

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO ALTERNATIVO

GENDER RELATIONSHIPS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION AND TEACHER TRAINING:
AN ALTERNATIVE STUDY

RELACIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA FORMACIÓN
DE PROFESORES: UN ESTUDIO ALTERNATIVO

Adelice Pereira de Jesus¹
Kleonara Santos Oliveira²
Edilane de Jesus Gomes³
Maria Lúcia Porto Silva Nogueira⁴

Manuscrito recebido em: 14 de abril de 2021.

Aprovado em: 16 de fevereiro de 2022.

Publicado em: 09 de março de 2022.

Resumo

As diferentes problemáticas relativas às questões de gênero desafiam a escola em seu objetivo de formação de pessoas sensíveis e abertas à convivência com a diversidade. Tal demanda se torna mais urgente ao se tratar da Educação de Jovens e Adultos. Com este estudo buscou-se investigar como a formação continuada de professores e professoras que atuam na educação básica propicia conhecimentos capazes de problematizar o (re)conhecimento de 20 mulheres estudantes em situação de vulnerabilidade social, a fim de que as ações docentes contribuam para torná-las mais conscientes dos papéis de gênero para que produzam um saber reflexivo capaz de detectar situações de violências domésticas no meio em que estão inseridas. Sendo assim, este é um estudo de cunho qualitativo de revisão narrativa da literatura e constitui-se de análise da literatura publicada em livros e artigos de revistas impressas e eletrônicas. O estudo está estruturado em duas seções: na primeira, apresentamos uma aproximação ao referencial teórico que dá suporte à pesquisa para discutirmos gênero como elemento constitutivo das relações sociais. Na segunda seção apresentamos discussões fundamentadas, principalmente, nas narrativas de egressas da

¹ Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora na Rede Municipal de Educação de Guanambi.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0151-8293> Contato: minga27@hotmail.com

² Doutoranda em Neurociências pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora na Universidade do Estado da Bahia. Integrante do Núcleo Internacional de Estudos em Direitos Humanos, Educação, Cultura e Saúde.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1626-2294> Contato: kleonara@yahoo.com.br

³ Mestra em Ensino Linguagens e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudo do Audiovisual e do Discurso.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1894-0602> Contato: lannyedigomes@gmail.com

⁴ Doutora em História Social pela Universidade do Estado de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa DisSE e Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-5274> Contato: mlnogueira@uneb.br

EJA. Assim, compreendemos que o controle sobre o corpo das mulheres se processa de forma naturalizada, portanto, como ação cultural em que os papéis de gênero são estereotipados e forjados para atender a demandas construídas socialmente daquilo que homens e mulheres podem ou não fazer para manter a ordem social.

Palavras-chaves: Formação de professores; Práticas docentes na EJA; Relações de gênero.

Abstract

The different issues related to gender issues challenge the school in its objective of training people who are sensitive and open to living with diversity. Such a demand becomes more urgent when dealing with Youth and Adult Education. With this study, we sought to investigate how the continuing education of teachers who work in basic education provides knowledge capable of questioning the (re)knowledge of 20 female students in situations of social vulnerability, so that teaching actions contribute to making them more aware of gender roles so that they produce a reflective knowledge capable of detecting situations of domestic violence in the environment in which they are inserted. Therefore, this is a qualitative study of narrative literature review and consists of an analysis of the literature published in books and articles in printed and electronic journals. The study is structured in two sections: in the first, we present an approach to the theoretical framework that supports the research to discuss gender as a constitutive element of social relations. In the second section we present discussions based mainly on the narratives of EJA graduates. Thus, we understand that control over women's bodies is processed naturally, therefore, as a cultural action in which gender roles are stereotyped and forged to meet socially constructed demands of what men and women can or cannot do to maintain the social order.

Keywords: Teacher training; Teaching practices at EJA; Gender relations.

Resumen

Los diferentes temas relacionados con las cuestiones de género interpelan a la escuela en su objetivo de formar personas sensibles y abiertas a la convivencia con la diversidad. Tal demanda se vuelve más urgente cuando se trata de la Educación de Jóvenes y Adultos. Con este estudio se buscó investigar cómo la formación permanente de docentes que actúan en la educación básica proporciona conocimientos capaces de cuestionar el saber de 20 alumnas en situación de vulnerabilidad social, para que las acciones docentes contribuyan a hacerlas más conscientes de roles de género para que produzcan un conocimiento reflexivo capaz de detectar situaciones de violencia doméstica en el entorno en el que se insertan. Por lo tanto, este es un estudio cualitativo de revisión de literatura narrativa y consiste en un análisis de la literatura publicada en libros y artículos en revistas impresas y electrónicas. El estudio se estructura en dos secciones: en la primera, presentamos una aproximación al marco teórico que sustenta la investigación para discutir el género como elemento constitutivo de las relaciones sociales. En la segunda sección presentamos discusiones basadas principalmente en las narrativas de los egresados de la EJA. Así, entendemos que el control sobre el cuerpo de las mujeres se procesa naturalmente, por tanto, como una acción cultural en la que se estereotipan y forjan roles de género para satisfacer demandas socialmente construidas de lo que hombres y mujeres pueden o no hacer para mantener el orden social.

Palabras clave: Formación de profesores; Prácticas docentes en la EJA; Relaciones de género.

Introdução

As relações de gênero são uma construção histórica. E essa construção histórica estrutura a forma como percebemos a nós próprios e aos outros. Antes de nascer muitos curiosos já tentam adivinhar o sexo biológico do bebê, dando características simbólicas com base na classificação binária dos sexos, a exemplo da sensibilidade e doçura, esperadas como distinções para meninas, e da inteligência e força, associadas aos meninos. Quando criança, brinquedos e brincadeiras vão naturalizando essas relações sociais e qualidades atribuídas às meninas e aos meninos: elas, dóceis, com seus muitos apetrechos domésticos (panelinhas, bonecas) e os meninos com seus carros, bonecos e materiais de montar, demonstrando a expectativa de que desenvolvam força e inteligência.

Durante a adolescência, as meninas são repreendidas pela maneira de sentar e caminhar e são excluídas de tarefas que exigem uso da força por serem consideradas frágeis e incapazes para tais realizações. Todavia, os meninos, apesar de sofrerem também opressões pelas expectativas de gênero, são repreendidos quando choram, sob a justificativa de que “Homem não chora”, são castrados em suas sensibilidades, tudo para corresponder a um estereótipo de homem forte, competitivo, insensível. E o pior, se tornam algozes! Em muitos casos, “livres” das tarefas consideradas femininas, dispõem de liberdade para potencializar suas criatividade em afazeres diversos. Quando na fase adulta, caso não haja a desconstrução dessa mentalidade, continua o reforço que limita as mulheres aos espaços domésticos, enquanto aos homens ficam destinados os espaços públicos de poder e, conseqüentemente, as tomadas de decisão sobre os direitos das mulheres, na maioria das vezes, marginalizadas.

Dessa forma, a naturalização das concepções de gênero na sociedade propicia inúmeras violências simbólicas, físicas e psicológicas contra mulheres. Se atentarmos para os registros do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM)⁵ do Ministério da Saúde, no ano de 2014, vemos que o estado da Bahia apresentou uma taxa de 4,9 homicídios para

⁵ BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Saúde Brasil 2014: uma análise da situação de saúde e das causas externas. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/10/31/por-que-muitas-mulheres-nao-denunciam-a-violencia-domestica-que-sofrem.htm?>

cada 100 mil mulheres, superior à taxa média nacional, de 4,6 homicídios por 100 mil mulheres. Assim como acontece na quase totalidade dos estados brasileiros, a violência letal registrada no ano foi maior contra mulheres pretas e pardas, ressaltando ainda que em espaços sociais de maior pobreza e menor grau de instrução pode haver violências simbólicas e físicas mais intensas e recorrentes.

A percepção vinda da trajetória pessoal e profissional de uma das autoras deste artigo, cuja história entrelaça-se à sua condição de mulher negra e pobre que vivenciou opressão e desigualdades de gênero, tornou-se objeto de reflexão e levantou indagações acerca das possibilidades de transformação da realidade a partir dos espaços escolares e do enfrentamento da questão por docentes comprometidos com uma prática escolar enfática e vigilante na desconstrução dos estigmas de gênero através da educação, principalmente os que inferiorizam as mulheres dentro da sociedade. Partindo de pesquisas anteriores numa classe de Educação de Jovens e Adultos, em Palmas de Monte Alto – BA, no Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura⁶, buscou-se o aprofundamento dos estudos para maior compreensão daquele contexto escolar e social. Alguns dados da análise centraram-se nas histórias e vivências de mulheres egressas que imprimiram rumos de maior autonomia para suas vidas.

Os conhecimentos produzidos a partir das vivências dessas mulheres e as narrativas de suas histórias de vida são fontes para fomentar a discussão em torno da presença da mulher na Educação de Jovens e Adultos e para orientar reflexões no sentido de pautar o protagonismo das mulheres no enfrentamento à violência de gênero e a outros estigmas historicamente construídos na sociedade.

No processo educativo, muitas as encruzilhadas teóricas/conceituais, epistemológicas e políticas nos permitem pensar e refletir sobre o processo educacional. Entretanto, diante dessas problemáticas que inferioriza o gênero feminino, ainda não vislumbramos caminhos prontos e livres de obstáculos para educação das relações de gênero, dessa forma, cada passo é um marco importante nessa trajetória.

⁶ Dissertação do Mestrado Profissional (PPGELS): Educação de Jovens e Adultos e Violência contra Mulheres no Alto Sertão da Bahia. (JESUS, Adelize Pereira de. 2020)

A educação escolar para a diversidade poderá se fortalecer se estiver alinhada com o princípio básico de que os indivíduos construam significados que julgam representativos de suas histórias e vivências. Conforme o autor Larrosa (2002),

o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (BONDIA, 2002, p. 25-26)

Como exemplifica o autor, a experiência é o que nos acontece. Nos estudos relacionais de gênero e no processo educacional, podemos pensar a educação a partir da experiência/sentido, tendo em vista que o sujeito oprimido só terá consciência dessas violências através da (re) significação do conhecimento. Bondia (2002), no artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, faz uma reflexão sobre a funcionalidade do processo de aprendizado, que é fundamentado na experiência e no senso comum. Sendo assim, é imperioso inserir o sujeito como protagonista do conhecimento reflexivo nos estudos sobre violências domésticas na escola, em especial na modalidade EJA, com ênfase em experiências vividas e sofridas. Essas experiências não podem ser previstas, mas permitem que nos posicionemos de modo interativo diante das situações, uma vez que “[a] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDIA, 2002, p. 21).

A escola, como uma instituição social, veicula e reproduz os valores culturais e os ideais da sociedade na qual se insere. No entanto, é preciso destacar o papel fundamental da educação na produção de conhecimentos, na transformação da realidade na qual se encontra e na elaboração de mecanismos eficazes no combate às diversas formas de expressões do racismo, da discriminação, da intolerância e do preconceito. Nesse sentido, Arroyo (2006) afirma que a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é uma das frentes do momento presente. Para esse autor, a EJA se constitui como um campo de pesquisas, encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Ainda reforça Arroyo (2006) que o campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Contudo, esse campo ainda não é plenamente consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Assim também são os estudos sobre gênero, que direcionados ao campo da EJA, constituirão um solo frutífero para este estudo.

No sentido de promover envolvimento em práticas educacionais e vivências do educando, bell hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada, capaz de significar a existência do aluno na escola. Em suas pesquisas, bell hooks (2013) aborda que aluno/as de grupos marginalizados têm tido suas vozes silenciadas dentro das instituições de saber. A autora defende que o professor atue com estratégias pedagógicas que assegurem, por meio de diferentes ferramentas, que alunos possam falar. Para tanto, traz a necessidade de que suas experiências sejam relatadas a fim de produzir novas teorizações. Uma educação para a simplicidade, para a atenção plena, para a desaceleração, que promova de modo substantivo a abertura para a experiência.

Propor uma pedagogia engajada aos estudantes da EJA, como prática de liberdade (hooks, 2013), proporciona que o estudo das relações de gênero no espaço educacional seja elemento constitutivo do saber da experiência com significado e possibilita que todos os inseridos no processo – homens/mulheres – tenham protagonismo do saber para a autonomia de igualdades nas relações de gênero.

Ao propor uma educação a partir do olhar – “educar o olhar”⁷ – vem-nos logo a ideia de que isso seria a forma de ajudar os alunos da EJA a alcançarem uma visão crítica e autônoma. Todavia, é necessário reconhecer a escola como espaço de relacionamentos, com múltiplas diferenças econômicas, políticas, religiosas, de gênero, classe e etnias e que ela tem uma função social na formação do pensamento crítico, bem como na sociabilidade das pessoas, tornando-se, assim, um lugar fértil para análise das citadas modalidades da educação: relações de gênero, quilombola e educação especial inclusiva.

⁷ O “educar o olhar” não no sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. *E-ducare* o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos conscientes ou despertos, mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção. Masschelein (2008).

Nossos estudos demonstraram a carência de pesquisas voltadas para a presença da mulher educanda da EJA consciente de seus papéis de gênero na sociedade. Tendo isso em vista, percebe-se a importância desta discussão, visto que gênero é elemento constitutivo das relações sociais e, como afirma Joan Scott (1990), é um divisor de águas na sociedade, ao influenciar escolhas, limitar opções e validar posições/ocupações sociais entre meninos e meninas, entre mulheres e homens.

Dessa forma, propomos, neste artigo, refletir sobre como a formação de professores que atuam na EJA propicia conhecimentos capazes de problematizar o (re) conhecimento de mulheres em situação de vulnerabilidade social, a fim destas se tornarem mais conscientes, para que produzam um saber reflexivo que detecte situações de violências de gênero no meio em que estão inseridas. Esperamos, assim, contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, inclusão e relações étnico-raciais no Brasil.

Métodos

Este é um estudo de cunho qualitativo de revisão narrativa da literatura, por assim ser, constitui-se de análise da literatura publicada em livros e de artigos de revistas impressas e eletrônicas. Nesse tipo de estudo, são analisadas as produções bibliográficas em “determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191)

Questões de gênero na formação de professoras/es: uma proposta alternativa

A escola possui, na atualidade, importantes desafios, que explicitam demandas emergentes enfrentadas no processo educativo, impondo aos docentes a necessidade de melhor preparação para lidar com a multiplicidade de situações que ocorrem no contexto escolar. Como processo formativo que abrange uma multiplicidade de fatores que

interferem na produção de sujeitos, diversidades, no processo de adjetivação, logo, na construção de subjetividades, a educação pode ser desafiada a se abrir para reflexão crítica de questões que perpassam o cotidiano escolar. Ser professor e professora na Educação Básica nos dá condição de participar de inúmeras formações continuadas na rede de ensino, no entanto, poucas dispõem de interação entre a prática e a realidade da sala de aula.

Josso (2004) sugere que:

os cursos de formação nos quais se engajaram os adultos mais ou menos jovens apresentam-se então investidos de outras implicações, diferentes daquelas inicialmente enunciadas em termos de discurso convencional, veiculadas pela mídia ou nas representações comumente partilhadas, a saber: inscrição em um curso visando aquisição de novas competências sociais e profissionais. (JOSSO, 2004, p.415)

Dessa forma, entendemos que capacitações periódicas, regulares e não exclusivas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos são necessárias para promover espaços de diálogos nas formações de professores. Nessas formações, é importante que os/as participantes se reconheçam como autores/as de vivências, preocupações e inquietações, explicitadas no trabalho individual e coletivo. As narrativas de cada participante permitem que as pessoas em formação saiam da invisibilidade e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades capazes de descobrir ou de inventar novas práticas significativas de ensino. Sobre essa complexidade de demandas no processo de formação dos professores na atualidade, Perrenoud (2008) destaca:

[...] nem todos aprendizes vivem a mesma experiência. Ela difere conforme seu lugar, seu nível, sua disponibilidade, sua relação com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é singular, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos e os mesmos limites. (PERRENOUD, 2000, p. 88)

Com base na ideia asseverada pelo autor, a identidade, a singularidade e a subjetividade dos discentes da EJA devem ser consideradas como pressuposto, princípio elementar, num país com as dimensões territoriais e históricas discriminatórias, de forma que se reconheça as particularidades do alunado dessa modalidade, destacando a

construção do fazer pedagógico para minimizar as disparidades sociais desses sujeitos e seus diversos marcadores sociais, de classe, gênero, étnico. Corroborando com a ideia do autor, devemos propor uma educação do olhar como forma de ajudar os alunos a alcançarem visões mais atentas, mais críticas e congruentes com seus processos de subjetivação.

A EJA constitui subjetividades andarilhas que são movidas pela fluidez da contemporaneidade e se abrem para um novo eu, para um eu que vai viabilizar outras identidades, um outro modo de ser (FOUCAULT, 2004). Os espaços de sociabilidade das pessoas são lugares férteis para uma análise das relações de gênero. Na esteira do pensamento de Josso (2004), é possível “pensar a formação do ponto de vista do aprendiz; o aprender como processo de integração. As narrativas de formação servem como material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (2004 p.37). A autora ainda conclama que “Histórias de Vida” permitem colocar em evidência os referenciais, as estratégias e os recursos utilizados na procura de um ‘saber-viver’ a própria existencialidade.

Nesse sentido, corrobora Freire (2002, p. 38), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”. Ou seja, para o autor a formação deve ser contínua, uma vez que o mundo está em constante processo de transformação e mudanças permanentemente em detrimento a essa realidade, à falta de formação efetivas dos professores sobre as relações de gênero e sua naturalização na sociedade, replicam em suas práticas pedagógicas na forma com que reconhecem o conceito de gênero e todas as questões do imaginário social, frente ao estabelecimento de papéis dos sujeitos em função do gênero, como forma de manter a dualidade homem/mulher sem proporcionar a equidade.

Segundo Schön (1995), a prática profissional surge como oportunidade para construção do conhecimento que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para o pesquisador, a atuação do educador envolve: conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão-na-ação (metamorfose do conhecimento prático em ação); e reflexão-sobre-ação e reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo). Ao pensar numa Educação de Jovens e Adultos para a autonomia,

compreendemos que a escola possui a importante função de trabalhar com as diferenças, com as singularidades de cada corpo vibrátil. Nesse contexto, o contato com o outro, humano e não humano, mobiliza afetos na multiplicidade variável que constitui a alteridade, presentes nos debates e na definição de ações e atitudes que possibilitem reflexões e a construção de novos valores que tenham por base uma sociedade mais justa para homens e mulheres, minimizando as diferenças e os preconceitos que fomentam as desigualdades, conforme ressalta Louro (2003, p.57):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Com base no exposto acima, a escola reproduz as desigualdades, inclusive de gênero, em uma construção estereotipada⁸ dos papéis sociais de homens e mulheres na sociedade, não reconhecendo as potencialidades individuais dos sujeitos, adjetivando-os por categorias, sem respeitar as diferenças múltiplas, interseccionais, de classe e raça. Nesse sentido, é urgente a discussão sobre as questões de gênero imbricadas na atuação de docentes no contexto escolar, considerando o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecedor no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros e formações de professores, acontecimentos de sua vida pessoal e social. Todavia, para elaborar propostas para além das visões escolarizadas, Arroyo (2017, p.69) explicita que:

[...] o passo decisivo para reinvenção da EJA é ter o trabalho como referente ético político-pedagógico. Mas, no mundo contemporâneo, estamos expostos às novas mídias, veículos de transmissão de informações em tempo real, bem como de conteúdo de informações e opiniões, os quais fazem parte do cotidiano das pessoas.

⁸ Discurso do atual presidente naturalizando a descriminalização de gênero “Eu tenho pena do empresário no Brasil, porque é uma desgraça você ser patrão no nosso país, com tantos direitos trabalhistas. Entre um homem e uma mulher jovem, o que o empresário pensa? “Poxa, essa mulher tá com aliança no dedo, daqui a pouco engravida seis meses de licença -maternidade...”. Bonito pra c..., pra c...! Quem que vai pagar a conta? O empregador. No final, ele abate no INSS, mas quebrou o ritmo de trabalho. Quando ela voltar, vai ter mais um mês de férias, ou seja, ela trabalhou cinco meses em um ano”. (Entrevista ao Zero Hora, em dezembro de 2014).

Dessa forma, Arroyo (2017) entende que há necessidade de promover políticas pedagógicas educacionais sob a ótica de informações do cotidiano e de vivências do meio social dos discentes, colaborando com assimilação de conteúdos significativo na Educação desses jovens e adultos. Evidenciamos, ainda, que os espaços educacionais representam campos privilegiados de socialização, devendo receber “especial atenção o modo como os sujeitos, em relações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, vão construindo suas identificações, (re) construindo seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo” (DIAS, 2014, p. 64-65).

Para Butler (2008, p. 200)

o gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada dos atos.

Nesse sentido, analisar a importância da historicidade nas construções sociais de gênero evidencia a importância de discutir as questões de gênero na formação continuada de professores na educação básica, visto que, “[N]ossa tradição escolar tem sido marcada por uma estrutura que contribui para manter uma hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pela elite, e por isso, discriminatória” (FURTADO, 2006, p. 49). Isso nos leva a reconhecer que as narrativas de mulheres egressas da EJA e os seus novos símbolos de gênero se constituem como importantes ferramentas de análise nos cursos de formação docente que, por envolverem quem forma, e quem é formado, docentes e discentes atuam em interação que pode assumir contornos complexos.

Os documentos educacionais oficiais brasileiros como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), recomendam a inclusão das questões de gênero (BRASIL, 1998) nos currículos, entretanto há um descompasso entre a lei e a realidade educacional. Para que a lei se efetive no planejamento pedagógico das escolas, entre outras iniciativas, torna-se necessário investir na formação inicial e continuada de docentes para oportunizar uma verticalização epistemológica acerca de conceitos como gênero, sexualidade, feminismos e diferença, para que, no exercício da docência, consigam reconhecer tais demandas e trabalhá-las adequadamente.

Ao se tratar da Educação de Jovens e Adultos, a escola precisa compreender quais os motivos que levam os sujeitos sociais dessa modalidade a interromperem seus estudos em algum momento da vida, bem como necessita saber quais os objetivos do seu regresso. Com a percepção desses motivos e objetivos, a escola poderá efetuar planejamento e promover educação engajada⁹. Arroyo (2007) afirma que a EJA é marcada por negações a esses indivíduos evadidos ou rejeitados do ensino regular, os quais, posteriormente, serão frequentadores dessa modalidade. Esse fato é que possibilita a tomada de medidas para que o mesmo fenômeno não ocorra novamente com esses indivíduos, considerando-se que uma das competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 10), é que os/as discentes aprendam a “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”.

No bojo dos nossos estudos, evidencia-se a importância da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos para que o ensino nessa modalidade se torne significativo, a fim de promover oportunidades para os discentes/docentes, como a construção dos saberes curriculares, políticos reflexivos e afetivos. Porquanto, necessita de planejamento, aplicação de recursos financeiros, seja na formação docente, seja na valorização docente e de vontade política dos governantes.

Incluir temas significativos como as questões de gênero no currículo de formação inicial de professores e professoras proporciona diálogos em sala de aula que possibilitam a conquista de uma sociedade mais igualitária na pluralidade cultural. Dinis (2008, p.489) escreve que:

[...] Dessa forma, um novo exercício pedagógico é um convite a reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmo, nos desprendermos de nós mesmo, liberar a vida aí onde ela está aprisionada, devir-outro, tornarmos outra coisa. A produção permanente de formas subjetivas que desconstruam as estruturas binárias e excludentes do tipo adulto-criança, homem-mulher, heterossexual-homossexual, outro-eu mesmo.

⁹ Pedagogia engajada (hooks, 2013), que se movimenta no sentido de promover ações de liberdade, de desconstrução do velho, do cartesiano, da lógica binária, do certo ou errado, dos estigmas, dos rótulos, do “normal” e do “anormal”; enfim, uma pedagogia engajada é uma pedagogia da transformação, de abertura para o novo, para o vir a ser constante, para aquilo que não é, mas pode ser.

Com base no exposto, o autor assevera que através da educação, dos planejamentos pedagógicos interativos, é que conseguiremos desconstruir essa barreira discriminatória entre os gêneros, além de outros obstáculos, e ainda aplicar exercícios pedagógicos inclusivos que ajudem a superar os distanciamentos entre as idades e a sexualidade e, porque não, quebrar as barreiras étnicas, raciais e de classes sociais.

Reconhecer as peculiaridades das mulheres da EJA e a problemática da violência simbólica de gênero permeadas no cotidiano dos sujeitos requer formações efetivas de professores, capazes de promover mudanças e significar a prática dos envolvidos no processo para uma educação para a equidade de gênero. De acordo Barreto, Álvares e Costa (2006), a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo de afastamento da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricas em experiências, as alunas da Educação de Jovens e Adultos vivenciaram diversos processos de subjetivação. São mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos como produtos de bagagens existenciais formativas.

Desse modo, torna-se necessário que questões de gênero sejam debatidas em um viés multidisciplinar para dialogar com as diferentes áreas do conhecimento e aproveitar aspectos específicos de cada uma no combate à desigualdade social. Se desde muito cedo os sujeitos sociais não tiverem uma noção dos seus direitos à igualdade, independentemente de gênero, classe ou raça, teremos como reflexo uma sociedade machista em que as balizas biológicas do sexo imporão superioridade do masculino sobre o feminino e o menosprezo à diversidade das formas de ser presentes nos espaços educativos.

O papel da educação na (des) construção de subjetividades hegemônicas de gênero

O cotidiano é uma temporalidade formativa potente que revela, no âmbito dos grupos de pertencimento, valores e crenças assimiladas de forma pouco crítica, modos de pensar e agir arraigados na sociedade, com reflexos nas formas de ser e de se estar no mundo. Diante do arcabouço de transformações socioculturais, as questões de gênero estão cada vez mais visíveis e chegando às diferentes classes sociais.

O que antes ficava restrito apenas ao mundo acadêmico das ciências humanas e sociais tem cada vez mais ganho o mundo. Dessa forma, faz-se urgente que o processo educacional promova pesquisas críticas educacionais que não almejem primordialmente o *insight* e o conhecimento, entretanto que aumentem o despertar ou a conscientização dos sujeitos sociais, um trabalho que abra espaço para assuntos existenciais, um espaço concreto de liberdade prática, ou seja, um espaço de possível autotransformação (FOUCAULT, 2001, p. 1268).

Em paralelo a Foucault, Dinis (2008) aponta uma nova forma de ver a educação, como uma verdadeira forma de transformar a sociedade, fazendo com que reflitam sobre o outro e sobre si mesmos. Dinis (2008, p.489) continua dizendo que,

um exercício de resistência exigiria ver-se de novos modos, dizer-se de novas maneiras, experimentar-se de novas formas, estranhar a imagem refletida no espelho que recorta nossas infinitas possibilidades, recusar toda miragem de identidade que nos torna limitados. Ensaiair formas curriculares que possam convidar à produção de novas formas de subjetividade, de novas estéticas da existência, desconstruir criativamente as fronteiras sexuais e de gênero. E talvez, um dia, essa questão das diferenças sexuais e de gênero perca a importância na formação docente e torne-se apenas mais uma questão sem sentido no espaço da educação.

De acordo a ideia do autor, o processo de ensino e aprendizagem muda o mundo e as pessoas. A quebra das barreiras de gênero só acontecerá através do conhecimento produzido. É com ela e com os movimentos sociais que as mulheres vão reivindicando seus espaços na sociedade, participando ativamente das decisões políticas e, assim, mudando aos poucos os rumos da história da humanidade. É dessa forma que construímos a equidade, não deixando as diferenças sexuais, raciais ou de classes sociais definirem quem somos e quais os nossos lugares na sociedade.

Dessa maneira, compreende-se a importância de dialogar sobre o tema nos cursos de formação de docente, na educação da EJA, com aqueles e aquelas que, dentre outras, terão a tarefa de acolher as demandas relacionadas às questões de gênero no contexto da escola. Professoras e professores precisam estar preparados para realizar um exercício de reflexão sobre aquilo que se faz e pensa no ambiente escolar. Elas/eles podem (re) significar seus valores pessoais e suas epistemologias, a fim de examinarem, a partir de

uma perspectiva de gênero, as questões existentes no planejamento e no currículo, em suas práticas pedagógicas, na política de contratação e promoção de corpo docente, em documentos oficiais e na política que influencia diretamente o campo de trabalho educacional (ZOHAR, 2006).

Vale ressaltar a importância da “humana formação”, como defende Arroyo, e que os docentes estejam imbuídos dos valores e do compromisso que nortearão suas práticas educativas. Para o autor: “A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente” (ARROYO, 2004, p. 226).

Conforme essa posição, é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores passa pela inclusão das experiências que vão se acumulando na trajetória de vida. Nesse sentido, o enfrentamento às questões de gênero deve evitar o binômio dominação/subordinação como terreno único de confronto. Apesar da persistência do senso comum em reproduzir formas da dominação masculina, a atuação feminina se faz sentir, através de complexos contra poderes: poder maternal, poder social, capacidade de expandir suas redes de sociabilidade com outras mulheres e “compensações” no jogo da sedução e do reinado feminino (SOIHET, 1989, p.37). Neste sentido, se configura como potente a proposta metodológica de estudar o privado e o público como uma unidade, assaz renovadora frente ao enfoque tradicional “privado versus público”.

Pierre Bourdieu (2003) enfatiza que a violência e dominação simbólicas de gênero persistem porque se inscrevem nos hábitos masculinos e femininos - disposições corporais, emocionais e mentais produzidas pelas estruturas de dominação e reproduzidas inconscientemente. Assinala ainda que “As mulheres só podem aí ser vistas como objetos, ou melhor, como símbolos cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital simbólico em poder dos homens” (BOURDIEU, p. 55, 2003). Essas concepções simbólicas sobre os papéis de gênero promovem violências danosas no subconsciente feminino, privando mulheres de reconhecerem direitos sociais. Daí porque propomos, aqui, um caminho alternativo para minimizar tais mazelas, pautado numa formação de professores/as para trabalho na modalidade EJA.

No bojo dos nossos estudos, exemplificamos que se fazem necessárias novas pesquisas que estudem e explicitem saberes docentes e que possibilitem a formação de um repertório de saberes que fundamentem um trabalho pedagógico. Esse tipo de proposição está sendo alvo de investigação nas nossas atuais pesquisas e contribuirá para o reconhecimento dos papéis de gênero na sociedade entre os sujeitos com autonomia e respeito.

Considerações finais

Analisando os métodos e pesquisas diversas anteriores e com base em uma visão ampla da sociedade contemporânea, podemos perceber que um dos modos de mudar o mundo é através da escola. A educação continua sendo um dos principais meios de formação do ser humano, com grandes possibilidades de quebrar as barreiras entre as diferenças de gênero no processo de ensino e aprendizagem de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Portanto, torna-se cada vez mais necessária e é uma obrigação dos profissionais da educação para com a sociedade, transformá-la em algo sempre melhor e significativo na modalidade EJA.

O trabalho com pessoas jovens e adultas exige do professor, além da formação inicial, que deveria ser em nível de graduação, a formação continuada, entendida como capacitação em serviço, representada pela realização de cursos de suplência e/ou de atualização dos conteúdos curriculares de ensino voltados para esse público-alvo, ou seja, para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA. O professor de EJA necessita dominar técnicas e metodologias capazes de não somente adentrar o universo dos educandos como também de fazê-los compreender que sua busca por concluir os estudos vale a pena.

Desse modo, o basilar da EJA visa contribuir para que cada sujeito inserido no processo educativo desenvolva suas potencialidades. Ao docente, cabe o papel de atuar como mediador entre o conhecimento e seus educandos. Para promover uma Educação de Jovens e Adultos com qualidade é necessária a formação dos educadores dessa modalidade, com práticas significativas para a diversidade dos estudos de gênero, no

intuito de garantir a permanência dos/das discentes na escola, potencializando a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, críticos/as, reflexivos/as da equidade de gênero. (TOLEDO, 1998).

Há uma íntima relação entre gênero, formação de professores e EJA, tráfada em expansão como objeto de estudo. Diante desse fato, buscamos, com este artigo, justamente entender como a educação pode minimizar as violências de gênero na sociedade, principalmente entre jovens e adultos que buscam formação em condições específicas, a partir de uma prática pedagógica em que experiências e vivências desses sujeitos possam constar como pautas na formação de professores/as, na intenção de influenciar, no futuro, o alcance de objetivos, autonomia e êxito para as mulheres frequentadoras da EJA.

Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.

ARROYO, Miguel. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

BIBLÍA. **Edição pastoral**. Gênesis. Tradução de José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 1990.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n.19, p.20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

TOLEDO, Paulo de Tarso Gasparelli de. **O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. [s.l.], 1998. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sonia Carbonell; BARRETO, Vera. **Alunos e Alunas da EJA.** Trabalho com educação de jovens e adultos. Brasília, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa.** v.39, n.3, p.609-625, 2013.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Representações sociais de Gênero no trabalho docente:** sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista: EDUESB, 2014.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade.** v.29, n.103, p.477-492, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** Reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008. 2ª ed. 112p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault et L'Iran. In: DEFERT, D.; EWAL, F.; LAGRANGE, J. (Eds). **Dits et Écrits II** 1976-1988. Paris: Gallimard Quarto, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FURTADO, E. D. P. Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Recife: ENDIPE, 2006.

GEIGER, L. **Aprendendo a ser mulher:** contribuições de uma educação holística por meio de círculos femininos tenda da Terra e tenda da Lua. 2014. 65 f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação) - da Faculdade de Educação da Pontifícia. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5807>

HADDAD, Sérgio. A Educação De Jovens E Adultos E A Nova L.D.B. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 1997a, p.106-122.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, H. SPRENGER, J. **O martelo das Bruxas**. Malleus maleficarum. Tradução de Paulo Frós. 20. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pósestruturalista. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v.20, n.2, 1990.

SOIHET, Rachel. Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas. **Estudos Feministas**, v.5, n.1, 1997.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZOHAR, Anat. Connected Knowledge in Science and Mathematics Education. **International Journal of Science Education**. Londres, 2006.