

# AS IDENTIDADES DESIGNADAS: UM ESTUDO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PROEJA

**Evanir Piccolo Carvalho**

Doutoranda /UCPEL IFFarroupilha  
evanirp@svs.iffarroupilha.edu.br

**Hilário Inácio Bohn**

Doutor /UCPEL  
hinbohn@gmail.com

## RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as identidades designadas e aquelas que se querem forjar no âmbito do PROEJA nos documentos oficiais como o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e o Documento Base que instituem o PROEJA nas instituições federais de educação tecnológica. Busca-se, assim, levantar os sentidos e as questões ideológicas que perpassam a formação dos sujeitos e a organização curricular. O referencial teórico tem como base linguística a perspectiva dialógica bakhtiniana que permite desvelar identidades designadas aos jovens e adultos que ingressam no PROEJA e as questões identitárias encontram subsídios nos estudos culturais. O estudo torna-se relevante à medida que contribui para o desenvolvimento de pesquisas sobre as identidades no PROEJA e também constitui iniciativa para repensar ações acerca da Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades do grupo.

**Palavras-chave:** Identidade. PROEJA. Discurso. Documentos oficiais brasileiros.

## ABSTRACT

*The aim of this article is to analyze the identities assigned and those built within PROEJA in official documents such as the Decree nº 5840 of July 13, 2006, and the Document which institutionalizes PROEJA in federal institutions of technological education. The study seeks, thereby, the meanings and the ideological issues that underlie the formation of subjects and the curriculum organization. The perspective adopted here is in accordance with the concept of dialogy as presented by Bakhtin which allows the unveiling of identities assigned to youth and adults who enter PROEJA. The discussion on identity issues is based on cultural studies. The research becomes relevant as it contributes to the development of research about the identities in PROEJA, and also because it invites the rethinking of actions related to the youth and adult education considering the specificities of this group.*

**Keywords:** Identity. PROEJA. Discourse. Brazilian Official Documents.

## **Introdução**

As transformações sociais contemporâneas induzem os sujeitos a incorporarem novas posições e designações nos espaços efêmeros e instáveis da pós-modernidade. Em virtude disso, a construção das identidades constitui um tema intrigante, porque múltiplos fatores influenciam sua composição e sugerem que o conceito de identidade não deve ser percebido como imutável e indivisível como na concepção iluminista do século XVIII e XIX (HALL, 2011a).

Nesse contexto, os sujeitos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante PROEJA) são desafiados como profissionais e sujeitos históricos a mobilizar saberes advindos de suas histórias de vida e da inserção em outras instâncias culturais, no mundo do trabalho. Para tanto, investem em novos percursos identitários no campo da formação escolar e profissional.

Por outro lado, os sujeitos do PROEJA constituem um grupo que carrega identidades indesejadas, geradas, principalmente, em processos de exclusão. Paralelamente, a modalidade PROEJA é apresentada a eles como perspectiva de construção de outras identidades, mas, ao mesmo tempo, os documentos oficiais traçam parte da composição identitária para esses sujeitos. Na perspectiva de estudar as identidades designadas e as que se forjam no âmbito do PROEJA, insere-se o presente trabalho.

Assim, este artigo analisa as identidades na esfera do PROEJA em dois documentos oficiais de âmbito federal, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006) e o Documento Base (BRASIL, 2007). O Decreto institui a modalidade de ensino no âmbito da educação tecnológica federal, e o Documento Base (BRASIL, 2007) estabelece as concepções, princípios e aspectos operacionais da Educação Profissional de Jovens e Adultos. Esses documentos trazem uma nova realidade às instituições educacionais e norteiam a organização curricular, as ações pedagógicas e, conseqüentemente, as construções identitárias do grupo. Este estudo possibilita repensar ações, considerando as especificidades e as transformações que o ingresso no PROEJA pode significar em termos identitários aos sujeitos.

Pesquisadores dos estudos culturais abordam as identidades em transformação, surgidas nas interações com o contexto cultural (BAUMAN, 2001; HALL, 2011b). Na modernidade de Bauman (2005), as comunidades, as identidades e os pertencimentos são, constantemente, modificados e renovados. Para Hall (2011a), também as identidades passam por movimentos de descentração, tornam-se fluidas e flexíveis sob a ação dos sistemas culturais e encontram-se em crise pelas incertezas advindas dos processos globalizantes.

Nessa mesma vertente, Dubar (2009) sugere que a subjetivação pessoal pode produzir duas formas identitárias, as comunitárias e as societárias, as quais definem os vínculos sociais e a subjetividade humana. A identidade comunitária herdada se constrói pela estabilização promovida pelo poder do Estado, da religião e da família. Por outro lado, as formas societárias, instáveis e efêmeras constituem a primazia das identificações individuais sobre as coletivas e aquelas construídas para outrem.

A construção da identidade pessoal ocorre também nas relações sociais entre os sujeitos pela marcação da diferença, expressa em símbolos que identificam os sujeitos. Por essa razão, a construção identitária depende do Outro (WOODWARD, 2011). Portanto, envolve situações de negação e exclusão as quais estabelecem quem pertence ou não aos grupos sociais, conforme as representações vindas dos ambientes culturais. Nesse aspecto, Elias e Scotson (2000) contribuem destacando as relações de poder implicadas entre os *estabelecidos*, inseridos na designação normal, valorizados socialmente e detentores de poder, e os *outsiders*, estigmatizados e colocados em um parâmetro social inferior como forma de controle social do grupo dominante.

Assim, a partir dos discursos referentes ao PROEJA, no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e no Documento Base (BRASIL, 2007), levantam-se os sentidos e identidades que perpassam a construção do projeto de educação profissional destinado à Educação de Jovens e Adultos. A análise e a interpretação dos dados contidos nos documentos oficiais têm como base linguística a perspectiva dialógica bakhtiniana, pela qual os pesquisadores, interlocutores legítimos dos documentos, procuram explicitar os sentidos e identidades designadas aos alunos PROEJA.

Este artigo está assim organizado: a próxima seção traz a contextualização do *corpus* e aspectos relacionados à construção do PROEJA no contexto educacional brasileiro. A segunda seção traz alguns aspectos da construção do PROEJA como parte de um movimento, em nível internacional de educação para toda a vida. A terceira aborda os aspectos teóricos da linguagem de acordo com Bakhtin (2010, 2002), enfatizando a perspectiva dialógica dos discursos sobre as construções identitárias. A quarta contém uma descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para a análise do *corpus*. Na quinta seção, estão as análises e interpretações dos sentidos contidos nos documentos de acordo com Bakhtin (2010, 2002) e Bohn (2003), que auxiliam na compreensão de como as identidades são construídas, a partir da perspectiva dialógica e dos estudos identitários (HALL, 2011b, BAUMAN, 2005). Na última seção, apresentam-se as sínteses e discutem-se os sentidos e as identidades designadas pela voz oficial aos sujeitos do PROEJA. Assim, para dar suporte às análises das construções identitárias, apresentam-se, a seguir, as ideias da proposta de educação profissional nos documentos oficiais as quais vão orientar as construções identitárias, no PROEJA.

## **O discurso dos documentos oficiais do PROEJA**

As mudanças tecnológicas, econômicas e culturais na sociedade globalizada exigem a continuidade dos processos de formação das pessoas, por isso os governos intensificam investimentos em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva de educação que se estende por toda a vida e oportuniza a inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho e possibilita também a participação deles em novas práticas sociais.

O Proeja surge então como resultado desses movimentos pelo direito universal de educação para todos, um princípio que sustenta a educação de jovens e adultos. Conforme a UNESCO (2010), esses movimentos iniciaram com a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1949 (BRASIL, 2007) e as conferências posteriores ratificaram as intenções de promoção da EJA na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Há documentos decisivos na promoção da aprendizagem ao longo da vida, como os relatórios Faure (1972), Delors (1999) e o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) (UNESCO, 2010). Além desses, são referências às contribuições da conferência CONFINTEA VI (UNESCO, 2010) que recomenda ações para melhorar a aprendizagem de adultos.

O PROEJA, então, se situa nesse movimento educacional, destinado a enfrentar os desafios trazidos pelas mudanças socioeconômicas, avanços tecnológicos e da interação digital por meio da educação contínua. O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) apresenta a educação profissional integrada à EJA com um discurso que pretende se contrapor às visões excludentes que norteiam a organização social brasileira. Para tanto, a modalidade PROEJA tem a pretensão de elevar a escolaridade e qualificar os trabalhadores em uma perspectiva cidadã, portanto constitui uma promessa de oposição à concepção instrumental e dominante de formação profissional (BRASIL, 2007).

Assim, a rede federal de educação profissional, pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, passou a destinar 10% das vagas oferecidas em 2005, para o PROEJA, aos concluintes do ensino fundamental (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). No entanto, a medida gerou rejeição de grupos de educadores por ser impositiva e por implantar uma modalidade de ensino sem a formação docente e o planejamento necessário, dificultando as alterações indispensáveis para evitar uma formação meramente instrumental (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005).

O acesso de adultos na educação profissional é colocado como proposta para contrapor o modelo hegemônico (HYPOLITO, 2012). Assim, entram em conflito a concepção de educação profissional dominante, formadora de

mão de obra e a perspectiva que tem o trabalho como atividade vital para o ser humano (RAMOS, 2010). Nos documentos, o PROEJA é apresentado oficialmente como forma de aprendizagem para toda a vida, por meio da integração dos conhecimentos do ensino médio e da educação profissional e busca filiar-se à formação, cuja base está no sentido ontológico do trabalho, constitutivo da vida humana e fundamental, no século XXI, para a transformação econômica e cultural (RAMOS, 2010).

## **O contexto social e as construções identitárias**

A linguagem é constitutiva dos sujeitos cujos discursos trazem sentidos vivenciais e ideológicos produzidos nas interações sociais (BAKHITIN, 2002), e esses processos têm estreitas relações entre produções linguísticas e identitárias. Isso se deve ao fato de que, ao produzir enunciados, os interlocutores revelam intencionalidades, constroem imagens, designam papéis para si e para outros. Esse é um processo inconcluso, construído por transformações contextuais que “perturbam a autoimagem, a autoestima, a própria definição que a pessoa dava de si para si mesma” (DUBAR, 2009, p. 198).

Os processos identitários constroem-se nas interações e nos discursos. Como parte disso, os enunciados dos documentos oficiais traduzem sentidos ideológicos dos contextos sociais sobre o PROEJA e designam papéis aos sujeitos. Portanto, os documentos contribuem para construções identitárias, uma vez que discursam oficialmente sobre os destinatários da política governamental.

O Documento Base (BRASIL, 2007, p. 45, 47, 60) também convida os professores e alunos a participarem de determinados pertencimentos, ofertando diferenciado projeto educativo pela participação “[...] ativa dos alunos na produção de conhecimentos [...]”; “[...] de professores e gestores em outros programas de formação continuada [...]” e da “escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana [...]”.

No entanto, as identidades não se fixam, pois são parte das dinâmicas sociais que produzem mobilidades. Entre as dinâmicas está a globalização que liquefaz estabilidades e seguranças pela rapidez e insistentes convites para o sujeito abandonar as características comunitárias e aceitar os apelos em que o individual se sobrepõe ao comunitário (DUBAR, 2009). Consequentemente, os sujeitos passam a ocupar posições identitárias, nem sempre escolhidas, nem sempre confortáveis (BAUMAN, 2005).

Os pertencimentos são instáveis, e o sujeito é impelido a conquistar outras posições. Forma-se então um ciclo gerador de instabilidades, identidades múltiplas e provisórias, as quais os sujeitos carregam temporariamente até a próxima mudança, geradora de desconfortos e inseguranças. Em virtude disso, há uma contínua busca por pertencimento e autonomia (BAUMAN, 2005).

Como resultado dessa mobilidade social, as identidades podem ser flutuantes, designadas ou escolhidas, a partir dos papéis desempenhados e dos discursos que as descrevem. Alguns sujeitos privilegiados socialmente podem escolher suas identidades, no entanto outros, geralmente, os excluídos, carregam identidades impostas, estereotipadas, as quais não têm o poder de abandonar (BAUMAN, 2005), devido à “sociodinâmica da estigmatização” que os mantém como *outsiders* (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 23). Esse contexto reforça identidades ligadas à exclusão e dificulta a incursão em novos processos identitários (OLIVEIRA, 1999).

Hall (2011b) explica que a família, o trabalho, a igreja, bases identitárias hegemônicas, estáveis e unificadas não constituem as identidades contemporâneas. Essas identidades estão “sob rasura” (HALL, 2011a, p. 39), em decorrência de mudanças socioculturais que desfazem pertencimentos. As identidades pós-modernas, portanto, diferenciam-se da concepção unificada, centrada em tradições e estruturas, e são identidades móveis como a sociedade que as produz.

Nessa perspectiva, os modos de construção sociocultural impõem culturas e convidam o sujeito a assumir identidades diversas. Assim, as identidades alteram-se sob as influências dos contextos histórico-sociais e mediante as oposições: estabilidade e instabilidade; pertencimento e exclusão; permanência e mobilidade. Liquefazem-se, porque participam do movimento constante de tornar-se outro e de transformar-se em palavras (DUBAR, 2009).

As identidades também surgem da “falta de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2011a, p. 39) ou ainda são tecidas em palavras (DUBAR, 2009). Constroem-se no contraponto com a diferença, com outros “não-eus”, nas interações entre a negação e a exclusão. A relação identidade-diferença traz para o sujeito as exclusões e os pertencimentos sociais, marcados por símbolos, pela cultura e pelas representações (WOODWARD, 2011).

Nas interações, os sujeitos internalizam, retomam e respondem aos discursos (BAKHTIN, 2010). Esse processo constitui o caráter dialógico e heterogêneo da linguagem que registra valores e interpretações de mundo, vozes e peculiaridades dos grupos sociais. Assim, nas interações entre o “eu” e o “outro”, constroem-se universos discursivos geradores de identidades (BOHN, 2012). Em síntese, as identidades formam-se por processos linguísticos e por meio de ações culturais.

Por essa razão, entender as identidades impõe ao pesquisador compreender o contexto social e as interações e, também, os discursos que as produzem. Nesses discursos, o simbólico e a mídia designam valores, estreitam espaços de acomodação identitária, inclusive limitando o tempo

de permanência em identidades assumidas (THOMPSON, 2000). Nessa perspectiva, alguns sujeitos carregam identidades escolhidas, e outros trazem identidades não escolhidas e indesejadas.

A modalidade PROEJA é apresentada nos documentos oficiais como perspectiva de construções identitárias novas. Assim, considerando que as identidades do PROEJA perpassam também os documentos oficiais, torna-se importante levantar aquelas que se constroem nesse âmbito, a partir das identidades designadas ou aquelas que tentam se estabelecer pelos discursos inscritos nesses documentos.

## **Aspectos metodológicos**

Esta pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa de investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006), busca referências nos estudos culturais para trazer pela linguagem os sentidos (BAKHTIN, 2010, 2002) que permitam levantar aspectos identitários do PROEJA, no Documento Base PROEJA (BRASIL, 2007) e o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (HALL, 2011b; BAUMAN, 2005; WOODWARD, 2011). Para proceder às análises e interpretação do *corpus*, constituído por enunciados contidos nesses documentos oficiais, toma-se como suporte a perspectiva dialógica bakhtiniana.

Assim, por meio do diálogo com as informações contidas nos documentos, busca-se levantar sentidos e aspectos identitários designados aos sujeitos enquadrados nos pertencimentos definidos pelos documentos. Para tanto, organizamos a análise em seções complementares. Inicialmente, aborda-se o contexto geral de produção, circulação e recepção; posteriormente, o tema apresentado nos documentos e, por fim, por meio da análise dialógica, busca-se perceber o modo como designam pelo simbólico as identidades no contexto de produção discursiva (THOMPSON, 2000).

## **Um olhar sobre as identidades designadas ao PROEJA**

A concepção do PROEJA tem como base a promoção da educação para toda a vida, preconizada pela VI CONFITEA (UNESCO, 2009) e objetiva oferecer a educação básica integrada à profissional a jovens e adultos. No Documento Base (BRASIL, 2007), a modalidade é definida como uma forma de promover a cidadania, a inclusão social, a integração e a valorização de saberes da população trabalhadora. As principais bases legais do PROEJA são o Decreto nº 5.480, de 13 de julho de 2006 e o Documento Base que norteiam a construção do PROEJA e parte da composição identitária dos sujeitos.

Nesta seção, inicialmente, expõe-se a contextualização do conteúdo do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 que institui o PROEJA, em âmbito federal, nas modalidades de formação inicial e continuada de trabalhadores

e educação profissional de nível médio. Nos artigos iniciais, o Decreto traz a amplitude do programa e o grupo alvo, jovens e adultos trabalhadores. Destaca ainda a importância da observação das características dos sujeitos e a meta de elevar a escolaridade do trabalhador por meio da modalidade PROEJA. Na sequência, o Artigo 2º, Parágrafo 2º, o Decreto nº 5.840, estabelece as responsabilidades, os tempos e as normas de implantação do PROEJA: “no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o número de matrículas do ano anterior [...]”.

O terceiro artigo do mesmo decreto estabelece a carga horária para a formação inicial e continuada e para a educação profissional técnica, a qual tem a carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas. Menciona ainda a estruturação do curso em áreas profissionais ligadas às demandas locais e regionais.

O referido Decreto (BRASIL, 2006), no Artigo 6º, abre a possibilidade de reconhecimento de habilidades e conhecimentos obtidos em processos formativos extraescolares: “o aluno que demonstrar, a qualquer tempo, aproveitamento no curso [...] fará jus à obtenção do correspondente diploma [...]”. Este discurso explicita a valorização de saberes extraescolares e experienciais dos sujeitos. Apresenta ainda a possibilidade de reconhecimento dos saberes, como um dos traços que identifica o PROEJA (WOODWARD, 2011).

A relação com os processos identitários aparece, especialmente, no Artigo 5º, com a menção à estruturação de cursos em sintonia “com as demandas de nível local regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural”. Embora o parágrafo não se refira diretamente aos sujeitos, subjaz uma orientação para a valorização das culturas e identidades locais, comunitárias herdadas que, sob o poder do Estado, constroem a estabilização (DUBAR, 2009). Em termos identitários, isso pode constituir um modo de contrapor os efeitos da globalização sobre a cultura e os sujeitos (HALL, 2011b) e, também, de aproximação da escola ao mundo do aluno (FREIRE, 2008), valorizando suas especificidades.

Percebe-se, nesse ponto, certa tendência de valorizar identidades *comunitárias*, locais em vez das *societárias*, estratégicas (DUBAR, 2009). Isso parece ser contraditório, uma vez que o PROEJA propõe uma ampla perspectiva de formação que dê condições de o sujeito interagir na sociedade globalizada como cidadão.

O locutor, ao trazer as demandas locais para o contexto educacional, valoriza pertencimentos que contribuem para engajar os sujeitos, como *insiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000), nos próprios projetos formativos, ponto importante na EJA devido às histórias de descontinuidades. Ao descrever os sujeitos e seus saberes, o discurso (BAKHTIN, 2010) traz o reconhecimento



oficial e designa os sujeitos como: “possuidores de uma identidade cultural específica e importante” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 75). Além disso, a educação profissional na qual os sujeitos são convidados a investir surge como promotora de transformação e de reconfiguração identitária (HALL, 2011b).

A afirmação das identidades culturais do PROEJA atua na desconstrução de valorações, nem sempre positivas, atribuídas aos sujeitos mencionados no Documento Base (BRASIL, 2007). Por outro lado, a menção a processos extraescolares (Artigo 7º) reafirma identidades ligadas aos saberes experienciais, traço identitário de sujeitos adultos. Essas demarcações identificam e, ao mesmo tempo, diferenciam o PROEJA. Os saberes da experiência constituem a mesmidade (BAUMAN, 2001) e, também, compõem a diferença entre os sujeitos do PROEJA e o outro no espaço escolar (WOODWARD, 2011). A identidade e a diferença marcam o PROEJA e sugerem discursivamente à escola voltar-se para as especificidades do grupo.

A partir deste ponto, passa-se à análise do Documento Base (BRASIL, 2007), destinado a informar, a orientar e a envolver os interlocutores no projeto governamental, apresentando o PROEJA como proposta de formação e de novas construções identitárias para os sujeitos (BAKHTIN, 2002).

A apresentação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica descreve o processo de construção do PROEJA, os projetos de continuidade da política governamental e o desafio da vinculação da escola ao mundo do trabalho. Na sequência, apresenta uma breve análise da EJA, no Brasil, a defesa do projeto e as especificidades dos percursos realizados pelos sujeitos. Em cinco capítulos o texto expõe: “A Educação de Jovens e Adultos”, “Percursos descontínuos em descompasso em relação à educação básica no Estado brasileiro”, “Concepções e princípios”, “projeto político-pedagógico integrado” e, ainda, “Aspectos operacionais” (BRASIL, 2007).

O Documento Base (BRASIL, 2007) situa a EJA no Brasil, e o PROEJA como política pública *perene*. Inicialmente, expõe o que, historicamente, marca os sujeitos do PROEJA como os percursos descontínuos, a evasão, os insucessos e as crescentes demandas, designando assim suas identidades (BAUMAN, 2005).

Na sequência, esse documento traz as concepções e princípios, apresentando o PROEJA como forma de integração da educação geral à profissional e como política de integração sociolaboral e de garantia do direito de aprender por toda a vida, segundo as orientações da CONFITEA VI (UNESCO, 2010). Nessa perspectiva, o Documento Base PROEJA (BRASIL, 2007, p. 37-38) apresenta seis princípios: a “inclusão da população nas ofertas educacionais”; a “inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos”; a “ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio”; o “trabalho

como princípio educativo”; a “pesquisa como fundamento da formação” e as “condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais”.

O capítulo quatro do Documento Base (BRASIL, 2007) aborda o projeto político-pedagógico integrado, os fundamentos, a estrutura curricular, a organização de tempos e espaços e a avaliação. A concepção norteadora é de uma educação continuada, da EJA como um direito à educação e como formação para o exercício da cidadania.

Pode haver aqui um conflito entre a cidadania apresentada e a educação para o trabalho que pode ser interpretada como algo pragmático vinculado à área econômica (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005) a qual, na perspectiva marxista, determina a organização social e atinge o sujeito com suas exigências, isto é, a identidade (THOMPSON, 2000). Os sujeitos, nessa visão, procuram no trabalho a estabilidade.

O PROEJA, discursivamente, é apresentado como uma modalidade educacional não voltada, exclusivamente, para o trabalho, mas como “ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores” (BRASIL, 2007, p. 47). As bases pedagógicas estão assim expressas:

A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; a escola vinculada à realidade dos sujeitos; autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p. 47).

O locutor expõe os desafios para a implantação do PROEJA como a construção de uma identidade para o grupo de EJA, o reconhecimento e legitimação dos espaços de produção de saberes, o abandono da formação para o mercado e a formação integral para a compreensão do mundo. Aqui ainda parece perpassar o documento o foco da cidadania e o trabalho como parte constitutiva e do sujeito.

Outro aspecto destacado no Documento Base (BRASIL, 2007) sobre o PROEJA é a valorização das identidades pelo reconhecimento dos saberes produzidos, nas experiências, no cotidiano e no trabalho, evidenciando o respeito às características dos sujeitos do PROEJA como membros ativos na produção de conhecimentos. Por essa razão, frequentemente, as identidades do PROEJA são descritas como mais estáveis em oposição às descritas por Hall (2011a), mutáveis, fluidas e dinâmicas.

O Documento Base (BRASIL, 2007) contém marcas enunciativas da esfera oficial, por isso, busca adesão dos interlocutores, uma resposta ativa, para a concretização do projeto (BAKHTIN, 2002). Podem-se ouvir, então, outras vozes que antecipam resposta ao projeto governamental (BAKHTIN, 2002). Isso se deve ao fato de a enunciação traduzir a voz oficial e suas perspectivas ideológicas às quais provocam respostas, reações e enfrentamentos no meio escolar.

O discurso é moldado pela situação enunciativa que determina o que deve ser incluído ou não nesse discurso oficial. Assim, o Documento Base (BRASIL, 2007) enuncia as bases da formação na modalidade PROEJA e as identidades dos sujeitos. Para tanto, o locutor expressa como necessário um projeto de desenvolvimento inclusivo com articulação de políticas de educação profissional com as da formação de sujeitos com autonomia intelectual, ética, política e humana. Esse é o argumento com o qual o locutor pretende convencer o interlocutor a aderir à ideia do PROEJA (BAKHTIN, 2010).

O locutor defende a adoção de uma “política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva ao processo de acumulação da economia capitalista” (BRASIL, 2007, p. 32). O discurso, neste ponto, acena com a perspectiva de educação para a cidadania e percepção crítica e emancipadora da realidade em que os sujeitos estão inseridos (FREIRE, 2008). Revelam-se, então, intencionalidades da voz oficial que deve dar crédito à política governamental e destacar a perspectiva democrática, inclusiva e anti-hegemônica do PROEJA para buscar adesão dos interlocutores ao projeto (BAKHTIN, 2002).

O Documento Base (BRASIL, 2007, p. 11), no capítulo “Situando a questão”, aborda a EJA no âmbito da educação brasileira e, pela voz oficial, designa as identidades dos sujeitos (THOMPSON, 2000) como: “marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros”. A construção identitária dos sujeitos faz parte do projeto enunciativo do locutor. Assim, o discurso adapta-se à forma do enunciado de um documento oficial. Nele o locutor representa os sujeitos, conforme relações históricas e sociais e sistemas culturais (WOODWARD, 2011) e posiciona-os institucionalmente pelo discurso identitário direcionado à EJA. Apresenta então as significações partilhadas sobre o PROEJA como “sujeitos marginais ao sistema” (BRASIL, 2007, p. 11).

Entretanto, além dessas designações, os sentidos são construídos nas interações com outros, e esse processo envolve relações de poder que definem quem faz parte do grupo ou não. Os pertencimentos surgem nas relações, envolvem sistemas simbólicos (THOMPSON, 2000) e a internalização de percepções exteriores que compõem as imagens do sujeito sobre si próprio. Assim, os sentidos são “recrutados e produzidos não apenas no nível do consciente, mas também no nível do inconsciente” (WOODWARD, 2011, p. 61).

Incluem-se também as ações dos sujeitos, as designações vindas do meio social e de documentos oficiais que definem identitariamente os sujeitos. O Estado com seus mecanismos, para Eagleton (2011), é o organizador da cultura a qual não é inteiramente aleatória, mas construída simbolicamente pelo Estado, escolas e universidades.

O Documento (BRASIL, 2007) constrói as identidades do PROEJA estabelecendo também a relação entre identidade e diferença; inclusão e exclusão (WOODWARD, 2011). Ao considerar os sujeitos como “marginais ao sistema”, o locutor posiciona outros como não-marginais, estes são identificados, portanto, como incluídos e privilegiados. Por outro lado, são excluídos do sistema: “negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais”, nomeados como “população desfavorecida econômica, social e culturalmente” (BRASIL, 2007, p. 11).

Nesse trecho, o documento parece definir os sujeitos do PROEJA como deslocados, sem autonomia identitária, típicos *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Apresentam-se como potenciais prestadores de serviços para a sociedade. A proposta identitária pode constituir uma forma sutil de controlar os sujeitos, de torná-los corpos dóceis para o mundo do trabalho (FOUCAULT, 2009).

O locutor também designa tanto as identidades quanto as diferenças no PROEJA, expressa um ponto de vista avaliativo (BAKHTIN, 2002) sobre as identidades e demarca grupos como público-alvo do PROEJA que se diferenciam de outros, privilegiados e simbolizados como parâmetro. É nessa relação com a alteridade que os sujeitos do PROEJA são percebidos identitariamente. Eles refletem-se no outro, o grupo privilegiado, e refratam-se (FARACO, 2009), numa adaptabilidade contínua. A alteridade é, portanto, um processo ativo em que os sujeitos apresentam atitude dialógica e, por meio de signos, são orientados identitariamente por avaliações subjetivas e ideológicas vindas do meio social (BAKHTIN, 2002).

Outra construção identitária associa os sujeitos do PROEJA ao percurso escolar, “não normal”; à “faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado” e à “distorção série-idade” (BRASIL, 2007, p. 44). Nesse caso, percebe-se uma classificação por oposição. Um dos polos recebe avaliação privilegiada, a normalização, processo pelo qual o poder se manifesta, inclui e exclui identitariamente (SILVA, 2011). Em outro polo, há a imagem negativa, da reprovação, abandono e atraso escolar.

Assim, até este ponto, o Documento Base (BRASIL, 2007) apresenta identidades socialmente designadas ao PROEJA como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000) que parecem ser vistos pelos estabelecidos como despossuídos de potencialidades.

Por outro lado, o Documento projeta identidades compensatórias para os destinatários:

[...] são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). [...] fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula (BRASIL, 2007, p. 45).

A estabilidade identitária configura-se pela valorização de saberes cotidianos e laborais dos sujeitos, traços identitários da diferença entre os sujeitos do PROEJA e outros cuja marca está na regularidade idade-série (WOODWARD, 2011). As identidades aqui dialogam com esse outro (BAKHTIN, 2000) por meio da voz oficial. Além disso, o locutor ainda justifica a defasagem idade-série por meio das questões econômico-sociais. Além disso, o documento sugere identidades instáveis (BAUMAN, 2001), geradas pelas influências socioeconômicas:

O declínio sistemático de número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, construir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda (BRASIL, 2007, p. 13).

A obsolescência de postos de trabalho decorrente das transformações sociais e avanços tecnológicos inserem o PROEJA como possibilidade educativa e oportunidade de trazer aos sujeitos identidades diferentes das designadas inicialmente. Ao mencionar que a “identidade do trabalhador precisa ser matizada por outros aspectos da vida” (BRASIL, 2007, p. 13), o discurso propõe um diálogo com o contexto histórico-social para promover o descentramento dos sujeitos (BAUMAN, 2005) com o discurso oficial da necessidade de reconfiguração identitária. Esse discurso sugere “redimensionar a própria formação” e as construções identitárias, novas para o sujeito trabalhador, necessárias ao capital e para acompanhar a sociedade globalizada e excludente (BAUMAN, 2005).

As identidades aparecem, discursivamente, permeadas por outros aspectos, expressos em: “conhecer os processos produtivos, construir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda” (BRASIL, 2007, p. 13). Assim, o locutor acena com a possibilidade de o sujeito abraçar outras identidades no mundo produtivo ao participar em outras posições. Essa multiplicidade de papéis traz a perspectiva identitária não essencialista (HALL, 2011a), uma vez que a proposta sugere ao sujeito processos de fragmentação e deslocamento em: “redimensionar a formação”, a partir das forças sociais (BAUMAN, 2005) que

convidam a assunção de outros papéis.

Os valores mencionados como a “religiosidade, a família e a participação social e política” (BRASIL, 2007, p. 13) não parecem constituir valores dos *outsiders* e, por isso, parecem ligar-se ao poder do grupo estabelecido (ELIAS; SCOTSON, 2000). Nesse sentido, essa seria uma maneira sutil de garantir o poder para a coesão social necessária para o Estado. Por outro lado, a menção explícita e reiterada das características dos sujeitos da EJA, como identidade mais estável, evidencia uma atenção às suas especificidades identitárias:

[...] é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência. ‘Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas’ (BRASIL, 2007, p. 43).

O documento visa, portanto, explicitar as identidades já designadas socialmente ao PROEJA e valorizar histórias e saberes do sujeito e também a cultura local. Entretanto, a dinâmica social traz outras possibilidades de construção identitária ao apresentar novos papéis ao sujeito, tornando as identidades líquidas (HALL, 2011b). No plano linguístico, o discurso pela voz oficial reitera: “é essencial conhecer” e “deve compreender” (BAKHTIN, 2010). Esses enunciados discursam as necessidades existentes no âmbito escolar, o qual tem o dever de voltar-se aos sujeitos, para que possam acompanhar as transformações sociais e ter a possibilidade de inserção em novos processos identitários por meio da educação. Subjaz a esse discurso a ausência de ações no meio educacional que considerem as especificidades do PROEJA.

O enunciado enfatiza também a importância da inovação das metas do PROEJA e da adesão dos agentes. Assim, o locutor dirige-se a esses agentes, em nome da educação, e procura adesão ao projeto ao enunciar: “[...] a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (BRASIL, 2007, p. 43) e reitera: “é essencial conhecer esses sujeitos” (BRASIL, 2007, p. 43). Enfatiza os traços identitários fundamentais ao PROEJA para a construção de identidades novas e necessárias (BAUMAN, 2001).

O locutor busca, assim, uma resposta dos interlocutores, os agentes no campo educacional, e estabelece com eles um diálogo (BAKHTIN, 2002) em que pretende convencê-los a valorizar os diferentes saberes e identidades no PROEJA. Assim, o locutor acena com a garantia dos direitos dos jovens e adultos, do acesso e da permanência na educação profissional. Traz, discursivamente, a possibilidade de renovadas construções identitárias, de participação no sistema econômico, de abandono de identidades ligadas à exclusão (ELIAS; SCOTSON, 2000) e de contrapor o modelo hegemônico de educação (HYPOLITO, 2012). Esse chamado se justifica pelo fato de a implantação desse tipo de proposta exigir mudanças que não ocorrem sem resistências. Segundo Hypolito (2012, p. 134), essas reações são motivadas por

ser esse um projeto político-governamental e pelo PROEJA exigir alterações estruturais e pedagógicas nas instituições, as quais pouco conhecem o público característico de EJA.

O documento traz ainda como mais um traço ligado os saberes sociais ou laborais aos sujeitos que os identifica. Além disso, esse traço os diferencia de outros no âmbito educacional como marca identitária do PROEJA (WOODWARD, 2011), por trazer aos trabalhadores o contexto da educação profissional. Entretanto, com um discurso pós-moderno, o Documento Base (BRASIL, 2007) propõe identidades mais móveis aos jovens e adultos e a possibilidade de circular com fluidez no mundo do trabalho, constitutivo da vida humana (RAMOS, 2010) e fundamental na pós-modernidade.

## **Considerações Finais**

O projeto enunciativo dos documentos oficiais, o Decreto nº 5. 480 de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006) e o Documento Base (BRASIL, 2007), concretiza-se pelo discurso que convoca os interlocutores a aderirem à profissionalização de jovens e adultos, excluídos do sistema de ensino e também inseri-los na formação cidadã e no mundo do trabalho, gerando novas identidades, possivelmente necessárias ao capital. Assim, os enunciados e os discursos contidos nos documentos vêm de um locutor que instaura diversos sentidos que procuram adesão ao projeto PROEJA.

Um desses sentidos fala de identidades negativas socialmente designadas, vinculadas às diferenças que apartam e situam os sujeitos do PROEJA na margem social e econômica como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000). No universo escolar, os percursos descontínuos, a defasagem idade-série e ser trabalhador identificam os sujeitos. Assim, na sua mesmidade (BAUMAN, 2001), separam-se dos demais.

Um segundo aspecto identitário busca valorizar positivamente os saberes e as experiências de vida como potencialidades dos sujeitos. A partir do discurso oficial, o PROEJA é apresentado como possibilidade de construções identitárias mais móveis e, dessa forma, o locutor procura desconstruir a identidade social negativa ligada aos sujeitos e buscar adesão dos interlocutores ao projeto PROEJA.

Ao mesmo tempo, há um movimento no sentido de enunciar a ressignificação identitária pela valorização dos saberes, marca do PROEJA convertida em traço da diferença e da identidade no contexto educacional. O ingresso na profissionalização é a possibilidade de formalização de saberes e um mobilizador de novas construções identitárias, conforme as necessidades econômico-sociais da pós-modernidade.

Considerando-se o projeto enunciativo e a esfera de produção e circulação (BAKHTIN, 2010), especialmente, o Documento Base (BRASIL,

2007) busca a adesão dos interlocutores. Para tanto, constitui um discurso que se opõe à exclusão e filia-se à perspectiva de inclusão do sujeito no mundo do trabalho, na formação cidadã, inclusiva e democrática, base da proposta governamental de diferenciar-se do modelo pragmático vinculado à economia e à formação destinada a servir aos propósitos do capital (HYPOLITO, 2012).

Os documentos então caminham na direção de promover mobilidades de papéis aos sujeitos pela via da formação profissional. Nesse contexto, as identidades ligam-se ao mundo profissional técnico que mobilizaria outras construções identitárias mais instáveis, uma possibilidade de o sujeito tornar-se outro (DUBAR, 2009). O curso ofereceria também a liquidez necessária para fazer face à sociedade globalizada e reduzir boa parte dos excluídos (BAUMAN, 2010) e dos custos sociais e econômicos com o grupo de *outsiders* gerados pelo sistema (ELIAS, SCOTSON, 2000) por meio da inserção, no mundo do trabalho.

Em síntese, as identidades são tecidas em palavras (DUBAR, 2009), e os documentos analisados tecem o PROEJA como possibilidades identitárias outras no mundo globalizado, a partir das diferenças, das singularidades e dos saberes dos sujeitos. Assim, os sujeitos da modalidade educacional são mobilizados inicialmente pela instituição escolar e, posteriormente, pelo mundo do trabalho a traçar outros percursos identitários. E embora a transitoriedade identitária seja uma marca sempre presente na contemporaneidade, conforme expressa Bohn (2012, p. 297), nas identidades: “[...] sempre há o futuro, a busca, o coroamento das possibilidades estabelecidas dentro de uma linearidade humana sem muitos refúgios que a descrição de um mundo racionalizado, de uma realidade dita conhecida, oferece aos sujeitos”.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



BAUMAN, Z; MAY, T. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução Eliana Aguilar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: BOHN, Hilário; SOUZA, Osmar de. **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 75-87.

\_\_\_\_\_. Professor: a problematização de uma identidade. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMAN, C.; FIALHO, V. R.. **Aprendizagem de línguas - a presença na ausência**: CALL, atividade e complexidade. Pelotas, RS: EDUCAT, 2012. p. 288 -301.

BRASIL. Ministério da Educação. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 5.480, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)**. Brasília: MEC, Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 4ª. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

DUBAR, J. C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FAURE, E. **Aprender a ser**. São Paulo: Livraria Bertrand/Difusão Europeia do Livro, 1972.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011a, p. 103-133.

\_\_\_\_\_. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira L. L. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011b.

HYPOLITO, Á. M.; IVO, A. A. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n.03, p. 125-142, set. 2012.

MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, p. 59-73, set., 1999.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan/abr, 2010.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5.ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi et al. Petrópolis, RJ: 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório global sobre aprendizagem de adultos**. Brasília (DF): UNESCO, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

*Recebido em: 30/04/2013*

*Aprovado em: 26/07/2013*