



# A INTERSECCIONALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO, IDADE, RAÇA/COR NO CONTEXTO DA EJA: APONTAMENTOS TÉORICO-METODOLÓGICOS

Thatiane Santos Ruas <sup>1</sup>

Raquel Quirino <sup>2</sup>

## RESUMO

Trata-se de um estudo teórico, desenvolvido no âmbito de pesquisas realizadas no grupo de pesquisa “Formação e Qualificação Profissional” (FORQUAP) do CEFET-MG. O objetivo central foi trazer alguns apontamentos teórico-metodológicos acerca da interseccionalidade das relações sociais de sexo, de idade e de raça/cor presentes no público da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, a abordagem metodológica foi do tipo qualitativa e, como procedimento, pautou-se em revisão de literatura. Destacam-se alguns autores principais como Kergoat (2009), Quirino (2015), Crenshaw (2002), Dayrel (2007), Arroyo (2006), Carrano (2007), Freire (1997), entre outros. As discussões apontam para evidências de uma predisposição a desigualdades crescentes entre mulheres pobres, negras, com pouca ou sem nenhuma escolarização, muitas vezes jovens, entre outros fatores, que precarizam as vidas de muitas pessoas. A EJA, nesse contexto, não pode se eximir dessas realidades e pode se tornar um espaço de transformação, desde que tenha profissionais, políticas públicas, entre outros, comprometidos com as especificidades dos sujeitos que frequentam essa modalidade de educação. Ademais, entende-se que a formação docente pode ser um fator potencializador para uma educação problematizadora e libertadora, que contemple os sujeitos em sua integralidade. Conclui-se que a educação formal pode exercer um papel fundamental para a desconstrução desse cenário, no sentido de promover condições de problematização da realidade dos atores e atrizes envolvidas/os, entre eles/as, alunos/as, professores/as, gestores/as, governos, entre outros. Sugere-se a expansão de pesquisas que abordem essa temática, considerando os diversos aspectos, espaços, atores e atrizes da educação formal para jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Relações sociais de sexo, Raça/cor, Geração/idade, Educação de Jovens e Adultos.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta possibilidades de investigações no campo de discussões sobre a interseccionalidade das categorias gênero, raça/cor e geração/idade, levando em conta que as mesmas

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela PUC-MG, Mestra em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, Membro do FORQUAP-CEFET-MG, Pedagogia pela UEMG-Campus Belo Horizonte. thatiane.ruas@uemg.br;

<sup>2</sup> Pós- doutora e Doutora em Educação pela UFMG, Coordenadora do FORQUAP-CEFET-MG e professora do programa de pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.

são constituintes significativas do público da EJA, e, portanto, são importantes de serem abordadas em formações de professores/as. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico não pode deixar de lado as especificidades e particularidades inerentes aos sujeitos da EJA. Conforme constatou Pedroso (2015),

[...] pode-se afirmar que a EJA constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos, dentre elas o fato de que seus educandos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores de suas práticas pedagógicas. Assim, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferente. (PEDROSO, 2015, p. 19)

É importante salientar que os estudos apresentados são desafiadores, tendo em vista que se ousa entrecruzar três categorias no cenário de uma modalidade de educação extremamente complexa, rica, diversificada, o que pode expressar uma fonte inesgotável de relações sociais, entendendo que “toda relação social tem um fundamento material” (KERGOAT, 2009) a qual “permite a passagem do abstrato ao concreto e possibilita pensar simultaneamente as dimensões materiais e simbólicas que envolvem as relações sociais entre homens e mulheres” (QUIRINO, 2015, p.6), entre homens negros e brancos, entre mulheres negras e brancas, entre jovens, adultos e idosos, entre homossexuais e heterossexuais, entre pessoas com religiões distintas e assim por diante. Tais características que compõem a existência de qualquer sujeito não existem separadamente, bem como as discriminações e preconceitos.

Assim, às marcas identitárias que permeiam a existência dos sujeitos, são atribuídas conotações culturalmente produzidas e exercidas socialmente por meio de relações concretas de existência e expressas, muitas vezes, por meio de relações de poder que geram desigualdades e sofrimentos às pessoas/grupos vulneráveis. Nesse cenário, é necessário pensar em uma educação na perspectiva freiriana, ou seja, uma educação para o despertar da consciência e para o exercício de práticas emancipatórias. De acordo com Moura (2004, p. 76)

[...] ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e a buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua conseqüente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos.

Destarte, a construção de conhecimentos por meio de entrecruzamento de categorias apresenta-se como uma possibilidade de analisar a práxis social nos processos formativos de educadores da EJA sob uma ótica mais complexa e transdisciplinar. Essa perspectiva demanda enxergar o outro a partir do que ele/ela é em sua multiplicidade de papeis, o que é um desafio, pois, de acordo com Crenshaw (2002, p. 09) “uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um

desafio é que, francamente, ela aborda diferenças dentro da diferença.” Ou seja, a interseccionalidade é uma proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade” (CRENSHAW, 2002, p. 10).

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos hoje, nos remete a um cenário ligado à percepção do fenômeno do rejuvenescimento dos/as estudantes da EJA, o que é um fator desafiador para os/as profissionais da educação, pois trabalhar com diferentes gerações, além de níveis de aprendizagens díspares, agudiza as tensões e obstáculos para o trabalho pedagógico. Além do que, grande parte das turmas de EJA é composto por mulheres negras e pardas, o que vai ao encontro do exposto no Plano Nacional de Políticas para as mulheres (BRASIL, 2004), o qual aponta, em uma dimensão mais ampla, que as mulheres representam 51,2% da população brasileira, sendo 46% pretas e pardas. Além disso, são mulheres pobres, analfabetas ou semianalfabetas, muitas com históricos de ter sofrido algum tipo de violência por parte de homens (pai, namorado, marido, filho, etc), desempregadas ou trabalhando de modo precário e informal, e que procuravam, de algum modo, na escola um local de socialização, de pertencimento, de ascensão social, de trabalho digno, enfim, de uma educação libertadora (FREIRE, 2007), mesmo que inconscientemente.

Assim, fica evidente que na EJA há um grande contingente de estudantes em situação de vulnerabilidade social de modo geral e, de modo específico, as mulheres, pois, em grande parte sofrem pela interseccionalidade das discriminações geradas a partir do fato de serem mulheres, jovens/adultas, analfabetas/semianalfabetas, desempregadas ou exercendo trabalhos precários, pobres, negras ou pardas, entre outros.

A título de entendimento da visão interseccional, vale frisar uma pesquisa desenvolvida por Nadya Guimarães e Murillo Brito sobre a visibilidade do trabalho das mulheres no Brasil, na qual os autores discutem a mercantilização do trabalho feminino e, entre outras coisas, apontam o seguinte dado “[...] a heterogeneidade da condição social diferenciava as mulheres, fazendo com que os riscos de desemprego fossem maiores para as mais pobres (e, via de regra, negras) e menos escolarizadas entre elas.” (GUIMARÃES; BRITO, 2016, p. 77). Essa passagem se faz pertinente para evidenciar a fragilidade de alguns grupos sociais que possuem marcas identitárias que revelam posições de vulnerabilidade social, o que pode ser notado pela análise interseccional de gênero, classe, cor e escolaridade.

Entende-se que a diversidade, portanto, é marca significativa dos sujeitos da EJA, que com diferenças e identidades singulares esse público exige também uma formação diferenciada. “É essa particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador” (ARROYO, 2006, p. 23).

Assim, entende-se que as diferenças devem ser problematizadas, questionadas e repensadas por políticas públicas de diversos campos: educação, assistência, jurídico, trabalho, segurança e pelos/as próprios sujeitos da EJA, ou seja, por alunos/as, professores/as, família, comunidade, gestores

na direção de desconstrução de preconceitos e práticas excludentes e de construção de empoderamento e oportunidades de transformações qualitativas. Nesse cenário, o papel das universidades, por meio de pesquisa, ensino e extensão é crucial, em especial, quando se trata de formação inicial e continuada de docentes que atuam na EJA.

Além disso, pesquisas, como as realizadas por Pedroso (2015), Di Pierro (2011), Soares (2008), Garrido (2006), Pereira (2006), Haddad (2000), entre outras, evidenciam que a formação de educadores da EJA continua sendo um espaço exposto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento sistematizado até o momento é ainda incipiente. Tal situação se torna mais escassa quando se refere à abordagem específica da diversidade e interseccionalidade nas formações de docentes da EJA.

Desse modo, entende-se que a temática em questão é de suma importância para o campo educacional, uma vez que pode trazer contribuições com reflexões, análises e sugestões para estudos, haja vista que apresenta lacunas ainda não totalmente excedidas.

## **METODOLOGIA**

Parte-se da ideia de que “a realidade como tal não depende da interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada” (DEMO, 1996, p. 22). Assim, para desenvolvimento da investigação propõe-se como base a pesquisa de cunho exploratório, ou seja, aquela que busca constatar algo num organismo ou num fenômeno (GIL, 2011), com ênfase na abordagem qualitativa, sem desprezar a dimensão quantitativa, isto, porque ela “(...) não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Além disso, diante da complexidade constante da temática de interseccionalidade das questões de gênero, raça/cor e geração/idade, entende-se mais adequado que a investigação siga rumo à abordagem qualitativa, a qual se aprofunda “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 23). Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 60) complementa que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como o estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social, e fenômenos da realidade.

## **A INTERSECCIONALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO, DE IDADE E DE RAÇA/COR NA EJA**

Mello e Gonçalves (2010), em um estudo que discute a diferença e a interseccionalidade na construção de identidades, destacam que a diferença possui diversos marcadores, como de gênero, da

“raça”, da etnia, da sexualidade, da idade/geração, da localidade geográfica, da classe, do estado civil ou conjugal, entre muitos outros, os quais são socialmente estabelecidos no intuito de delimitar, classificar, hierarquizar e padronizar. Os autores salientam ainda que “[...] para compreender como se constroem os percursos e os cruzamentos da construção identitária interseccionada, pode ser estimulante pensar sobre a diferença e sua expressão social mais perversa, a desigualdade, presente em todos os âmbitos da vida social [...]” (MELLO; GONÇALVES, 2010, p. 164), em especial na Educação de Jovens e Adultos, a qual foi considerada, durante muito tempo, uma modalidade de ensino direcionada apenas para adultos analfabetos, situação essa que há algumas décadas vem mudando.

Atualmente, o/a educando/a que procura a escola não o faz, necessariamente, por nunca ter tido acesso a ela ou por ser um adulto analfabeto, isso porque a realidade comprova que se fazem presentes nessa modalidade jovens e adultos com diferentes histórias de vidas e motivos que os levaram a saírem da escola. Nesse cenário de diversidade de sujeitos e experiências, observa-se que o que os liga é justamente o fato de que por um motivo ou outro, foram excluídos do processo educativo formal. Desse modo, pode-se inferir que “as diversas discussões sobre as trajetórias de exclusão que os jovens e adultos que estão nas mais variadas EJAs, nos leva a reconhecer a identidade desses sujeitos por meio das relações identitárias vivenciadas nesse percurso.” (VIGANO, 2016, p. 62)

Segundo Vigano (2016) o perfil dos/das estudantes da EJA

São jovens e adultos, que sabem ou não, ler e escrever. Muitos nunca frequentaram a escola regular, aprenderam a ler na rua, com colegas e vizinhos, outros, cursaram alguns anos escolares, mas não terminaram. Em geral, são moradores de áreas periféricas, alguns traficantes, outras prostitutas, muitas são mães ou pais, outros estão em uma situação de liberdade assistida, outros, em situação de conflito com a lei, são trabalhadores autônomos ou registrados, são migrantes, religiosos, usuário de drogas, são sujeitos da EJA.

E, em função desses cenários, acabam sendo pessoas “qualificados pelo seu fracasso escolar, defasados, sem cultura, que deixaram de estudar porque não tiveram força de vontade suficiente.” (VIGANO, 2016, p. 64). Assim, se faz pertinente questionar se a escola compreende esses alunos/alunas como sujeitos que têm identidade(s), ou seja, que possuem marcas de classe, de raça, de gênero, de geração, de sexualidade, entre outros e que sofreram ou sofrem processos de exclusão. Nesse contexto, é importante frisar, conforme assinala Bastos (2011), que a escola deve atentar para as especificidades dos sujeitos em questão, pois

Afinal, a Educação de Jovens e Adultos deve ser destacada como uma modalidade específica da Educação Básica, que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. (BASTOS, 2011, p.22)



Nesse cenário, uma das categorias em evidência nesse projeto de pesquisa refere-se às questões geracionais, tendo em vista o surgimento de um fenômeno que tem sido chamado de “juvenização” (CARRANO, 2007) ou rejuvenescimento dos/as estudantes da EJA, ou seja, de modo geral, trata-se da inserção cada vez maior de pessoas jovens na EJA.

De acordo apontam Leão (2007), Andrade (2004), Dayrell (2007), Carrano (2008) Haddad; Di Pierro (2000), Spósito (1997, 1999) e outros, a partir dos anos de 1990 nota-se uma crescente inserção de jovens nos programas, projetos e cursos de EJA no contexto brasileiro, incidindo no que hoje é dito como o fenômeno do rejuvenescimento das/dos estudantes de EJA, o que vem modificando marcadamente o cotidiano escolar, especialmente a organização do trabalho pedagógico, conforme salientam Andrade (2004) e Santos (2013). Esse contexto evidencia que o contexto escolar tem um papel importante diante de uma sociedade desigual, acirrada pelos grandes índices de pobreza, violência e exclusões diversas, o que demarcam, muitas vezes, a relações sociais de jovens e adultos inseridos na EJA. Todavia, “a escola tende a não reconhecer os jovens existentes no aluno, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se expressa”. (DAYRELL, 2007, p.47).

Nesse sentido, Silva (2009) complementa dizendo que

Um aspecto quase consensual dos estudos sobre a EJA tomada como um direito é que ela é perpassada por lutas, concepções divergentes e por formas de regulamentação do Estado. No entanto, mesmo os trabalhos que caminham em uma perspectiva mais crítica da EJA como um direito acabam incorrendo em uma leitura homogeneizadora desse público do ponto de vista geracional. É muito comum encontrarmos nos discursos, pesquisas e práticas referências às “pessoas jovens e adultas” como se ambas formassem um mesmo contingente de estudantes ou até mesmo a diluição da juventude da EJA dentro da vida adulta. Portanto, deve-se tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este constituísse num bloco indiferenciado. (SILVA, 2009, p. 40)

Dessa forma o tempo/espaço escolar e a sala de aula dos cursos de EJA é constituído de um cenário marcado por diferentes sujeitos que, em um mesmo espaço/tempo, (des) constroem saberes, conhecimentos, posturas, projetos de vida, enfim, o que demarca a EJA como um campo da heterogeneidade e não da homogeneidade. Face ao exposto, pode-se inferir que esses/essas jovens e adultos trazem consigo uma gama de conhecimentos construídos em suas trajetórias de vida, munidos de crenças, valores, visões de mundo, experiências que os conferem singularidades nos modos distintos de ver e estar no mundo. Sobre esse assunto, Freire (1992, p. 85-86) corrobora quando afirma que esses sujeitos “trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em



torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida da morte, da força dos santos, dos conjuros.”  
(FREIRE, 1992, p. 86).

Arroyo (2007), ao defender uma educação emancipatória e atenta à diversidade, sublinha que

A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens/adultos poderá ser determinante à educação (ARROYO, 2007, p. 25).

Nesse cenário, destacam-se dois marcadores de diferença, quais sejam o gênero e a raça. Sendo raça e gênero os marcadores centrais para a Associação das Mulheres Negras do Brasil (AMNB), buscou se fundamentar, em um de seus documentos, a importância da interseccionalidade dessas duas categorias e desses duas com outras. O documento chama a atenção a articulação (intersecção) com outros marcadores ao destacar que

[...] Assim, tem grande utilidade nestes casos a utilização do conceito de **interseccionalidade**. Trata-se de um conceito que afirma a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas [...]. Desde a perspectiva da interseccionalidade, é possível pesquisar e visibilizar a existência ou não de desvantagens produzidas pela sociedade desigual sobre as pessoas (AMNB, 2010, p. 3-4, grifo das autoras).

É importante salientar que os/as jovens e adultas/os da EJA são sujeitos que possuem lugares sociais, geracionais, de raça, de gênero, de religião, de orientação sexual diversos, tecendo, assim marcas da diversidade que não podem ser negadas, pelo contrário, devem ser evidenciadas, pois, juntas, muitas vezes, agem como fatores múltiplos de discriminações. Assim, Gebara (2014) em sua pesquisa que discute gênero, família e relações étnico-raciais, nos lembra que

As discriminações de gênero e raça não são fenômenos mutuamente exclusivos, mas, ao contrário, são fenômenos que interagem, sendo a discriminação racial frequentemente marcada pelo gênero, o que significa, portanto, que as mulheres tendem a experimentar discriminações e outros abusos de direitos humanos de forma diferente da dos homens. (GEBARA, 2014, p. 41)

A referida colocação nos possibilita pensar que na EJA não é diferente, e, desse modo, é imprescindível pensar as questões de gênero e raciais nos processos formativos voltados para educadores que atuam nessa modalidade de educação. As questões de gênero são nítidas, se pensarmos

nas condições por que passam as mulheres ao serem responsabilizadas por funções sociais naturalizadas como atribuições femininas.

Nesse sentido, é importante pontuar que historicamente, na sociedade ocidental, o fator biológico indicador de que as mulheres possuem a totalidade do trabalho reprodutivo é utilizado para ancorar a criação e a manutenção da ideia de que elas têm naturalmente o papel de ficar em casa, cuidar dos filhos e realizar o trabalho doméstico, que desvalorizado pela sociedade, deixa as mulheres “donas de casas” limitadas ao mundo do lar, com menos possibilidade de acesso aos âmbitos públicos, como o trabalho produtivo, a formação profissional, etc. Sobre esse respeito, Quirino e Fidalgo (2009) contribuem com análise de que

Para se pensar o trabalho da mulher é necessário adotar uma perspectiva de análise em duas dimensões separadas: a do *trabalho produtivo ou assalariado* - referenciado espacial e funcionalmente ao campo produtivo, sendo que nele o trabalho/emprego é suportado por relações extrafamiliares e unido estritamente a uma remuneração - e a do *trabalho (re) produtivo ou privado* - referenciada espacial e funcionalmente ao lar, às relações familiares e ao trabalho doméstico envolvido na (re) produção quotidiana dos membros do grupo familiar. A construção social desta imagem polarizada de duas esferas separadas e complementares coloca uma fronteira nos âmbitos de ação de homens e mulheres, na qual o trabalho do mundo "exterior" seria apropriado para os homens na exata medida em que o lar e a vida doméstica seriam os mais adequados para as mulheres. (QUIRINO; FIDALGO, 2009, p. 02)

Evidentemente que ao longo da história as mulheres romperam diversas barreiras, por meio de movimentos sociais e lutas diversas para ampliar seus papéis na sociedade, mas, mesmo assim, a opressão continua sendo uma das principais válvulas propulsoras da discriminação contra a mulher, o que, conseqüentemente promove as desigualdades entre os sexos.

Nos espaços de escolarização formal, a educação pode ser entendida como uma projeção de culturas, na qual se insere a constituição dos sujeitos socioculturais (DAYREL, 1996) como feminino e masculino, ou seja, o que o indivíduo deve assumir como atitudes, valores, regras de convivência para constituir-se homem ou mulher a partir da concepção construída pela atual sociedade, o que reflete sobre o processo de construção dessas identidades e subjetividades implícitas e explícitas nos currículos desenvolvidas pelas escolas em todos os níveis e modalidades de educação.

Esses papéis socioculturais destinados a moldar as especificidades do ser feminino e do ser masculino são construídos sob ideários de hierarquização em que prevalece o domínio da lógica patriarcal, o que reflete em situações de desigualdades entre homens e mulheres em diversas instâncias sociais, como na escola, na família, no trabalho, na política, entre outros. Isso revela que existem processos sociais de “construção de subjetividades de mulheres e de homens no bojo de um sistema relacional instituído sob a chancela da supremacia masculina e que se configura como dominação de cunho androcêntrico”. (VANNUCHI, 2010, p. 127).



Louro ressalta que

Sabemos que há uma ideologia que prega um perfil feminino dócil, submisso e obediente, uma mulher dedicada apenas às funções de mãe ou à participação profissional condizente com essas funções, e que esta ideologia foi sendo construída ao longo dos tempos. Esta é uma representação da dominação masculina, que tem sido apresentada como “natural”, ou seja, como se fosse da “natureza feminina” tais características. Como estas “qualidades femininas” são obviamente elementos que facilitam a dominação e a dependência, são características que servem somente ao polo dominador. Portanto, à mulher, como dominada, interessa desvendar os condicionantes desta representação, ou seja, desmistificar os consagrados papéis femininos. (LOURO, 1987, p. 12)

A partir de um novo cenário, considerado como revolução feminina, agregado às diversas mudanças nas estruturas sociais (industrialização, crescente urbanização, queda das taxas de fecundidade, entre outras) não se pode negar que houve inúmeras transformações, impactando o mundo da escolarização formal e do trabalho. De acordo com Duarte (2009), nos últimos cinquenta anos, um dos fatos mais marcantes ocorridos na sociedade brasileira foi a inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho, o que está associado a uma combinação de fatores econômicos e culturais, entre eles: o avanço da industrialização – que modificou profundamente a estrutura produtiva, possibilitando a continuidade do processo de urbanização –, oportunizando que, com a queda das taxas de fecundidade, as mulheres encontrassem postos de trabalho na sociedade industrializada; a revolução feminina do final dos anos 1960, nos Estados Unidos e Europa, que produziu o ressurgimento do movimento feminista no Brasil, fazendo crescer a visibilidade política das mulheres.

Dessa forma, é possível perceber que as mulheres alcançaram ganhos significativos em várias esferas – políticas de saúde, no âmbito dos direitos reprodutivos, nas políticas sociais, na educação, no mercado de trabalho, segurança pública e representação política. Simões e Matos (2010, p. 15) consideram, entretanto, que “esses resultados não conseguiram levar ainda a uma redução efetiva nos patamares de desigualdades de gênero no Brasil”.

Desse modo, se torna fundamental a compreensão de como opera o sistema educativo da EJA e como os sujeitos que vivenciam o cotidiano das escolas traçam seus percursos nessa modalidade de educação, quais são suas expectativas, como se enxergam enquanto jovens/adultas, mulheres, negras e pardas, e, em sua maioria pobres, em contextos sociais diversos, principalmente articulando o papel da escola em suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as limitações desse estudo, pode-se inferir que a interseccionalidade das relações sociais de sexo, raça/cor e idade, além de classe social, entre outras marcas identitárias, está presente de modo significativo entre os sujeitos alunas e alunos que frequentam a EJA. De modo simultâneo, se entrecruzam as discriminações e desvantagens sociais advindas das especificidades do referido público. Sobremaneira se destacam as mulheres, as quais, nas relações sociais de sexo, já setem o sobrepeso oriundo de uma cultura machista, sexista e patriarcal que alimetam práticas sociais que inferiorizam as mulheres e acirram as desigualdades entre homens e mulheres, como no trabalho, na família e no acesso a profissões. Além disso, percebeu-se que esse cenário tende a ficar mais grave quando se trata de mulheres negras.

Assim, conclui-se que a educação formal pode exercer um papel fundamental para a desconstrução desse cenário, no sentido de promover condições de problematização da realidade dos atores e atrizes envolvidas/os, entre eles/as, alunos/as, professores/as, gestores/as, governos, entre outros. Sugere-se a expansão de pesquisas que abordem essa temática, considerando os diversos aspectos, espaços, atores e atrizes da educação formal para jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS/AMNB. **Construindo a equidade**: estratégia para implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades de gênero e raça para as mulheres negras. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.amnb.org.br>. Acesso em: set. 2016.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando Metas, Vencendo Desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. Dissertação. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: 2004.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **Reveja - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. **Revista Estudos Feministas**, nº1, 2002..

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T. (Org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136–161.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-67.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Geovanna Passos. **As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante de Minas Gerais**: estudo de caso dos cursos técnicos de mecânica e química. Dissertação (Mestrado). Programa de Graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Série Estado do Conhecimento, n. 10, Brasília: MEC / INEP, 2006.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. **Gênero, família e relações étnico-raciais**: um estudo sobre mulheres pardas provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Mercantilização no feminino: a visibilidade do trabalho das mulheres no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998.** São Paulo, 2000. 123 p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio. 2000.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In:* HIRATA, Helena *et al.* (Org.s). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Unesp, 2009.

KERGOAT, Daniele. O cuidado e a imbricação das relações sociais. *In:* ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais.** São Paulo: Boitempo, 2016.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. Trabalho e desemprego entre os jovens: desafios para as políticas públicas. **Revista Outro olhar.** Belo Horizonte, v.9, n.6, p. 37-41, nov. 2007.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane. Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. **Revista do Programa de Pós-graduação da UFRN.** Volume 11, nº 2, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2008.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios.** Tese de Doutora. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). *In:* SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: MEC/SECAD/Unesco; Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.281-291.

POGGIO, Inês Soares Nunes. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 88-101.

QUIRINO, Raquel; FIDALGO, Fernando. **A conquista da cidadania da mulher pelo acesso ao trabalho produtivo**. Anais do XII Congresso da ARIC, Florianópolis, Julho de 2009. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congresso/html/anais/anais.html>. Acesso em março de 2017.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Revista Trabalho & Educação**, 2015, nº. 24.2 ou 24.3. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>. Acesso em maio de 2016.

SILVA, Natalino Neves. **Juventude, EJA e Relações Raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**. Dissertação de mestrado. Programação de Pós-graduação em Educação. Cáceres, MT, 2013.

SIMÕES, Solange; MATOS, Marlise. Ideias modernas e comportamentos tradicionais: a persistência das desigualdades de gênero no Brasil. In: SOUZA, Márcio Ferreira (Org.). **Desigualdades de gênero no Brasil**: novas ideias e práticas antigas. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

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

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 29, p. 7-13, jun. 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude, pesquisa e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Edição Especial: Juventude e Contemporaneidade. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n.º 5; Set/Out/Nov/Dez 1997, n.º 6.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais e a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANNUCHI, Maria Lúcia. Gênero, trabalho e subjetividade: relações de poder para além de fronteiras ocupacionais e territoriais. In: SOUZA, Márcio Ferreira (Org.). **Desigualdades de gênero no Brasil**: novas ideias e práticas antigas. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. Trajetórias de exclusão na construção social das identidades de jovens e adultos. **Espaço do currículo**. V.9, n. 1, p. 62-72, Janeiro a Abril de 2016.

