

# PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO, OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA<sup>1</sup>

## Teachers' perceptions about gender relations, educational processes and teacher education at YPAE

**Poliana da Silva Almeida Santos Camargo**

Doutora em Educação (UNICAMP)  
polianasantoscarnargo@gmail.com

**Ludmilla Puppim Voigt**

Pedagoga (Universidade Sagrado Coração)  
ludmilla.voigt@outlook.com

**Melissa Freitas de Almeida**

Pesquisadora PIBIC-EM 2014-2015 (CNPq / Universidade do Sagrado Coração)  
mehmeh09@hotmail.com

### Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar percepções sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente de 42 professores/as<sup>2</sup> da EJA. Os dados foram coletados por meio de um questionário e categorizados via análise de conteúdo. A pesquisa evidenciou a preocupação dos/as professores/as em não apontarem relações de poder entre gênero, porém, no decorrer das respostas, as normatizações estabelecidas por construções sociais que discriminam homens e mulheres apareceram de forma contundente. Podemos inferir, com base nos resultados, que as questões de gênero estão presentes no cotidiano escolar, influenciando a permanência ou a ausência de mulheres e de homens nas salas de aula no contexto da EJA. As relações de gênero precisam ser abordadas com intensidade e sistematização nos cursos de formação inicial e formação continuada docentes, com o objetivo de refletir sobre esses temas tão complexos e embasar atitudes pedagógicas/educativas conscientes, que não promovam a hierarquização entre gêneros.

**Palavras-Chave:** EJA. Gênero. Formação de Professores/as.

---

<sup>1</sup> O referido artigo apresenta os principais resultados das pesquisas/monografias de Iniciação Científica que se complementam, desenvolvidas no período de agosto/2014 a novembro/2015. As monografias intituladas “Concepções dos professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA de Bauru sobre gênero e processo de escolarização” e “Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: educadores e suas percepções sobre as relações de gênero” foram desenvolvidas no PIBIC-EM e PIVIC/USC, respectivamente. A primeira foi financiada pelo CNPQ e a segunda foi desenvolvida voluntariamente. Ambas estão vinculadas ao Setor de Pós-graduação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Sexualidade e Sociedades da Universidade do Sagrado Coração (USC).

<sup>2</sup> De acordo com as orientações de Rabelho, Pereira e Reis (2013), optamos por utilizar uma linguagem não sexista, fazendo uso da barra (/), como nos casos: professor/a, professores/as, alunos/as.

## ABSTRACT

This article aims to present the perception of 42 teachers from Young People and Adult Education (YPAE) concerning gender relations, educational processes and teacher education. The data was collected through a questionnaire and categorized through content analysis. The research has evidenced teachers' preoccupation in not discussing relations of power between genders, although standardizations established by social constructions that discriminate men and women are present in their answers in a very striking way. It is possible to interpret from the results that issues of gender are present in the everyday school life, influencing on the permanence or absence of women and men in the YPAE classrooms. Gender relations need to be intensively addressed and systematized in initial and continuing teacher development programs so that they can reflect upon these very complex themes and substantiate sensible educational and pedagogical attitudes that do not promote hierarchization between genders.

**Keywords:** YPAE. Gender. Teacher development.

## INTRODUÇÃO

Com a homologação da LDB (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2000), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ganhando destaque. As diretrizes explicitam as funções da EJA como *reparadora*: direito a uma escola de qualidade; *equalizadora*: condição de reestabelecimento da trajetória escolar; e *qualificadora*: atualização de conhecimentos por toda a vida.

A educação é um direito universal. Ao longo da vida, todas as pessoas deveriam ter acesso aos bancos escolares, atualizando e adquirindo conhecimentos. Entretanto, muitos e muitas não têm a oportunidade de se inserir ou até mesmo de permanecer na instituição de ensino e concluir os estudos por diversos motivos.

Entre o acesso e a permanência na vida escolar, Nogueira (2003) apontou alguns fatores que podem explicar a não continuidade dos estudos, tais como: a falta de apoio do marido e/ou da esposa, dos parentes, dos/as filhos/as, patroas/patrões; a violência física e psicológica; a luta solitária pela sobrevivência; a obediência ao marido e/ou à esposa. Em alguns contextos, é necessário “brigar” pelo direito de estudar e assumir, no contexto profissional e/ou familiar, a opção pelos estudos.

Essa situação é ainda mais complexa e conflituosa no caso das mulheres, pois muitas, apenas pelo fato de querer estudar e aprender coisas novas, arriscam-se a romper com o casamento e com a família, inclusive sendo ameaçadas pelos maridos ou companheiros. Tais fatores estão ligados às questões de gênero, devido às interdições sofridas por mulheres impedidas por maridos ou companheiros de frequentar as salas de aula. Mulheres estas que retornam à escola na idade adulta ou mesmo na terceira idade,

porque estando “mais velhas”, os companheiros não colocam tantos impedimentos e já não estabelecem tantos limites (MOTTA, 2012; OLIVEIRA; SANTOS; DOMINGUES, 2012).

Na terceira idade, as mulheres ganham liberdade e autonomia para fazer o que querem e finalmente realizar seus sonhos, dentre eles, o de frequentar a escola. É pertinente evidenciar que homens também sofrem tais impedimentos, no entanto, para as mulheres esse processo acontece com maior frequência e reincidência.

Como podemos ver, são várias as especificidades existentes na EJA. Nessa perspectiva, percebemos que a formação de docentes para atuar com o público específico da EJA merece melhor atenção por parte das políticas públicas. Para essas pessoas, que hoje, finalmente, conseguem frequentar a escola e serem bem atendidas, faz-se necessário analisar as práticas curriculares que estão sendo realizadas neste campo da educação, averiguando também como essa população discente<sup>3</sup> está sendo recebida e se suas historicidades estão sendo consideradas pelo corpo docente no processo de ensino-aprendizagem. Para Moura (2009, p. 48)

pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores.

Soares (2008) afirma que é necessária uma avaliação no currículo do curso de Pedagogia das instituições escolares de ensino superior. Os docentes precisam estar prontos/as e habilitados/as para bem atender seu público. É preciso uma formação direcionada a essa modalidade de ensino, segundo o referido autor, pois dessa forma seriam sanadas boa parte das dificuldades que a EJA, atualmente, ainda enfrenta<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Em alguns casos, para referenciar alunos e alunas, faremos uso do termo *discente* para manter a fluidez textual sem comprometer a equidade de gênero.

<sup>4</sup> Embora Porcaro (2011), Soares (2008) e outros/as autores/as mencionem a ausência de formação superior entre docentes da EJA, na cidade em que a pesquisa foi realizada, todos/as os/as docentes participantes possuem formação superior em algum curso de licenciatura. Alguns têm formação concluída em cursos de especialização e mestrado.

Apesar de grandes avanços, muitos alunos, e principalmente alunas, não conseguem exercer o seu direito de acesso à educação, pois as posições hierárquicas advindas do sexo permanecem estabelecidas na contemporaneidade, dificultando uma aprendizagem emancipadora e dialógica.

Como novas formas de atuação e inserção na sociedade, os movimentos feministas de 1960 e 1970 começaram a introduzir as questões de gênero nos debates acadêmicos no Brasil (MATOS, 1998). De acordo com Scott (1995), foi somente na década de 1970 que questões de gênero entraram no meio acadêmico através de teóricas feministas norte-americanas.

A incorporação do gênero, como categoria de análise na historiografia, tem procurado destacar as diferenças a partir do reconhecimento de que a realidade histórica é social e culturalmente constituída, tornando-se um pressuposto do pesquisador que procura incorporar essa categoria, permitindo perceber a existência de processos históricos diferentes e simultâneos, bem como abrir um leque de possibilidades de focos de análise. (MATOS, 1998, p. 70)

No bojo dessas discussões, encontramos as percepções de gênero como fator decorrente de construções simbólicas normatizadas através dos discursos subjetivos, que envolvem homens e mulheres em relações de poder que os separam socialmente e definem os papéis a serem representados.

Assim, concomitantemente, poder e gênero são construídos de acordo com o contexto social, normatizando comportamentos. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais; elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2003, p. 6).

Neste artigo, problematizamos gênero como meio de falar das diferenças sociais entre os sexos normatizados pela diferença física. Segundo Scott (1995), implica a representação simbólica em seus contextos sob oposição entre o masculino e o feminino que padroniza comportamentos e determina a posição e o papel social de homens e mulheres.

Questões relativas ao gênero no contexto da EJA merecem atenção, pois docentes e discentes estão envolvidos/as no processo ensino-aprendizagem, no qual

posições hierárquicas advindas do sexo estão estabelecidas, dificultando uma aprendizagem emancipadora e dialógica, já que contribuem para a perpetuação de estereótipos e de alguns posicionamentos conservadores sobre tais temas.

## **METODOLOGIA**

Nosso objetivo nesta pesquisa foi conhecer as percepções sobre as relações de gênero de docentes da Educação Jovens e Adultos (EJA) de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, assim como as implicações dessas concepções no processo de ensino-aprendizagem e na formação docente. Para atingir tal proposta, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa.

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas. (LIEBSCHER, 1998)

A perspectiva qualitativa no desenvolvimento de um estudo traz em seu âmago a preocupação com as significações dos fenômenos humanos e sociais que, normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. As principais características dos métodos qualitativos são: a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN; DUCHON, 1988). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade (BRADLEY, 1993). A pesquisa é de natureza qualitativa, no entanto, alguns dados serão apresentados de forma quantitativa para facilitar a compreensão.

Foram participantes da pesquisa 42 docentes que ministram aulas na EJA em duas instituições diferentes: a primeira administrada pelo município, responsável pela oferta do Ensino Fundamental – ciclo I (CEJA – Centro Educacional de Jovens e Adultos) e a outra administrada pelo Estado, disponibilizando o Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio (CEEJA – Centro Estadual da Educação de Jovens e Adultos).

É relevante mencionar que a realidade nessa cidade é diferente daquela encontrada nos contextos brasileiros da EJA, pois essa modalidade está institucionalizada há mais de 30 anos. Docentes que querem atuar nessa realidade prestam concursos específicos para atingir esse objetivo. Na cidade também existem os chamados Polos da EJA, que são escolas municipais específicas para atender discentes de diferentes idades.

A idade dos/as professores/as entrevistados variou de 27 a 67 anos, totalizando 35 pessoas do sexo feminino, 6 pessoas do sexo masculino e 1 pessoa que se identificou como feminino/masculino.

Algumas pesquisas têm relacionado essa predominância feminina na docência como uma questão de gênero que hierarquiza os/as profissionais de acordo com o sexo e favorecem a desvalorização da docência. Viana (2001, p. 92), por exemplo, afirma que a feminilização do magistério está associada historicamente “[...] às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola [...]”. No caso da EJA essa situação é ainda mais intensa e recorrente, dificultando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade (MOURA, 2009; SOARES, 2011).

O tempo de atuação no magistério variou de 5 anos até mais de 20 anos. Podemos identificar que a maioria tem experiência de docência na EJA (tabela 1).

Tabela 1 – Tempo de docência na EJA

<b>Tempo de docência</b>	<b>Professores/as</b>	<b>Porcentagem</b>
Até 5 anos	5	12%
De 6 a 10 anos	4	10%
De 11 a 20 anos	18	43%
Mais de 20 anos	14	33%
Não informaram	1	2%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados do projeto

Em relação à formação, todos/as os/as docentes têm<sup>5</sup> curso superior concluído, a maioria tem cursos de especialização em diversas áreas do conhecimento,

<sup>5</sup> Este é um dado específico da cidade onde a pesquisa foi realizada e foi obtido através dos questionários respondidos pelos/as docentes participantes.

principalmente na área de educação especial e alguns já têm concluído o mestrado. Notadamente, essas são características específicas da cidade pesquisada não demonstram a realidade brasileira, como podemos constatar em pesquisas realizadas por autores da área, como Moura, T. (2009) e Soares (2011).

Os/as referidos/as professores/as participantes trabalham com alunos/as com idades que variam entre 15 e 85 anos.

A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário e a maioria do corpo docente se disponibilizou a participar e assinar o termo de consentimento.

É relevante mencionar que foi realizado um estudo piloto para adequação das perguntas ao contexto da EJA, um procedimento metodológico importante para o bom andamento da pesquisa por explicitar potencialidades e fragilidades do instrumento utilizado para coleta de dados.

Tendo em vista a complexidade de nosso objeto de estudo, julgamos adequado explicitar minuciosamente a estrutura do questionário. As questões iniciais se referiam especificamente à identificação, formação, tempo de magistério e, posteriormente, questões abertas e fechadas sobre os processos de aprendizagem e relações de gênero.

Os questionários foram respondidos nos meses de dezembro/2014 e março/2015, durante as reuniões pedagógicas realizadas nas duas instituições. As respostas dos questionários foram categorizadas utilizando-se a técnica da análise de conteúdo que consistiu em três etapas: pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados.

[...] a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados, verbais e/ ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. Neste sentido, a história da Análise de Conteúdo revela uma série de tendências contínuas e inter-relacionadas. (FRANCO, 2012, p. 18)

Os dados foram analisados à luz de referenciais teóricos que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos, a formação docente e as relações de gênero. Alguns deles serão apresentados a seguir. É relevante mencionar que após a realização de uma revisão de literatura, nenhum trabalho foi localizado propondo a intersecção desses temas como propomos aqui. Temos consciência sobre a complexidade do tema

abordado e sobre a necessidade de outros estudos e outras pesquisas que complementem os resultados apresentados nesse artigo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No momento das análises, foi possível constatar várias contradições nas respostas. Podemos inferir que as percepções sobre as relações de gênero são inconsistentes, em alguns momentos demonstram priorizar aspectos biológicos, em outros aspectos sociais. Em algumas respostas podemos identificar percepções que demonstram equidade de gêneros e, em outras, percepções preconceituosas, tendenciosas, supervalorizando características masculinas em detrimento das características femininas ou vice-versa.

A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa de acordo com as análises realizadas, embasadas nas respostas dos/as docentes e nos referenciais teóricos que versam sobre os temas estudados. Para 38% dos/as entrevistados/as, os homens e as mulheres faltam devido às tarefas pesadas que exercem em seu cotidiano, tais como serviços gerais, de construção civil, de limpeza e outros. Os homens e as mulheres mantêm as mesmas frequências para 26%. Já 17% afirmam que as mulheres mantêm uma frequência maior que os homens durante as aulas. No entanto, 17% não souberam identificar se os homens e as mulheres mantêm a mesma frequência nas aulas e quais dos dois faltam mais. Apenas 2% optaram por não responder a essa questão.

São vários aspectos que dificultam a frequência dos/as alunos/as na EJA, pois a prioridade para muitos/as é a manutenção/provimento da família e sobrevivência, enquanto o processo educacional vem em segundo plano, ou seja, antes de ser aluno/a da EJA, é um trabalhador/a (SANTOS, 2003).

Podemos verificar através das análises que um dos elementos que se destacou é que as mulheres faltam devido às demandas no âmbito familiar; já os homens, devido ao trabalho remunerado.

*O que leva os alunos a faltarem é o compromisso com o trabalho, cuidar da família, etc. (P<sup>6</sup>. 1, sexo masculino, idade não informada).*

---

<sup>6</sup> Utilizamos “P” para identificar cada um/a dos/as professores/as participantes.

*Mulheres, por causa dos afazeres. (P. 16, sexo feminino, 47 anos).*

*As mulheres, por conta de problemas do lar, filhos, netos, esposo, religião e até mesmo trabalhista. (P. 20, sexo feminino, 53 anos).*

*Homens faltam mais/ alegam cansaço (P. 28, sexo feminino, 37 anos).*

*[...] As mulheres faltam mais, porque ou têm filhos ou netos e são obrigadas a cuidar dos mesmos em caso de doenças ou quando os mesmos ficam sem companhia devido ao atraso dos que iriam tomar conta para que a aluna possa ir à escola (P. 33, sexo feminino, 66 anos).*

*Não, normalmente são os homens que faltam mais e os motivos são variados: horário de trabalho, cansaço físico, bebida alcoólica [...] sai do trabalho passa no bar [...] (P. 40, sexo feminino, 47 anos).*

Analisamos que muitos homens faltam à escola devido ao compromisso que têm com o serviço. Menezes (2008) identifica o trabalho como elemento que ajuda a construir uma identidade masculina socialmente valorizada, do provedor do lar. Percebemos que alguns deles optam pelo trabalho, dando maior dedicação a ele, conseqüentemente, muitos faltam às aulas, porque alegam estar cansados devido à rotina de trabalho.

Segundo 48% dos/as professores/as, não há diferença na aprendizagem. No entanto, 24% afirmam que as mulheres são empenhadas e aprendem mais que os homens. De acordo com as respostas, 22% explicitam que os/as discentes enfrentam dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem independentemente das características femininas ou masculinas e apenas 6% não souberam identificar se há diferença na aprendizagem de homens e de mulheres.

Podemos inferir que existem diferenças no processo de aprendizagem ligadas às características individuais, mas não necessariamente ligadas às questões de gênero. De acordo com os/as docentes, são diversos os motivos que trazem para a sala de aula os homens, destacando a necessidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho, desejo de conclusão dos estudos e melhoria de convívio com outras pessoas e com a

família, como podemos identificar em alguns trechos das respostas dos/as professores/as:

*Devido inserir no mercado de trabalho (P. 3, sexo masculino, idade não informada).*

*Devido às necessidades do mercado de trabalho (P. 5, sexo feminino, idade não informada).*

*Por motivos de trabalho, concurso, promoções, melhor colocação no mercado de trabalho (P. 7, sexo feminino, 50 anos).*

*A maioria deles procura a EJA em busca de um certificado, que é exigido pelo mercado de trabalho; alguns buscam uma formação que lhes possibilite prestar concursos ou cursar ensino superior (P. 8, sexo masculino, 58 anos).*

No caso das mulheres, a maioria também busca melhor colocação profissional e conclusão do processo de escolarização. Outras querem aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita para ajudar os/as filhos/as nas tarefas escolares e domésticas, como podemos identificar nos trechos das respostas a seguir:

*Por motivos de crescimento pessoal, ajudar os filhos nas questões escolares, ambição de uma continuidade de estudo futura (P. 7, sexo feminino, 50 anos).*

*Para se realizarem pessoalmente, aprenderem o que não conseguiram quando jovens, ensinarem os filhos (P. 18, sexo feminino, idade não informada).*

*Para resgatar o período que foram impedidas pelo pai, irmão ou marido (P. 19, sexo feminino, 44 anos).*

*Porque querem aprender para ensinar os filhos, porque não tiveram oportunidade por serem mulheres por parte dos pais e muitas também por parte dos maridos, elas querem se socializar para se sentir importantes e melhorar de vida (P. 23, sexo feminino, 50 anos).*

*Porque querem aprender a ler e escrever por inúmeros motivos (P. 27, sexo feminino, idade não informada).*

Bastos (2011) aponta a importância simbólica da escolarização para mudança na vida das mulheres: crescimento profissional, independência financeira e aumento da autoestima, além de sentimento de igualdade perante seus maridos, filhos e amigos.

No contexto que os/as professores/as atuam, algumas classes são compostas exclusivamente por mulheres ou são mistas e, quando questionados/as sobre as atividades pedagógicas exclusivamente femininas ou masculinas, somente 14% afirmaram trabalhar com atividades pedagógicas destinadas ao público feminino – como atividades ligadas ao desenvolvimento humano feminino, educação dos/as filhos/as e artesanato –, enquanto que 86% desenvolvem atividades gerais para todos/as discentes. Percebemos que não existem diferenças nas escolhas das atividades para a maioria dos/as professores/as, o que demonstra equidade de gênero.

Em relação às aulas exclusivamente femininas, destacamos algumas atividades apontadas pelas professoras:

*Sim, quinta-feira da mulher - reunião para discutir problemas, assuntos femininos sem a presença masculina (P. 19, sexo feminino, 44 anos).*

*Sim, trabalho de artes (P. 23, sexo feminino, 50 anos).*

*Sim, pintura de tecidos bordados e outras, mas já faz tempo que não aplico (P. 30, sexo feminino, idade não informada).*

*Sim, já em uma sala onde predomínio eram mulheres. Dia da mulher (P. 31, sexo feminino, idade não informada).*

*Sim, utensílios do lar “listas” (P. 32, sexo feminino, 54 anos).*

*Sim, geralmente o assunto agora em março, mas durante todo ano estamos falando sobre a mulher atuando na sociedade (P. 39, sexo feminino, 54 anos).*

*Sim, quando a classe a maioria era de mulheres e os homens faltavam e teve interesse na pintura em guardanapos (P. 40, sexo feminino, 47 anos).*

Tendo em vista os argumentos apresentados por algumas professoras, podemos concluir que em alguns contextos as desigualdades de gênero estão presentes no processo escolar. Verificamos que a aula de artes, incluindo atividades artesanais, são consideradas aulas femininas, excluindo dessa forma os alunos dessas atividades.

Nesse caso, é possível identificar um modelo conservador e de certa forma estereotipado por parte dessas professoras em relação a algumas tarefas escolares. Louro (2003) já destaca o cuidado na padronização de um modelo único para o que é masculino e para o que é feminino comumente encontrado nas escolas.

Muitas escolas, professores e professoras seguem os padrões determinados pelas construções sociais estabelecidas, fazendo uma “divisão” do que é tipicamente masculino e feminino. Para Apple (2002), Louro (2001), Libâneo (2003) e Cavalcanti (2003), a escola é responsável por moldar os alunos de acordo com os padrões e normas da sociedade.

Segundo Orso (2008, p. 50), “poder-se-ia dizer que a educação é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela mesma”. Por isso, há a necessidade de dialogar, problematizar e refletir sobre as relações de gênero e as atividades escolares.

A escolaridade está relacionada à condição social dos/as alunos/as, afirma a maioria dos/as professores/as. Outros/as destacam a bagagem cultural, a condição financeira e, por último, a condição biológica nesse processo. Podemos inferir que também nesse momento há uma igualdade no que diz respeito ao gênero, pois destacam aspectos ligados ao âmbito social, cultural e financeiro de uma maneira geral, deixando em último plano a questão biológica ligada ao processo de escolarização.

Para Silva (2002), as repercussões da desigualdade possuem dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas propiciadas pela diferença sexual. As normas de comportamento marcam a diferença social e sua hierarquia. De acordo com as análises das respostas, 28% afirmam que a falta de opção para deixar os/as filhos/as durante as aulas é um dos motivos que impede a escolaridade das mulheres. A dificuldade financeira aparece em segundo lugar nas respostas, totalizando 25%. A falta de estrutura familiar é destacada por 19% dos professores/as, no entanto, apenas 12% acreditam que a proibição dos pais/maridos/irmãs impede a escolaridade das mulheres. Alguns

destacam a falta de interesse dessas mulheres e também a proibição por parte das mães/irmãs, perfazendo um total de 16%.

É relevante destacar que o cuidado com os/as filhos/as ainda é uma responsabilidade em grande maioria delegada às mulheres. Sabemos que esse paradigma está se modificando, no entanto, historicamente, essa situação é recorrente e ainda a encontramos na contemporaneidade, como afirma Moura e Araújo (2004).

Embora elas tenham alcançado significativas conquistas, o público feminino ainda se encontra em situação de desvalorização devido às restrições sofridas em função de seu corpo. Segundo Leony (2013), ainda pesam sobre as mulheres as responsabilidades relativas ao cuidado com filhos/as e com a casa. Para 38% dos/as professores/as, a falta de interesse dos homens impede a escolarização dos mesmos. A dificuldade financeira aparece em segundo lugar entre as respostas, perfazendo um total de 29%. A falta de estrutura familiar interfere na escolarização dos homens para 15%. Outros motivos também foram apontados, tais como a falta de tempo ou motivação e a proibição dos pais/irmãos/mães/irmãs, totalizando 18%. É relevante mencionar que, no processo de escolarização, homens e mulheres enfrentam a proibição da continuidade pelos membros da família, ocorrendo com uma frequência maior em relação às mulheres que voltam a estudar.

Freire (2001) cunhou e problematizou o termo “ideologia da interdição do corpo” para explicar que, por volta de 1870, no Brasil, houve com maior consistência a propagação da submissão voluntária das mulheres aos homens, por meio da educação. Cabia aos homens afastar/interditar as mulheres de “espaços pecaminosos”, tais como salas de aula e lugares de ações políticas, nos quais elas poderiam ter a oportunidade de adquirir algum prestígio.

Segundo a autora, essa ideologia continua acontecendo em alguns contextos atuais, pois mesmo na contemporaneidade alguns maridos impedem suas esposas ou filhas de frequentarem a escola. Essas atitudes estão pautadas implicitamente por meio das relações de poder e de gênero estabelecidas pela sociedade.

Averiguamos, através de algumas respostas, que as mulheres são percebidas como mais dedicadas aos estudos:

*[...] as mulheres se preocupam mais em realizar as atividades das apostilas-realizam o roteiro de estudos, conseqüentemente têm melhor aproveitamento (P. 6, sexo feminino, 35 anos).*

*[...] sinto que as mulheres são mais dedicadas (P. 15, sexo feminino, 50 anos).*

*Não, mesmo diante da dificuldade presencial das mulheres, elas se esforçam além do normal (P. 20, sexo feminino, 53 anos).*

*Sim, observo que as mulheres apresentam maior interesse e empenho na aprendizagem (P. 24, sexo feminino, idade não informada).*

Para Menezes (2008), enquanto as pessoas do sexo masculino se veem como mais propensos à bagunça, aquelas do sexo feminino seriam mais dedicadas aos estudos. Brito (2009) acredita que as questões de gênero se relacionam aos conceitos construídos por subjetividades do discurso, tanto para pessoas do sexo masculino como para pessoas do sexo feminino.

Os/as docentes evidenciaram que a sociedade determina o papel social das mulheres e que gênero é um comportamento social. Para definir o que é ser mulher na percepção das/os participantes, selecionamos algumas respostas dos questionários:

*É quem possui o corpo feminino, e na família ocupa esse espaço mãe, esposa, filha (P. 18, idade não informada, sexo feminino).*

*Ser mulher é ser biologicamente diferente do gênero masculino que hoje pode desempenhar as mesmas funções que o homem na sociedade, mas que é ainda muito discriminada (P. 22, 38 anos, sexo feminino).*

*Ser mulher é ser valente, com meiguice ser valente com ousadia (P. 26, 49 anos, sexo feminino).*

*Cuidar dos filhos, limpar a casa, fazer comida, olhar os netos, trabalhar fora como faxineira (P. 34, 48 anos, sexo feminino).*

*Mulher é uma pessoa guerreira, que luta pelos seus direitos, procurando um lugar melhor na sociedade, no meio de trabalho, etc. (P. 1, idade não informada, sexo masculino).*

*Um dom de Deus (P. 14, 50 anos, sexo feminino/masculino).*

Encontramos aqui o discurso conservador que entrará em conflito com as questões de cunho mais objetivo do questionário. A construção social apontada pelas/os respondentes denota uma inconsistência nas percepções dos/as professores/as. Para ser mulher na contemporaneidade é necessário ser forte, mas ao mesmo tempo ser meiga. Aspectos ligados à competência e à racionalidade aparecem de forma muito discreta e quase imperceptível ao compararmos as respostas.

Por isso, há a necessidade de uma maior problematização e reflexão com os/as professores/as sobre essas inconsistências apresentadas nas respostas.

Estas são algumas respostas para o que é ser homem na percepção das/os docentes.

*É ser guerreiro, protetor e responsável* (P. 31, idade não informada, sexo feminino).

*Ser provedor* (P. 30, idade não informada, sexo feminino).

*É ser racional, crescer e evoluir atendendo a todas as funções pertinentes a ele* (P. 2, 65 anos, sexo masculino).

*Homem é o ser que pensa racionalmente, é prático e ainda carrega um certo grau de machismo* (P. 40, 47 anos, sexo feminino).

O discurso conservador se mostra novamente. O “ser homem” está vinculado a uma representação de força, racionalidade e competitividade na atualidade. Praticamente não aparecem elementos vinculados aos aspectos afetivos quando a referência são os homens.

As percepções do que é “ser mulher” ou “ser homem” são determinadas por papéis desempenhados e os conceitos normativos que as interpretam e as validam aparecem sob a forma de oposição entre o masculino, o feminino e a identidade subjetiva legitimada pela ordem social, de acordo com Scott (1995).

Esses fatores, conforme questiona a autora, denotam a relação de poder entre os sexos, a partir da construção do gênero. Para propor as mudanças necessárias nas relações entre gêneros, é preciso entender as analogias entre a construção do poder e a construção do gênero através das generalizações sobre o feminino e o masculino.

As respostas obtidas nas questões referentes às funções e trabalhos específicos de homens e mulheres apresentaram certa generalização por parte das/os participantes, evidenciando o que é próprio do sexo feminino e do sexo masculino na percepção de docentes da EJA na cidade pesquisada.

Em relação às atividades consideradas masculinas, obtivemos as seguintes manifestações:

*Tudo relacionado à força física e acima de tudo à inteligência e execuções pontuais (P. 20, 53 anos, sexo feminino).*

*Muitas mulheres exercem funções masculinas (P. 30, idade não informada, sexo feminino).*

*Todos os tipos de trabalho o homem pode fazer (desde tomar conta de uma casa a construir um prédio (P. 38, 51 anos, sexo feminino).*

*Não existe diferença hoje, tendo em vista que já tive algumas pedreiras e carpinteiras (P. 29, 42 anos, sexo feminino).*

*Hoje quase não existe essa diferença, pois homens ajudam nos trabalhos do lar, já que a maioria das mulheres trabalha fora (P. 35, 66anos, sexo masculino).*

*Não há funções específicas, afinal estamos no século XXI (P. 14, 50 anos, sexo feminino/masculino).*

Ao mesmo tempo em que respondem não haver diferença nas funções exercidas por homens e mulheres, apontam profissões realizadas como específicas de um sexo. Sobre as funções das mulheres, essas foram algumas das respostas:

*Normalmente são domésticas, mas existem as que ultrapassam barreiras (P. 16, 47 anos, sexo feminino).*

*Não existe trabalho específico para homens e mulheres (P. 3, idade não informada, sexo masculino).*

*No nosso caso - as mulheres que frequentam o CEJA - são donas de casa, cuidam dos filhos; quando trabalham fazem faxina ou vendem produtos de catálogos ou como sacoleiras (P. 34, 48 anos, sexo feminino).*

*Normalmente trabalhos domésticos, cuidar dos filhos (mas atualmente com a saída das mulheres, divisão de trabalho de tarefas de alguns homens) (P. 40, 47 anos, sexo feminino).*

Os discursos indicam a preocupação em amenizar as desigualdades, porém, elas aparecem de forma subjetiva no âmbito privado, como nas atividades domésticas e no âmbito público, onde exercem atividades também consideradas domésticas. Ficam evidenciadas, nas respostas das questões abertas, a contradição e a visão estereotipada sobre o lugar de homens e mulheres na sociedade, principalmente quando as perguntas são “o que é ser homem?” e “o que é ser mulher?” nas percepções das/os docentes participantes desta pesquisa.

É por isso que destacamos a necessidade de outras pesquisas que possam compreender melhor essas relações para que se viabilizem reflexões e ações com o objetivo de concretizar de forma mais ampla a equidade de gêneros. Para Silva (2002), as repercussões da desigualdade possuem dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas propiciadas pela diferença sexual. As normas de comportamento marcam a diferença social e sua hierarquia.

Sobre a percepção de gênero, vimos que algumas/alguns atrelam gênero ao corpo biológico (corpo de homem ou corpo de mulher), porém, a maioria das respostas revela o entendimento da dimensão social de gênero:

*Gênero, como um conjunto de traços que caracterizam aquilo que nomeamos como masculinidades e feminilidades, é uma construção sociocultural, não tendo, pois, uma vinculação necessária com nossas características biológicas (P. 8, 58 anos, sexo feminino).*

*São funções, trabalhos e papéis que homens e mulheres assumem na sociedade (P. 19, 44 anos, sexo feminino).*

*A diversidade social, cultural e histórica entre “homem e mulher” (P. 21, 48 anos, sexo feminino).*

*Forma um grupo homens/mulheres com características semelhantes (P. 1, idade não informada, sexo masculino).*

Percebe-se que há uma preocupação em desconstruir normas sobre a biologização do gênero normatizado quando se toma gênero como uma questão social, coincidindo com nossa revisão bibliográfica. No entanto, um olhar mais atento pode verificar que a desconstrução permanece no âmbito da preocupação.

Algumas respostas indicam a orientação sexual:

*Gênero é a sexualidade do indivíduo* (P. 10, 27 anos, feminino).

*Papel social de homens e mulheres juntamente com comportamentos sexuais* (P. 14, 50 anos, sexo feminino/masculino).

As respostas apresentaram percepções diversas sobre definição de gênero que englobam desde relações com o corpo biológico, passando por orientações sexuais e comportamentos sociais.

Talvez o mais relevante seja que com a compreensão do gênero surge uma nova leitura das relações sociais marcadas pela diferença sexual, relações que se dão entre mulheres e homens, mas também unicamente entre mulheres ou unicamente entre homens. (LAMAS, 2000 p. 24).

Podemos inferir com base nos resultados que, embora os/as docentes defendam com entusiasmo que não há diferenças nas funções exercidas por pessoas do sexo masculino ou feminino em diálogos informais, seus escritos denotam que simbologias normatizadas sobre as questões de gênero estão presentes no cotidiano escolar. Constata-se que esses dados se fundamentam no referencial teórico de Brito (2009), em que as questões de gênero se relacionam aos conceitos construídos por subjetividades do discurso, tanto para pessoas do sexo masculino, como para pessoas do sexo feminino.

Igualdade de gênero foi um tema que apareceu com frequência entre os dados coletados, entretanto, quando questionados sobre o que é “ser homem” e o que é “ser mulher”, encontramos afirmações que questionam essa igualdade. Percebemos confronto distinto entre os escritos objetivos e as distinções biologistas firmadas no decorrer das respostas subjetivas das pessoas de todos os sexos. De acordo com Miskolci (2009) e Tedeschi (2008), esse descompasso pode ocorrer. Podemos inferir, de acordo com os dados, possíveis incoerências e visões estereotipadas sobre o lugar de mulheres e homens na sociedade, nas respostas discursivas.

Em relação às características apontadas pelas/os participantes em relação ao que significa ser mulher, surgiram com maior frequência expressões voltadas para a valorização da dimensão afetiva, como ser “sensível”, “possuir instinto maternal”, “mais emoção que razão”. Gênero e diferença física se confundem nas percepções das/os docentes, como já apontaram Brito (2009), Menezes (2008) e Souza (2008). As

normas sociais validadas pelas interpretações dos conceitos de masculino e feminino apareceram conforme ressalta Scott (1995): legitimados pela ordem social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos dizendo que o gênero é uma questão ainda pouco discutida e debatida na sociedade. Muitos/as professores e professoras não obtêm conhecimento dessas relações complexas que permeiam o cotidiano de seus alunos e alunas dentro ou fora da EJA.

Esta pesquisa fornece subsídios para novas pesquisas que entrelacem os temas gênero, EJA e formação de docentes. A intersecção dessas áreas é campo profícuo para novos estudos, mas ainda é pouco explorado pelos/as pesquisadores/as.

Mesmo constatando os preconceitos sobre gênero na percepção dos/as educadores/as, verificamos certos avanços na visão geral das/os participantes a respeito das condições de homens, de mulheres e de seus papéis sociais. As contradições encontradas nas respostas denotaram os esforços praticados para a desconstrução das normas seguidas pela coletividade.

Os resultados desta pesquisa dão margem a uma discussão mais ampla em relação às especificidades das relações de gênero na EJA pela percepção de seus/as educadores/as. Percebemos que as relações de poder entre os sexos estão presentes na contemporaneidade, interferindo no processo de escolarização dos indivíduos, bem como no seu desenvolvimento. Com base nos resultados desta pesquisa, podemos inferir que essas relações de poder entre os sexos resultam da construção social dos papéis do homem e da mulher, através das significações do simbólico de forma generalizada (SANTANA; BENEVENTO, 2013).

As construções sociais determinam o papel social do homem e da mulher. Segundo Santana e Benevento (2013, p. 1), gênero “[...] é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo”. Mediante essa pesquisa, vimos que o gênero atua como elemento de subjetividade através das construções sociais estabelecidas.

Através dos dados coletados por meio de questionário respondido pelos/as docentes da EJA, vimos que questões de gênero estão presentes no cotidiano escolar

interferindo na permanência de mulheres e homens nas salas de aula. É interessante ressaltar que, do total de professores/as que aceitaram fazer parte dessa pesquisa, a maioria é do sexo feminino, assim como o montante de docentes que atuam na EJA e nos níveis e modalidades de ensino.

Segundo Durães (2012), antes os cargos de professores eram ocupados por homens, mas, a partir do século XIX, as mulheres conquistaram seu espaço, fazendo com que a docência fosse vista como carreira feminina. Vemos que algumas desigualdades no campo de trabalho estão sendo aos poucos extinguidas na sociedade. Essa pesquisa, além de propiciar a compreensão das disparidades entre os sexos ocorridas dentro e fora da EJA, possibilitou também adquirir conhecimento sobre as dificuldades que a EJA ainda enfrenta no atendimento dessas pessoas.

Esses/as alunos/as trazem consigo toda a sua historicidade, que precisam ser compreendidas e consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é imprescindível que os/as educadores/as tomem conhecimento disto e das articulações implícitas, ou até mesmo explícitas, que ocorrem dentro da EJA.

A complexidade explicitada pelos/as autores/as consultados sobre a articulação dos temas EJA, gênero, formação de professores/as e educação emancipadora evidencia a necessidade de novos estudos que tenham por objetivo entender esta intersecção. A socialização destas pesquisas pode ser uma ferramenta na efetivação da EJA como concretizadora de suas funções.

Repensar a atividade docente nos cursos de formação e nas escolas regulares pode contribuir para a descaracterização de estereótipos sexuais que definem posições sociais hierárquicas de acordo com o gênero na forma em que se apresentam. De acordo com Leoney (2013, p. 18), a “escola não modificou sua essência, perpetuando os processos de hierarquização e desigualdades sociais, em vez de constituir-se como um espaço democrático e igualitário”. Diante do exposto, é necessária ainda, no contexto escolar, a superação desses desafios.

Os resultados dessa pesquisa foram por nós apresentados durante as reuniões pedagógicas, o que possibilitou um debate muito profícuo e o despertar sobre a necessidade de estudos e diálogos sobre tais temas. Fomos, assim, convidadas a

ministrar um curso de formação continuada sobre o tema aos/as professores/as e o planejamento desse curso está em processo de construção.

Essas relações complexas tangenciam os processos de ensino e de aprendizagem nos contextos da EJA. É preciso romper com as desigualdades existentes entre os sexos, todavia, as generalizações são composições de construções sociais baseadas nas diferenças físicas que sustentam a sociedade na forma em que se apresentam.

A socialização dos dados dessa pesquisa pode contribuir para que os/as profissionais da área de educação façam reflexões, promovam debates e adquiram conhecimento sobre essas relações. Além disso, contribuem, posteriormente, para a compreensão de estratégias pedagógicas que possam superar as relações sociais hierárquicas de gênero e promover a equidade nessas relações.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas na EJA**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 431-449, oct. 1993.

BRITO Rosemeire Santos de. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAVALCANTI, Edlamar Leal de Sousa. A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Ensaio sobre Identidade e Gênero**. Helvécia Salvador, 2003, p. 177-210.

DURÃES, Sara Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar., 2012.

FRANCO, Maria Laura Piglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araujo. **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, Apolônias e Grácias até os Severinos (1534-1930). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KAPLAN, Bonnie; DUCHON, Dennis. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. **Mis Quarterly**, v. 12, n. 4, p. 571-586, dec. 1988.

LAMAS, Martha. **Gênero**: os conflitos e desafios do novo paradigma, **Proposta**, n. 84/85 ago., 2000.

LEONCY, Christiane. **Mulheres na EJA**: questões de identidade e gênero. 2013. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a library master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MATOS, Maria Izilda S. Estudos de Gênero: percursos na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, n.11, p.67-75, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634463/2387>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MENEZES, Cristiane Souza de. **As masculinidades na escola: histórias e memórias da escolarização de alunos da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de João Pessoa**. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, jan./jun., 2009, p. 150-182.

MOTTA, Alda Brito da. Gênero e envelhecimento. **Revista Coletiva**, n. 9, set./dez, 2012. Disponível em:

<[http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=65:g%C3%AAnero-e-envelhecimento](http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&id=65:g%C3%AAnero-e-envelhecimento)>. Acesso em: 04 abr. 2013.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de; ARAÚJO, Maria de Fátima. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 1, 2004, p. 44-55.

MOURA, Tânia Maria Melo de. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, Desafios e Perspectivas Atuais. Dossiê temático Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jul./dez. 2009, p. 45-72. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

NOGUEIRA, Vera Lucia. Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, L. (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 65-90.

OLIVEIRA, Zenaide Azevedo Criado; SANTOS, Geane Ferreira dos; DOMINGUES, Regiane Souza de. A percepção do próprio envelhecimento. **Revista do Instituto Paulista de Geriatria e Gerontologia**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 42-47, 2012.

ORSO, Paulino José. **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RABELHO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza Reis (orgs.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SANTANA, Vagner Caminhas; BENEVENTO, Claudia Toffano. O conceito de gênero e suas representações sociais. **Efdeportes.com**, 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd176/o-conceito-de-genero-e-suas-representacoes-sociais.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação de escolaridade. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-38.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul. /dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Maurício Roberto. Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da Zona da Mata Pernambucana. **Caderno Cedes**, v. 23, n. 56, p. 23-52, abr. 2002.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

\_\_\_\_\_ (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Gênero e matemática (s)**: dos jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. 2008. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Curt Nimuendaju, 2008.

VIANA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v.17/18, n. 2001/02, p. 81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em 10 out. 2014.

Recebido em: 10/05/2016.

Aprovado em: 28/07/2016.