

AS IDENTIDADES RESSIGNIFICADAS DE ALUNOS PROEJA

CARVALHO, Evanir Piccolo – IFFSVS - UCPEL

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as identidades ressignificadas de alunos PROEJA de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul e discutir os conflitos no estabelecimento dessas identidades, a percepção dos alunos no contexto do curso profissionalizante, após afastamento escolar. A investigação pauta-se na pesquisa qualitativa, a partir de dados coletados em entrevistas narrativas com uma turma de PROEJA. O referencial teórico tem como base linguística a perspectiva dialógica bakhtiniana, e as questões identitárias encontram subsídios nos estudos culturais. Os resultados preliminares apontam para identidades deslocadas, em negociação entre o passado e o presente; alterando-se conforme os modos como os sujeitos agem socialmente, as posições assumidas e as decisões tomadas nos novos contextos sociais. A interpretação dos dados permite trazer para o contexto educacional as identidades que caracterizam um grupo significativo de estudantes do PROEJA a partir de seus discursos.

Palavras-chave: PROEJA, identidade, discurso, ressignificação.

1 INTRODUÇÃO

As identidades, na sociedade pós-moderna, na perspectiva dos estudos culturais, não são estáveis, movem-se juntamente com os sujeitos, constroem-se nos processos de que participam. Hall (2011) aponta que a origem desse processo está nas mudanças estruturais geradoras de fragmentação e desconstrução das identidades culturais. A ideia que predominava, no século XX, era de uma sociedade moderna e sólida que trazia estabilidades aos pertencimentos sociais dos sujeitos. No entanto, os cenários culturais fragmentaram-se e, juntamente com eles, as identidades pessoais e geraram o que Hall (2011) chama de deslocamentos, característica identitária do sujeito pós-moderno.

As identidades constituem-se na e pela linguagem, nas interações dialógicas entre os sujeitos, nos contextos sociais; constituem-se, portanto, pelo sentido no âmbito discursivo. As bases desse processo estão em Bakhtin (2000) e Bakhtin/Volochinov (2002) e autores filiados à perspectiva dialógica como Faraco (2009), Sobral (2009) e Brait (2010), Bohn (2004) para os quais a linguagem constrói identidades e desvela posições, pertencimentos e exclusões dos sujeitos nos espaços sociais.

Neste estudo, apresentamos as discussões sobre as construções identitárias dos sujeitos e os conflitos estabelecidos por alunos no contexto do PROEJA, de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, a partir dos discursos desses sujeitos e analisa como eles se percebem identitariamente no contexto do curso profissionalizante, após um período de afastamento do meio escolar.

Para tanto, o estudo está dividido em cinco partes. Inicialmente, abordam-se os aspectos gerais sobre a constituição identitária. A segunda apresenta as relações entre

pós-modernidade e processos identitários na perspectiva dos estudos culturais; a terceira aborda os aspectos metodológicos utilizados para o estudo. A quarta parte contém os processos de construção identitária realizados pelos sujeitos do PROEJA e apresenta as subseções que traduzem os percursos identitários desses sujeitos. Na parte final, estão as considerações, bem como as sínteses das análises dos processos realizados pelo PROEJA na construção de suas identidades. Desse modo, conhecer as trajetórias identitárias dos sujeitos do PROEJA contribui para dar visibilidade a construções identitárias singulares desses sujeitos e promover aproximações entre os sujeitos e práticas com o PROEJA no contexto escolar.

2 Linguagem e identidade na pós-modernidade

2.1 A pós-modernidade e identidade

As mudanças sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas geram instabilidades e deslocamentos de identidades até então definidas pelos sujeitos (THOMPSON, 2000). No contexto da pós-modernidade, as identidades são móveis, transformam-se ao ritmo das mudanças, e a linguagem, juntamente, com as manifestações simbólicas constituem formas de expressão de modos de ser, pensar e agir dos sujeitos (GEE, 2001) no mundo.

Falar sobre identidade exige que se mencionem marcas do mundo contemporâneo onde as identidades se inscrevem, pois o contexto histórico-social afeta as identidades que nele se movem. Na sociedade pós-moderna, não há mais o centro organizador que estabelece pertencimentos estáveis relacionados à classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade (HALL, 2011) como na modernidade.

As mudanças rápidas e contínuas trazidas pelos processos de globalização geram instabilidades, contradições, pluralidades e fragmentações (BAUMAN, 2011). Como consequência, as identidades perdem os vínculos com a estabilidade e tornam-se híbridas e não mantêm vínculos somente locais, não se constituem no coletivo. Ao contrário, a construção identitária é individual e ocorre sob influências sociais diversas. Giddens (2002, p.36) reitera essas ideias ao afirmar que as “mudanças em aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude”.

A pós-modernidade (BAUMAN, 2005) trouxe transformações profundas ligadas ao mundo científico e à informação e comunicação afetando os sujeitos e os modos de ser e estar no mundo. Isso se traduz em conflitos, deslocamentos e a percepção diferenciada de espaço e de tempo flexibilizados. As influências desses fatores ultrapassam o domínio local e atingem o global pelas ações das tecnologias da informação e da comunicação (HALL, 2011). Os espaços estão, então, permeados de influências diversas e apresentam papéis diversificados aos sujeitos. Essas transformações multiplicam-se, influenciam-se e interferem na composição identitária. O contexto histórico-cultural oferece aos sujeitos possibilidades identitárias diversas, como resultado sobrevém o crescimento da sensação de insegurança e de deslocamento na vida em sociedade.

As relações dos sujeitos com a cultura do contexto social promovem mudanças das identidades. Para Hall (2011), as identidades não são unificadas e estáveis; mas geradas a partir das posições assumidas, discursos e práticas dos sujeitos nos contextos sociais, por essa razão, com a rapidez da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), as identidades modificam-se e fragmentam-se, conforme o ritmo das transformações globais.

Há influências dos processos de globalização na formação identitária e o modo como os sujeitos ocupam posições em cada período. No iluminismo, havia a centralidade do sujeito, em sua racionalidade e identidade unificada e estável. O sujeito sociológico caracteriza-se pela interação com o mundo, mas isso não se dá de forma autônoma nem autossuficiente, e o sujeito pós-moderno constitui-se por identidades plurais, conflituosas e fragmentadas como resultado dos processos sociais que impõem novos posicionamentos para esse sujeito (HALL, 2001) diante da nova sociedade e de suas criações.

O descentramento de que fala Hall (2001) relaciona-se a rupturas como a descoberta do inconsciente por Freud e a ideia de que o *eu* que se forma em relação aos outros, proposta por Lacan. O descentramento desconstrói a ideia de identidade singular e completa, mas formada por processos inconscientes no decurso do tempo, incompleta e constituída a partir do exterior pelas relações com o *outro* nos processos sociais.

Vários fatos contribuíram para o descentramento do sujeito iluminista e sociológico e também para a complexificação e fragmentação identitária. Entre eles pode-se mencionar o conceito de língua, construída no intercâmbio social, defendida por Saussure; as ideias de Foucault do poder disciplinar na produção de um sujeito

controlado por regimes administrativos e pelo conhecimento especializado; e o impacto dos movimentos sociais geradores de instabilidades por contestar ideias vigentes relacionadas às culturas, raças e identidades nacionais.

Para Bauman (2001), as identidades e pertencimentos a contextos socioculturais são negociados; não são definitivos. As mudanças produzidas pelo contexto trazem consequências para todos os indivíduos, e as identidades deixam de ser estáveis em virtude dos processos de globalização que modificam as estruturas e impõem um novo ritmo social onde os sujeitos são submetidos a novas identidades, deslocamentos e pertencimentos por onde circulam. Nesses espaços, os pertencimentos são negociados, dependem de posições assumidas e das comunidades de que participa.

Essa fluidez da globalização trouxe como consequência uma constituição identitária mutável, móvel e livre que se move ao movimento dos processos de globalização (BAUMAN, 2005). A fixidez, nesse contexto líquido, é percebida negativamente, pois representa resistência às transformações.

Para explicar a instabilidade e incompletude identitária, Bauman (2001) compara o processo identitário a um quebra cabeças incompleto, enfatizando a ideia de identidade assumida, no âmbito da modernidade líquida. Isso traz problemas para o sujeito, pois, por um lado, está em constante busca para constituir sua identidade e defendê-la; por outro, a procura traz inseguranças, em virtude da possibilidade da preponderância de identidades indesejáveis. Assim, “ser leve e líquido”, imagem do sujeito desprendido e adaptável, é um processo gerador de conflitos identitários e de identidades em contínuo devir.

2.2 Identidade e diferença

Há uma crise de identidade na contemporaneidade. Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e de sistemas simbólicos e sociais pelos quais se representam. Para Woodward (2011), o processo de globalização, como uma das características da modernidade tardia, promove mudanças como a transnacionalização econômica e cultural, mudanças na produção e consumo. Isso gera resistências nas comunidades para reafirmar identidades locais e a construção de novas identidades sob influências dos contextos culturais. Outro efeito, nos países envolvidos, é o impacto da migração de trabalhadores e a dispersão de pessoas no mundo, fazendo surgir identidades contestadas e desigualdades.

Outro aspecto da construção identitária está no interior da cultura. Nesse espaço se constituem as identidades, a partir das posições ocupadas pelo sujeito, dos significados, pertencimentos e representações produzidas (WOODWARD, 2011). A cultura, pelo aspecto subjetivo, conduz a escolhas identitárias com base em relações sociais, culturais e econômicas, de subordinação e de dominação.

A formação das identidades ocorre também em nível local e pessoal, conforme Woodward (2011). As transformações na economia, no consumo e nos serviços alteram também a estrutura de classes que são centros de referência para os sujeitos. Além disso, as crises globais da identidade promovem deslocamento para pertencimentos a múltiplos lugares, fazendo emergir novas identidades, conforme os papéis sociais dos sujeitos.

As identidades ainda são constituídas por conflitos tanto pessoais quanto políticos que se originam na interferência de uma identidade sobre a outra, em virtude dos múltiplos papéis assumidos pelos sujeitos nos contextos sociais em que se inserem. Acrescentam-se ainda os conflitos gerados por expectativas e comportamentos esperados dentro de padrões sociais definidos, nos discursos e imaginários dominantes.

Há identidades produzidas por movimentos sociais que buscam afirmar as identidades de raça, classe, gênero e sexualidade de sujeitos pertencentes a grupos oprimidos ou marginalizados, como mobilização política e busca da valorização da singularidade cultural desses grupos. Todas essas nuances identitárias, para Woodward (2011) evidenciam a existência de crise identitária em âmbitos local, global, pessoal e político.

As identidades constroem-se nos conflitos entre identidade e diferença. A diferença é marcada em relação à identidade por sistemas simbólicos de representação quanto pela exclusão social. A identidade constitui-se a partir da diferença por meio de um sistema que separa grupos. Esse processo ocorre por discursos e rituais, sistemas sociais e simbólicos dos quais os indivíduos se apropriam para inserir-se na cultura e na ordem social para produzir identidades. A diferença revela-se, também, por meio de um processo de oposições em comparação como o outro. Entretanto, os termos em oposição apresentam valorações diferenciadas no contexto social e um deles traz o sentido privilegiado, revelando as relações de poder subjacentes (WOODWARD, 2011).

O processo identitário tem como base as relações com a alteridade. É na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem, refletem-se no outro e refratam-se (FARACO, 2009). Alteram-se constantemente, em processos dialógicos que ocorrem

por meio de signos no meio social. A alteridade é, portanto, um processo ativo. Nele os sujeitos apresentam atitude responsiva-ativa frente às interações, são orientados por avaliações cuja base reside em critérios subjetivos e ideológicos.

Woodward (2011, p. 55), apoiada em Derrida, sugere que a identidade contém a diferença, o sentido é construído como um traço, como *différance*, como fluidez, uma alternativa à rigidez apontada pelas posições binárias. Woodward (2011, p. 60-61) acrescenta, com base em Althusser, o aspecto da subjetividade para explicar como ocorrem as interferências da base econômica nas relações sociais. Destaca ainda a interferência da ideologia na reprodução das relações sociais e no recrutamento do sujeito, nomeando-o, posicionando-o para ser reconhecido, por meio de práticas e processos simbólicos. Desse modo tanto a identidade quanto a diferença resultam das relações sociais e desses processos simbólicos e discursivos.

A formação identitária recebe influências das relações de produção e da ação coletiva que, para Woodward (2011), não explicam totalmente a constituição identitária. Na teoria de Lacan, as formações identitárias também ocorrem pelo inconsciente que surge nos desejos insatisfeitos e reprimidos, inacessíveis em nível consciente, mas expressam-se de modo indireto pela linguagem em sonhos e por lapsos e enganos. Nesse contexto, o papel da linguagem e do simbólico é dar visibilidade à identidade.

A identidade constitui-se pelos conflitos entre desejos inconscientes e as exigências sociais e comportamentos contrários aos interesses do sujeito. Constrói-se também pela internalização de imagens formadas pelo sujeito sobre si e nas relações com o outro e nos papéis desempenhados no contexto social. Assim, a completude identitária é ilusória, pois surge de uma falta, depende do exterior, da linguagem e dos sistemas simbólicos para se constituir.

2.3 A linguagem na construção das Identidades

As produções linguísticas dos sujeitos relacionam-se às situações históricas e sociais das quais participam na produção de enunciados. Na perspectiva Bakhtiniana de linguagem, uma produção linguística é sempre contextual e, por essa razão traz os aspectos intersubjetivos na produção discursiva. Segundo Faraco (2009), as relações dialógicas entre a dimensão histórica e a intersubjetividade conduzem a sentidos reveladores de processos identitários nos processos enunciativos.

O dialogismo presente nas produções discursivas estabelece a característica interdiscursiva da linguagem, e é essa característica da linguagem que promove o intercâmbio permanente entre os diferentes discursos na sociedade. Como conceito filosófico, discursivo e textual o dialogismo, para Sobral (2009, p.35), apresenta várias dimensões: a interação do sujeito com o outro como seres sociais; o diálogo com discursos produzidos no passado e futuros em resposta a enunciados ou antecipação de réplicas a outros; e, ainda, a presença constante do discurso do outro nas produções discursivas.

Para Faraco (2009, p. 61), o maior interesse do Círculo de Bakhtin não é com os “enunciados em si, mas com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” como forma de observar as interações das vozes sociais que possibilitam aos sujeitos evidenciarem suas construções identitárias. Assim, o diálogo constitui o elemento representativo das relações discursivas estabelecidas entre o eu e o outro.

Os interlocutores, no contexto dialógico, influenciam e são influenciados pelo contexto e, com base nele, produzem seus discursos. Atuam como sujeitos responsáveis por suas enunciações e constituem-se identitariamente nos processos discursivos. Carregam também as marcas das influências dos espaços sociais por onde transitam. Em “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (2000) afirma que um sujeito, ao defender sua posição, sempre correlaciona a outras que também o constituem. Desse modo, o sentido nunca se completa, depende de significações que não são apreendidas integralmente nas interações, pois são estabelecidas pelo momento histórico.

A linguagem é, ao mesmo tempo, constitutiva e constituidora dos sujeitos e de suas identidades (BAKHTIN 2000). O sujeito é um todo constituído social e histórico e, sendo assim, sua linguagem traduz identidades construídas nesses processos históricos e sociais de que faz parte. Por essa razão, para os estudos culturais, as identidades são dinâmicas, fluidas como os contextos onde se constituem.

Ao enunciar, o sujeito projeta uma imagem de si e atua conforme o contexto social. Para isso, avalia as expectativas, as imagens construídas, as referências prévias do interlocutor e de si mesmo como enunciador. Esses aspectos integram o projeto enunciativo e compõem os sentidos e imagens dos sujeitos. A enunciação para Sobral (2009, p. 98) produz o enunciado e “inscreve nele essas marcas” que permitem fazer aproximações com as identidades. Desse modo, os sujeitos (o *eu* e o *outro*) em interação constroem contextos discursivos que os constituem.

Para Bauman (2005), na perspectiva dos estudos culturais, as identidades são fragmentadas e mutáveis devido às transformações promovidas pelos processos globalizantes. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é constitutiva dos sujeitos e revela por meio de processos discursivos e dialógicos, as identidades dos sujeitos. Compreender as identidades, a partir dos discursos, impõe compreender, em primeiro lugar, a situação social e as interações que produzem os discursos dos sujeitos em estudo. A busca identitária impõe, então, perceber as relações entre os sujeitos, os sentidos, as incompletudes, os pertencimentos, exclusões e as contradições existentes nessas relações. Em síntese, é a percepção da tradução das identidades em linguagem.

3. Metodologia

Neste trabalho, busca-se analisar os processos os processos de ressignificação e os conflitos gerados no estabelecimento das identidades de sujeitos de um curso técnico na modalidade PROEJA de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como os alunos se percebem no contexto de um curso profissionalizante, após um período de afastamento do meio escolar.

O corpus é formado por onze textos escritos resultantes de entrevistas narrativas (BAUER; GASKELL, 2002) que representam diálogos entre o individual e o sociocultural e trazem as singularidades e especificidades culturais dos sujeitos do PROEJA.

Os sujeitos da pesquisa, cujos textos foram escolhidos aleatoriamente, caracterizam-se por serem alunos adultos, trabalhadores rurais e urbanos, que não possuem qualificação técnica profissional e, na pesquisa foram identificados com nomes fictícios, a fim de garantir a confidencialidade das informações. Ao retornarem à escola, têm como principal objetivo concluir o Ensino Médio e, especialmente, o curso técnico.

A base teórica da investigação relaciona-se à perspectiva dialógica bakhtiniana em que a linguagem é um processo amplo cujos sentidos dos enunciados dependem das interações entre os interlocutores e da situação histórica. Além disso, para Bakhtin (2000), a linguagem constitui as identidades reveladas em diferentes situações enunciativas.

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa de investigação (DENZIN *et al*, 2006) e tem como referências os estudos culturais para as análises dos processos

identitários. Apóia-se em Hall (2011), Bauman (2005) que abordam o caráter instável das identidades, Bohn (2004) que também percebe fluidez e liquidez na construção identitária na pós-modernidade e Woodward (2011) com as relações entre identidade e diferença.

A perspectiva linguístico-enunciativo-discursiva orienta as análises do corpus para buscar os sentidos e as marcas discursivas visto que os processos identitários são também discursivos (BAKHTIN, 2000, 2002; SOBRAL 2009; BRAIT, 2010; FARACO, 2009). Para Sobral (2009), nos processos linguísticos não há neutralidade, pois, ao usar a linguagem nas interações, o sujeito manifesta-se a partir de uma posição e deste ponto avalia e produz imagens e, conseqüentemente, constitui e revela suas identidades.

4. OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOS SUJEITOS DO PROEJA

Ao usarem a linguagem para a interação e ao falarem de si, os sujeitos desvelam processos identitários, pois os discursos dos sujeitos traduzem os sentidos vivenciais e ideológicos construídos em âmbito social. Nesse processo, os sentidos nunca se realizam completamente, estão em construção (BAKHTIN, 2002), e as identidades formam-se no decurso do tempo, nas interações sociais, por meio de processos inconscientes e permanecem sempre incompletas.

Os sujeitos do PROEJA desvelam em seus discursos as relações entre a inserção no curso e os processos identitários. Ao definir o curso, definem a si mesmos, pois falam de uma perspectiva de pertencimento (BAUMAN, 2005). O curso traz aprendizagens, e isso passa a ser constitutivo das identidades dos sujeitos:

[...] me vejo discernir e refletir sobre problemas atuais, isso é o proeja em minha vida (Teresinha).

[...] faço parte desse grupo, com 39 anos retornei a sala de aula, mudei muito minha vida adquiri mais conhecimento [...] esse curso é uma revolução na questão escolar (Rosaura).

Ter e adquirir mais conhecimento, estar aprendendo são formas de o sujeito manifestar a assunção de novas identidades em que o saber ocupa um lugar importante. O curso é descrito como *revolução*, por gerar mudanças radicais na vida dos sujeitos. Considerando-se a dimensão histórica do processo escolar e também a natureza

interdiscursiva (BAKHTIN, 2002), *revolução* vem intensificar a mudança radical na vida dos sujeitos e na forma de trabalho escolar.

Por outro lado, *aprender* e *saber* trazem o sentido de realização pessoal que constitui identitariamente o sujeito em: “*Estou me realizando como pessoa, tenho 46 anos*” (Rosa); “[...] *a melhor coisa que aconteceu na minha vida foi o convite para estudar [...]*” (Antônio). A realização explica-se pelo fato de os sujeitos estabelecerem comparações com o passado em que, nem sempre, o ingresso na escola trouxe o sentido de pertencimento (HALL, 2011), sugerido pelo PROEJA no presente.

Os sujeitos descrevem o PROEJA de modo positivo, uma formação que os faz vislumbrar outras possibilidades: “[...] *Fiquei muito feliz, então é bom mesmo ser aluna proeja [...] Tem atividades diferentes como: viagens, jantas e sempre tudo com bastante harmonia [...]*” (Rosana). Ao destacar a harmonia e o companheirismo do grupo de professores e colegas e o modo como se sente no grupo, o sujeito revela o sentido de pertencimento, um constituinte identitário (BAUMAN, 2005).

Por outro lado, o destaque dado a esses elementos sugere uma percepção do contexto escolar não inclusivo em outros momentos. O discurso destaca, também, a importância das práticas sociais reais organizadas com o grupo, como elementos motivadores, porque inseridas no contexto do curso técnico. Essas constituem estudos realizados nas empresas e são formas de aproximação do curso com práticas sociais reais do curso técnico (GEE, 2001).

Nos depoimentos, de modo direto ou não, há referência ao passado, ao inacabamento e às motivações do abandono escolar:

[...] proeja é ter a oportunidade de preencher uma lacuna que ficou em branco na minha vida para quem mora no interior como eu ter essa oportunidade de voltar aos estudos é muito gratificante [...] (Laura).

[...] estou no proeja por falta de tempo, não tive quando era nova [...] (Anita).

Nos exemplos, o passado liga-se a dificuldades que impedem a continuidade dos estudos, apresenta-se como algo a ser ressignificado e traduz-se, identitariamente, como falta. Esse sentido é marcado pela metáfora, “[...] *preencher uma lacuna que ficou em branco*”. O tempo também surge como um causa do inacabamento “[...] *por falta de tempo, não tive quando era nova [...]*”. O passado vem associado ao sentido de ausência, de falta, “não ter”, de incompletude do sujeito que está em processo de completar-se identitariamente, no PROEJA: “[...] *o proeja foi muito bom, aprendi e estou aprendendo muita coisa, para mim é uma vitória [...]*” (Mariana).

Assim, o modo como os sujeitos falam sobre o PROEJA supõe uma dupla representação, pois ao identificarem o curso positivamente, revelam o modo como percebem o curso e, também, como veem a si mesmos na atualidade. Uma valorização que querem ver projetada.

Ao falarem de si, os sujeitos evidenciam alguns movimentos de construção identitária realizados em suas trajetórias: a ressignificação do passado e, conseqüentemente, das identidades: “*se há anos atrás eu pensasse assim*” (Mariana), “[...] *hoje tenho outro tipo de pensamento e se há anos atrás eu pensasse assim eu teria levado a sério [...]*” (José). Esses movimentos compõem identidades em conflito e, ao mesmo tempo em processo de transformação (HALL, 2000), traduzidos nos discursos e nas posições assumidas no contexto social do PROEJA.

O PROEJA é marcado como *bom, muito importante, grande oportunidade de estudo, grande motivação*. O sentido relacionado ao curso é, portanto, de valorização positiva, caracterizando também o presente sob uma perspectiva otimista, expressa em:

[...] ser aluna proeja é bom, foi uma oportunidade que surgiu [...] Fiquei muito feliz [...] (Rosana).

O proeja para mim foi muito importante, pois foi uma oportunidade que apareceu e desta vez eu soube aproveitar [...] (Mariana).

Vejo como aluna na modalidade Proeja, com muito orgulho [...] (Célia).

Nos discursos, os sujeitos contrapõem presente e passado promovem a ressignificação identitária, pois da posição exotópica (BAKHTIN, 2000) ocupada no presente, avaliam-se como sujeitos inseridos no contexto escolar, e a avaliação atribuída ao PROEJA estende-se aos sujeitos em identidades positivas, a partir da percepção do curso.

Os sujeitos traduzem essa nova representação por: “*é bom ser*”. Há também uma ressignificação identitária, um processo de mudança que se traduz por: “*se há anos atrás eu pensasse assim eu teria levado a sério os estudos*” (José), “*desta vez eu soube aproveitar*” (Mariana). Enunciados que afirmam modos de pensar e agir diferenciados diante do contexto, isto é, a assunção de outra identidade, oposta à do passado. Uma forma de mostrar-se outro, uma negação da identidade de aluno evadido, uma aposta na construção de outra identidade como sujeito determinado, com objetivos definidos, na vida adulta: “[...] *ser aluno do proeja é bom [...]* *se há anos atrás eu pensasse assim eu teria levado a sério os estudos e já estaria em um curso superior [...]*” (José).

O sujeito enuncia certa oposição entre a identidade em construção no presente e a do passado que se relaciona à imagem do sujeito ao abandono escolar. Os discursos

revisam decisões tomadas, assinalam identidades que rejeitam e evidenciam outras em transformação. A ressignificação do passado é expressa por: *não soube aproveitar; me arrependo e deixei de estudar*. Como uma atitude responsiva ativa frente a essa ressignificação (SOBRAL, 2009), o sujeito, no presente, revê experiências passadas, valoriza as conquistas e projeta identidades futuras. A partir de uma posição exotópica (BAKHTIN, 2000) e, num movimento dialógico, o sujeito ressignifica identidades que planeja abandonar e passa a defender a nova identidade, de aluno do PROEJA.

Outros sujeitos reiteram avaliações positivas sobre o curso, ressignificam posições, colocando-se como alguém que aprendeu aproveitar oportunidades, subentendendo-se também a ausência dessa posição em outros momentos. Isso se percebe em: “[...] *tenho outro tipo de pensamento e se há anos atrás eu pensasse assim [...]*” (José); “[...] *desta vez eu soube aproveitar [...]*” (Mariana). Para Bakhtin (2002), a enunciação é a realização exterior da atividade mental orientada pela situação social imediata e o contexto social mais amplo. Ao enunciar, os sujeitos revelam-se identitariamente em transformação, geram imagens positivas sobre si próprios, traduzidas por *“hoje tenho outro tipo de pensamento”* (José). O pronome *outro* e o verbo *ter* na primeira pessoa vêm enunciar a construção dessa nova identidade.

As ações dos sujeitos bem como sua linguagem podem ser pensadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica bakhtiniana para a qual os sujeitos agem e reagem mediante o contexto e suas influências. Assim, um enunciado proferido pelos sujeitos é dirigido a outros interlocutores, fazem parte de um processo de instauração de sentidos cujas marcas estão na materialidade do discurso que revela a construção de novas identidades.

Os sujeitos definem o PROEJA, relacionando-o ao ser e estar no PROEJA, projetam-se nele. Assim, o PROEJA é *“oportunidade de preencher lacuna”*, *“oportunidade de voltar aos estudos”*, *“uma ajuda para aquelas pessoas que há muito tempo deixaram de estudar e tem pouco de dificuldade”*, *“porta de uma boa aprendizagem e nova experiência”* e de *“discernir e refletir sobre problemas atuais”*. Essas descrições destacam a representação do curso como oportunidade de formação para os sujeitos do PROEJA, alunos adultos, provenientes da classe trabalhadora, com algum período de afastamento escolar. Assim, o curso é como *uma grande oportunidade de conviver* e, nas interações, os sujeitos transformam-se e nas interações mobilizam outras construções identitárias. Inserir-se no curso faz os sujeitos perceberem-se de forma diferente, nas relações estabelecidas com o outro e com as diferenças

(WOODWARD, 2011).

Dessa forma, participar do PROEJA não só constrói identidades ressignificadas de estudante, mas também de alguém que se percebe diferente, por pertencer a um grupo e participar ativamente dele. Essas são apreciações valorativas sobre o PROEJA por meio do qual se constituem e revelam pertencimentos, uma identidade provisória em tempos de pós-modernidade.

4.1 As aprendizagens

As identidades constroem-se nos diversos contextos de que participam os sujeitos e cada um deles contribui para a composição identitária. Nessa perspectiva, as referências em relação à aprendizagem no PROEJA revelam processos identitários em construção: [...] *abre a porta de uma boa aprendizagem e nova experiência* (Carla). O sentido, estabelecido pelo verbo *abrir*, indica nova perspectiva, um recomeçar identitário com *boa aprendizagem e nova experiência* que constituem discursivamente a nova identidade do sujeito, diferente das experiências anteriores.

A experiência renovada conduz o sujeito a uma construção identitária de mudança que parece surpreender o sujeito: *“Com frequência me vejo discernir e refletir sobre problemas atuais, isso é o proeja em minha vida”* (Teresinha). A construção *“me vejo discernir”* sugere a realização de algo não comum, inusitado por parte do sujeito, pois “agora” realiza práticas não usuais anteriormente. Fala, portanto, da identidade em mudança sob as influências do contexto social do PROEJA (HALL, 2011).

Essas transformações identitárias relacionam-se a processos impostos pelo contexto social e pelas condições de vida dos sujeitos. São identidades que surgem de conflitos e adversidades expressas nos enunciados:

[...], mas passei muito trabalho na minha vida; e não desisti. Estou me realizando como pessoa [...] (Rosa).

[...] faço parte desse grupo, com 39 anos retornei a sala de aula, mudei muito minha vida, adquiri mais conhecimento, conheci pessoas novas [...] esse curso é uma revolução na questão escolar (Rosaura).

As transformações constituem a história de vida dos sujeitos e os processos identitários do PROEJA. Assim, travar lutas, buscar atingir metas e mudar constantemente formam identidades e, como aponta Bauman (2005), encontram-se sempre incompletas e fragmentadas. No PROEJA, compõem as construções identitárias

dos sujeitos a busca da profissionalização, a conclusão da escolaridade, a atualização e a realização pessoal.

4.2 As incompletudes

As identidades para Hall (2011) não são unificadas, ao contrário, são cada vez mais fragmentadas e incompletas, em transformação como resultado dos papéis que os sujeitos são convidados a assumir, nos contextos sociais do mundo globalizado. Os sujeitos do PROEJA fazem parte desse contexto:

Ser aluno proeja é ter a oportunidade de preencher uma lacuna que ficou em branco na minha vida para quem mora no interior assim como eu ter essa oportunidade de voltar aos estudos é muito gratificante, pois antes do surgimento do proeja aqui no interior pensava que nunca mais iria voltar a sala de aula devido as dificuldades de ir até a cidade para estudar (Laura).

O enunciado, “*preencher uma lacuna que ficou em branco*”, explicita a incompletude que marca a identidade do sujeito (BAKHTIN, 2000), e o conflito gerado pela sensação da falta. O sujeito produz sentidos, aponta justificativas e situações da vida prática que desvelam o contexto social contribuindo para uma nova identidade, como o fato de morar no interior e não ter pensado mais em estudar. Ao participar do PROEJA, o sujeito ressignifica uma nova composição identitária.

Outro sujeito percebe o curso como fonte de outra transformação, a mudança de vida que, conseqüentemente, se estende à identidade, conforme enuncia:

[...] está sendo uma grande oportunidade poder voltar a estudar no Proeja. [...] quero concluir o ensino médio e também o curso de vendas onde vai me ajudar muito no trabalho que tenho hoje, também pretendo continuar a estudar para melhorar ainda mais minha vida e da minha família (Jorge).

O sujeito projeta o futuro como resultado de ter sido atravessado pela possibilidade de estudar e de sua inserção no curso, percebendo-se mais produtivo em seu trabalho e com possibilidades maiores de auxiliar a família. Pela memória de futuro (BAKHTIN, 2000), o sujeito revela o PROEJA como mobilizador de projetos, de melhoria das condições de vida e da conclusão de projetos anteriores. Assim, a identidade projetada e o curso vinculam-se ao sucesso, como algo que *vai ajudar muito no trabalho*. A formação aqui está vinculada à concepção de educação como forma de solução de problemas e ascensão social, resquícios das ideias iluministas ainda muito presentes no imaginário instituído na sociedade (CAMBI, 2001).

Assim, o sujeito enuncia projetos e a busca de completudes. Expressa a entoação avaliativa (SOBRAL, 2009) em que o sujeito assume querer realizar projetos outros a partir da formação. Ao manifestar-se dessa forma, o sujeito coloca o curso como mobilizador de realizações mais amplas, não restritas ao âmbito escolar, mas que se estendem ao contexto social como memória de futuro (BAKHTIN, 2000) e às ressignificações identitárias desse sujeito.

4.3 O curso

A produção das identidades, conforme Woodward (2011), ocorre nos e pelos sistemas de representação estreitamente ligados aos sujeitos. Nessa perspectiva, as práticas sociais reais (GEE, 2001) passam a constituir as identidades do PROEJA relativas ao contexto escolar. Assim, o ingresso no curso técnico e em atividades práticas relevantes leva os sujeitos a construírem representações positivas sobre o curso e sobre suas potencialidades. Ideias expressas em: “[...] *o proeja veio com o praticismo de matérias [...] que realmente interessa em nossas vidas, faz com que não perdemos a vontade de estarmos aqui com frio ou calor [...]*” (Teresinha).

As identidades profissionais iniciam o processo de constituição a partir do ingresso no curso técnico, quando os sujeitos se percebem inseridos em práticas pelas quais se interessam, e isso estabelece sintonia entre o mundo da escola e o mundo da vida (FREIRE, 2000). A proximidade entre o curso e as expectativas do sujeito expressos no enunciado, “*que realmente interessa em nossas vidas*”, traz o processo de construção dos pertencimentos ao PROEJA por meio de práticas reais. O sujeito fala em nome de um *nós*, ou seja, o PROEJA, um item lexical indicativo de primeira pessoa que estabelece o sentido de pertencimento ao grupo.

Outro sujeito revela também componentes identitários: “*Penso que estar aqui no proeja com essa turma companheira e professores ótimos, isso nos abre porta de uma boa aprendizagem e nova experiência*” (Carla). Ao usar a metáfora, “*abre porta*”, o sujeito, de sua posição enunciativa (BAKHTIN, 2002), avalia como importantes as interações entre os sujeitos que se integram ao PROEJA. Esse aspecto também aparece em:

[...] é bom mesmo ser aluna proeja, meus colegas são bons, legais, muitos são companheiros legais fiéis, os professores dedicados, atenciosos. Tem atividades diferentes como: viagens, jantas e sempre tudo como bastante harmonia entre todos (Rosana).

A ênfase às interações, à proximidade das relações e à convivência amigável entre alunos e professores enuncia um traço identitário importante para o sujeito, a valorização de aspectos afetivos nas relações escolares. Ao expor características dos colegas e, especialmente, dos professores, o sujeito menciona a dedicação e a atenção para com os alunos. Ao enfatizar essas características, enuncia o não dito, um sentido omitido ou silenciado no discurso (ORLANDI, 2007), e chama a atenção ao que pode ser lido como ausência desses atributos em experiências anteriores. Esse fato chama a atenção, porque a boa relação professor-aluno é um componente essencial na atividade profissional docente. Destaca-se, nessa situação enunciativa, uma identidade positiva do curso que se estende ao sujeito ao valorizar positivamente o curso e as interações que nele ocorrem.

Isso reforça a tese de que as identidades constituem-se nas interações e por imagens que os sujeitos vão construindo nos contextos por onde circulam, traduzindo em linguagem seus processos identitários. Conforme Bauman (2005), as identidades se formam como num quebra-cabeças que nunca se completa, alteram-se constantemente. Essas alterações destacam-se em:

Proeja foi uma modalidade de curso maravilhoso, que veio para ficar, fazendo com que pessoas que haviam parado de estudar a muitos anos retornassem novamente proporcionando até mesmo a entrada para uma faculdade (Rosaura).

O sujeito fala da importância do curso e das mudanças identitárias promovidas a partir da inserção nesse projeto, outras realizações que contribuem para alterar novamente as identidades já construídas. O sujeito vislumbra “*até mesmo*” o ingresso em curso superior, como continuidade da vida acadêmica. O sentido estabelecido pela escolha lexical, *até mesmo*, manifesta a atitude do enunciador incluindo outra possibilidade aos sujeitos do PROEJA, porém incomum até aquele momento, no contexto social dos sujeitos.

Essa possibilidade de os alunos do PROEJA avançarem verticalmente, na escala educacional, acessando cursos superiores, surge, nesse contexto, como forma de alterar identidades determinadas socialmente e geradoras de estereótipos (HALL, 2011). Identidades ligadas ao insucesso e à evasão escolar, à impossibilidade de ingresso na formação superior para egressos da educação de jovens e adultos. Isso aponta para alterações e construções identitárias novas projetadas na memória de futuro, em devir (BAKHTIN, 2000).

Em resposta ao contexto social, que traz uma imagem negativa e estigmatizada da educação de jovens e adultos (GOMES, CARNIELLI, ASSUNÇÃO, 2004), o sujeito enuncia uma construção identitária renovada e segura reiterada no depoimento: “*Acredito muito no potencial dos alunos dessa modalidade e sei que serão bem sucedidos na vida* (Célia)”. Assim, os sujeitos, diante das perspectivas do contexto social, modificam identidades, escolhem-nas diante das possibilidades:

[...] 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 de atingir os mesmos objetivos de um aluno que cursa uma escola normal (Laura).

Percebe-se, aqui a preocupação em “*provar pra sociedade*”, isto é, responder não só enunciativamente (Bakhtin, 2002), mas também por ações concretas como a permanência, a aprovação, a conclusão do curso e, assim, contrapor o que está instituído socialmente. São, portanto, na percepção de Bauman (2005), identidades impostas por outros sujeitos, identidades que os próprios sujeitos do PROEJA rejeitam, pois elas são geradas como estereótipos e estigmas; não constituem escolhas, são arbitrariamente impostas pelo contexto social (BAUMAN, 2005).

Há, no enunciado a seguir, um esforço para alterar essas identidades e, por meio da linguagem e de relações dialógicas, construir imagens outras, de que “*um aluno de proeja é capaz sim de atingir os mesmos objetivos de um aluno que cursa uma escola normal*”. Nesse processo, o locutor afirma “*é capaz sim*”, escolhas lexicais que intensificam a afirmação das potencialidades dos sujeitos do PROEJA.

Há também, nesse enunciado, uma construção identitária que se realiza por meio de contraponto com a diferença. PROEJA e “*escola normal*” estão em oposição, uma vez que esta representa a regularidade, cumprir a escolarização em idade própria, diferentemente dos sujeitos que compõem o PROEJA cuja escolaridade se completa na idade adulta. O sujeito procura estabelecer a diferença em relação à temporalidade, mas também a similaridade entre os alunos da escola regular e do PROEJA quanto às potencialidades, reafirmadas ao dizer “*é capaz sim*”. O sujeito apresenta, portanto, a identidade com que busca ser reconhecido e com a qual busca outros pertencimentos.

O enunciado, “*têm mais potencial, que aqueles do ensino normal*” (Célia), estabelece um jogo de alteridade entre PROEJA e alunos do ensino médio regular e, dessa forma, o sujeito reitera positivamente as potencialidades do PROEJA. Além dessa

característica, o enunciado é significativo, pois constitui resposta ativa a outras vozes do contexto social (FARACO, 2009) que percebem o PROEJA como uma formação aligeirada, superficial e de menor valor social.

Na construção identitária dos sujeitos do PROEJA, a valorização da convivência motiva os sujeitos e trabalha no sentido da promoção de alterações identitárias e da manutenção do grupo no meio escolar. Atua na promoção do pertencimento dos sujeitos:

Conviver com pessoas diferentes mais jovens faz com que me sinta jovem também sem contar que a nossa turma é muito animada, todos gostam de fazer festa, brincar, mas também levar a sério quando é hora de estudar fazer pesquisa trabalhos e as provas. [...] Ser aluno proeja, não é pouca coisa e nem uma brincadeira [...] isso nos faz crescer e muito, a oportunidade de aprender coisas novas e colocar em prática (Antonio).

O sujeito expressa o pertencimento ao citar vantagens: “*faz com que eu me sinta jovem*”, “*todos gostam de fazer festa, brincar*”, “*levar a sério quando é hora de estudar*”. Isso destaca o caráter interativo como mobilizador de pertencimentos que mantém a adesão do grupo ao projeto PROEJA e constitui marca identitária do grupo.

Ao enunciar: “*Ser aluno proeja, não é pouca coisa e nem uma brincadeira [...]*”, o sujeito responde a enunciados socialmente construídos sobre o PROEJA (BAKHTIN 2002), destacando a seriedade que percebe existir no tratamento do curso. A seguir, o sujeito enfatiza a oportunidade de aprender novos conhecimentos e colocá-los em prática e, num processo interativo, responde a vozes sociais com avaliações positivas sobre o curso que se estendem, também, ao sujeito-aluno. Assim, o sujeito procura afastar identidades associadas ao passado e outras indesejadas. Conforme Bauman (2005), o sujeito não tem permissão de abandonar e poucas oportunidades de alterar essas identidades que estereotipam e estigmatizam os sujeitos, porque são construídas socialmente.

O curso na modalidade PROEJA atua na ressignificação de identidades de sujeitos afastados do contexto escolar e, que na atualidade, negociam novas identidades que se alteram conforme os modos como os sujeitos agem socialmente, seus posicionamentos, decisões e inserção em novos contextos sociais a partir da formação (WOODWARD, 2011).

4.4 O preconceito

Como educação de adultos em nível nacional (BRASIL, 2007), o PROEJA constitui um projeto para a inclusão de sujeitos afastados do sistema escolar, no entanto

o contexto excludente desvela-s nos discursos. Os sujeitos do PROEJA trazem as ressonâncias sociais (BAKHTIN, 2002) dos preconceitos sobre a modalidade de ensino. Há referências a esse preconceito como um dos componentes identitários que vem nos enunciados por meio de vozes sociais, marcando-o como grupo excluído e marginalizado.

Um deles relaciona-se à idade: “[...] não me acho velha” e “eu achava que estudar era só para jovens”. Esses discursos explicitam a exclusão daqueles que ultrapassaram a idade regular de escolarização, o não pertencimento ao grupo (BAUMAN, 2005) e, em âmbito maior, rompem com o direito constitucional de cidadania. Ao mesmo tempo, esses discursos contém uma resposta (BAKHTIN, 2002) ao preconceito que aparece de dois modos: quando o sujeito nega explicitamente o preconceito, “não me acho velha”, e quando contrapõe ideias do passado e do presente: “Eu achava que estudar era só para jovens”. Isso traz a mudança de posição, a ressignificação identitária do sujeito que, no presente, reage à manifestação excludente subentendida em seu discurso: estudar é só para os jovens. Ao enunciar o sujeito exclui e modifica significados indesejados codificados para o PROEJA (BAKHTIN, 2000).

Num processo interdiscursivo, os sujeitos dão visibilidade aos discursos excludentes contra o PROEJA: as lacunas promovidas pelo afastamento escolar, a ausência de perspectivas de inserção profissional e a desvalorização da modalidade PROEJA em relação ao ensino médio.

[...] Proeja muitas vezes não é tão bem aceito perante a sociedade, alguns discriminam dizem que entramos em uma sala de aula somente para ter presença e não para obter conhecimento [...] (Célia).

[...] foi difícil retornar devido aos preconceitos que acaba com sonho dos mais fracos. [...] usei o preconceito como aliado para vencer os obstáculos. [...] (Laura).

Em reação aos preconceitos, os sujeitos reafirmam constantemente suas identidades com argumentos que reiteram aspectos positivos como: “sei que vou ter oportunidades boas” (Rosa), “aluno proeja, não é pouca coisa e nem uma brincadeira” (Antônio), “proeja retorna à sala de aula com muitos saberes” (Ivo). Assim, negam ideias que relacionam o PROEJA à perspectiva da falta e enfatizam as potencialidades. Esses enunciados evidenciam os conflitos que se instauram nos processos identitários do PROEJA contra os quais os sujeitos reagem e, assim, rejeitam as ideologias que perpassam o contexto social (BAKHTIN, 2000) e minimizam a validade da formação na modalidade PROEJA.

Nos processos dialógicos e nas tensões entre eu-outro, no contexto sócio-histórico (BAKHTIN, 2002), os discursos dos sujeitos explicitam as dificuldades em construir-se identitariamente: “[...] *foi difícil retornar devido aos preconceitos que acaba com sonho dos mais fracos*” (Laura). Esse enunciado constitui uma resposta ativa (SOBRAL, 2009) ao preconceito. Ao mesmo tempo, ele avalia a posição daqueles que não reagem, são percebidos como *fracos* os quais, para rejeitarem essa identidade e reagirem ao preconceito, precisam concluir o curso e, mais que isso, projetar o futuro. São construções identitárias que se dão e nas relações entre sujeitos e sentidos, apresentam-se contraditórias, fragmentadas e incompletas (BAUMAN, 2005).

Além disso, o enunciado em estudo expõe a força do preconceito que “*acaba com o sonho*”. O uso do verbo *acabar* intensifica o poder das forças ideológicas que perpassam os discursos e as relações de poder. Para Bakhtin (2000), o domínio ideológico coincide com o domínio da linguagem, visto que por meio dela se revelam as formas ideológicas existentes nas interações sociais as quais visam manter as relações de dominação (THOMPSON, 2000).

Assim, como reação às ideologias dominantes, uma voz enuncia as potencialidades do PROEJA que: “*retorna a sala de aula com muitos saberes, devemos usar como estímulos para seguirmos em frente porque fazer parte de uma turma de proeja, chegar a uma faculdade e provar pra sociedade que um aluno de proeja é capaz sim*”. Aqui o sujeito, ao buscar *provar para a sociedade*, mobiliza sentidos para alterar imagens relativas ao PROEJA, traçando um percurso até o nível superior. Dessa forma, o sujeito estabelece relações com a alteridade e almeja identidades para o PROEJA que coincidem com as projetadas para os sujeitos da escola regular. Constituem-se através do outro e ressignificam suas escolhas.

4.5 Marcação da diferença

Os estudos culturais auxiliam a perceber os movimentos dos sujeitos nas interações sociais e a constituição identitária, no mundo contemporâneo e globalizado. As identidades, nesse contexto, são móveis, estão “sob rasura” (HALL, 2011, p.39), em decorrência das constantes mudanças socioculturais que alteram os modos de perceber a realidade social e de produzir sentidos. Essas mudanças são perpassadas pela linguagem

que produz sentidos os quais, para Bakhtin (2002), não se realizam completamente, têm múltiplos efeitos de sentido, pois é o contexto os constrói a cada enunciação.

Para Hall (2011), as identidades formam-se por processos inconscientes, ao longo do tempo e permanecem incompletas, por se originarem de exigências sociais que impõem aos sujeitos papéis diversificados. Constroem-se, ainda, na busca de completude, a partir da relação identidade e diferença que o sujeito estabelece com o outro. Esse processo de marcação da diferença pode ser percebido em: “Um aluno dessa modalidade [...] têm mais potencial, que aqueles do ensino normal. Acredito muito no potencial dos alunos dessa modalidade e sei que serão bem sucedidos na vida. Esta é minha visão sobre Proeja” (Célia).

A identidade constrói-se na relação com o outro, que fornece a dimensão do que o sujeito é ou parece ser, refere-se aqui às potencialidades do PROEJA comparadas com as do sujeito do ensino regular. Assim, o sujeito traz uma apreciação valorativa do PROEJA (SOBRAL, 2009), e uma resposta às apreciações de grupos dominantes que inferiorizam a educação de jovens e adultos, colocando-a num patamar inferior como formação inferior. Há outro enunciado que traz outra implicação da diferença:

Não é fácil, ter colegas de 22 a 50 anos, cada pessoa tem sua personalidade muitas vezes a convivência é complicada, somos todos diferentes [...] Fico muito feliz quando vejo na TV pessoas acima dos 35 anos retornando para a sala de aula cursando o Proeja, há poucos dias vi um senhor de 82 anos em sala de aula isso fez com que e me motivasse ainda mais [...] (Rosaura).

O enunciado parece apontar um conflito de gerações e interesses no PROEJA, uma vez que as diferenças geram tensões “*não é fácil ter colegas de 22 a 50 anos*”. É no jogo identidade-diferença que os sujeitos se constituem (WOODWARD, 2011), e isso motiva tensões em âmbito escolar: “*a convivência é complicada, afinal somos todos diferentes*”. Num processo de afastamento e aproximação, os sujeitos compõem-se identitariamente, passam a integrar composições e afastam-se daquelas que rejeitam. Portanto, a identidade constrói-se na relação com outros *não-eus*, nas interações sociais (WOODWARD, 2011).

No enunciado em estudo, há identificação do sujeito com adultos que retornam ao contexto escolar: “*fico muito feliz, quando vejo na TV pessoas acima dos 35 anos retornando [...]*”, “*há poucos dias vi um senhor de 82 anos em aula*”, “*isso fez com que e me motivasse ainda mais*” e “*lindo o exemplo de uma mãe que retornou para dar exemplo à filha*” (Rosaura). O jogo estabelecido é o da identificação, ao usar os exemplos o sujeito diz sobre si mesmo, um adulto, um exemplo para os demais também.

É uma reafirmação da identidade pessoal e também cultural do PROEJA (WOODWARD, 2011).

A identidade constrói-se nas relações entre os seres humanos, depende de outra identidade para existir. Esse processo, marcado pelo jogo da diferença, passa a constituir os sujeitos: [...] *achava que estudar era só para jovens e não pessoas que tinham uma idade que nem eu e que tem uma família com filhos e que também estão estudando [...]* (Ivo). Ao enunciar que *estudar era só para jovens*, a identidade privilegiada para o âmbito escolar, neste enunciado, é a do jovem. O sujeito fala por vozes que ditam o normal e o não normal, conforme Bakhtin (2002), são elas que refletem os sentidos e valores sociais estáveis presentes no discurso do outro.

A identidade do adulto, no enunciado, se diferencia, é excluída, ideologicamente, simbolizada como não pertencente (THOMPSON, 2000). Ao mesmo tempo, ao enunciar, o sujeito se define como adulto e acrescenta suas caracterizações. Há, nesse discurso, vozes sociais que se manifestam: a do próprio sujeito e outras institucionalizadas que vêm pelo processo dialógico-discursivo ditando quem deve ser incluído (BAKHTIN, 2002). Ao mesmo tempo, o verbo *achar*, no passado em: “*eu achava que estudar era só para jovens*” remete a um processo de mudança, revelador da percepção diferente por ser adulto e estar inserido no PROEJA. O sujeito constrói assim uma nova identidade, a de adulto-estudante.

O contexto pós-moderno é mutável, gera necessidades e torna obsoletas essas mesmas necessidades rapidamente. Como parte do processo, as identidades alteram-se conforme as mudanças e posições assumidas pelos sujeitos nos contextos sociais. A cultura, nessa situação, produz, por meio de subjetividades e relações de poder (THOMPSON, 2000), as identidades ao dar sentido à experiência, oferecer identidades aos sujeitos. Essas são construídas em estreitas relações com a cultura que determina posições, sentidos e identidades que o sujeito carrega.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças identitárias constituem a história de vida dos sujeitos do PROEJA que, como todo sujeito na pós-modernidade, tem suas identidades alteradas em função da mobilidade do contexto social (HALL, 2011). A instalação de um *campus* de um Instituto Federal de Educação na comunidade gerou uma desestabilização e, ao mesmo tempo, trouxe outras possibilidades de ressignificação identitária aos sujeitos e de se

perceberem de modo diferenciado nas práticas sociais e profissionais. Assim, o curso técnico, integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA, é representado como possibilidade de realização pessoal, ascensão no mundo do trabalho e melhoria das condições sociais.

No PROEJA, destaca-se como um componente identitário forte a presença do outro, a qualidade das interações entre alunos e professores. Os aspectos relacionais e democráticos do ambiente cultural na turma são apontados como importantes para a inclusão e permanência desses sujeitos. Barcelos (2006, p. 43) reitera que os espaços educativos “num primeiro momento, acolham e, a seguir, criem condições de atenção e cuidado capazes de conquistar, seduzir aqueles (as) que nele chegam.” Assim, os sujeitos se fortalecem na presença do outro que os constitui identitariamente.

Por outro lado, as interações, por vezes, são explicitadas como dificuldades, em virtude da existência de conflitos, especialmente, os relacionados à distância que separa jovens e adultos cada um com suas características identitárias, objetivos e processos de aprendizagem diferenciados. Conforme Woodward (2011), a constituição identitária se dá relativamente a essas diferenças. Nesse sentido, o outro atua como diferença, é também aquele que dá possibilidades de o sujeito identificar-se no contexto social do PROEJA. O outro aparece reiteradamente, nos discursos do PROEJA, é o aluno do ensino médio que fornece os parâmetros de formação identitária, concluir o curso técnico, realizar-se profissionalmente e continuar sua formação em cursos superiores.

Entretanto, esse processo não se dá sem conflitos, pois a constituição identitária, conforme Bauman (2005), pressupõe uma ambivalência entre a opressão e a libertação e, para os sujeitos do PROEJA, implica o abandono de identidades construídas e estáveis e o ato de situar-se em nova identidade, saberes e comportamentos com os quais os sujeitos não sabem lidar. Essa nova constituição identitária advém de necessidades impostas pelo contexto social.

Outro parâmetro utilizado pelos sujeitos na composição identitária do PROEJA é desconstrução do passado como aluno. Embora essa seja uma imagem cercada de conflitos e fortes motivações, também constitui a imagem que os sujeitos, ao ritmo pós-moderno (HALL, 2011) tendem a abandonar. Uma razão para isso diz respeito ao caráter identitário negativo trazido por essa imagem; outra razão é representada pelas exigências do contexto social que impele os sujeitos à formação de identidades sintonizadas com os novos tempos, a instabilidade, a adaptabilidade, a atualização

constate, exigências sociais atuais e, além disso, identificar-se exige percorrer um destino desconhecido o qual o sujeito não pode controlar (BAUMAN, 2005).

Nesse processo, a sensação de incompletude marca identitariamente os sujeitos do PROEJA que mencionam a não realização de projetos. Nesse contexto, as aprendizagens fazem parte das construções identitárias e, por meio delas, os sujeitos ressignificam suas imagens como estudantes, fundamentalmente, em contraposição ao passado não percebido positivamente. No presente, os sujeitos constroem novas identidades no PROEJA nas quais projetam a inserção profissional, a realização de projetos futuros e, por meio disso, a melhoria das condições socioeconômicas.

Os preconceitos são trazidos pelos discursos e eles negam o valor dos cursos de formação de adultos em termos de profissionalização e de realização pessoal dos sujeitos. As vozes sociais traduzem valores e imagens (BAKHTIN, 2000) ligadas a ideologias de grupos dominantes (THOMPSON, 2000). Essas ideias negam a educação continuada e de adultos como promotora de compreensão do mundo do trabalho, de aprendizagens e de realização pessoal dos sujeitos do PROEJA (BRASIL, 2007).

O preconceito contra o PROEJA constitui um aspecto identitário gerador de conflitos. É traduzido em discursos que associam o curso à impossibilidade de obter uma formação em virtude de fatores como idade, tempo de afastamento da escola e impossibilidade de inserção profissional no mundo do trabalho. As vozes do preconceito marcam o PROEJA como um lugar de inferioridade na escala educacional, situação contra a qual os sujeitos se mostram conscientes e reagem, discursivamente, para contrapor com identidades positivas com as quais pretendem “provar” para a sociedade que o aluno de PROEJA tem potencialidades, uma resposta ativa a identidades indesejadas codificadas ao PROEJA (BAKHTIN, 2000).

A construção identitária não se dá, portanto, de modo simples, os sujeitos do PROEJA reconhecem que há dificuldade em retornar. Há motivos para isso: os conflitos com identidades excludentes que constituem relações de dominação no contexto social (THOMPSON, 2000) e também àqueles preconceitos arraigados, imagens que os sujeitos têm de si mesmos. Nos dois casos, reagem ao ressignificar imagens para compor as outras identidades e afastar “os preconceitos que acabam com o sonho dos mais fracos”, metáfora usada por um sujeito que traduz a influência social no discurso. Desse modo, o sujeito reage discursivamente para construir-se identitariamente um novo sujeito do PROEJA, um profissional.

A inconclusibilidade identitária é constitutiva dos sujeitos (BAUMAN, 2005) em virtude de o sujeito sofrer influências do contexto histórico-social que traz muitas outras identidades que “estão por ser inventadas e cobiçadas durante a vida” (BAUMAN, 2005, p. 91). Além disso, as identidades estão sempre na dependência do sentido que não se completa, dependem de interpretações e significações do contexto enunciativo não apreensível integralmente nas interações (BAKHTIN, 2002). A incompletude para os sujeitos é traduzida como lacuna, representada pela formação não realizada na juventude. Assim, o sujeito se movimenta para compor essa identidade fragmentada e percebe o PROEJA como possibilidade de ressignificar e compor o processo de formação. O PROEJA é percebido, portanto, como possibilidade de transformação identitária que permite ainda aos sujeitos, por meio da memória de futuro (BAKHTIN, 2000), projetar identidades, conforme as possibilidades dadas pela pós-modernidade.

O ingresso no PROEJA gera um processo de negociação identitária entre o passado que os sujeitos rejeitam e, ao mesmo tempo, ressignificam e o presente com as novas possibilidades identitárias. Em seus discursos, os sujeitos desvelam identidades construídas em conflitos e interações, no contexto do curso técnico na modalidade PROEJA que opera como mobilizador tanto dos movimentos de ressignificação identitária, de produção de conflitos e de novas construções identitárias e, também, de projeção de identidades outras pela memória de futuro (BAKHTIN, 2000). Identidades que, agora, são mais instáveis, transitórias e fragmentadas (BAUMAN, 2005) por força da influência dos múltiplos contextos, dos conflitos e ressignificações identitárias promovidas pela inserção no PROEJA e pelas possibilidades futuras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

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

_____. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

BARCELOS, Valdo. *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOHN, Hilário I. A formação do professor de línguas – a constituição de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, v. 17, n. 2, p.97-114, 2004.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FARACO, Carlos A. *Linguagem e diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação e sociedade*. Vol.26, nº 92, Campinas. Oct. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017> . Acesso em: 4 set.2012.

GOMES, Candido A., CARNIELLI, Beatrice L., ASSUNÇÃO, Isoleta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/87/89>. Acesso em: 07set. 2011.

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

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 7. ed. Campinas,SP: Unicamp, 2007.

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

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

WOODWARD, Katheryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.