

Identities no Proeja: as exclusões e os pertencimentos

Evanir Piccolo Carvalho¹
Hilário Inácio Bohn²

Resumo: Este artigo, situado no âmbito da Linguística Enunciativa, analisa deslocamentos identitários e a construção de pertencimentos dos sujeitos a partir do ingresso na modalidade educacional Proeja. A pesquisa ancora-se epistemologicamente na abordagem qualitativa/interpretativista e os dados vêm de entrevistas narrativas realizadas com treze sujeitos do Proeja de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. O referencial teórico tem como base a perspectiva dialógica bakhtiniana que permite desvelar as identidades que se forjam no âmbito social e educacional. As construções identitárias são examinadas dentro dos subsídios interdisciplinares dos estudos culturais. Os resultados apontam para identidades que, no Proeja, ressignificam percursos, buscam pertencimentos e projetam identidades futuras pela profissionalização. O estudo torna-se relevante, pois contribui para o entendimento identitário de um grupo social marginalizado, sinaliza para o desenvolvimento de pesquisas sobre identidades no Proeja e constitui iniciativa para repensar ações acerca da educação de jovens e adultos, considerando suas especificidades.

Palavras-chave: Identidades. Pertencimentos. Proeja. Discurso.

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, RS. Professora efetiva do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul. E-mail: evanirp@svs.iffarroupilha.edu.br.

² Pós-doutor pela University of Birmingham, Inglaterra (1986). Professor Titular no Departamento de Letras da UCPel-RS. E-mail: hinbohn@gmail.com.

Revista Língua & Literatura	Frederico Westphalen	v. 15	n. 25	p. 145 - 171	Recebido em: 31 maio 2013. Aprovado em: 02 set. 2013.
-----------------------------	----------------------	-------	-------	--------------	--

INTRODUÇÃO

As transformações e a complexidade da sociedade contemporânea afetam a vida dos sujeitos em todos os aspectos. Os sujeitos que antes estavam confortavelmente instalados em seus papéis, agora são convidados a assumir outras posições, ou exigem-se deslocamentos devido às exigências do contexto social dinâmico, com demandas relacionadas à ciência, à tecnologia, aos avanços midiáticos, ao incremento dos meios de comunicação e da internet, promotores de aproximações e distanciamentos e geradores de novos usos e compromissos linguísticos.

Em consequência da rapidez e intensidade das mudanças, geram-se crises econômicas e sociais, afrouxam-se vínculos e pertencimentos entre os participantes das comunidades, tudo se torna provisório e descartável, inclusive as identidades (BAUMAN, 2005a). Esse contexto promove a transnacionalização de pessoas, de informações de hábitos e das economias. Isso atinge as sociedades como um todo e também os indivíduos, pois as mudanças globais produzem mudanças em nível local (SANTOS, 2008).

Os sujeitos da modalidade Proeja estão inseridos nesse contexto da liquidez social que os move e que lança desafios constantes. O curso apresenta-se como possibilidade de deslocamentos identitários, a partir da possibilidade de construir outras identidades pela apropriação de outros letramentos pela formação profissional. As identidades que os sujeitos vestem não são confortáveis, e o curso acena com possibilidades de abandonar essas identidades indesejadas (HALL, 2006) e lançar-se em novos percursos de subjetivação.

Os discursos, nesse contexto, trazem a promessa de outras identidades que se instauram nesses espaços como forma de fazer face às efemeridades e instabilidades pós-modernas, uma vez que a noção das identidades centradas, imutáveis e indivisíveis, como idealizadas no período iluminista (HALL, 2011), não encontra espaço na contemporaneidade.

Este artigo busca analisar os deslocamentos identitários e a construção de pertencimentos dos sujeitos, a partir de seu ingresso no curso na modalidade Proeja. O estudo toma como base os olhares dos sujeitos sobre suas trajetórias e sobre o Proeja

*Evania Piccolo
Cavallho*

Hilário Inácio Bohn

146

que se apresenta como mobilizador de imagens, elemento modificador de posições as quais perpassam o processo de formação.

É importante mencionar que os sujeitos, ao se inserirem no Proeja e, especialmente, no curso técnico, investem em novos percursos identitários. O curso representa, na idade adulta, a possibilidade de construção de novas imagens como sujeitos-estudantes para si mesmos e para outros (DUBAR, 2009), uma vez que os sujeitos do Proeja podem investir em identidades que associam o ser estudante com o ser profissional, podem também mobilizar saberes das histórias de vida e da inscrição em instâncias do mundo do trabalho.

No contexto pós-moderno líquido (BAUMAN, 2001), os sujeitos lançam-se na busca de outros pertencimentos, porque as identidades estáveis já não se sustentam. O Proeja, nessa perspectiva, apresenta-se como possibilidade de fazer face às exigências sociais, pois constitui um movimento no sentido de ocupar novas posições e de investir em outras identidades. É nesse cenário que vivem os sujeitos do Proeja, antes estabelecidos em posições que lhes garantiam estabilidades. São agora ostensivamente convidados a mover-se e a usar as identidades da pós-modernidade, reação aos efeitos desse processo sobre grupos que se situam à margem social (HALL, 2011).

Com base nesses pressupostos teóricos e, em coerência com o objetivo proposto, este artigo está organizado em quatro seções. A Introdução, a segunda seção traz aspectos relacionados às concepções teóricas de Bakhtin (2002) e discussões relacionadas ao discurso que embasam as análises sobre os sentidos nos depoimentos dos sujeitos. A terceira examina, conforme Hall (2011), Bauman (2005), Woodward (2011) e Dubar (2009), os modos como se processam as construções identitárias de sujeitos. A quarta seção aborda os aspectos metodológicos da pesquisa. A quinta, por sua vez, enfoca os discursos dos sujeitos do Proeja sobre os percursos identitários traçados entre exclusões e pertencimentos. Para finalizar, apresenta-se uma sumarização dos aspectos teóricos e dos resultados da interpretação dos dados acerca dos processos identitários dos sujeitos do Proeja.

Portanto, este trabalho se organiza no sentido de dar visibilidade aos processos identitários construídos por sujeitos do

Proeja e pode contribuir para a ressignificar práticas escolares e processos de formação identitária de sujeitos inseridos em novas práticas profissionais.

1 OS DISCURSOS E SEUS SENTIDOS

Na perspectiva bakhtiniana (2000), a linguagem caracteriza-se por ser dialógica, condição para as interações entre os sujeitos que desempenham um papel ativo no diálogo social. Assim, cada ato de linguagem é singular e irrepetível, pois os sujeitos constroem e negociam sentidos, conjuntamente, conforme as relações de poder envolvidas em cada contexto. Consequentemente, nas interações emergem subjetividades e representações dos sujeitos (BAKHTIN, 2000). No contexto desta investigação, isso é relevante uma vez que os discursos, os sentidos produzidos pelos sujeitos do Proeja são o material de estudo. Esses discursos traduzem processos dialógicos e identitários que se constroem na dialogia, constituindo as imagens e representações do sujeito sobre si e sobre o mundo.

Esse diálogo não é evento que se dê somente nas interações presenciais, é um processo de interação entre textos considerados como parte de diversos contextos que interagem entre si, num processo dialógico, histórico e polifônico (BAKHTIN, 2010). A noção de dialogismo constitui-se, então, a partir da compreensão da existência desse movimento enunciativo entre os sujeitos.

Assim, considera-se a perspectiva mais ampla que atravessa as interações e interfere nos sentidos dos discursos. As palavras, portanto, não produzem sentidos solitariamente, dialogam com outras, constroem sentidos que escapam da neutralidade linguística de Saussure (2006). Assim, todo enunciado estabelece diálogos com outros e insere-se no âmbito das intencionalidades e da ideologia, dos aspectos contextuais das interpretações discursivas.

Desse modo, a linguagem é prática social; não é um sistema neutro, traduzido pelo que está expresso em signos, mas compõem-se de enunciados que se entrelaçam a outros, formando sempre um novo sentido. Nessa perspectiva, o enunciado é um “ato singular, irrepetível, concretamente situado e emerge de uma atitude responsiva” (FARACO, 2009, p. 24); constitui, por-

tanto, uma posição, um valor em relação à situação contextual de produção.

Na perspectiva bakhtiniana, o contexto interacional estende-se, vai além da situação presencial e amplia-se no contexto histórico em que um ato responde a outros. Os discursos estabelecem sentidos também a partir de eventos históricos anteriores, pois carregam vozes e projetam sentidos. Assim, os sujeitos, ao falarem de si e de seus percursos, estendem seus diálogos a contextos escolares pregressos e futuros, falam sobre si e sobre outros sujeitos.

O processo enunciativo emerge do contexto sociocultural, situa-se no campo ideológico e, por essa razão, contém significados e valores (BAKHTIN, 2002). Cada enunciado consiste numa tomada de posição. Por essa razão é irrepetível, é sempre novo, atualizado em cada novo enunciado, pois o contexto refaz constantemente os sentidos.

Conforme Fiorin (2006), as formas de expressão dos discursos estão associadas à seleção de recursos linguísticos em que não há sentidos absolutos, pois a construção de sentidos envolve elementos sistemáticos e mutáveis nos enunciados e também nas avaliações cuja base está na cultura e suas especificidades (BRAIT, 2009). A posição que o sujeito ocupa nessa cultura e em relação ao objeto alteram os contextos enunciativos e o sentido discursivo.

Para Bakhtin (2010, p. 345), “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal”. Essa relação compreende atos constituintes que exigem perceber os signos, reconhecer a significação estável no sistema da língua e a complexa fase de compreensão ativo-dialógica do enunciado no contexto.

A construção de sentidos, portanto, não ocorre automaticamente, mas nas relações dos sujeitos com a linguagem. Parte do sentido é negociada entre interlocutores, e parte é dada pelo sistema linguístico, gerando diversos sentidos que se constroem no diálogo, em trocas discursivas entre interlocutores, no espaço histórico-social (BAKHTIN, 2002).

No processo dialógico, os sentidos e as identidades formam-se, a partir da posição móvel do sujeito, um eterno “andarilho”

(BOHN, 2012) que em cada posição no percurso usa identidades e estabelece sentidos singulares. É, nesse âmbito, que se investigam os sentidos que perpassam os percursos identitários dos sujeitos do Proeja, sua posição enunciativa sobre si mesmos como sujeitos nos percursos escolares e extraescolares e investimentos em identidades futuras. Assim, as palavras, no caso de nossa discussão, não só designam o objeto Proeja, mas também expressam a entoação avaliativa (SOBRAL, 2009) sobre os desejos, interesses, imagens, representações dos sujeitos como integrantes do Proeja.

A expressão valorativa se traduz em escolhas lexicais do sujeito em que a palavra é mais que um item lexical, é um signo ideológico constituinte da linguagem que traduz valores existentes na interação entre os sujeitos (SOBRAL, 2009). Como signo ideológico, a palavra é o meio de que os sujeitos dispõem para realizar o intercâmbio social, manifestar a consciência individual e coletiva e expressar sentidos construídos historicamente.

Nos processos interativos, os sujeitos negociam e revelam sentidos e identidades como alunos do Proeja. Portanto, para se levantarem os sentidos e as identidades relacionadas ao grupo, é preciso compreender não só os enunciados como elementos enunciativos, mas também o contexto sócio-histórico em que se produzem.

2 AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Os enunciados produzidos por sujeitos, além de promoverem interações, desvelam seus processos identitários, uma vez que os sentidos se completam e se estabelecem nas interações (BAKHTIN, 2002). Da mesma forma, as identidades compõem-se e alteram-se pelos movimentos no contexto social e assim também permanecem incompletas. Há uma relação estreita entre as produções linguísticas e identitárias. Essa relação reside no fato de que, ao enunciarem, os interlocutores também constroem imagens, designam papéis e identidades a si mesmos e a outros.

Em relação ao Proeja, parte da construção identitária é oficialmente construída por discursos contidos no Documento Base do Proeja que enuncia parte da composição identitária dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA): “Ne-

gros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente” (BRASIL, 2007, p. 11).

Ao enunciar esse perfil, o Documento Base (BRASIL, 2007) designa oficialmente identidades aos sujeitos, traduz sentidos ideológicos no contexto de um documento oficial para esses sujeitos e, por meio da linguagem, instaura essas designações e traz para o contexto da educação profissional o que Norbert Elias denomina como *outsiders* (ELIAS, 2000). Assim, por um lado, há o resgate do direito à educação aos excluídos de educação profissional, e por outro a superação da perspectiva que separava a educação básica da profissional (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011).

Por outro lado, os estudos culturais (HALL, 2011, BAUMAN, 2005) trazem a ideia de mobilidade identitária, influenciada por transformações do mundo globalizado e alterações das grandes economias que afetam os sujeitos em nível local, nas comunidades (DUBAR, 2009). Além disso, as transformações tecnológicas, econômicas e sociais trazem a rapidez das informações e dos processos. Aquilo que se fazia ontem nasce diferente pouco tempo depois mudando as relações entre os sujeitos e suas posições na escala econômica e social.

Os processos de globalização modificam as estabilidades das paisagens locais e impõem mudanças na vida cotidiana, levando os sujeitos a assumirem identidades ainda não vislumbradas em substituição às antigas. Esse é um processo que liquefaz certezas, e tudo se molda às novas formas trazidas por projetos sempre novos, apresentados com rapidez.

Aos sujeitos são oferecidas as inseguranças, eles são convidados a incorporar esse novo espírito pós-moderno e também a acompanhar identitariamente o processo (BAUMAN, 2005a), assumindo funções sempre novas, “identidades andarilhas”, nem sempre confortáveis (BOHN, 2012, p. 290), mas continuamente movidas por instabilidades sociais.

As transformações conduzem os sujeitos e as comunidades a uma ininterrupta busca por pertencimento e autonomia

(BAUMAN, 2005a). Os sujeitos passam a buscar suportes para a vida cotidiana, porque o trabalho fixo, a tradição, formas culturais estabelecidas já não são suficientes. Geram-se assim posições identitárias que os sujeitos carregam temporariamente.

No mundo líquido pós-moderno, somente alguns sujeitos têm direito a escolhas identitárias, especialmente dos grupos socialmente privilegiados. Outros carregam identidades impostas pelas condições econômico-sociais a eles designadas e as quais não conseguem alterar. Pertencem a este último grupo os excluídos que, socialmente, carregam imagens ligadas ao fracasso e à incapacidade, identidades definidas por Elias (2000) como “outsiders”.

É nessa perspectiva que se investiga como os sujeitos se percebem em suas identidades no âmbito do Proeja, pois os sujeitos, parte de uma comunidade globalizada, inserem-se no grupo que carrega identidades indesejadas e, ao mesmo tempo, o curso na modalidade Proeja apresenta-se como perspectiva de construção de outras identidades.

Nesse sentido, Hall (2011) defende que a identidade dos sujeitos pós-modernos diferencia-se da produzida pela concepção iluminista e sociológica. Na pós-modernidade, a concepção de sujeito está ligada ao descentramento, às rupturas e instabilidades, à liquidez como a sociedade contemporânea que o produz.

Esse descentramento do sujeito advém, segundo Hall (2011), de rupturas como, por exemplo, das tradições do pensamento marxista sobre a essência universal de homem; da descoberta por Freud do inconsciente como base da formação identitária em processos psíquicos e simbólicos; da imagem do “eu” formada em relação ao outro de Lacan; da natureza social da língua por Saussure; do poder disciplinar de Foucault produzindo sujeitos para a adaptação e, por fim, do movimento social feminista contrapondo-se à hegemonia masculina.

Esses descentramentos trazem a noção de fluidez que afasta as estabilidades identitárias hegemônicas geradas, por exemplo, pelas igrejas, família e trabalho. As identidades contemporâneas transformam-se, estão “sob rasura” (HALL, 2011, p. 39), pois o sujeito é impelido socialmente a buscar pertencimentos como forma de reagir e não viver à margem.

As tentativas de reação e de construção identitária são geradoras de conflitos em que os sujeitos oscilam, no mundo líquido, entre a estabilidade e a instabilidade, o pertencimento e a exclusão, a permanência e a mobilidade. O processo identitário é devir, há contínuas rupturas e adoções de papéis, mobilidades que se devem às influências da mídia (THOMPSON, 2000) e aos mercados globais, geradores de necessidades e produtores de pertencimentos instantâneos e fugazes (BAUMAN, 2001).

Esses processos trazem como consequências a compressão do tempo, o encurtamento das distâncias e o imediatismo das decisões, todos formadores de processos identitários surgidos de “uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2011, p. 39).

No caso deste estudo, os sujeitos colocados à margem do sistema escolar são convidados a alterar suas identidades ao fazerem parte do processo que alia formação geral e profissional. Em âmbito mais amplo, o Proeja pode ser visto como uma forma de o Estado cumprir metas econômico-sociais e formar profissionais para o mundo do trabalho. Por outro lado, o ingresso dos sujeitos no Proeja pode constituir a possibilidade de alterar identidades socialmente desfavoráveis.

No processo de construção social, as identidades são discursadas e, sendo assim, o outro tem um espaço na composição identitária. É ele que fornece dados para os contrapontos e, a partir da diferença entre o eu e o outro, o sujeito constrói seus pertencimentos e exclusões, no espaço das relações sociais (WOODWARD, 2011).

Dessa forma, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, pelo funcionamento de sistemas simbólicos de representação e formas de exclusão, balizando quem pertence e quem não pertence a determinados círculos sociais. Portanto o sujeito depende de outras identidades para constituir-se, das diferenças. Essas são marcadas por sistemas simbólicos de representação de exclusão, ou de pertencimento, e também por processos de oposições em comparação como o outro.

Entretanto, os termos em oposição apresentam valorações socialmente diferenciadas e um dos sentidos é privilegiado, evi-

denciando as relações de poder subjacentes (WOODWARD, 2011). A identidade constitui-se, a partir da diferença por meio de um sistema que separa os grupos por discursos e rituais, sistemas sociais e simbólicos. Esses oferecem as identidades possíveis aos sujeitos nos espaços sociais (WOODWARD, 2011).

Para Dubar (2009, p. 13), a identidade constitui-se por saber “o que há de único e o que é partilhado” a partir de confrontos e incompletudes. Nesse processo, a identidade inexistente sem alteridade, o outro é parte da composição identitária, afastando-se da posição essencialista. Ao contrário, as identidades são discursadas, estão sob o domínio das palavras e dos sentidos em cada contexto; há, portanto, “modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto” (DUBAR, 2009, p. 14).

Assim, as identidades podem ser reivindicadas para si, pelo próprio sujeito, ou para outrem, quando atribuídas, elas podem ser aceitas ou rejeitadas. Na sociedade atual há uma preferência pelas identificações “para si” sobre as identificações “para outrem”. Essas identificações coincidem, quando o sujeito interioriza ambos os processos de pertencimento, o herdado e o definido como único possível.

Como parte da composição identitária, Dubar (2009) menciona as formas comunitárias e societárias. As comunitárias marcam fronteiras e controle social, pois são pertencimentos pré-atribuídos aos sujeitos. As societárias são guiadas pela autonomia, refletem processos recentes e emergentes aos quais os sujeitos aderem provisoriamente, e cada um pode possuir múltiplos pertencimentos no decorrer da vida. Ambas as formas se combinam para definir a identificação dos sujeitos em relação ao outro (DUBAR, 2009).

Para os estudos culturais, esses processos (HALL, 2011, BAUMAN, 2005a) expressam a mobilidade identitária dos sujeitos no sentido de adaptação e revisão mediante as transformações sociais e também pelos processos subjetivos através dos quais os sujeitos desenvolvem a compreensão sobre si mesmos, sobre os outros e posições no contexto social. Nesses processos, a linguagem e a cultura desempenham um papel fundamental na com-

preensão dos sistemas simbólicos e de representação envolvidos na construção identitária.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem qualitativa de investigação orienta este trabalho cujo *corpus* é constituído por entrevistas narrativas (BAUER; GASKELL, 2002) realizadas com alunos de uma turma da modalidade Proeja de um Instituto Federal do interior do estado do Rio Grande do Sul. Por esse método, obtiveram-se os dados, em que se enunciam, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, as definições e os deslocamentos identitários e a construção de pertencimentos dos sujeitos, a partir do ingresso no curso de modalidade Proeja.

Por se tratar de um estudo sobre os discursos dos sujeitos, sobre suas representações e sentidos identitários buscaram-se os dados: 1) em uma narrativa de treze textos escritos, produzidos a partir de tópicos-guia em que os sujeitos foram convidados a expor seus percursos escolares e os sentidos da inserção no Proeja. 2) O estudo também se compõe da materialidade discursiva de 13 entrevistas, sob a perspectiva dialógica bakhtiniana (BAKHTIN 2010, 2002) e das contribuições de autores que discutem conceitos na perspectiva dialógica, como Bohn (2003), Faraco (2009) e Sobral (2009). Assim, a partir do levantamento dos dados, realiza-se a descrição, análise e interpretação dos sentidos expressos sobre o curso e as relações dos sujeitos com os saberes trazidos de suas experiências.

Os sujeitos da pesquisa se caracterizam por constituírem um grupo de trabalhadores, com experiências escolares marcadas por períodos de afastamento, mas também por diversificadas experiências de vida e de profissionalização. A partir dessas especificidades, mostra-se desafiador refletir sobre os sentidos que passam os percursos formativos deste grupo e como os discursos desses sujeitos do Proeja se representam identitariamente. .

4 OS DISCURSOS E AS COMPOSIÇÕES IDENTITÁRIAS

As identidades se constituem na e pela linguagem em interações dialógicas nas práticas sociais. Segundo Bakhtin (2010), a linguagem constrói pertencimentos e exclusões para os sujeitos nos espaços sociais. Assim, antes de passar à análise expomos o que constitui o Proeja, quem são os sujeitos e o contexto em que estudam.

O Proeja faz parte do movimento mundial de educação para toda a vida (UNESCO, 2010) para fazer face aos desafios trazidos pelas mudanças sociais, econômicas, avanços tecnológicos da globalização. No Brasil, o Documento Base (BRASIL, 2007) apresenta a educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos para elevar a escolaridade e formar os trabalhadores na perspectiva cidadã e oposta à concepção instrumental dominante de formação.

Assim, a rede federal de educação profissional, a partir de 2006, passa a destinar vagas para o Proeja (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Apesar das críticas por constituir medida impositiva, por implantar a modalidade de ensino sem a formação docente e o planejamento necessários, (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) e, mesmo sem as condições ideais apontadas e as rejeições iniciais (FRANZOI, 2010), o Proeja foi implementado, promovendo o ingresso de jovens e adultos na educação profissional.

O acesso de adultos na educação profissional é apresentado como proposta inovadora para contrapor o modelo hegemônico (HYPOLITO, 2012), pois traz como filosofia a aprendizagem para toda a vida e a integração dos conhecimentos do ensino médio e da educação profissional. A base para essa formação está no trabalho, constitutivo da vida humana e fundamental para a transformação econômica e cultural (RAMOS, 2010).

O Proeja destina-se a jovens e adultos concluintes do ensino fundamental e que podem aliar a formação correspondente ao ensino médio à educação profissional, possibilita aos sujeitos a inserção nas instituições técnicas federais de onde eram alijados pelos exames de seleção. Essa modalidade de ensino, além de

*Evania Piccolo
Cavallho*

Hilário Inácio Bohn

156

constituir uma oportunidade de profissionalização, representa a inclusão dos sujeitos do Proeja como público da educação profissional.

O grupo de sujeitos que ingressa no Proeja é constituído por jovens e adultos trabalhadores, como comerciários, operários da construção civil, trabalhadores rurais, cozinheiros, agricultores, doceiras, donas de casa. Quanto à escolaridade, tiveram no ensino fundamental, normalmente, percursos descontínuos, marcados por exclusões, reprovações, motivadas muitas vezes pelas dificuldades econômico-sociais. Assim, para esses sujeitos abordar os significados do curso na modalidade Proeja e falar de percursos identitários, é também mencionar um tempo passado, para num contraponto, tecer os discursos sobre o que constitui ser um sujeito que, mesmo sendo trabalhador, ficava à margem da educação profissional (FRANZOI, 2010).

Passamos a seguir a discutir algumas das características das identidades dos alunos Proeja, conforme discursadas nos dados coletados.

4. 1 A fuga da identidade “outsider”

Iniciamos o debate com a fuga do “lixo” de que nos fala Bauman (2005b) a que a globalização reduziu grande parte da humanidade. Inicialmente, a reavaliação de percursos e, conseqüentemente, os deslocamentos identitários que se reiteram nos discursos dos sujeitos do Proeja. Esses discursos retomam percursos escolares e promovem a ressignificação dos sentidos pelo contraponto entre ontem e hoje.

[...] no começo tinha medo de fazer perguntas, hoje já me sinto a vontade pois sei que estou aqui para aprender [...]. Tinha dificuldades para ler e apresentar trabalhos na frente de todos, estou conseguindo e até a leitura sai melhor [...] (Anita).

[...] para quem mora no interior, assim eu ter essa oportunidade de voltar aos estudos é muito gratificante [...]. Pensava que nunca mais iria voltar a sala de aula devido às dificuldades [...] (Laura).

Eu achava que estudar era só para jovens e não pessoas que tinham uma idade que nem eu e que têm uma família com filhos [...] (João).

Esses trechos apresentam as dificuldades como pontos em comum e dialogam com o passado, relacionado às dificuldades e às imposições socioeconômicas que impediam o sujeito de continuar a escolarização, como a distância da escola, a necessidade de trabalhar e estudar, a idade, os filhos.

Além disso, revela aspectos do contexto escolar ao mencionar o “medo de fazer perguntas”. Nesse discurso, está subjacente uma cultura escolar anterior que produz impedimentos e silenciamentos (ORLANDI, 2007), expressões do autoritarismo no meio escolar. Possivelmente, é uma das razões para o afastamento dos sujeitos do meio escolar.

Outra dificuldade enfrentada pelos sujeitos, ao ingressarem no Proeja, está associada à existência de preconceitos, obstáculos ao percurso dos sujeitos e contra os quais eles reagem. Esse é um conflito travado do sujeito consigo mesmo e também com o contexto social.

Um desses preconceitos refere-se à imagem social do Proeja e de seus sujeitos: “Ser aluno proeja, não é pouca coisa e nem uma brincadeira [...]” (Antônio); “Um aluno dessa modalidade muitas vezes têm mais potencial, que aqueles do ensino normal” (Célia). Nesses discursos, os sujeitos respondem a outras vezes, reafirmando o Proeja como formação e o valor social dessa modalidade educacional.

Além disso, os discursos reafirmam potencialidades como sujeitos adultos, inseridos em uma modalidade de ensino socialmente pouco valorizada. Dessa forma, assumem, discursiva e identitariamente, a perspectiva positiva da educação de jovens e adultos e, ao fazer isso, assumem também seu pertencimento ao grupo.

A idade dos sujeitos também é mencionada nos discursos e está relacionada aos preconceitos como um dos impeditivos para levar adiante o projeto do curso técnico na modalidade Proeja: “[...] tenho 46 anos, não me acho velha e sei que vou ter oportunidades boas, esse estudo agora, vou colher frutos adiante [...]” (Rosa).

Em primeiro lugar, o enunciado coincide com o contexto contemporâneo de investimento em processos de educação para toda a vida (UNESCO, 2010) como forma de inclusão em novos

espaços sociais e, conseqüentemente, em novos processos identitários (HALL, 2011; BAUMAN, 2005b). O segundo aspecto é que, ao enfatizar: “tenho 46 anos, não me acho velha e sei que vou ter oportunidades boas”, o sujeito responde, discursivamente, a vozes sociais que excluem os sujeitos com mais de quarenta anos do meio escolar e também não percebem para eles oportunidades de trabalho. Ao responder desse modo, o sujeito busca assumir a identidade de adulto ainda jovem e com possibilidades de inserção profissional, contrariando a voz hegemônica que o vê como improdutivo e incapaz (BAUMAN, 2005b) de investir em novos processos identitários.

Essa concepção de identidade fixa liga-se ainda às ideias iluministas (HALL, 2011) sintetizadas em algo como: “adulto não estuda”. Essa posição hegemônica, em relação ao adulto, ressurge no discurso de João: “Eu achava que estudar era só para jovens e não pessoas que tinham uma idade que nem eu e que tem uma família com filhos [...]”. Nesse caso, o próprio sujeito parece já rever sua posição ao usar o verbo no passado “eu achava”, revelando assim a adoção de nova perspectiva, deslocamentos frente ao fato de ele, um adulto, retornar ao meio escolar. Isso evidencia que o sujeito trava uma luta consigo mesmo, em que se confrontam as identidades hegemônicas e as que se tentam estabelecer. Nesse processo, o sujeito investe em outra identidade ao filiar-se ao Proeja.

O preconceito é parte das dificuldades enfrentadas devido à social que exerce sobre os sujeitos e sobre os seus percursos identitários: “Foi difícil retornar devido aos preconceitos que acaba com o sonho dos mais fracos” (Laura). Esse constitui um exemplo de que o preconceito interfere, pois “acaba com sonhos”. Entretanto, o sujeito coloca-se em uma responsiva (BAKHTIN, 2002) que afasta esse poder, pois com a identidade “forte” rejeita o preconceito e insiste no processo de escolarização pela via do Proeja.

A dificuldade também é representada por tensões vividas dentro do próprio grupo: “Não é fácil, ter colegas de 22 a 50 anos cada pessoa tem sua personalidade muitas vezes a convivência é complicada afinal somos todos diferentes [...]” (Anita). Esse discurso traz para a discussão o conflito de gerações na sala de aula, e

destaca a presença dos jovens na EJA, questão, já discutida como uma particularidade brasileira (BRUNEL, 2004). Essa característica tem reflexo no espaço das interações interpessoais. No espaço da EJA e, ao mesmo tempo, desenvolvem-se processos interativos e de mediação e também conflitos e instabilidades, pois a situação exige que os grupos compreendam suas diferenças e negociem formas de construir os conhecimentos no espaço escolar, ainda que complexo e conflitante.

Entretanto, o Proeja não se constitui somente por dificuldades. Ele também modifica a representação dos sujeitos sobre o espaço escolar que passa a ser percebido como um mais acolhedor do que os anteriormente percorridos pelos sujeitos.

Evanir Piccolo
Cavallho

Hilário Inácio Bohn

160

[...] já me sinto a vontade, sei que estou aqui para aprender [...] (Anita)

[...] estar aqui no Proeja com essa turma companheira e professores ótimos isso nos abre porta de uma boa aprendizagem [...] (Carla).

[...] meus colegas são bons, legais, muitos são companheiros fiéis, os professores dedicados, atenciosos. Tem atividades diferentes como: viagens, jantas e sempre tudo como bastante harmonia [...] (Rosana).

O Proeja é para mim como uma ajuda para aquelas pessoas que a muito tempo deixaram de estudar e tem pouco de dificuldade para aprender; o método de avaliação é um pouco diferenciado o que atrai o aluno [...] (José).

Nesses trechos, os sujeitos enfatizam os aspectos relacionados à harmonia e ao companheirismo entre alunos e professores, à dedicação dos docentes e à avaliação. Aspectos que dialogam (BAKHTIN, 2002) com um contexto escolar anterior e retoma ausências e processos de exclusão. Ao fazer esse contraponto, o sujeito coloca-se em uma posição exotópica (BAKHTIN, 2002) e, por meio da memória do passado, ele avalia o contexto, estabelecendo um confronto, deixando implícitas as possíveis razões das descontinuidades de seu percurso: a desarmonia, a desatenção docente, o processo de avaliação excludente e o sentimento de estar na posição de “outsider” naqueles contextos (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Desse modo, o sujeito enuncia o curso de modo positivo, por destacar as diferenças entre a escola de ontem e a de hoje,

bem como o método que, na visão do sujeito, “atrai mais o aluno”. Essa posição enunciativa-avaliativa também se estende ao sujeito que constrói outras identidades. Ele percebe-se com outras potencialidades e possibilidades de estabelecer, no meio escolar, outros pertencimentos. Discursam-se aí identidades de aluno e de professor diversas das experiências históricas vividas no outro momento escolar desses alunos.

4.2 Retomando percursos

O sujeito pela memória de passado (BAKHTIN, 2000) estabelece um diálogo com a história de vida pregressa, reavalia as identidades que abandonou ou que foi obrigado a deixar (HALL, 2011). Retoma, então, o percurso e traça novos processos identitários no Proeja. Esse processo pode ser compreendido no depoimento de Jorge: “Por falta de estudo perdi várias oportunidades de emprego onde poderia ter outro padrão de vida, perdi o emprego [...] onde trabalhei por 9 anos. Novamente, porque não tinha concluído o ensino médio [...]”. Faz-se aqui uma rápida referência ao “lixo humano” de que nos fala Bauman (2005b) em *“Vidas Desperdiçadas”*.

Além disso, o discurso de outro sujeito refere o Proeja como mobilizador de mudanças: “[...] me fez entender, que na vida precisamos ser resolutos, e com frequência estarmos atualizando em nosso mundo globalizado. Aprendi também que, nos dias de hoje muitas coisas são efêmeras [...]” (Joana). Nesse discurso, já se percebem as transformações decorrentes da inserção do sujeito no Proeja e a perspectiva crítica sobre os processos socioeconômicos que afetam os sujeitos, induzindo-os a processos identitários e ao abandono de identidades, antes estáveis; agora “efêmeras”, pois é preciso fazer atualizações “em nosso mundo globalizado”.

O contexto enunciado pelo sujeito refere-se ao mundo contemporâneo e globalizado, líquido, no qual as identidades são móveis em decorrência das mudanças socioculturais que alteram os modos como o sujeito percebe sua realidade social e produz sentidos (HALL, 2011). Esses processos identitários são também constituídos pela linguagem que constrói identidades (BAKHTIN, 2002), conseqüentemente, as identidades não se

completam, constituem percursos contínuos e, em parte, inconscientes (WOODWARD, 2011).

O Proeja é o contexto que constitui a base para as novas composições identitárias. O curso atua para o estabelecimento da relação identidade e diferença (WOODWARD, 2011), pois constitui um parâmetro para que os sujeitos se avaliem, a partir das comparações com as identidades do passado e com outros sujeitos para evidenciar transformações:

*Evanir Piccolo
Cavallho*

Hilário Inácio Bohn

162

[...] no começo tinha medo de fazer perguntas, hoje já me sinto a vontade pois sei que estou aqui para aprender. E sou muito curiosa tudo quero saber, até para escrever tinha dificuldade agora consigo passar para o papel o que penso (Anita).

Tinha dificuldades para ler e apresentar trabalhos na frente de todos, estou conseguindo e até a leitura sai melhor, dificuldades ainda tem [...] (Neiva).

A identidade constrói-se pela diferença marcada entre passado e presente em que o sujeito ressignifica suas trajetórias identitárias em relação a práticas escolares de letramentos (STREET, 2003; GEE, 2001). Nesse contexto, o sujeito se percebe como outro: “[...] no começo tinha medo de fazer perguntas, hoje já me sinto a vontade [...]”, “[...] até a leitura sai melhor [...]”. O sujeito, agora aluno do Proeja, percebe-se outro, com possibilidades de participar das práticas em sala de aula, de compreender melhor os usos sociais da leitura e da escrita e apropriar-se dos usos linguísticos. Ao declarar-se mais seguro, durante a participação nas práticas linguísticas em meios escolares, o sujeito revela seu pertencimento à comunidade escolar e sua inscrição em nova identidade de aluno, vislumbrando novas oportunidades profissionais.

4.3 Exclusões e pertencimentos

Os sujeitos ainda enunciam a existência de preconceitos e exclusões relacionados à EJA: “Porém a modalidade Proeja, muitas vezes, não é tão bem aceita perante a sociedade, alguns discriminam dizem que entramos em uma sala de aula somente para ter presença e não para obter conhecimento” (Célia). Esse discurso dialoga com uma concepção que coloca o Proeja bem como seus sujeitos à margem do sistema educacional e social, reitera,

portanto, o discurso hegemônico da existência de um percurso escolar normal, da comunidade designada por Elias (2000) de “estabelecidos”.

Esse discurso hegemônico desconsidera as condições de existência dos sujeitos do Proeja, em sua maioria, oriundos de classes populares e, desde cedo, enfrentam jornadas de trabalho as quais têm que compartilhar com as atividades educacionais, tendo sido necessário, em algum momento, abandonar a escola (GODINHO, 2012).

Por essa razão, o sujeito reage a isso ao enfatizar: “um aluno dessa modalidade muitas vezes têm mais potencial, que aqueles do ensino normal. Acredito muito no potencial dos alunos dessa modalidade e sei que serão bem sucedidos na vida” (Célia). A identidade que o sujeito, como responsável pelos sentidos, objetiva instaurar é a de existência de potencialidades no grupo do Proeja (BAKHTIN, 2010), colocado como uma verdade pelo sujeito. Esse ponto de vista dialoga com outros discursos que associa o grupo a dificuldades e à ausência de saberes e perspectivas. Isso constitui uma forma de garantir pertencimento e de alterar imagens relativas ao grupo.

[...] um aluno de Proeja retorna a sala de aula com muitos saberes, quem sabe devido a idade. Esse preconceito da sociedade na verdade devemos usar como estímulos para seguirmos em frente porque fazer parte de uma turma de Proeja é uma motivação para chegar a uma faculdade e provar pra sociedade que um aluno de Proeja é capaz sim se atingir os mesmos objetivos de um aluno que cursa uma escola normal (Laura).

A linguagem existe num sistema de diálogo em que os enunciados são retomados, replicados numa cadeia ininterrupta (BAKHTIN, 2010). No caso do discurso do Proeja não é diferente, os sujeitos respondem discursivamente aos estigmas lançados ao curso e desafiam-se na construção de novos percursos identitários. Essa é uma forma de “provar para a sociedade” as potencialidades dos sujeitos por meio do estabelecimento de identidades e diferenças (WOODWARD, 2011) entre o Proeja e os sujeitos da escola regular; entre as identidades antigas e as que se constroem no presente.

Os pertencimentos e as mudanças, no entanto, não depen-

dem somente dos sujeitos. Os discursos contribuem com informações para o meio escolar sobre formas que auxiliam nos processos de inclusão e ampliam as possibilidades dos pertencimentos. Um dos aspectos mencionados como importantes para os sujeitos refere-se ao contexto escolar: “[...] essa turma companheira e professores ótimos isso nos abre as portas de uma boa aprendizagem e nova experiência [...] espero poder concluir” (Carla).

São mencionadas também práticas escolares como atividades em grupo, consideradas como “[...] gratificantes, pois aprendemos a dividir opiniões e a conviver com as diferenças uns dos outros e como aluna do Proeja para resumir me sinto como se tivesse conquistado um espaço de interação do aprendizado” (Laura). Esse depoimento enfatiza a inclusão, o pertencimento ao grupo como importantes para a continuidade do processo de formação profissional.

Os sujeitos referem também aspectos pedagógicos que constituem informações sobre processos que auxiliam na compreensão do grupo e sua permanência no Proeja: “[...] o Proeja veio com o ‘praticismo’, de matérias resumidas e que realmente interessa em nossas vidas” (Teresa); “[...] na maioria é trabalhos o que facilita muito, pois aprendemos também” (Anita). O sujeito aqui explicita a importância que tem para ele a relação dos conhecimentos com a prática social (FREIRE, 2011) e explica o sentido que o sujeito adulto atribui ao objeto de conhecimento no contexto escolar.

Outro discurso expõe as motivações das exclusões: “O método de avaliação é um pouco diferenciado o que atrai o aluno, porque muitas vezes o aluno tem medo apenas da palavra prova e no Proeja os professores aplicam avaliações constantes; não deixando acumular conteúdo o que faz com que as provas fiquem mais difíceis” (José).

Esses enunciados retomam discursivamente o discurso pedagógico e institucional. Ao mesmo tempo, esses enunciados atualizam-se na voz de um sujeito do Proeja que tem um papel nesse contexto, uma história linguística e escolar repleta de conflitos. Por isso, no processo dialógico, o discurso traz imagens construídas sobre o processo avaliativo como gerador de medos, avaliações cumulativas e dificuldades. O sujeito busca construir

outros sentidos para a avaliação no contexto presente. Esses sentidos explicitam práticas a serem consideradas para o atendimento das especificidades do Proeja (BAKHTIN, 2010), uma vez que a avaliação surge nos discursos como um dos processos geradores de exclusão no contexto escolar.

O contexto do Proeja, percebido como mais inclusivo, conduz os sujeitos a projetarem identidades e, assim, representa para os sujeitos mais que o resgate ao direito à educação. São processos que promovem transformações identitárias.

As diversas faces identitárias podem ocorrer pela ampliação das competências letradas: “Com frequência me vejo discernir e refletir sobre problemas atuais, isso é o Proeja em minha vida” (Joana) e também pela percepção da importância dos processos dialógicos nas interações: “[...] aprendemos a dividir opiniões e a conviver com as diferenças uns dos outros e como aluna do Proeja para resumir me sinto como se tivesse conquistado um espaço de interação do aprendizado [...]” (Laura). Além disso, a participação no Proeja supera expectativas, ao contribuir para a compreensão das relações contraditórias e demandas complexas do mundo dos negócios; “Após voltar estudar para a minha vida profissional foi tudo mais fácil entender os negócios [...]” (João).

As identidades futuras se projetam nos discursos os quais materializam outras perspectivas identitárias como a melhoria das condições familiares: “Tenho que lutar por alguma coisa, por um ideal” (Rosa); “[...] eu penso que tenho que continuar, pois será melhor para o futuro deles (Mariana). Além disso, os sujeitos projetam identidades para si e para outros sujeitos: “[...] pretendo continuar a estudar para melhorar ainda mais minha vida e da minha família [...]” (Jorge) e também identidades ligadas à continuidade dos projetos educacionais: “[...] vou terminar o Proeja e fazer logo um curso superior” (José). Todos esses percursos identitários têm como origem o resgate do direito à educação, o direito a deslocamentos profissionais de acordo com Dubar (2009) de “por e para si”, assim como de “por e para outrem”.

SUMARIZAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e interpretação dos dados mostram que as cons-

truções identitárias dos sujeitos constituem-se nas interações sociais em diversos contextos por onde circulam. Inicialmente, os discursos abordam identidades mais estáveis, ligadas a um contexto que situa os sujeitos do Proeja como *outsiders* e, sendo assim, com poucas perspectivas de alterações identitárias. Entretanto movidos por imposições do contexto social contemporâneo que traz desconfianças e inseguranças de toda ordem os sujeitos são impelidos a aceitar o convite e ingressar na oportunidade Proeja, que lhes acena com outras possibilidades identitárias, especialmente, as do mundo profissional.

À medida que o discurso relata percursos, descrevem-se, reiteradamente, identidades ligadas a dificuldades. Inicialmente, essas estão vinculadas aos aspectos econômico-sociais e familiares comum aos sujeitos da EJA. Depois, referem-se ao receio da exposição diante do grupo, de avaliações e de insucessos. São processos identitários que dialogam com percursos escolares anteriores aos quais os sujeitos respondem construindo identidades mais positivas, porque o contexto do Proeja produz um contexto em que predominam a atenção e o companheirismo, amizade e práticas escolares de letramento voltadas às particularidades dos sujeitos. Esses aspectos são discursados como fatores que contribuem para a construção e a inclusão dos sujeitos do Proeja em novos pertencimentos.

Outra dificuldade vem traduzida sob o signo do preconceito, um traço identitário que marca o Proeja. Um primeiro sinal surge na existência de tensões entre as diversas gerações de sujeitos cujas diferenças geram conflitos nas práticas escolares. O grupo socialmente desprestigiado é o adulto para o qual se designam identidades voltadas à incapacidade e à ausência de perspectivas profissionais. Outro preconceito reiterado nos discursos refere-se aos estigmas sociais lançados aos sujeitos e ao Proeja situando-os em um patamar de formação de menor valor. Os sujeitos contrapõem a essa ideia hegemônica a inscrição do Proeja como um novo processo identitário e profissional que lhes proporcionará participar do próprio processo de mobilidade identitária, social e econômica.

Assim, ao defenderem essas posições, assumem-se identitariamente como sujeitos do Proeja, valorizando o curso e as

potencialidades das pessoas a ele vinculados. Respondem, dialogicamente, a visões hegemônicas que percebem essas identidades fixas, traduzidas por um discurso de que adulto não estuda, não tem possibilidade de inserção profissional e de estrategicamente forjar novas identidades.

Por outro lado, a modificação da representação do espaço escolar como mais inclusivo, produz identidades que buscam a formação profissional, e essa é o evento mobilizador de novas incursões identitárias. Esse processo inicia-se a partir do diálogo com o passado em que os sujeitos ressignificam percursos e os retomam de modo mais positivo, e o Proeja constitui a base para essas novas construções identitárias. Nesse processo, as identidades dos sujeitos destacam-se, positivamente, por integrar os saberes da experiência aos do contexto escolar, uma marca de diferença entre os sujeitos do Proeja e os demais da escola regular. Essa constitui a reafirmação de potencialidades, uma resposta a representações negativas vindas do contexto social sobre a educação de jovens e adultos. No entanto, cabe aqui talvez a palavra de Ítalo Calvino que nas últimas páginas de sua *Cidade Invisível* retoma as palavras de Marco Polo quando responde à indagação de Kublai sobre a direção dos ventos propícios que o levariam à terra prometida:

Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data da atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta (CALVINO, 2006, p. 149).

Identities in proeja: from exclusion to belongings

Abstract: This article is situated within the theoretical framework of the bakhtinian dialogical linguistic discourse. It analyzes and

interprets the displacements and the construction of identity affiliations of subjects from youth and adult Brazilian education of Proeja. The research is based on the qualitative approach and the data come from narrative interviews conducted with thirteen subjects Proeja of the Federal Institute of Rio Grande do Sul. The theoretical framework is based on the bakhtinian dialogical perspective that allows the researcher to unveil the identities of the learners. The analysis is also based on the epistemological framework presented by the interdisciplinary field of study of the Cultural Studies. The results show that the identities from entering the Proeja, reframe paths, seek belongings and identity design for the future professionalization. The study is relevant as it contributes to the development of research on identities in Proeja and it also constitutes an important initiative in the rethinking process of youth and adult education, considering its specificities.

Evanir Piccolo
Carvalho

Hilário Inácio Bohn

168

Keywords: Identity. Displacements. Proeja. Discourse.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAUER, M. W. H.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

_____. *Vidas desperdiçadas*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005b.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

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

_____. Professor: a problematização de uma identidade. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas (Orgs.). *Aprendizagem de línguas: a presença na ausência: CALL, atividade e complexidade*. Pelotas, RS: Educat, 2012. p. 270-291.

*Identities no
proeja: as exclusões e
os pertencimentos*

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

169

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.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução: Diogo Mainardi. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

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

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

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

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São

Paulo: Ática, 2006.

FRANZOI, Naira Lisboa et al. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 35, n. 01, p. 167-186, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2013.

Evanir Piccolo
Cavallho

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

Hilário Inácio Bohn

170

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent and adult literacy*, v. 8, n. 44, p. 714-725, maio 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40018744?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21102223518891>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. Trajetórias e usos de si de mulheres na circulação de saberes e valores em curso de Proeja. In: GODINHO, Ana Cláudia et al. *Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA*. Pelotas, RS: UFPEL, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução: Adelaine La G. Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 125-142, set. 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento*

dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à 665 Educação Profissional. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

STREET, Brian V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

THOMPSON, John 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.

UNESCO BRASIL. *Relatório global sobre aprendizagem de adultos*. Brasília: UNESCO, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Tradução: Tomaz T. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 7-72.