

## TRAJETÓRIAS DE EXCLUSÃO NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS IDENTIDADES DE JOVENS E ADULTOS

---

Samira de Moraes Maia Vigano<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse artigo está ancorado na pesquisa de mestrado em educação, intitulada Constituições identitárias no ProJovem Urbano de Santa Catarina: um olhar na docência. Todavia, diferentemente da dissertação que olhou para as identidades dos professores e professoras, esta escrita tende a evidenciar quem foram os alunos e alunas que estiveram presentes no ProJovem Urbano/PJU do estado de Santa Catarina. O perfil sujeitos do PJU/SC está descrito como forma de contribuir por meio de dados quantitativos, associando às interpretações das constituições identitárias dos educandos critérios determinados pelas categoriais inseridas pela cultura dominante. Utiliza-se de alguns depoimentos dos sujeitos para respaldar os processos desiguais produzidos pelas relações sociais e educacionais. Ao finalizar, procurou-se alinhar alguns conceitos trazidos no decorrer do texto, expondo que, somos frutos de uma cultura que construiu padrões estereotipados, e a escola propagou e propaga esses modelos, demonstrando assim, que os espaços de educação para jovens e adultos são cercados de marcas de gênero, raça e classe que transformam suas trajetórias de vida, em processos excludentes, reforçando suas identidades.

**Palavras-chave:** Gênero. Raça. Classe. Identidades.

### PATHS OF EXCLUSION IN CONSTRUCTION OF SOCIAL IDENTITIES OF YOUTH AND ADULTS

#### Abstract

This article is moored on the master's research in education entitled identity Constitutions in ProJovem Urban Santa Catarina: a look at teaching. However, unlike the dissertation looked at the identities of teachers and teachers, this writing tends to indicate who the male and female students attending the ProJovem Urban / PJU the state of Santa Catarina. The subject profile PJU/SC is described as a contribution through quantitative data, associating the interpretations of identity constitutions of students criteria determined by the categorical inserted by the dominant culture. It uses some testimonials of subjects to support the unequal processes produced by social and educational relations. At the end, we tried to project some concepts brought throughout the text, exposing that are the fruit of a culture that built stereotyped patterns, and the spread and propagate these school models, thus demonstrating that education spaces for youth and adults are surrounded gender marks, race and class that transform their life histories in exclusive processes, reinforcing their identities.

**Keywords:** Gender. Race. Class. Identities.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação – UFSC. Tutora Presencial do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE/UFSC. samiravigano@hotmail.com.

## APRESENTANDO A IDEIA

Este artigo corresponde a um recorte de algumas experiências vividas durante a execução do ProJovem Urbano de Santa Catarina (PJU/SC), no período que se refere a 2008 até 2012. Nesse espaço de tempo, participamos da coordenação pedagógica do programa e da formação dos educadores e educadoras.

As descrições obtidas nesse período, juntamente com os demais materiais obtidos, fizeram parte da dissertação de mestrado em educação, da linha de ensino e formação de professores, da Universidade Federal de Santa Catarina, em julho de 2014.

A dissertação intitulada *Constituições identitárias no ProJovem Urbano de Santa Catarina: um olhar na docência*, reconheceu a identidade dos professores e professoras que fizeram parte do PJU/SC, no entanto, as características relacionadas com os educandos do programa, foram pouco contempladas. Todavia, existiam muitos materiais, e anotações sobre os sujeitos jovens e adultos que lá estavam.

Sendo assim, buscamos contemplar as identidades dos alunos e alunas do ProJovem Urbano, como forma de compreender as trajetórias de vida dos sujeitos.

## TRAJETÓRIAS: percursos e caminhos da exclusão

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.

Para compreendermos os caminhos, os lugares e as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, buscamos alguns relatos descritos em entrevistas feitas com alunos e alunas do ProJovem Urbano do Estado de Santa Catarina (PJU/SC), realizadas entre maio e setembro de 2011.

O ProJovem Urbano é um programa de elevação de escolaridade para jovens e adultos que têm idades entre 18 e 29 anos. O programa é uma política de governo realizada deste 2005 pelo governo federal, em parceria com os estados e municípios.

O objetivo do programa é relacionar a elevação de escolaridade em nível fundamental, juntamente com a qualificação profissional e a participação cidadã. Em Santa Catarina, o programa ocorreu entre 2008 e 2012, em 14 municípios com a parceria do governo estadual.

O PJU foi concebido como uma intervenção de caráter emergencial destinada a atender parcela significativa dos jovens com o perfil socioeconômico tipificado como público-alvo, que têm necessidade de retomar a trajetória escolar e prosseguir nos estudos. Assume também caráter experimental ao basear-se em novos paradigmas, constituindo sua proposta curricular a partir de conceitos inovadores que dão suporte à articulação entre o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, visando à formação integral do jovem, considerado como protagonista de sua formação. (BRASIL, 2008, p. 18)

Quando falamos em EJA, nos remetemos à educação de jovens e adultos, que se define no imaginário popular, por um ensino que visa “educar” pessoas que não tiveram ou quiseram estudar na idade considerada “correta”, que buscam “os supletivos” para obter um certificado de forma acelerada. Entretanto, tal pensamento é equivocado e carregado de preconceito,

pois a EJA, se caracteriza principalmente pelas especificidades dos sujeitos que lá estão, suas identidades e suas trajetórias. “Pensar na escolarização dos estudantes da EJA nos remete à historicidade das trajetórias por eles desenvolvidas ao longo da vida [...]. São sujeitos, em sua maioria, envolvidos com o mundo do trabalho” (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p. 197).

No Brasil o número de pessoas identificadas com o perfil para a EJA vem crescendo cada dia mais. Atualmente há em torno de 57 milhões de cidadãos com mais de 18 anos que não têm o ensino fundamental completo, e cerca de 14 milhões de analfabetos (MEC, SECAD, 2009).

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. Seres humanos plurais, que carregam diferenças culturais e históricas, preconceitos e estereótipos de gênero.

Podemos enquadrá-los nas mais diversas categorias, mas em geral, os alunos e alunas da EJA veem à educação como uma forma de mudança e rompimento de medos e estigmas.

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaço e tempos deteriorados. (CARRANO, 2007, p. 65)

Mas a escola será que compreende esses sujeitos como pessoas que tem uma identidade, que carregam marcas de gênero, classe e etnia, e que passaram e passam por processos de exclusão?

Muitas vezes os sujeitos da EJA são tratados como alunos e alunas, sem identidade, qualificados pelo seu “fracasso escolar”, defasados, sem “cultura”, que deixaram de estudar porque “não tiveram força de vontade” suficiente.

A educação de jovens e adultos deve estar comprometida com a formação destes sujeitos, tal comprometimento passa, necessariamente, por entendermos quem são esses sujeitos, que discriminações de gênero, etnia e classe social sofreram.

De acordo com Arroyo (2010) “os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas” (ARROYO, 2010 p. 1382). Sendo assim “as políticas e projetos são pensados como solução, como oportunidades oferecidas; como pontes, ao menos como passarelas ou pinguelas para esses percursos de passagem. Ao estado e suas instituições cabe oferecer essas pontes e passarelas” (ARROYO, 2010, p. 1390).

## **OS SUJEITOS DA EJA: reconhecendo as identidades sociais e culturais**

Os debates sobre as identidades dos estudantes da EJA nos fornecem elementos para atuar de forma prática nos processos de ensino-aprendizagem. O termo identidade é dinâmico

e complexo, e se apresenta de diferentes maneiras de acordo com cada cultura, e por meio dos processos de socialização dos sujeitos. Os enfoques trazidos por Dubar (2005) sobre a constituição identitária nos remete aos seguintes pilares para compreensão - trabalho, emprego, formação, família, escola, vivência, religião, cultura e valores. Seguindo as ideias de Dubar, tais pilares fazem parte da vida de todo o ser humano, e estão ligados de maneira problemática (DUBAR, 2005), por meio das relações coletivas.

Ao considerarmos os aspectos referentes ao perfil dos sujeitos alunos e alunas do PJU/SC, percebemos que os sujeitos da EJA têm: cor, gênero, renda, formação e trabalho, já pré definidos por uma cultura hierárquica, patriarcal, branca e excludente.

O termo gênero deve ser aplicado para analisar as relações estabelecidas entre homens e mulheres, o que pressupõe compreender as feminilidades e as masculinidades, como categorias sociais. “Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo” (LOURO, 1997, p. 41).

Tal conceito de gênero vem ao encontro do que, constitui as identidades humanas. As constituições ou criações identitárias são marcadas por processos biográficos em contextos históricos e simbólicos próprios e únicos, pois a “identidade nunca é dada ela é sempre construída [...] e (re) construída” (DUBAR, 2005, p. 135), podendo-se levar em consideração, as práticas discursivas, que contribuem na estruturação da identidade (DUBAR, 2005).

Os depoimentos dos alunos e alunas do PJU/SC serão descritos na sequência, sem identificação de nome ou local, apenas descrevendo se são mulheres ou homens.

O primeiro relato a ser descrito, é de uma jovem ao ser entrevistada demonstra certa descontextualização da escola com sua vida, no caso dela uma vida na roça, cansativa, pelas suas falas, havia um grande esforço para estudar, mas o tratamento que recebia naquele espaço a desestimulava.

(...) os professores me xingavam e me botavam para fora de sala. As professoras me colocavam lá atrás e eu não enxergava direito, e eu queria sentar na frente, mas elas não deixavam, agora veja, já tava cansada, me acordava as 4 horas, em dia de chuva o caminhão passava atolado de gente e eu tinha que caminhar horas e horas de pé, para chega lá e ser xingada, não tinha Cristo que aguentasse, né?!  
(Fonte: Equipe de coordenação PJU/SC)

Essa mesma entrevistada fala que não gostava de trabalhar na roça, queria de fato estudar, sempre gostou de ler e sentia que podia ir adiante nos seus estudos, ela relata que: “na real pensava que pra trabalhar na roça não precisa de estudo! Eu não gostava de trabalhar na roça, mas era obrigada, tinha época boa, na colheita do algodão que vinham muita gente de fora e fazia muitos amigos” (Fonte: Equipe de coordenação PJU/SC).

A aluna do PJU/SC se viu obrigada a deixar de estudar, devido a sua condição financeira. Além disso, várias meninas de áreas rurais, não podem estudar, ou frequentar a escola, não é prioridade, principalmente para as mulheres.

Nesse sentido, conceber a construção de gênero por meio das identidades indica contemplarmos a divisão sexual do trabalho como um processo que fundamentou as construções sociais dos sujeitos. Historicamente, essa divisão evidenciou-se como uma prática

natural que determinou o que pode ser realizado pelos homens e mulheres, fortalecendo, assim, as desigualdades existentes no mundo do trabalho.

Outra questão que merece destaque para compreensão dos sujeitos jovens e adultos que passaram pelo PJU/SC, foi em relação aos motivos que os fizeram voltar a estudar. Dos 2.560 estudantes que responderam o questionário, 82% descreveram que voltaram a estudar pela qualificação profissional oferecida no programa, 11% para aprender a usar a informática, e 7% por causa do trabalho e/ou para melhorar de vida. “Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens” (CARRANO, 2007, p. 5).

Na EJA o trabalho é uma questão presente. Seja porque os alunos estão tentando manter seus empregos, seja porque estão procurando se qualificar para conseguirem um, seja porque acreditam que só com a educação poderão consegui-lo mais adiante. Mesmo os jovens que nunca tiveram uma experiência atribuem grande importância à escola para conseguirem uma profissão. (GONÇALVES, 2012, p. 39)

O depoimento de uma jovem que frequentou as atividades do PJU/SC, também demonstra a fragilidade que cerca a educação para jovens e adultos: “tive que sair da aula quando estava na quinta série para poder trabalhar e ajudar em casa, agora faço ProJovem, mas não sei se vou conseguir terminar. Preciso trabalhar, tenho uma filha de 2 anos” (Fonte: Equipe de coordenação PJU/SC). Esse depoimento apresenta fortes marcas de gênero, define os papéis, e atribui as mulheres a responsabilidade do cuidado com os filhos/filhas.

Ao relatar porque parou de estudar, uma outra aluna, falou que “eu estudava na escola perto de casa, e comecei a namorar um colega, com 13 anos, fiquei grávida e tive que parar os estudos” (Fonte: Equipe de coordenação PJU/SC).

As mulheres, na grande maioria das vezes, são as que têm que deixar o estudo para cuidar da casa e da família. Ainda na atualidade, essa atribuição é feminina, e constituída por uma cultura que define as mulheres como maternais, afetuosas e frágeis. Historicamente, a presença e a permanência no processo educativo, na maioria dos casos, foi inviabilizado para as mulheres, pelas condições desiguais na distribuição das tarefas domésticas, na interrupção pela maternidade, na carga horária excessiva de trabalho (POGGIO, 2012).

Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza, radical, irreduzível, universal. O essencial não é então, opor termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/feminino, mas, sobretudo identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como "natural", portanto biológica, a divisão social, e portanto histórica, dos papéis e das funções. (CHARTIER, 1995, p. 42)

Raramente, vemos um jovem, aluno do ensino fundamental, dizer que vai parar de estudar porque vai “cuidar” de sua filha, alguns até param de estudar porque engravidam as namoradas, mas o motivo que os levam a desistência, é a busca de um emprego para sustentar a nova família.

Em outro relato, agora de um jovem homossexual, ele diz que: “sofri muito preconceito quando estava na escola, reprovei várias vezes, apanhei de alguns colegas, fui xingado de mulherzinha, sofri muito, ficava sozinho pelos cantos, e acabei desistindo” (Fonte: Equipe de coordenação PJU/SC).

As pessoas homossexuais sofrem os mesmo preconceitos que as mulheres, os negros, os pobres, pois também não correspondem aos estereótipos definidos por nossa cultura ocidental. Além disso, em uma análise atenta, ao depoimento do jovem, percebemos que ele relata que era “xingado de mulherzinha”, ou seja, no imaginário dos seus colegas, as mulheres são inferiores, dignas de serem categorizadas como xingamento.

A criança reproduz seus comportamentos e valores independentemente de saber se trata de algo “ruim ou bom”, ou se está “certa ou errada”, ou ainda, se é “preconceituosa, racista ou homofobia”. Ela apenas os reproduz. Os valores e os comportamentos são resultados da experiência vivida pelo ser humano, seja criança ou adulto.

A descrição de estereótipos de gênero apresentados por pessoas adultas para as crianças influencia a construção de modelos de homem e mulher. Ao entrarem para a escola já sabem quais são os brinquedos de meninos e os das meninas, já sabem quais os comportamentos e as vestimentas próprias para cada sexo. Esses aprendizados nos constroem como pessoas.

Nossos aprendizados são decorrentes de relações com pessoas diferentes, no entanto a construção social é binária, e já desde muito cedo nos condicionam conforme estereótipos de gênero. Crescemos e aprendemos através das mídias e da literatura, que para sermos felizes, nós mulheres, temos que casar, constituir uma família, e os homens, são provedores da casa, são agressivos e másculos. Todo esse binarismo de gênero naturalizou e naturaliza questões históricas e culturais, criando assim, os preconceitos e as reações homofobias.

Dado esse contexto, podemos afirmar que a escola não ficou neutra, e acabou reproduzindo o binarismo, provocando, de acordo com Bourdieu (1975), uma violência simbólica.

Em consonância com os estudos de Guacira Lopes Louro (1995), a escola, por meio das relações pedagógicas, carrega simbolizações culturais, que reforçam nas crianças normas, conteúdos, valores e significados, que lhes faz compreender as diferenciações de gênero de forma padronizada. “As formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores e formadoras” (LOURO, 1995, p. 106).

O currículo escolar contribuiu para reproduzir uma sociedade masculina, heterossexual e branca, como a hegemônica.

Pode-se dizer que a nossa identidade vai se constituindo por meio das relações com os outros e com o mundo. Cada indivíduo, então, incorpora as relações sociais, conformando sua identidade pessoal, sua história e seu projeto de vida durante a sua existência. Com isso, o fato de pertencer a um gênero ou outro, também compõem as

primeiras referências de mundo. Entretanto, embora se encontre diversos significados em diferentes culturas, as relações de sexo e gênero são, impreterivelmente, correlacionadas aos componentes políticos e econômicos de cada sociedade. (POGGIO, 2012, p. 91)

As questões de gênero demonstram grande influência na formação das turmas da EJA. É possível perceber tais características em núcleos do PJU/SC, como em alguns municípios mais interioranos, onde haviam 80% de alunas mulheres. Em geral, as alunas relatavam que tiveram que parar seus estudos para assumir a casa e os filhos. “Pode-se afirmar com isso, que atualmente a EJA tem sido para muitas mulheres, uma possibilidade de conquista de autonomia e emancipação [...]” (POGGIO, 2012, p. 95).

Escrita nas práticas e nos fatos, organizando a realidade e o cotidiano, a diferença sexual (que é sujeição de umas e dominação de outros), é sempre construída pelo discurso que a funda e legitima. É desta forma que a divisão do trabalho segundo os sexos na época da Revolução Industrial é "produzida" por todos os discursos - da economia política, das legislações estatais, das demandas dos empregadores, das reivindicações sindicais - que enraízam numa diferença de natureza a oposição entre atividade doméstica e atividade assalariada, entre função reprodutora e trabalho produtivo, entre o lar e a fábrica. (CHARTIER, 1995, p. 43)

Nos estudos trazidos por Flávia Motta (2006), são relatadas que as diferenças entre os sujeitos muitas vezes são ignoradas através de um processo que padroniza as pessoas, deixando de perceber cada sujeito como único e singular, transformando as diferenças em estigmas. “Essas discriminações têm efeito limitador não apenas com relação às possibilidades de inclusão efetiva dos sujeitos no ambiente escolar, mas afetam também as possibilidades de aprendizado” (MOTTA, 2006, p. 53).

Percebemos que os limitadores que posicionam mulheres e homens em posições sociais determinadas, não são provenientes apenas pelo gênero, mas de uma combinação de categorias sociais. Essas categorias se referem às crenças, valores e regras sociais que visam garantir a estabilidade e a reprodução de uma classe, raça ou sexo, sobre a outra.

Entretanto, se as identidades de gênero afastaram da escola, quem não estava no padrão social aceito, as novas exigências econômicas do mundo do trabalho e o empoderamento feminino, fez com que as pessoas até então excluídas dos processos de escolarização, regressassem para as escolas, buscando seus espaços na sociedade.

A participação das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como uma possibilidade de superar os processos excludentes.

De acordo com Menicucci (2012, p. 13), representante da Secretaria de Políticas para as Mulheres:

Em 2011, das pessoas com 15 anos ou mais de estudos, 57,3% são mulheres. Porém, o padrão de maior escolaridade das mulheres em relação aos homens não se aplica à população acima de 60 anos não alfabetizada, na qual 58,5% são mulheres. [...] As mulheres, em sua

totalidade, apresentam uma média de escolaridade maior do que a dos homens, o que não lhes assegura salário equivalente. Os homens recebem, em média, R\$ 1.417,00 e as mulheres, R\$ 997,00, que equivale a 70,4% do rendimento masculino. Também apresentam as piores taxas de desemprego. Em 2009 a taxa de desemprego dos homens brancos era de 5,3% e dos homens negros era de 6,6%, contra taxas de 9,2% das mulheres brancas e 12,5% das mulheres negras. (MENICUCCI, 2012, p. 13)

Com relação aos dados coletados no ProJovem Urbano de Santa Catarina, os seguintes números são apresentados: 62% dos sujeitos eram mulheres, 72% eram negros ou pardos, 58% tinham filhos ou filhas, 84% residiam em locais de área empobrecidas e 77% foram responsáveis diretos pelo sustento familiar.

Os números referentes ao ProJovem Urbano em nível nacional, se demonstram equivalentes ao que foi detectado na pesquisa estadual:

Distribuição por gênero: 53% dos jovens atendidos no Programa são mulheres.

Faixa de idade: a metade deles tem entre 21 e 22 anos de idade.

Grupo de cor: 70,8% declararam-se pardos ou negros.

Escolaridade pregressa: 15% cursaram até a 4ª série do ensino fundamental; 53%, até a 5ª ou 6ª; e 33%, até a 7ª; 10% não souberam identificar a última série cursada com êxito. Apenas 6% cursaram supletivos ou classe de aceleração, indicando que a grande maioria havia tentado anteriormente concluir o ensino fundamental regular.

Situação familiar: 77,5% são solteiros, 73% são chefes de família, 53% têm filhos. Trajetória no mundo do trabalho: 20% nunca trabalharam e 53% começaram a trabalhar entre 13 e 18 anos de idade; 44% obtiveram o primeiro trabalho em 2005 ou 2006, sendo que menos de 10% com vínculo formal; 70% dos que trabalham não têm carteira assinada e 60% ficaram menos de seis meses no trabalho, em 2005; mais da metade dos que trabalham nunca fizeram curso profissional e 90% deles ganham menos que o salário mínimo.

Relações com a comunidade: 84% moram na comunidade há mais de cinco anos, enquanto 6% chegaram há menos de dois anos; 46% convivem com grupos de até cinco amigos; mais de 50% não participam de qualquer associação; 83% nunca atuaram como voluntários; 60% vão à igreja ao menos uma vez por semana.

Relações com o bem público: 98% possuem título eleitoral e 56% votariam, mesmo se o voto não fosse obrigatório; 71% votaram no referendo sobre porte de armas; 87% não participam de qualquer outro programa federal para educação. (BRASIL, 2008, p. 18)



Os dados expostos mostram que, apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro continuam produzindo grandes contingentes de pessoas, principalmente negras, com baixa escolaridade (PASSOS, 2002). São muitas as desvantagens da educação de jovens e adultos negros, o racismo trona-se estruturante no cerne das desigualdades, e acaba por determinar condições sociais por várias gerações (PASSOS, 2012). “Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais [...], perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros” (PASSOS, 2012, p. 105).

Os impedimentos e as dificuldades institucionalizadas pelo estado brasileiro em relação à escolarização da população negra, como consequência do racismo, materializam as desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo. As marcas destas desigualdades são visivelmente percebidas nos indicadores socioeconômicos e educacionais sobre as diferenças entre negros e brancos na sociedade brasileira. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou que embora tenha havido melhorias no indicador de analfabetismo, em 2006, haviam 14,4 milhões de analfabetos no país. Destes, 62,5% eram negros (pretos e pardos), enquanto a participação deste grupo na população total é de 49,5%. Ou seja, em 2006, havia 9 milhões de jovens e adultos negros analfabetos. (PASSOS, 2002, p. 101)

Tais constatações tem consequências muito importantes para a educação, já que a escola foi e é um veículo idealizador de modelos, e tem sido fonte de propagação de ideias que classificam identidades. O fator classificatório definiu as desigualdades e padronizou modelos “ideais”. Conduziu as mulheres, os negros, os homossexuais e os pobres, a uma esfera de inferioridade, de carência cultural, que resultam em fracassos escolares.

## ENCERRANDO

A escola, muito mais que um espaço para a aprendizagem é o espaço de socialização dos sujeitos. Muitas vezes é o primeiro lugar que interagimos com nossos pares, pessoas da mesma idade, que iniciam junto conosco, o seu percurso escolar.

Mesmo sendo, por vezes, o primeiro espaço que me reconheço entre colegas da mesma idade, mesmo sendo um criança entrando na educação infantil, ela não chega no ambiente de ensino sem nenhum conhecimento, ela trás consigo uma série de saberes, comportamentos e valores provenientes do espaço em que vive, e a escola acaba sendo o lugar em que esses sujeitos começam a reproduzir seus valores e demonstrar os comportamentos aprendidos.

“A socialização não é essencialmente o resultado de aprendizagens formalizadas, mas o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização” (DUBAR, 2005, p. 23). Quando nos socializamos, aprendemos os significados de uma cultura, e a representação simbólica de cada esfera dentro de um conjunto de crenças e valores herdados de geração para geração. “A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (DUBAR, 2005, p. 24).

A pesquisa demonstrou que somos frutos de uma cultura que construiu padrões estereotipados, e a escola propagou e propaga esses modelos idealizados. Tanto é assim, que até hoje a constituição das identidades se refletem na sujeição de gênero.

Dê fato, muitos avanços ocorreram na educação, pois esse espaço já é percebido como um local importante para o enfrentamento das situações de preconceito e discriminação, visando garantir o direito de todos, contribuindo para a não reprodução de lógicas de opressão e das desigualdades. Todavia, mesmo diante dos avanços, a escola ainda carrega uma visão normatizadora e homogeneizadora.

Entretanto, para Freire (1996), o objetivo maior da educação é conscientizar o educando. Para as classe populares da sociedade, isso significa levá-las a entender sua situação de oprimidas, buscando agir em favor da própria libertação.

Percebemos, de acordo com as ideias de Paulo Freire (1996), que a escola conservadora procura acomodar as alunas e os alunos aos padrões existentes no ao mundo, no todavia, a educação deveria ter a intenção de inquietar os alunos e alunas, retirá-los da zona de conforto e aceitação, buscando a valorização das diversidades na escola.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: Educação e Sociedade, v.31, nº 113. Campinas, 2010.
- BRASIL, Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, 2008.
- 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.
- CHARTIER, Roger. Diferença entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). In: Cadernos Pagu. (4), 1995.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- FURINI, Dóris R. M.; DURAND, Olga Celestina da S.; SANTOS, Pollyana. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 160-245.
- GONÇALVES, Rita de Cassia. Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage (org). Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 27-61.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul./dez., 1995. p. 101-132.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In CATANI, D. B. et al (Orgs.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MENICUCCI, Eleonora. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2012-2015. Revista do Observatório da Igualdade de Gênero, Brasília, v. 2, n. 4, p. 12-19, 41 Em Aberto, Brasília, v. 27, n. 92, p. 13, jul./dez. 2014.

MOTTA, Flávia de Mattos. Gênero, sexualidade e educação. In: SARTORI, Ari José; BRITO, Néli Suzana (Org.). Gênero na educação: espaço para a diversidade. 2 ed. Florianópolis: Genus, 2006, p. 48-63.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. In: Núcleo de Estudos Negros. Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Série pensamento Negro e Educação, cad. 8, 2002.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 104-160.

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.