto-estima	-Oportunidade de adquirir conhecimentos para exercer sua cidadania com plenitude; - Oportunidade de voltar a sonhar; - melhora na relação cotidiana; -[...] ao aderir conhecimentos sistematizados acumulados pela sociedade e mediados através da relação aluno-professor-escola a sua auto- imagem se transforma, estas mulheres tornam-se mais preparadas e confiantes, deixam o medo de lado e são capazes de exprimir os seus pensamentos, as suas vivências e as experiências acumuladas durante seu longo período de vida.

Fonte: construído pelas autoras com base nos artigos selecionados para análise.