

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

DAVI ARAÚJO ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR ALUNOS DO
CURSO SUBSEQUENTE EM SEGURANÇA DO TRABALHO
SOBRE SUA FORMAÇÃO (IFMA – CAMPUS BURITICUPU)**

São Leopoldo

2021

DAVI ARAÚJO ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR ALUNOS DO
CURSO SUBSEQUENTE EM SEGURANÇA DO TRABALHO
SOBRE SUA FORMAÇÃO (IFMA – CAMPUS BURITICUPU)**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida
Bilhão

São Leopoldo

2021

P436c

Pereira, Davi Araújo Alves.

Educação e trabalho : significações produzidas por alunos do curso subsequente em segurança do trabalho sobre sua formação (IFMA – Campus Buriticupu) / por Davi Araújo Alves Pereira. – 2021.

139 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021.

“Orientadora: Dra. Isabel Aparecida Bilhão”.

1. Educação profissional. 2. Alunos. 3. Significações.
4. Instituto Federal do Maranhão. I. Título.

CDU: 377:331.45

DAVI ARAÚJO ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR ALUNOS DO
CURSO SUBSEQUENTE EM SEGURANÇA DO TRABALHO
SOBRE SUA FORMAÇÃO (IFMA – CAMPUS BURITICUPU)**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida
Bilhão

Aprovado em ___ de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Orientadora

Profa. Dra. Viviane Klaus – UNISINOS

Prof. Dra. Olívia Medeiros Neta – UFRGN

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Ao final deste trabalho, que durante seu processo de construção despertou em mim o senso de compromisso investigativo e ético, vem o exercício da gratidão, uma oportunidade de reconhecer tudo que tornou a conclusão deste trabalho possível.

Rendo graças por todas as vivências, dúvidas e inspirações que sustentaram a escolha pelo programa e as decisões tomadas durante a pesquisa.

Agradeço aos meus pais! Foram eles que me proporcionaram toda a base material, de afeto e segurança que me permitiu poder ter a condição de me tornar estudante, trabalhador, psicólogo, pesquisador e todas as formas de ser que me influenciaram.

Sou grato aos meus irmãos, Lucas, Talita e Carlinha, pelo querer bem. Sabemos que podemos contar um com o outro se precisarmos e pudermos ser apoio.

Agradeço à Denise!! Ela é um dos pilares fortes e a principal influência dessa minha empreitada. Foi quem me indicou o programa, me mostrou caminhos e me apoio em todo momento. A quem admiro, respeito e amo. Minha companheira de todos os dias e para todos os dias.

Agradeço aos colegas de turma, do Piauí e do Ceará, por sermos coletivo. Aos mestres pela generosidade, em especial à professora Isabel Bilhão por ter me acompanhado e conduzido sempre de maneira atenciosa. Agradeço à professora Olívia Medeiros e à professora Viviane Klaus pela maneira respeitosa e qualificada com que contribuíram enormemente com o trabalho.

Agradeço aos colegas e amigos do IFMA pelo apoio institucional e pessoal. Orgulho-me desta instituição que, em tempos sombrios e de retrocessos graves, resiste pelo direito à educação pública de qualidade.

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa, especialmente as alunas, pela confiança e compartilhamento de suas vivências absolutamente ricas e únicas.

RESUMO

A dissertação apresenta o resultado de pesquisa realizada no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Buriticupu, junto aos alunos do curso de Segurança do Trabalho na modalidade subsequente. A investigação teve como objetivo compreender as significações produzidas pelos alunos sobre a experiência formativa, apresentando-se discussões que problematizam o modo como o contexto laboral influencia as práticas educativas e pauta agendas para políticas educacionais baseadas em uma racionalidade própria do modelo capitalista, além de discussões sobre a educação profissional no Brasil e sobre a juventude e suas vivências particulares diante das dinâmicas da relação entre trabalho e educação no Brasil. Os pressupostos da psicologia sócio-histórica são utilizados como fundamentos para o processo de produção de dados que serviram como material para a análise das significações produzidas pelos sujeitos, utilizando-se as categorias sentidos e significados para este fim. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas junto a seis alunas do curso de Segurança do Trabalho. As informações indicam a necessidade de que o modo de ser discente e a produção de subjetividade dos alunos dessa modalidade de ensino sejam criticamente compreendidos para a uma oferta educativa efetivamente inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Educação profissional, Alunos, Significações, Instituto Federal do Maranhão

ABSTRACT

The dissertation presents the result of a research carried out at the Federal Institute of Maranhão (IFMA), Campus Buriticupu, with students of the Workplace Safety course in the subsequent modality. The research aimed to understand the meanings produced by students about the formative experience, presenting discussions that problematize the way in which the work context influences educational practices. And it guides agendas for educational policies based on a rationality specific to the capitalist model, in addition to discussions about professional education in Brazil and about youth and their particular experiences in the face of the dynamics of the relationship between work and education in Brazil. The assumptions of socio-historical psychology are used as foundations for the data production process that served as material for the analysis of the meanings produced by the subjects, using the categories of senses and meanings for this purpose. The data were produced from semi-structured interviews with six students from the Workplace Safety course. The information indicates the need for the way of being a student and the production of subjectivity of students in this teaching modality to be critically understood for an effectively inclusive and democratic educational offer.

Keywords: professional education, Students, Meanings, Federal Institute of Maranhão.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Mapa do Maranhão - Buriticupu em destaque..... | 24 |
| Figura 2 - Fachada do prédio do IFMA, Campus Buriticupu..... | 25 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Situação dos alunos matriculados no curso de Segurança do Trabalho do IFMA, Campus Buriticupu..... | 81 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Núcleos de significados..... | 56 |
|---|----|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| CEFET | Centro de Educação Federal Tecnológica |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| IBCT | Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia |
| IFs | Institutos Federais |
| IFMA | Instituto Federal do Maranhão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos. |
| PARFOR | Programa Nacional de Formação de Professores |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| SUAP | Sistema Unificado da Administração Pública |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | O IFMA, CAMPUS BURITICUPU E O CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA | 23 |
| 3 | EDUCAÇÃO E TRABALHO: SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES DESSA RELAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA | 29 |
| 3.1 | Educação profissional no Brasil: historicidade e contradições..... | 36 |
| 3.2 | O jovem na relação entre educação e trabalho: mediações objetivas e subjetivas produtoras de sentidos..... | 42 |
| 4 | PERCURSO INVESTIGATIVO: PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS SUJEITOS | 47 |
| 4.1 | Visão de homem e discussão sobre o método na psicologia sócio-histórica..... | 47 |
| 4.2 | Procedimentos metodológicos para apreensão das significações dos sujeitos e percurso de pesquisa..... | 54 |
| 5 | PENSAMENTOS, AFETOS E O MODO DE SER DISCENTE: ANALISANDO A PALAVRA COM SIGNIFICADO | 63 |
| 5.1 | Núcleo 1: “pelo menos não vou ficar parada” - o tempo e as escolhas: o social mediando a construção da temporalidade e o processo de escolha..... | 63 |
| 5.2 | Núcleo 2: “(...) ficar por aí e arrumar alguma coisa” - a construção de um percurso de vida: mediações que constituem planos e estratégias dos jovens..... | 71 |
| 5.3 | Núcleo 3: “vou seguir até o final, porque vai valer a pena” - significações sobre a instituição e o curso..... | 85 |
| 5.4 | Entrevistas com o diretor e o professor..... | 102 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| | REFERÊNCIAS | 115 |
| | APÊNDICE A | 124 |
| | APÊNDICE B | 135 |
| | APÊNDICE C | 137 |
| | APÊNDICE D | 139 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida ocorreu no âmbito da educação profissional oferecida pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos em 2008. A investigação foi realizada em um dos *Campus* do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), no interior do Estado, na cidade de Buriticupu, implantado em 2008, como parte da primeira expansão da rede no Maranhão.

A instituição oferece diferentes níveis e modalidades de ensino: técnico nível médio integrado, médio subsequente, médio na modalidade educação de jovens e adultos, nível superior e superior tecnólogo. O olhar da abordagem volta-se para a educação, neste contexto, no seu jogo com o trabalho, como espaço de aprendizagem que media a relação do jovem com o mundo. Os discentes foram considerados como os sujeitos desta pesquisa, que buscou compreender os modos como eles se constituem dialeticamente na relação entre a educação e o trabalho, sob as influências dos fatores socioculturais que os rodeiam num nível micro e macrológico e dos próprios modelos pessoais.

O interesse na pesquisa está nas produções subjetivas observadas nos posicionamentos dos jovens sobre a educação e o trabalho, a partir das realidades que vivenciam, levanto em conta os condicionantes econômicos e socioculturais que permeiam o mundo do trabalho e que demandam dos espaços educativos estratégias de formação de trabalhadores alinhados às condições estabelecidas pelo modo de produção capitalista nos seus moldes atuais.

A investigação ocorreu com alunos do curso de Segurança do Trabalho na modalidade subsequente, oferecidos desde 2008 no Instituto Federal do Maranhão, Campus Buriticupu, entendendo ser provocativo um campo empírico considerado representativo da proposta de expansão do ensino de qualidade pelo interior do país, produzindo um cenário particular de encontro de um modelo educacional que se propõe de excelência com uma realidade marcada por precariedades socioeconômicas das mais diversas. Nesse cenário, encontram-se sujeitos com vivências mediadas por esta realidade local e por modelos de educação e relações de trabalho que se apresentam de maneira impositiva, conduzindo modos de se posicionar, de pensar e de se sentir.

O trabalho de pesquisa desenvolvido partiu do questionamento sobre os modos como os discentes de um curso da modalidade subsequente produzem significações sobre a sua

própria formação e como se constituem e se concebem como sujeitos que vivenciam a relação entre a educação e o trabalho, considerando as particularidades de cada trajetória individual, os valores pessoais e as condições objetivas que mediam esse processo.

Percebendo a educação e o trabalho como categorias centrais na vida dos investigados, o **objetivo geral** da pesquisa é compreender e explicar as significações produzidas por discentes do curso de Segurança do Trabalho do IFMA, Campus Buriticupu, sobre o seu processo de formação para o trabalho na instituição tendo como base a narrativa desses atores e as complexas mediações sociais que integram suas histórias de vida.

Como **objetivos específicos** da pesquisa buscou-se: 1) evidenciar as mediações sociais que constituem o modo de ser discente no contexto aqui abordado; 2) identificar características e particularidades do contexto educacional em que se inserem os participantes da pesquisa; 3) construir e interpretar dados sobre a produção de sentidos e os significados atribuídos por discentes do curso subsequente em segurança do trabalho sobre sua formação para o trabalho e o modo como eles produzem a atividade discente. A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surge das necessidades de aprofundar conhecimentos na área da educação profissional e sobre o olhar da psicologia diante das subjetividades dos sujeitos que se constroem no seio desse contexto, especificamente nos dispositivos e práticas de Políticas Educacionais voltadas para a educação e profissionalização do trabalhador brasileiro.

A partir da atuação como psicólogo escolar no Instituto Federal do Maranhão, após uma curta trajetória formativa e profissional iniciada em 2005, quando ingressei no curso de Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), fui motivado naquele momento pelo interesse em entender o comportamento humano nas suas relações, conduzindo-me a possíveis escolhas, ainda na indefinição de que curso seguir, áreas como a Sociologia e História. Na graduação tive aproximações e afinidades com a psicologia clínica e avaliação psicológica, o que me parecia ser quase uma traição ao meu grupo de estudo de psicologia social comunitária, área pela qual “me comprometi” a defender e atuar.

Hoje, sinto que na Universidade na qual realizei a graduação não havia um clima que despertasse um interesse e comprometimento com as pesquisas que não fossem relacionadas às obrigações de final de curso. Confesso que não me lembro de ter sido orientado de modo mais efetivo, apesar de ter mais a tendência em achar que foi em grande parte uma falta pessoal por não ter sido mais pró-ativo nesta busca. Lembro de iniciar um projeto para

concorrer a bolsa de iniciação científica que envolveria a teoria das representações sociais com base nos estudos de Sergi Moscovici, algo que me parecia fascinante, mas não se concretizou.

Contudo, algumas experiências na graduação tiveram maior significado para minha formação ao me aproximar de meus interesses, angústias e desafios da profissão psicólogo e suas variadas possibilidades e caminhos, com buscas espontâneas por atividades extracurriculares em que tive a companhia de caríssimos colegas e amigos que também almejavam contato com o real. Assim, construímos o pretensioso e nem tão organizado Movimento dos Estudantes de Psicologia do Piauí, cujo lema era a integração dos estudantes de psicologia das 4 instituições que ofereciam o curso de Psicologia no Estado. Neste espaço, queríamos refletir sobre a Psicologia e o nosso lugar de estudantes nos diferentes debates da área.

A partir dessa experiência e junto ao grupo de estudantes, viabilizamos a participação em congressos, organização de saraus, grupos de estudos e organizamos o primeiro (e único) Encontro de Estudantes de Psicologia do Piauí, no qual fomentamos debates ligados à psicologia social e à necessidade de construção de uma psicologia comprometida com a realidade local piauiense. Sem dúvida, essas experiências marcaram em grande parte pela riqueza do contato, da criação de laços, das inspirações e da identificação com os que também buscavam seguir a psicologia social, área da psicologia que foca a qualidade de vida da sociedade e que busca desenvolver intervenções sociais a partir da noção de grupo.

Também tive aproximações com a área da saúde mental na qual os profissionais de Psicologia podem atuar nos serviços de atenção psicossocial e na construção de rede social de cuidado. Tive experiência extracurricular ao participar de reuniões e atividades de associação de usuários e familiares da rede de saúde mental do Piauí (ÂNCORA), espaço em que conhecemos pessoas inspiradoras (profissionais da saúde, usuários da rede), que se tornaram amigas e nos ensinaram pelas vivências e pelo contato com muita generosidade que havia naquele contexto um lugar de atuação bastante relevante para o psicólogo. Desse contexto surgiu ideia para pesquisa em uma disciplina com o tema “Efeito da luta antimanicomial nas instituições de cuidado mental nos espaços públicos e privados de Teresina – PI”, apresentado no V Encontro Norte e Nordeste de Psicologia.

Durante o curso, realizei estágio extracurricular na casa abrigo Dom Barreto, entidade ligada à escola Dom Barreto, em Teresina, onde me vi diante de uma realidade difícil de

atuação e que me exigia a construção de práticas de psicologia ainda pouco estruturadas naquele local. Não considero que tenha conseguido construir um projeto consistente de atuação, mas me senti desafiado a encontrar um lugar para a psicologia em um contexto institucional tão delicado e de relações de poder tão complexas que refletiam condições sociais difíceis de superação como a desigualdade, a pobreza e a violência. Enfim, pude ao menos me colocar como uma referência de acolhimento em meio ao estresse e as frustrações que também recaíam sobre mim.

Outro campo de estágio foi especialmente marcante, já no encerramento do curso, para minha formação e como primeira experiência na psicologia comunitária. O contato com Associação dos Ceramistas do Poti Velho (ACEPOTI) e o estudo e vivência junto a esses trabalhadores que se uniam através do modo de trabalho baseado na economia solidária foi uma das experiências mais prazerosas e ricas.

Minha pesquisa monográfica teve como tema a função social da Universidade, motivada pela intenção de estudar e discutir, através de revisão bibliográfica, sobre que papel historicamente foi exigido da Universidade na sua relação com a sociedade e como este lugar foi se estruturando. Interessante lembrar como o tema não possui relação mais direta com a Psicologia e confesso que não lembro exatamente por que, naquele momento, dentre tantos temas, optei por essa escolha. Talvez as experiências de curso, especialmente os debates sobre o papel da Psicologia em um cenário de desigualdades e pobreza, tenham me levado a me dedicar ao difícil esforço de pesquisa, buscando o entendimento dessa relação da Universidade com o que há fora de seus muros, especialmente as realidades locais.

Formado, tive como primeira oportunidade de trabalho, em 2011, a atuação na Política de Assistência Social, ao ser contratado para trabalhar como psicólogo em Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CRAS em um município do Ceará. O serviço tem como objetivo o cuidado e assistência de pessoas vítimas de diferentes situações de violação de direitos. Atuei também na oferta de serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica, locais que exigiam referenciais da psicologia social comunitária.

Em 2014, mudei o rumo de minha atuação profissional ao ser aprovado em concurso para o IFMA, lotado na cidade de Buriticupu, no sul do Estado, local com baixíssimos índices de desenvolvimento. Agora iniciava uma busca por entender os lugares da Psicologia no contexto da educação escolar. Desde 2015 venho buscando aliar a atuação como psicólogo escolar com a função de coordenador da coordenadoria de Assistência ao Educando que, de

maneira geral, tem a missão de garantir ou buscar condições de permanência com qualidade dos alunos na escola, coordenando a execução de programas de assistência primária e secundária. A função de coordenador dos programas me permite ter uma visão bastante próxima da condição de alunos que se encontram em condição de vulnerabilidade socioeconômica, em um contexto de pouca renda, trabalhos precarizados, informais e que oferece poucas perspectivas aos estudantes que buscam ascensão social através do estudo e de um futuro trabalho. O olhar sobre essa realidade tem me levado a questionar as implicações das condições socioeconômicas dos estudantes sobre o contexto escolar no que diz respeito ao rendimento acadêmico destes alunos e ao modo como a escola responde às peculiaridades das demandas do contexto em que se insere. A construção do perfil socioeconômico dos discentes serviu de base para a pesquisa “Perfil socioeconômico dos discentes do IFMA, campus Buriticupu: reflexões sobre as relações entre realidade social e a escola”, apresentada na Semana Nacional de ciência e Tecnologia/IFMA de 2018.

Como psicólogo escolar, tenho a intenção de estudar e construir práticas com foco na orientação profissional, saúde mental e autorregulação da aprendizagem. Os alunos do ensino médio demandam principalmente atividades de orientação profissional o que me parece demonstrar a sensibilidade deste momento para os discentes que formulam seus projetos de vida em meio às dimensões da relação entre trabalho e educação.

Minha trajetória acadêmica e profissional, especialmente os últimos anos de trabalho como psicólogo escolar do IFMA, me trouxeram a este momento em que decidi buscar o mestrado em Educação. Tenho a expectativa de qualificar meu olhar diante das demandas do meu local de trabalho, em particular as demandas que envolvem o entendimento da relação educação e trabalho e o modo como essa relação e suas várias dimensões podem incidir sobre a formação de subjetividade dos estudantes no contexto específico da pesquisa.

A construção deste percurso formativo e profissional sustentou o interesse pelo estudo aqui desenvolvido, iniciado pelo levantamento de trabalhos que possuam consonância com as ideias de pesquisa aqui preliminarmente explicitadas, identificando um conjunto de pesquisas que tratem do tema mais amplo da educação e trabalho, mas com um direcionamento desta busca para pesquisas que abordem a juventude inserida no contexto das relações entre estes dois campos, tendo como foco de seleção as pesquisas desenvolvidas especificamente na educação profissional. A revisão de bibliografia foi realizada na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia - IBCT e foi construída a partir da utilização

na busca avançada de três combinações de descritores: 1) Educação profissional - trabalho - sentidos - psicologia sócio-histórica; 2) Trabalho – sentidos – Educação – Jovens - psicologia sócio-histórica; 3) Trabalho - sentidos/significações – Jovens - Educação profissional.

O interesse no uso desses descritores foi o de selecionar trabalhos que discutissem os temas relacionados com esta pesquisa, partindo da perspectiva de jovens inseridos em políticas públicas de educação (especialmente na educação profissional) e que vislumbrem a uma inserção no mundo do trabalho, problematizando seus aspectos ideológicos como mediadores dessa experiência educacional dos discentes. A referência à psicologia sócio-histórica buscou incluir trabalhos nesta área do conhecimento, que empregam teoria e método e que, portanto, estejam voltados para a compreensão de processos subjetivos como fenômenos construídos na mediação com elementos das realidades sociais vividas, conforme será mais discutido no capítulo sobre os pressupostos teóricos e metodológicos. Abordagens sobre sentidos e significações em trabalhos que utilizem essas terminologias numa perspectiva diferente da que é utilizada tradicionalmente na psicologia sócio-histórica, mas que também interessam para este estudo por indicarem pesquisas que exploram a visão e percepção dos jovens, especificamente nesta revisão, sobre o trabalho ou sobre os seus processos formativos.

Após a utilização das três combinações de descritores e obtenção de 86 trabalhos como resultado da busca no IBCT, foram escolhidos trabalhos que atendessem ao objetivo de construção de um quadro de pesquisas com aproximações com o projeto desenvolvido nesta dissertação, conforme critérios apontados no parágrafo anterior. A composição do quadro de pesquisas de referência para esta revisão teve preferência inicialmente pela busca por trabalhos que utilizassem os pressupostos da psicologia sócio-histórica na produção e análise dos dados, por serem escolhidos por este pesquisador para o desenvolvimento do trabalho e por entender que essa abordagem teórica da psicologia sintetiza a concepção de subjetividade adotada no trabalho. No entanto, pesquisas que utilizam outros pressupostos teóricos metodológicos foram consideradas desde que tivessem como proposta básica o entendimento do modo como jovens estudantes produzem sentidos, significados, motivações, expectativas e projetos de vida relacionados à formação educacional ou sobre o trabalho enquanto constroem percursos de escolarização como preparação para o mundo do trabalho.

Ao todo foram selecionadas 27 pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas nos níveis médio e superior de ensino e em diferentes políticas educacionais (incluindo terceiro setor), todas direcionadas para adolescentes e jovens. Após a leitura dos resumos das 27

pesquisas, constatou-se que 11 foram desenvolvidas na RFEPCT, sendo três delas junto a alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), um com alunos do PRONATEC e sete com alunos do Ensino Médio Integrado (EMI). Além dessas, realizadas no âmbito da RFEPCT, outros trabalhos integram o quadro de pesquisas relevantes para revisão bibliográfica aqui desenvolvida. Foram cinco pesquisas realizadas com alunos do ensino médio da Rede Estadual de diferentes Estados do país; três com adolescentes participantes de ações educacionais do Terceiro Setor; uma pesquisa com participantes de Política de Assistência Social (PROJOVEM); três, junto a alunos do ensino superior; uma com alunos da Educação de Jovens e Adultos de escola estadual; duas com alunos de programa de orientação profissional, um trabalho com alunos de escola municipal na modalidade integral nos moldes da RFEPCT.

De modo geral, estas pesquisas tem metodologias que estimulam e exploram as narrativas dos adolescentes e jovens sobre o trabalho ou sobre a formação educacional, realizando-se o exercício de análise das mediações sociais, com destaque em muitas delas ao sistema econômico vigente e suas influências sobre o sistema educacional e seus sujeitos, produtoras de valores, identidades e do modo de pensar e agir destes sujeitos enquanto educandos e trabalhadores em preparação para inserção no mundo do trabalho. A condição de jovens dos sujeitos da pesquisa foi destacada em alguns dos trabalhos como eixo norteador das análises, considerando a juventude como grupo social afetado de modo particular pela lógica econômica capitalista. As pesquisas situam os jovens em um momento crítico de definição do futuro, problematizando processos de escolhas e o perfil formativo que as escolas assumem e conseguem produzir enquanto pontos de referência na formação de futuros trabalhadores.

A condição socioeconômica dos alunos também foi aspecto comum nas discussões realizadas nas 27 pesquisas ao trazerem o fenômeno da desigualdade social, da pobreza e da baixa qualidade do ensino básico público no Brasil, com maior ou menor ênfase, para o debate das condições em que o processo de escolarização das classes populares ocorre, no que se refere a essas como mediadoras da atividade discente e da produção de subjetividade de sujeitos inseridos nas relações entre trabalho e educação e nas contradições que as permeiam.

Para uma análise mais aproximada, foram selecionados 10 trabalhos, utilizando-se como critérios o fato de terem se desenvolvido em dispositivos da RFEPCT, com exceção do

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o que permite uma análise mais focalizada de produções que reconheçam o contexto de desenvolvimento dessa política e os impactos de sua execução sobre a formação de jovens estudantes/trabalhadores. São produções em nível de mestrado (08) e doutorado (02), de programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Psicologia, Psicologia Social e Psicologia da Educação, realizadas na última década, demonstrando o pleno vigor das iniciativas de entendimento das dinâmicas construídas e reproduzidas na educação profissional no Brasil, a partir da expansão da Rede Federal em 2008. Todas elas tratam da educação profissional, baseadas em estudos sobre a modalidade de ensino médio integrado, oferecida pelos Institutos Federais que consiste na matrícula única na formação geral e na formação técnica, sendo três delas junto ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA.

Todas com análise crítica das políticas de Educação Profissional no Brasil, apontando a construção de contradições e tensões ao longo do percurso histórico em que essas políticas se consolidam nos moldes atuais e sob os determinantes econômicos do modo de produção capitalista, com as consequentes mudanças nas relações de trabalho e dos sentidos que elas carregam.

Há discussões atuais sobre temas que se inscrevem de modo marcante na Educação profissional como, por exemplo, a dualidade e fragmentação presente historicamente no Brasil em relação a uma educação voltada para o trabalho destinada às classes subalternas e uma formação propedêutica voltada para a classe dominante, questões que também são exploradas por ora. Esses trabalhos também são fundamentados por debates sobre as contradições absorvidas pela educação profissional no que se refere ao exercício de uma formação tecnicista, ao tempo em que se observam práticas potencializadoras da formação humana integral e do desenvolvimento de consciências críticas, de acordo com os princípios que regem o EMI.

Realizadas com menor ou maior densidade, as pesquisas analisam os sentidos que os educandos produzem sobre a educação profissional, considerando os significados que acompanham historicamente as iniciativas de formação de trabalhadores no Brasil. As pesquisas destacam pontos em comum como: o reconhecimento por parte dos alunos da qualidade dos Institutos Federais e do EMI como diferencial competitivo nas disputas por vagas qualificadas no mercado de trabalho, ou, de preferência, para o ingresso em um ensino

superior idealizado e visto como caminho cada vez mais necessário para o prolongamento da escolarização; o compartilhamento de valores próprios de uma economia liberal e de uma educação e trabalho direcionados para projetos de consumo; a crença na educação como meio para ascensão social e rompimento de barreiras socioeconômicas, com destaque maior para tal aspecto nas pesquisas sobre o PROEJA.

A Psicologia contribui de modo importante com esse caminho de investigação, fundamentada em teóricos e autores com reconhecida consistência de conceitos desenvolvidos no contexto da psicologia da educação, como Vygotsky e Leontiev. Há, do mesmo modo, autores bastante citados no campo da educação, sendo Gramsci e Saviani alguns dos mais tradicionais e relevantes para o debate do tema das relações entre trabalho e educação na concepção marxista e que embasam uma discussão crítica sobre os Institutos Federais e a proposta de EMI.

A quantidade considerável de pesquisas que problematizam o tema mostra a consistência das discussões sobre os aspectos alienantes das práticas educativas em diferentes contextos e como estas práticas encontram-se fortemente imbricadas com as configurações das relações de trabalho, atendendo às demandas de um sistema produtivo balizado pela lógica da competitividade, individualismo e flexibilidade, valores que marcam muito claramente o percurso educacional e a subjetividade dos educandos nas mais diferentes modalidades e níveis de ensino.

Esse é um campo de estudo que parece firmemente estabelecido, com pesquisas que indicam um caminho que leva em consideração a lógica neoliberal e suas contradições, mas que permite em seu estado da arte a busca por novos olhares sobre realidades que se apresentam passíveis de problematização pelas suas particularidades. Com base nesse entendimento, há a possibilidade rica de ampliação dessas questões em contextos peculiares pela sua localidade, nível e modalidade de ensino (como os cursos subsequentes) e ainda pela forma como sujeitos nestes contextos se constituem singularmente. Com algumas variações nos métodos adotados, as pesquisas analisadas buscam construir dados que se aproximem das concepções e sentidos que alunos produzem na relação com o contexto educacional. A partir da leitura dos trabalhos, alguns pressupostos e procedimentos metodológicos foram vistos como úteis na construção de dados importantes que possam contribuir nas respostas para o problema de pesquisa neste trabalho, que teve como inspiração metodológica a psicologia sócio-histórica e o materialismo histórico-dialético como pressuposto filosófico, presentes em

algumas das pesquisas lidas, ao se confrontar as histórias pessoais dos investigados com a história social, ajudando a entender o problema de pesquisa a partir de sua singularidade, mas levando-se em conta suas determinações universais, expressas, por sua vez, nas idiossincrasias dos fenômenos.

Essa dissertação buscou avançar nas investigações sobre este campo de conhecimento ao estudar a modalidade de ensino subsequente ofertado pela RFEPCT e a realidade de jovens ingressantes neste contexto, entendendo ser este um *locus* específico de investigação pouco explorado no conjunto de produções da área. Espera-se que o percurso de investigação tenha produzido elementos que permitam compreender aspectos do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil a partir da visão de alunas e dos signos compartilhados por elas sobre a Instituição na qual estudam e sobre si mesmos dentro deste espaço, considerando suas expectativas sobre a experiência escolar e sobre possibilidades de inserção no mundo do trabalho, as reproduções das formas de ser e pensar, além das saídas e resistências produzidas sobre os modos de serem jovens estudantes diante das condições e possibilidades apresentadas e construídas por elas.

O trabalho se organiza tendo como primeiro passo de construção a aproximação com o campo empírico, momento em que se apresenta a Instituição na qual a pesquisa se desenvolve, o curso sobre o qual se orienta os olhares do estudo e uma apresentação breve do perfil dos estudantes que o procuram. No capítulo seguinte, apresentam-se aspectos discutidos na área de estudo inserida na pesquisa, qual seja, a educação e o trabalho, com um breve destaque para as questões filosóficas que permeiam esta relação a partir da concepção marxista e para a dinâmica histórica dessa relação no contexto brasileiro, considerando as influências do modo de produção capitalista sobre o sistema educacional. Continua com uma discussão sobre o processo histórico de construção da Educação Profissional no Brasil e suas contradições e sobre a condição juvenil como mediadora da relação dos jovens com a educação e o trabalho. O quarto capítulo teórico-metodológico realiza a descrição sobre os pressupostos que embasam o método de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados. O capítulo 5 apresenta os dados produzidos a partir dos procedimentos de pesquisa e a análise destes dados, seguidos pelas considerações finais e conclusões produzidas no percurso.

2 O IFMA, CAMPUS BURITICUPU E O CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A lei que cria os Institutos Federais define que os mesmos possuem natureza jurídica de autarquias detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Segundo a lei nº 11.892, que Institui a RFEPC e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições têm como função a formação e a qualificação com vistas na atuação profissional com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, buscando soluções técnicas especialmente voltadas para peculiaridades regionais, fortalecendo os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, com base nas potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Essa reorganização administrativa buscou fortalecer a regionalização da rede, considerando cada Unidade como um polo de desenvolvimento regional e favorecendo o atendimento de demandas educacionais específicas de acordo com os aspectos sociais, culturais e econômicos de cada território.

A lei que cria os Institutos Federais e a RFEPC configura uma junção de institucionalidades muito diversas. Buscando articular ensino técnico e ensino propedêutico, a legislação estabeleceu como uma das finalidades dos IFs a Verticalização da educação básica com a educação profissional e educação superior, atendendo de forma ampla as diversas modalidades de oferta educacional¹. Ela prevê, além do ensino básico de nível médio, a possibilidade de oferta de cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica e para a educação profissional. Os IFs oferecem ainda cursos com habilitação para bacharelado, pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado e *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização.

¹ Esse processo de verticalização estimulou a oferta de cursos de educação superior mais do que a oferta de cursos de formação técnica e profissional

A formação inicial e continuada de trabalhadores, nas áreas da educação profissional e tecnológica, busca articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, levando à geração de trabalho e renda, tendo como prioridade ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008).

Em relação à concepção de trabalho presente na identidade institucional dos IFs, aspecto de interesse desta pesquisa, toma-se como referência o mais recente Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020- 2023)² do IFMA que expressa preocupação em ultrapassar o entendimento da educação profissional como meio de instrumentalização para o mercado de trabalho, ao produzir conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade, fomentando o desenvolvimento humano e profissional.

É importante que o IFMA forme o cidadão trabalhador para além da inserção no mercado de trabalho, com um entendimento do processo, como um todo, e de sua condição de trabalhador e cidadão, cômico de seus direitos e deveres. Uma educação para o mundo do trabalho e para a prática social, que requer do educando uma atitude ética e política (IFMA, 2019, p. 42).

Nesse sentido, os princípios filosóficos que embasam as práticas pedagógicas do IFMA abrangem uma concepção de educação para o trabalho potencializadora do desenvolvimento humano integral, a partir de práticas educativas consonantes com a realidade social e que promovam a emancipação do cidadão trabalhador enquanto agente político, considerando-se a necessidade de transformações políticas, econômicas e sociais num cenário de desigualdade e exclusão social existente.

Como mencionado anteriormente, os sujeitos dessa investigação são alunos do curso de Segurança do Trabalho no Instituto Federal do Maranhão, Campus Buriticupu. Nesse capítulo é feita uma breve apresentação do município de Buriticupu, a partir das poucas referências encontradas sobre o processo de sua fundação e desenvolvimento. O município de Buriticupu, localizado à 417 km da capital São Luís, foi fundado em 1994, tendo como origens a iniciativa de expansão da fronteira agrícola no Maranhão no início dos anos de 1970, quando o governo do Estado iniciou projeto de colonização para assentamento de trabalhadores rurais na região. O projeto resultou na criação do povoado Buriticupu,

² O PDI é documento que sintetiza as ações pedagógicas e administrativas do IFMA e é um dos principais requisitos para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Ele descreve a missão institucional do IFMA, sua missão, visão e valores

referência a dois frutos comuns na região na época, o buriti e o cupuaçu. Com o início da colonização, ocorrido com o incentivo do Estado e por povoamento espontâneo, a região seguiu um processo de desenvolvimento a partir de atividades econômicas baseadas na produção primária, com base na agricultura familiar. Concomitante a esse processo, a região foi fortemente marcada pela ação de latifundiários, especuladores de terra e pela atividade de extração de madeira, o que gerou violentos conflitos por terra que vitimaram principalmente os praticantes da agricultura familiar e indígenas (povos nativos da região, como os índios da etnia Guajajara). Constituindo-se como região fortemente marcada pela violência e pelo conflito de terra, Buriticupu foi elevado à categoria de município e distrito pela Lei Estadual n.º 6.162, de 10-11-1994, sendo desmembrado de Santa Luzia (IBGE/cidades/histórico).

O município, em 2019, segundo os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem população estimada em 72.358 habitantes e um dos menores PIB per capita nacional, encontrando-se na posição 5.191 entre os 5.570 municípios do país. Dados sobre emprego e renda, saúde, educação e saneamento básico indicam a precariedade das condições socioeconômicas do município, estando entre os mais pobres do país, com IDH de 0,556, segundo Censo de 2010, ilustrando o extremo inferior das profundas desigualdades existentes no Brasil e os mais graves problemas sociais que representam os reais desafios do país na busca do desenvolvimento igualitário e do bem-estar social da população (IBGE/cidades/panorama/Buriticupu).

O município atualmente tem como principal atividade econômica a agricultura familiar, mas tem desenvolvido de modo importante principalmente o comércio, surgindo a necessidade de ampliação da rede de serviços bancários, telecomunicações e hotéis, com uma consequente ampliação de sua economia e um adensamento populacional verificado nos últimos anos.

Figura 1: Mapa do Maranhão - Buriticupu em destaque



Fonte: IBGE

O IFMA percorre, desde o início do século XX, todo o processo de reformulações institucionais que ocorreu com a Educação Profissional no Brasil e se insere no contexto de Buriticupu como Unidade Descentralizada de Ensino (UNDE) do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, no âmbito da primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia em 2007, norteadada pela visão desenvolvimentista fundada pelo interesse na inclusão social, na diminuição das desigualdades na sua dimensão regional, tendo como base a relação da formação para o trabalho com a ampliação da escolaridade (PACHECO, 2011). Ele passa a integrar a rede do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão, instituída um ano depois através da lei 11.892/08. Atualmente o Campus oferece cursos na modalidade ensino médio/técnico integrado (Administração, Meio Ambiente, Agronegócio e Análises Químicas) subsequente (Segurança do Trabalho e Administração) e cursos de nível superior de biologia e matemática com forma de ingresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e administração somente pelo ENEM (IFMA, 2015).

Figura 2: IFMA, Campus Buriticupu - Fachada.



Fonte: <https://buriticupu.ifma.edu.br/>

O curso de Segurança do Trabalho, na modalidade subsequente, é implementado em 2016 e tem sua última turma ofertada no ano de 2019, sendo selecionada desta os participantes para a presente pesquisa. Tal modalidade surge do modelo de educação profissional oficializado pelo decreto nº 2208/1997 e se torna remanescente de reformulações institucionais ocorridas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, como dito anteriormente, colocavam a oferta de educação de nível médio na forma integrada como prioridade dos Institutos Federais. Diferente dos cursos integrados, que reúnem em única matrícula a formação de nível médio básica e a formação técnica e representam uma mudança de princípio em relação às políticas anteriores de educação profissional, os cursos subsequentes são formações mais curtas, voltadas para o atendimento de um público que já concluiu a educação básica e direcionadas para a formação técnica em determinado nicho de trabalho.

Na sua apresentação, justifica-se a implementação do curso a uma necessidade de “contemplar maior abrangência nos campos de atuação do mercado de trabalho” (IFMA, 2017, p. 5), para atender especificamente à demanda por profissionais de segurança do trabalho no município especialmente por parte dos setores de serviço, pecuária e indústria, setores em crescimento no sudoeste maranhense, segundo o documento. O número elevado de acidentes de trabalho, apontado através de dados sem detalhamentos de 2013, e iniciativas do Estado na prevenção de acidentes de trabalho por meio da proposta do Pacto Nacional de Prevenção de Acidentes do Trabalho, também são colocados como elementos que justificam a implementação do curso (IFMA, 2017).

Os cursos subsequentes, ofertados concomitantemente no contexto em que outras modalidades com propostas educacionais distintas se desenvolvem, representam, portanto, a diversidade de interesses e concepções sobre a educação e o trabalho, por exemplo, presentes na educação profissional e que demandam diferentes respostas e direcionamentos de suas práticas educativas, aspectos que serão explorados com maior densidade ao longo deste trabalho.

O perfil específico do público do curso subsequente em segurança do trabalho, observado no pouco tempo em que o curso foi ofertado, é de jovens com pouca ou nenhuma experiência de trabalho que na sua maioria concluíram a pouco tempo o ensino médio em escolas públicas da região (geralmente com deficiências sensíveis de qualidade) e buscam um prolongamento da escolarização como estratégia de inserção qualificada no mundo do trabalho, segundo suas expectativas.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO: SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES DESSA RELAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Apresento questões que podem marcar significativamente o contexto de vivências dos sujeitos que constituem o objeto de estudo desta pesquisa, pela importância da compreensão dos processos de subjetivação.

No desenho do problema desta pesquisa, foram consideradas questões que me parecem ter centralidade na compreensão de um recorte do cenário da educação brasileira com características decorrentes de décadas de disputas entre interesses distintos e antagônicos, marcadas por constantes reformulações e mudanças nas estratégias de implementação de políticas de Educação Profissional. Os sujeitos dessa pesquisa, alunos da política de educação profissional no Brasil, se constituem mediados pelos lugares em que vão se dispendo durante os sinuosos e incertos percursos entre a educação e o trabalho. Neste estudo utilizo o termo *inter-relações*, em vez do termo *transição* utilizado em algumas das pesquisas citadas neste projeto. A escolha parte de um exercício reflexivo que se deu no início desta pesquisa em que a ideia de transitoriedade é colocada em questão, especificamente quando se fala de educação e trabalho, ao se reconhecer que essa transição pode não representar a realidade de muitos indivíduos que vivenciam de modo simultâneo e inter-relacionado as esferas da educação e do trabalho, em movimentos quase sempre não lineares, de modo que parece ser mais abrangente se utilizar os termos *relações* ou *inter-relações*.

Sobre a relação entre o trabalho e educação deve-se destacar algumas configurações e análises sobre o trabalho no Brasil para melhor situar o contexto em que essa discussão se insere. Dessa forma, para uma compreensão de fenômenos locais, faz-se importante sua contextualização no que diz respeito às mediações globais que produzem esses fenômenos.

Considera-se o trabalho como princípio para se pensar a sociedade e a educação, pois o sistema educacional se estrutura a partir do trabalho, sendo este base da própria existência humana na medida em que, através dele, os homens agem sobre a natureza transformando-a em função de suas necessidades ao mesmo tempo em que se constituem, configurando-se uma relação dialética de mútua transformação, conforme a concepção marxista:

[...] na elaboração do mundo objetivo o homem se confirma, em primeiro lugar efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual, mas operativa, efetiva, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, 2010, p. 85)

Para esta pesquisa, parte-se do entendimento do trabalho como princípio educativo, compreendido na sua perspectiva ontológica, como aquilo que genericamente constitui a própria humanidade e que deve organizar as atividades educativas, não como preparação para o mercado de trabalho, mas ao dar unidade entre teoria e prática, conforme ajuda a entender Saviani:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14, apud, TUMOLO, 2005, p. 241).

Dessa forma, não à toa, o trabalho estará, nesta pesquisa, sempre na posição de mediador de sua relação com a educação, expressando-se assim a concepção defendida por escritos tradicionais nesta área de conhecimento (SAVIANI, 1994; FRIGOTO, 2001).

Partindo da concepção do trabalho como eixo estruturante da existência humana, exponho algumas problematizações e análises sobre o modo como o trabalho se encontra presente na vida dos indivíduos e como essencialmente o modo de produção do capital delinea hegemonicamente e de forma alienada as relações de trabalho que se estabelecem na sociedade capitalista. Portanto, para pensarmos a relação entre trabalho e educação, é fundamental uma reflexão inicial, mesmo que básica, sobre a forma com a qual o trabalho se apresenta como possibilidade para os indivíduos transformarem suas realidades e, dessa forma, constituírem-se. Assim, definem-se algumas referências teóricas para pensarmos como o contexto laboral numa sociedade capitalista influencia práticas educativas e pautam nas últimas décadas agendas para políticas educacionais baseadas em uma racionalidade própria do modelo neoliberal.

O novo padrão de acumulação flexível, como parte da reformulação das economias capitalistas das últimas décadas, trouxe uma série de consequências para as relações de trabalho e por consequência para a educação. Como afirma Harvey (1992), “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, com taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

Do ponto de vista da gestão da força de trabalho, a reestruturação do capital, sob a influência da ordem político-econômica neoliberal pós fordismo, provocou inovações que substituem o uso extensivo de força de trabalho semiqualficada pelo uso intensivo da força de trabalho qualificada, polivalente e cooperativa. Para adaptarem-se a organização flexível do processo de trabalho, baseada nas respostas às variações de demanda de consumo, os trabalhadores são exigidos a desenvolverem competências cognitivas superiores, como criatividade, adaptação, análise, rapidez de resposta, além habilidades de relacionamento em equipe (FAGIANI; PREVITALI; LUCENA E FRANÇA, 2013).

A consequência notável da reorganização do modo de produção capitalista para um modelo flexível e que afeta diretamente as relações de trabalho está relacionado ao novo paradigma de uso da informação na organização do processo produtivo, exigindo níveis maiores de escolaridade e, por sua vez, um esforço maior de qualificação pelo trabalhador. O acúmulo do saber e de habilidades passam a ser fundamentais para a consolidação do capitalismo, ao mesmo tempo que o capital expropria o trabalhador desse saber ao restringi-lo a um quantitativo de trabalhadores altamente qualificados (FRANÇA, 2010).

Dentre as mais notáveis consequências deste processo no modo de produção capitalista está o crescimento do desemprego, tornado estrutural, o desassalariamento e o aumento de formas precárias ou flexíveis de emprego, chegando-se, como aponta Pochmann (2006), a mais grave crise de emprego no final do século XX, fruto da implantação das políticas neoliberais carregada da ideologia da prevalência das necessidades do mercado sobre outros valores da vida social.

Alguns autores refletem sobre os efeitos dessa crise diante da ressignificação do trabalho como eixo organizador da sociedade e da construção da subjetividade e identidade dos indivíduos. Observa-se um sentido do trabalho muito mais ligado ao atendimento de demandas imediatas, de consumo ou de subsistência, do que a valores éticos básicos (CASTEL, 1999); (GUIMARÃES, 2004). Porém, para estes autores, não há uma perda completa do valor ético intrínseco do trabalho, mas uma busca por um trabalho com sentido, principalmente para aqueles mais expostos às diversas formas de precariedade laboral.

A busca por sentido do trabalho se dá em meio a uma estrutura laboral que veicula valores como produtividade, lucro e competitividade, num modelo apoiado na acumulação flexível, no qual o trabalhador tende a se tornar ele mesmo flexível (ANTUNES, 2005). Nesse modelo, o mundo do trabalho sofre a ofensiva de uma nova institucionalidade da ordem

capitalista em que as desregulamentações e a flexibilização das relações de trabalho buscam dar sustentação às novas estratégias de acumulação. Essas estratégias, segundo Souza, surgem no contexto da atual dinâmica das forças produtivas e como reação à conquista das classes trabalhadoras:

O capital passa a dispor de múltiplos usos da capacidade de trabalho, desenvolve a multifuncionalidade ou a polivalência do trabalhador. Esses atributos, que antes não faziam parte das preocupações tayloristas-fordistas, hoje, passam a ser pré-requisitos indispensáveis. Além de proporcionar ao capital maior mobilidade da força de trabalho, tomando-a apta para ser deslocada para postos, máquinas, funções e setores diversos, esses requisitos também favorecem a ampla utilização das potencialidades do trabalhador, intensificando seu trabalho. (SOUZA, 2004, p. 10)

Partindo da análise deste cenário e reconhecendo a centralidade do trabalho como esfera constituinte do humano, é substancial para esta pesquisa avançar na discussão sobre os modos como o trabalho se configura socialmente e como isso define ou influencia práticas sociais, especialmente a educação, seja cotidiana ou enquanto estratégia sistêmica mais ampla ou política pública estruturada.

Alguns aspectos da relação entre trabalho e educação são analisados, considerando tendências que se modificam ao longo do tempo e possibilidades e propostas que se apresentam a partir da perspectiva teórico metodológica aqui defendida.

Um aspecto estruturante desta relação é a função da educação como qualificação para o trabalho, ou mesmo como formação, tendo o diploma o sentido de proteção contra o desemprego. Essa ideia socialmente aceita como parte do senso comum e influente na construção do sistema educativo, vem se modificando desde meados dos anos 1990 quando se constatou, muito pela persistência do desemprego, que os diplomas são condição necessária, mas não suficiente para se ter acesso ao emprego, de modo que a proteção contra o desemprego se dá de modo relativo, tendo-se como elementos mediadores dessa relação as redes de pertença social, cultural, familiares ou locais (TUNGUY, 99, p. 99). Disso se pode depreender que há múltiplas significações possíveis para a relação entre o trabalho e a formação, principalmente de jovens recentemente egressos do sistema educacional, tendo em vista as diversas condições em que o processo de inserção no mundo laboral pode ocorrer. Não se pode, portanto, associar de modo linear o diploma ao acesso ao emprego sem que se considere aspectos sociais, locais e culturais fundamentais para um entendimento mais realista da relação entre processo formativo e trabalho, o que abre possibilidades para análises das

diversas condições em que esse processo ocorre, considerando-se, inclusive, as significações e sentidos produzidos em cada contexto, como é proposta desta pesquisa.

Um aspecto a ser observado nessa dinâmica entre trabalho e educação na relação que ela possui com o modo de produção capitalista é que o maior nível de qualificação exigida provoca modificações, por exemplo, no perfil dos trabalhadores que buscam inserção no mercado de trabalho. Segundo Fagiani; Previtali; Lucena e França (2013), os mais jovens têm tido maior dificuldade de acesso devido a demanda por maior qualificação por parte das empresas. Estes, pressionados pela necessidade de produzir renda, acabam aceitando realizar atividades desprovidas de conteúdo e distantes das expectativas correspondentes a qualificação que possuem.

Um recorte social importante no estudo das nuances da relação trabalho e educação no Brasil pode ser destacado quando, de modo mais expressivo, se observa um maior desemprego em relação inversa ao aumento da escolaridade da população de baixa renda, ocorrendo uma postura mais excludente e discriminatória do mercado de trabalho com os indivíduos com esse perfil social. Na análise de Pochann:

À medida que se eleva a escolaridade da população de baixa renda, acompanha, em indicadores mais expressivos, o desemprego. O mercado de trabalho, diante da enorme escassez de emprego e do elevado excedente de mão-de-obra no país, termina observando a manifestação mais evidente da discriminação, sobretudo quando se trata da população de menor renda e mais escolarizada (POCHMANN, 2004, p. 388).

O mesmo autor analisa também o fato de que o atual estágio da sociedade do conhecimento, o aumento da expectativa média de vida exige da educação uma presença continuada ao longo do ciclo de vida. (POCHMANN, 2004).

Além da não linearidade na relação entre formação e emprego no que diz respeito ao acesso a este último, a educação não significa garantias para conquista de bons trabalhos, apesar do discurso neste sentido. O mercado, conforme análise de Ribeiro (2011), relativiza as formações apresentadas por não reconhecer em muitos casos a sua qualidade e oferece postos de trabalho de baixa qualidade mesmo diante de uma maior extensão de anos de estudos. Dessa forma, o mercado de trabalho, além de não absorver os benefícios da melhoria educacional, acaba por desperdiçar o produto desta melhoria em atividades pouco produtivas e em postos de trabalho de baixa qualidade e remuneração. A persistência do desemprego, na análise de Pochmann (2004), torna o mercado de trabalho ainda mais excludente ao aumentar

a segmentação ocupacional num processo discriminatório que atinge sobretudo os mais pobres, além de distintas faixas etárias, raças, gêneros.

Com a persistência do desemprego, a educação, deslocada para a noção de formação e qualificação, longe de possibilitar garantias de trabalho, tem se tornado uma substituta para o emprego, uma senha para uma fila mais ou menos extensa. A formação educacional passa a ser ambicionada pelo valor social dos diplomas, visto como uma mercadoria a ser apropriada diante de um mercado competitivo e excludente e, para uma parcela da população, também como um possível adiamento do momento de entrar na competição por emprego. A educação, pautada por essa lógica instrumental e propagadora da racionalidade moderna, transforma as trajetórias de vida em complexos dilemas pessoais relacionados às escolhas de estratégias que cada um deve traçar para se tornar apto às exigências definidas pelo mercado de trabalho.

Autores como Frigotto (1993) têm denunciado o uso das políticas educacionais como campo privilegiado de ações concretas para a conformação ética das massas ao projeto neoliberal segundo valores como a competição, a valorização do esforço e mérito individual. Assim,

Aspectos ligados a atitudes, valores, resultado do processo de socialização que se efetiva na escola são mais importantes para a produtividade das pessoas na organização enquanto forneçam hábitos de funcionalidade, respeito à hierarquia, disciplina etc. (FRIGOTTO 1993, p. 46).

Essas são concepções hegemônicas que subordinam a educação à reprodução do metabolismo do capital sob o discurso de requisição de uma educação pública, laica e universal. Elas têm sido respaldadas por teorias como a do Capital Humano, desenvolvida na década de 50, definidora de uma teoria das competências e da noção de empregabilidade, ainda dominante na educação, que na prática:

Desloca a responsabilidade social sobre regras que asseguram direitos coletivos, para a responsabilidade de cada indivíduo. Daí a ênfase da educação para o empreendedorismo ou da educação para a gestão do próprio negócio. O empregável é aquele indivíduo que se despoja de si e busca adequar-se, permanentemente, ao que o mercado lhe exige. E o mercado sempre lhe exigirá mais, pois o capital é uma relação insaciável, cuja ética suprema é a do lucro máximo (FRIGOTTO, 2004, p. 15).

O mercado como regulador da atividade formativa dita as regras que solicitam maior repertório formativo aos trabalhadores, exigindo alongamento do período de qualificação e

aumento das habilidades adaptativas para um mercado de trabalho, em muitos casos, ainda desconhecido para os sujeitos. O mercado de trabalho solicita das instituições formadoras mão de obra com perfil cada vez mais complexo diante das demandas também complexas e mutáveis, algo que tem gerado tensões no sistema de ensino que precisa dar respostas que correspondam a essas exigências. Esse processo se materializa e se torna cristalizado nas concepções educativas através, por exemplo, da institucionalização da noção de competência em regimentos que direcionam a execução de políticas educacionais no país, como foi o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEM) (1998)³.

Parece claro que a noção de competência e sua utilização como norteadora de políticas educacionais expressa uma concepção de sujeito cara ao regime neoliberal que necessita de indivíduos autônomos, com capacidade adaptativa, flexível, de modo a valorizar o individualismo e a competitividade em detrimento da postura colaborativa na busca de interesses coletivos. Esses são valores fortemente presentes na história da Educação Profissional no Brasil que será discutida no próximo tópico.

3.1 Educação profissional no Brasil: historicidade e contradições

Para analisar o processo em que se desenvolve a Educação profissional no Brasil é preciso tratá-la como parte de contradições, mediadora de relações antagônicas e constituinte de um projeto de sociedade de classes cindida em grupos sociais desiguais. As mudanças nos desenhos da Educação Profissional e na legislação que consolida juridicamente essa política são expressão das lutas políticas em torno da função que ela exerce ou deve exercer.

A rede começa a se estruturar no Brasil no começo do século XX, em 1909, com as Escolas de Artífices nas capitais dos Estados. Essas instituições surgiram como forma de proporcionar à população menos favorecida uma educação voltada para o trabalho, porém com um caráter assistencialista, visando amparar órfãos e desvalidos da sorte. Elas foram dimensionadas numa economia agrário-exportadora, mas teve seu perfil de formação voltado para atividade industrial manufatureira. No percurso da rede federal, outras instituições foram

³ As DCNEM/98 eram consonantes com o plano econômico no Brasil à época, quando o país havia controlado a inflação e buscava uma desregulamentação da economia, com privatizações de estatais e flexibilização das relações de trabalho.

incorporadas buscando atender o desenvolvimento baseado na produção agrícola, foram elas os Aprendizados Agrícolas em 1910 e os Patronatos Agrícolas em 1918. Eram modelos de desenvolvimento que ocorriam no país naquele momento, chegando a fazer parte de ministérios distintos na década de 1930 (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

Esse caráter da educação profissional, um modelo abreviado, vinculado a um discurso de inclusão assistencialista e compensatória para os pobres, com conhecimentos voltados para a aplicação imediata, marcou o percurso histórico da educação técnica no país em que, dentro de uma dualidade estrutural, constituem-se uma educação propedêutica para a elite e uma escola profissionalizante para os filhos dos trabalhadores (CIAVATTA, 2016). Este modelo de educação profissional tem se caracterizado muito mais por um modelo de treinamento do que por uma educação técnica mais abrangente.

Ciavatta (1998) cita estudos comparados sobre a educação profissional em países da América latina e em países desenvolvidos para evidenciar que nestes últimos a educação profissional e técnica é implementada tendo como base a universalização da educação regular, fundamental e média e numa perspectiva humanista. Já nos países sul-americanos como o Brasil, a educação profissional se desenvolve dentro de uma dualidade onde as populações desfavorecidas são tradicionalmente direcionadas para programas de formação estrita para o mercado.

O projeto de sociedade da burguesia brasileira impediu, por diferentes formas, a universalização da educação básica e a efetivação de uma política de formação técnica e profissional para a maioria dos trabalhadores, como forma de preparação para o trabalho complexo de modo a completar a revolução burguesa, conforme ocorreu nos países desenvolvidos. Por essa tendência de desprezo pela qualificação dos trabalhadores, a própria noção de qualidade de educação esteve ligada historicamente a uma concepção mercantil para formar para o trabalho simples (FRIGOTTO, 2018). Segundo este mesmo autor, da pequena parcela dos jovens que concluem o ensino médio, poucos se formam com um nível de qualidade compatível com a base técnico-científica exigida pelos processos produtivos, sendo encaminhados ao final da formação básica para programas de formação profissional com cursos rápidos para aquilo que serve ao mercado, Tendência que se observa desde a década de 1930 e que persiste no quadro atual⁴.

⁴ Esse período, marcado pelo início do governo Vargas, corresponde ao que se denominou de Revolução de

Este processo gera uma situação paradoxal, mas compatível com o projeto de desenvolvimento dominante no Brasil, onde existem milhões de jovens sem formação de qualidade demandando inserção no mercado de trabalho que, por sua vez, reclama a falta de mão de obra qualificada para os setores que exigem o trabalho complexo. Essa dinâmica é própria da peculiar expansão do capitalismo no Brasil ainda na primeira metade do século XX, onde a instrução pública, incluindo o ensino profissional, segundo Ciavatta (2009), surgem antes no sentido de fabricar o trabalhador de acordo com as novas relações de trabalho, do que formar o cidadão para novas relações políticas.

Esse dualismo se consolida na década de 1940 quando, a partir da segmentação da educação de acordo com os setores produtivos através de leis orgânicas, separam-se os que deveriam ter a formação propedêutica e os que deveriam ter formação profissional voltado para a produção (CIAVATTA, 2005).

Em 1942, o ensino industrial, representado pelas escolas Industriais e Técnicas (Antigo Liceu Industrial), foi reorganizado e passou a ser ofertado articulado ao ensino propedêutico, enquanto o ensino agrícola continuou sem vinculação com a formação propedêutica. Em 1961, com a aprovação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), atendendo a reivindicação dos defensores da escola unitária, é feita a subordinação de todas as instituições de ensino do país ao Ministério da Educação e é estabelecida a equivalência plena entre cursos técnicos e propedêuticos. Porém a superação da dualidade entre formação geral e profissional não se concretiza na prática, de modo que o ensino secundário continuou a ter um maior reconhecimento social (ORTIGARA; GANZELI, 2013)

Uma década após a aprovação da primeira LDB, em 1971, outra legislação (lei federal nº 5692) busca a equivalência entre os ramos secundários e o propedêutico, havendo uma reestruturação dos currículos com a acomodação da formação geral e a formação profissional. Em 1994 é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transforma todas as Escolas Técnicas Federais em Centro de Educação Federal Tecnológica (CEFET), com integração gradual das Escolas Agrotécnicas Federais e de outras escolas técnicas e agrotécnicas (IFMA, 2019).

1930, caracterizado pelo incremento do processo de industrialização no Brasil como projeto de modernização do país e a ação de um Estado interventor e decisório que provoca uma nova organização do sistema educacional brasileiro.

A segunda metade da década de 1990 é especialmente marcada pelo conflito entre diferentes concepções de educação profissional. Uma delas centra-se numa visão de formação humana, propondo uma articulação sistematizada entre o conhecimento e o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões e a outra, hegemônica, previa uma formação tecnicista voltada ao atendimento da perspectiva do capita humano (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2006)

As ações do governo federal eram no sentido de utilizar a educação profissional como forma de responder as demandas do mercado por qualificação de acordo com as mudanças e inovações tecnológicas, buscando elevar a produtividade do trabalho. Estratégias como o PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), materializado em treinamentos diversos, dispersos e de baixa complexidade, ilustram essa forma minimalista com que a educação era tratada, numa perspectiva pragmática de alívio da pobreza, ao mesmo tempo que atende interesses privados (FRIGOTTO, 2007).

O projeto de lei 1603 de 1996, que dispõe sobre a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e a nova LDB foram iniciativas que visaram criar sistemas distintos para a educação profissional e para a educação regular, incorporando o dualismo educacional, processo que se concretiza ainda mais com o Decreto 2.208/97⁵, ao separar definitivamente o ensino propedêutico da educação profissional e dá prerrogativa legal para as escolas técnicas ofertarem cursos técnicos na modalidade concomitante ou sequencial à educação básica. Isto representou um retrocesso na relativa integração posta em prática quando da instituição dos CEFETs e inviabilizando as bases materiais para o desenvolvimento da educação integral que permita a formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo e para uma inserção ampla no processo de produção moderno.

Em síntese, a proposta de educação profissional do Governo Federal durante a década de 1990 não expandiu a rede federal e foi flagrantemente voltada para uma formação instrumental de mão de obra, separando a formação técnica do trabalhador da formação do cidadão autônomo e consciente das contradições da sociedade em que atua.

Esse movimento é alterado em 2004 com a revogação do decreto 2208/97 e a promulgação do decreto 5.154/04 com a intenção de retomar uma perspectiva de educação unitária e politécnica comprometida com uma formação que articule ciência, cultura e trabalho e permita aos alunos a possibilidade de serem cidadãos autônomos, conforme discute

⁵ A edição desse decreto foi seguida por imediata resistência e contestação de forças progressistas que buscavam a sua revogação, em especial servidores e estudantes das instituições federais de ensino

Saviani (2003). Configura como produto das lutas e debates firmados durante a década de 1980, que buscam resgatar o sentido da educação pública, universal e gratuita, numa perspectiva de escola unitária e de formação humana unilateral que articule a especialização à formação política, contrapondo-se à concepção mercantil de educação, sustentada pela doutrina neoliberal prevalente na década de 1990, formando um novo tipo de intelectual preparado técnico e politicamente para dirigir a sociedade.

A proposta de educação básica unitária está estreitamente ligada às ideias do filósofo italiano Antônio Gramsci que atuou como intelectual e militante do partido comunista durante o regime fascista na Itália na primeira metade do século XX. As ideias de Gramsci inspiram o modelo de ensino integrado executado pelo governo federal no início dos mandatos do Partido dos Trabalhadores no Brasil. Neste modelo, a instituição escolar deveria ser unitária, segundo uma perspectiva de cultura geral, com o intuito de inserção dos alunos de modo humanístico na atividade social, equilibrando-se o trabalho manual e instrumental com a capacidade de trabalho intelectual. Nas palavras de Gramsci a escola unitária caracteriza-se da seguinte forma:

(...) escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2011, p 33-34)

A nova legislação introduz a modalidade integrada, modelo que mais se aproxima das concepções de educação unitária, em que o aluno cursa a habilitação profissional técnica de nível médio em uma única matrícula. Essa legislação mantém, no entanto, a possibilidade de segmentação do ensino propedêutico do ensino profissional ao preservar a articulação entre ensino médio e educação técnica profissional por meio das modalidades subsequente e concomitante previstas já no decreto nº 2208/1997.

A expansão da RFEPCT se inicia a partir do Plano Plurianual do Governo Lula (PPA 2004-2007) e da constatação expressa neste documento da existência de um grande contingente de brasileiros retornando à escola em idade tardia para cursar o ensino médio motivados pelas exigências do mundo do trabalho por escolaridade da mão de obra. Segundo Alves (2018), os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do

Ministério do Trabalho mostravam naquele momento a diminuição dos postos de trabalho que tinham como exigência mínima a escolaridade básica, enquanto houve um aumento na mesma proporção da exigência do ensino médio como parâmetro mínimo para ocupação das vagas de emprego.

Em 2006, o governo federal cria o Plano de Expansão da Educação Profissional, a partir do qual projeta o fomento do desenvolvimento do interior do país por meio da escolarização e profissionalização das populações dessas regiões através da implementação de escolas federais na periferia do país, em regiões distantes dos grandes centros econômicos. O crescimento do sistema, movido por uma perspectiva neodesenvolvimentista (CASTELO, 2012) traz a necessidade de nova reorganização institucional, concretizada por meio da instituição em 2008 da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia como modelo de integração das instituições de formação profissional no Brasil. No Maranhão, o CEFET e as Escolas Agrotécnicas Federais são integrados ao IFMA (IFMA, 2019).

Apesar de uma aparente mudança de rumo da educação profissional no Brasil, principalmente durante os governos do PT, existem contradições que persistem no âmbito desta política que apontam para possíveis retrocessos e reprodução do passado num cenário, como afirma Frigotto (2018), forçosamente distinto. As inflexões das contradições existentes na relação capital e trabalho sobre a relação entre trabalho e educação não foram totalmente superadas e se observam ainda em iniciativas da política de educação profissional dos IFs orientadas para a compensação da pobreza por meio de qualificações aligeiradas e em dualidade com a formação geral.

De acordo com Souza (2004), “as políticas públicas de educação profissional são uma resposta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano industrial”. Portanto, apesar das pressões dos interesses do capital sobre a educação, concorrem com elas as necessidades de reprodução global da sociedade, da vida e da dimensão cultural, política e ideológica do processo educativo.

Dessa maneira, os dispositivos da política de educação profissional, como os Institutos Federais de Educação, representam um cenário de disputas políticas, onde racionalidades se expressam em diferentes níveis de força e clareza e onde projetos educacionais se materializam e se efetivam a partir de embates políticos complexos. De um lado existem as

imposições do capital para a educação e de outro são possíveis projetos educacionais alternativos que não se restrinjam apenas à formação ou qualificação para o trabalho, mas que estejam a serviço do desenvolvimento humano integral, que potencialize a liberdade, a autenticidade e a diversidade de identidades e projetos de vida de cada ser humano, como sugere Azevedo (1999).

Partindo da reflexão de Ciavatta (2009), o tempo presente da educação profissional, na dinâmica atual de suas contradições, pode ser concebido como um momento de um tempo histórico ainda em aberto, “susceptível de ser potencializado em sua própria objetividade, à qual pertencem as práticas sociais com capacidade de imprimir direção aos processos sociais”. Portanto, as respostas sobre as questões que envolvem a educação profissional devem ser buscadas na sua particularidade histórica, pelas mediações objetivas do processo produtivo, da organização da sociedade no presente e do modo como ela tem sido concebida pelos atores que a executam.

3.2 O jovem na relação entre educação e trabalho: mediações objetivas e subjetivas produtoras de sentido

Nesta pesquisa, segue-se o pressuposto de que juventude é uma categoria a ser analisada na perspectiva de sua construção histórica e social, permeada pelas contradições que constituem a sociedade. Não pode ser tratada, portanto, como unidade social, dotada de interesses comuns e meramente definida por características biológicas. A pesquisa desenvolvida trata a juventude a partir de inspirações teóricas, como as de Dayrell (2007), que reconhecem a existência de condições juvenis marcadas por contradições de uma sociedade desigual e uma estrutura social excludente e que coloca para a escola, contexto educacional desta pesquisa, o desafio de conhecer a juventude levando-se em conta tanto a sua dimensão simbólica quanto os aspectos materiais, históricos e políticos nos quais a sua produção social se desenvolve. Isso implica afastarmo-nos de representações negativas e estigmatizadas da juventude, construídas a partir da perspectiva da falta, de um vir a ser, ou no caso de jovens (alunos) pobres, objetos desta pesquisa, como vinculados a ideia de risco e violência. É preciso, de modo contrário, reconhecer a constituição multifacetada do jovem e, no caso desse estudo, o jovem que há no aluno, na sua diversidade étnica, de gênero ou qualquer outra condição juvenil marcada por diferentes configurações territoriais e temporais.

Dentro da diversidade de dimensões definidoras da condição e experiência de juventude, faz-se importante o levantamento de questões referentes a esse processo que podem ser importantes na compreensão do problema de pesquisa, tendo em vista que o conjunto de experiências que constituem a condição juvenil, assim como a própria cultura escolar, influenciam a construção de sentidos sobre a formação escolar por parte dos jovens, tema desta pesquisa.

A forma como os jovens se constituem como alunos em determinado contexto escolar e como constroem sentidos para essa experiência representa, para a escola, um desafio de compreensão e ação diante das demandas reais que se apresentam na relação com os jovens que ingressam o seu espaço. Isso implica estabelecer, como afirma Dayrel, “cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro” (2007, p. 1.120). A atividade discente perpassa, dessa forma, pelos diferentes significados mediados pelos constrangimentos e possibilidades que a realidade social permite experienciar. Não há, portanto, um modelo prévio que defina a experiência escolar e que preceda da própria compreensão dos sentidos que cada jovem produz a partir de suas condições objetivas e de sua história (familiar, social, cultural), além das influências da própria instituição escolar. Por meio desse olhar sobre a experiência escolar produzida pelos jovens, talvez a escola possa integrá-los de modo mais efetivo como participantes ativos na definição das práticas educativas e não apenas como figuras passageiras deste espaço.

A presente pesquisa deu especial atenção a questões ligadas ao trabalho, já inicialmente discutidas neste texto, como importantes fatores definidores da experiência do jovem com a escola, já que estas duas esferas se apresentam essencialmente imbricadas. A pesquisa abordou a especificidade da experiência escolar juvenil constituída dentro das limitações e constrangimentos estruturais que a pobreza coloca para jovens de classes subalternas desprovidos de recursos e margens de escolha e que trazem suas vivências para o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que solicitam da instituição recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir suas vidas.

O estudo destas questões a partir da perspectiva da juventude como grupo social heterogêneo, mas que possui algumas características que são consideradas aqui como um dos eixos da análise da dinâmica da relação entre trabalho e educação no Brasil. É importante, portanto, apresentar algumas reflexões sobre questões econômicas, sociais e culturais que

envolvem a juventude no país, principalmente no que nos remete a sua relação com a escolaridade, formação e trabalho, tendo em vista o foco desta pesquisa.

Segundo Franzoi (2011), muitos autores utilizam o termo juventudes, no plural, devido à diversidade de situações e condições culturais e psicossociais dos jovens que formam um conjunto social diversificado em função das diferenças socioculturais, de modo que a forma de experimentar a juventude varia de acordo com as diferenças de classe, etnia e gênero. Propõe-se, dessa forma, que a juventude seja vista a partir de dois eixos semânticos: como aparente unidade e como diversidade.

Existe uma clara diferença, por exemplo, entre a forma com que os jovens de classes médias e altas e os jovens das classes pobres vivenciam as condições de escolarização e de trabalho e a forma como produzem o percurso entre essas duas esferas da vida social. Não é difícil reconhecer uma realidade em que as classes pobres sofrem com as desigualdades na qualidade da oferta educacional, com a descontinuidade do percurso de formação e com a necessidade de conciliação da escolarização com precárias condições de trabalho. Essa costuma ser a condição na qual esse grupo se inscreve no universo do trabalho.

Alguns autores apontam em seus estudos o trabalho como um dos problemas mais significativos do ponto de vista social para os jovens, mobilizando intensa demanda manifestada pela ampla reivindicação por emprego de qualidade, ao mesmo tempo em que se vivencia uma realidade de instabilidade e precariedade nas relações de trabalho (ANDRADE, 2008). O desemprego juvenil passa a ser visto como um problema específico no Brasil a partir da década de 1990 com a desestruturação do mercado de trabalho. Porém, essa preocupação está ligada ao entendimento de que o desemprego seria condição que favoreceria a aproximação dos jovens a condutas ilícitas, concepção muito ligada ao imaginário da juventude como problema. De qualquer modo, nesse período, a formulação de políticas públicas que considerem as demandas específicas dessa população também passa a ser pautadas pelo reconhecimento dos jovens como sujeitos de direito com necessidades e potencialidades singulares. (ABRAMO; CORROCHAMO 2016)

O trabalho para os jovens, principalmente de camadas pobres e que vivem em situação de desvantagem socioeconômica, torna-se uma preocupação e um interesse básico, mais do que uma questão contornada por valores éticos. Neste contexto, observa-se uma forte vitimização dos jovens, principalmente na faixa de menor renda, diante de um cenário de precarização do trabalho, ou mesmo do esvaziamento de postos de trabalho, num fenômeno

de desemprego estrutural verificado atualmente. Porchmann (2004) descreve este cenário ao apresentar dados que comprovam um desemprego relativamente maior entre jovens, que em muitos casos vivenciam também situação de desalento ao desistirem inclusive da procura por emprego. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do 4º trimestre de 2019 demonstram que essa realidade se mantém, indicando que a taxa de desemprego da população de 18 à 24 anos esteve acima da média geral da população no período (mais que o dobro), sendo de 23,8% de decupados entre jovens (IBGE, 2020).

Wickert (2006) assinala que diante da falta de oportunidades de escolha, o jovem se submete a qualquer condição de trabalho, mesmo que isso signifique uma renúncia de projetos ligados a interesses e valores para além da mera inserção no sistema, o que acaba gerando efeitos de empobrecimento de relações e culpabilização social.

Castel (1999) define esta situação, de afastamento dos processos coletivos e de perda simbólica de relação com a sociedade, de individualismo simbólico, algo que pode ocorrer quando o jovem, impossibilitado de fazer escolhas, encontra-se em um limbo entre a escola e o mundo do trabalho, perdendo uma importante possibilidade de construção de seu lugar social. A necessidade é fator de inserção do jovem no trabalho, numa experiência de frustração e submissão geradora de desencantamento e desalento. Zarifian (2002) aproxima-se desta concepção a partir da análise da temporalidade vivida por jovens em situação de vulnerabilidade. O presente torna-se o tempo principal de suas vidas, vivido em função da necessidade de sobrevivência e da reprodução, em detrimento de um direcionamento para um futuro que represente mudança e transformação. Parece haver neste caso uma exigência imediata pelo cuidado com o presente e com as carências que o acompanham, impedindo os jovens de pensar de modo mais propositivo sobre o futuro e sobre meios de lutar de modo mais efetivo por um trabalho com mais sentido. Os jovens sofrem, dessa forma, com um distanciamento cada vez maior entre o que gostariam de ser e o que a realidade impõe para eles.

O contexto analisado repercute de maneira bastante sensível no modo como a juventude é percebida e vivenciada atualmente, tornando este período de transição entre a adolescência e a idade adulta muito mais complexo. No que se refere à relação com o trabalho, discute-se na literatura os efeitos das atuais configurações do mundo laboral nas trajetórias construídas pelos jovens e como a necessidade de fuga do desemprego tem modificado as estratégias desse grupo no seu percurso entre educação e o trabalho. Azevedo

(1999) aponta, como exemplo, que há um prolongamento no tempo de preparação e para ingresso no mundo do trabalho como efeito da necessidade de maior qualificação. Isto implica, de certa forma, em uma nova e diversificada forma de ser jovem que exige, dentre outras medidas, um sistema educacional que reconheça e coloque em xeque suas ofertas e posturas pedagógicas de modo a atender as demandas educacionais dessa juventude complexa e diversa.

Ao buscar compreender a experiência escolar de jovens educandos utilizando-se a categoria sentidos, no âmbito das discussões teóricas da psicologia sócio-histórica, a pesquisa está voltada também para a compreensão de processos e dinâmicas institucionais que representem o exercício de uma determinada racionalidade que, em certa medida, interfere na formação subjetiva dos sujeitos. Portanto, as análises construídas nesta pesquisa visam não a compreensão do sujeito individualizado, mas das mediações que possam expandir nosso olhar sobre uma realidade concreta que tem o sujeito como sua unidade, aspectos que serão mais bem delimitados nas discussões sobre a metodologia da pesquisa.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO: PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS SUJEITOS

Neste tópico apresento os conceitos que orientam a análise do campo empírico e que embasam as respostas ao problema de pesquisa proposto. A percepção dos sentidos produzidos por alunos do curso de Segurança do trabalho de um Instituto Federal de Educação sobre sua formação estará situada numa perspectiva histórica dialética, com base na qual serão analisados aspectos da formação subjetiva de jovens, levando-se em conta os cenários que mediam essa construção, especialmente o processo de formação educacional voltada para o trabalho e os fatores que envolvem este processo, notadamente ligados ao contexto do modo de produção capitalista e as marcantes determinações da racionalidade neoliberal sobre as políticas e práticas educacionais.

4.1 Visão de homem e discussão sobre o método na psicologia sócio-histórica

A produção de dados e análise destes enfoca a visão de homem construída a partir da psicologia sócio-histórica, uma ciência de origem soviética e de base materialista dialética que busca desenvolver métodos de aplicação do marxismo à ciência psicológica, tendo um de seus maiores expoentes, Lev Vigotsky, introduzido a ideia da historicidade do psiquismo humano, organizada a partir da apropriação da cultura humana, superando visões reducionistas, subjetivistas ou objetivistas que marcaram a Psicologia no início do século XX⁶ (Vigotsky, 2004). Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, distanciando-se de uma visão naturalista, o humano é constituído numa relação dialética com o social, em constante movimento, sendo ao mesmo tempo singular e histórico, revelando em todas as suas expressões a história e as relações sociais que produzem a sua existência. Ele é constituído pelas suas relações, ao mesmo tempo em que expressa singularidades e é capaz de produzir o novo, construindo sentidos subjetivos a partir de sua historicidade social.

Como nos diz Vigotsky (2001), a apreensão do humano se dá pela compreensão da gênese social de sua singularidade. Assim, compreende-se que a singularidade se constrói

⁶ Teóricos como Lev Semenovich Luria e Mikhail Bakhtin também foram importantes para o debate em torno do que se nomeou de crise da psicologia, segundo concepção desses autores.

pela universalidade e, do mesmo modo, a universalidade se concretiza na singularidade. O humano é constituído por múltiplas determinações e constrói suas singularidades através de mediações sociais, no contato com particularidades e com circunstâncias específicas.

Uma categoria que ocupa espaço central no presente estudo é a de mediação, cabendo aqui uma descrição deste conceito fundamental na definição do método dialético. Como descrevem Aguiar e Ozella (2006, p. 225), a categoria mediação permite romper, com as visões naturalizantes “baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica”, assim como nos afasta de dicotomias entre interno e externo, objetivo e subjetivo. Nessa perspectiva, analisar a mediação como constitutiva do sujeito significa entender as determinações que incidem sobre o indivíduo, num processo dialético não linear, não causal e não imediato. A mediação funciona como um centro organizador da relação entre a universalidade e a singularidade dos sujeitos, em que interno e o externo constituem um a existência do outro. O homem e o mundo vivem, portanto, uma relação dialética, em que um está contido no outro, não como reflexo, mas como constituinte um do outro. Compreender esse processo significa compreender o social como mediador do processo histórico do desenvolvimento do humano, entendendo essa realidade nas suas condições objetivas e subjetivas. Partimos desse ponto para introduzir outra referência teórica importante neste trabalho para compreensão do problema de pesquisa elaborado: o conceito de atividade.

Tal conceito surge da compreensão de que é pela história da transformação da natureza pelo trabalho que o homem constrói sua própria condição de existência. É pela sua atividade que o homem produz as mediações históricas que dialeticamente constituem o mundo, a si mesmo e a sua subjetividade (Vygotsky, 2001). A atividade é, portanto, condição fundamental para o desenvolvimento da própria consciência humana, não sendo apenas produto de adaptação natural, mas resultado da regulação e das ações dos próprios sujeitos. Disto, segundo Leontiev (2004) e Vigotsky (2004), depreende-se a necessidade de se estudar a consciência em sua materialidade, para além de um mundo interno, isolado, sendo vinculada a atividade como sua base material, surgindo daí uma psicologia concreta capaz de estudar o homem concreto.

Toda atividade humana produz e é permeada por significações que medeiam a relação dos sujeitos com o mundo e com os outros. São significações reveladas por meio das necessidades, expectativas e motivações que permeiam a atividade do sujeito e nos permitem visualizar as mediações objetivas e subjetivas que o constituem. As necessidades, motivos e

objetivos das ações correspondem à caracterização psicológica da atividade, ou de uma consciência em movimento que se dinamiza pelas relações objetivas e sociais. São esses elementos os indicadores da orientação da atividade humana, o seu sentido racional, aquilo que ela representa para a consciência, enfim, são as significações que a atividade pode engendrar (Leontiev, 1978).

De forma resumida, essas significações são produzidas pelas mediações objetivas vividas pelos sujeitos e ao mesmo tempo medeiam o desenvolvimento da atividade, pois traduzem os motivos para a ação e o fim para o qual ela é direcionada. Considerando-se que o sujeito é um ser social, as motivações para suas ações são mediadas pelos motivos socialmente importantes, ou seja, pelas significações compartilhadas socialmente. Portanto, as motivações do sujeito para o exercício de sua atividade e, dessa forma, as significações que produz, não são dadas a priori ou simplesmente por uma vontade individualizada, mas pelas condições históricas e sociais existentes e é a partir dessa mediação que ele constitui uma dimensão singular, seu modo de ser e agir, sua subjetividade.

A busca por essa dimensão do humano, que embora seja concreta, requer que o pesquisador vá além das aparências que se apresentam e busque uma compreensão dos processos que permeiam a constituição do sujeito, algo que se torna possível com a aproximação dos significados e sentidos produzidos e compartilhados na interação dos sujeitos com a realidade objetiva e subjetiva.

Ao produzir sentidos, o indivíduo modifica o social e cria o novo numa instância psicológica. Aqui, torna-se importante frisar o papel da linguagem como instrumento no processo de constituição do homem. Entendida enquanto signo, a linguagem é instrumento de natureza social, um meio de contato com o exterior e de apropriação das particularidades históricas, ocorrendo pela sua mediação o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É também através da linguagem que o homem entra em contato consigo mesmo e com a própria consciência, sendo, portanto, um meio privilegiado de compreensão dos sujeitos, do seu pensar e do seu agir (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Nas palavras dos autores, “os signos (linguagem), instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas também como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 2250).

Na compreensão da psicologia sócio-histórica, a relação do pensamento e da linguagem é uma relação de mediação em que um não se confunde com a outra, mas se constituem mutuamente, não podendo nenhum desses elementos ser compreendido fora dessa relação. Conforme Aguiar, “para compreender a fala de alguém não basta entender suas palavras, é preciso compreender seu pensamento, é preciso apreender o significado da fala” (AGUIAR; SOARES 2008, p. 223). A fala com significado constitui a unidade dialética pensamento/linguagem e é por meio dela que se pode compreender o modo de ser, agir e pensar dos sujeitos.

Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, o sujeito constitui o seu pensamento e a si mesmo na relação que estabelece com o mundo, imerso na cultura de experiências coletivas e práticas sociais, de modo mediatizado pelos sistemas simbólicos, utilizando-se dos códigos comuns da linguagem que ele mesmo produz e interpreta, apropriando-se dela para conferir um sentido próprio, vinculado à sua vida concreta. Em outras palavras, citando Vygotsky,

(...) todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. (Vygotsky, 2001, p. 161).

O entendimento da subjetividade humana é intrínseco ao entendimento da objetividade das condições históricas, sociais, relacionais e ideológicas vividas pelos sujeitos e, dessa maneira, compreende-se o pensamento não como fenômeno estático, mas como processo que se realiza na palavra, num movimento dialético que tende sempre para a mudança à medida que as relações com o mundo também se modificam. O pensamento, segundo Aguiar e Ozella (2006), compreendido como processo, está implicado pelas emoções e significações que constituem o sujeito. Portanto, para entendê-lo é preciso conhecer significações ou motivações que constituem o pensamento, indo além da compreensão de um discurso, considerando que ele está sempre implicado por afetos.

A compreensão da relação dialética entre pensamento e linguagem, do modo como o pensamento transita até a palavra e da constituição do humano, por assim dizer, passa pelo entendimento das categorias **significado** e **sentido**, tidas na psicologia sócio-histórica como centrais para analisar a relação do humano com o mundo.

Os significados correspondem no campo semântico às relações que a palavra pode encerrar de modo mais estável e dicionarizado, representam a forma cristalizada das

experiências e das práticas da humanidade, pertencente ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. No campo psicológico, expressa-se como conceito generalizável apropriado pelo sujeito, configurado a partir de sua própria subjetividade. Enquanto produção histórica e social, os significados permitem a comunicação e socialização de nossas experiências, constituindo o processo de transformação da natureza pelo sujeito e, por conseguinte, de transformação do próprio sujeito (VYGOTSKY, 2001).

O significado da palavra, segundo o autor, é a unidade fundamental da relação entre o pensamento e a linguagem.

Só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento esteja relacionado à palavra e nela materializado, e viceversa, ou seja, é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso esteja vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKY, 2001, p. 398)

Como comenta Gonzalez Reys (2005), os sentidos se diferenciam dos significados pois não obedecem a uma lógica racional externa e, na descrição de Vigotsky (2001), os sentidos são produzidos pelas pessoas, de modo singular, a partir de mediações sociais específicas, através das quais é possível apreender os processos particulares de construção da consciência, tida como a realidade refletida ativamente pelos sujeitos que produzem, dessa forma, uma versão sua da realidade, uma dimensão subjetiva da realidade objetiva. Não é, portanto, um fenômeno em si, desvinculado da vida e da ação dos sujeitos.

Os sentidos podem ser apreendidos como expressão do novo, daquilo que o sujeito é em sua singularidade histórica e social, constituído no contato com as particularidades e contextos específicos em que habita. Na apreensão dos sentidos é que nos aproximamos das singularidades (histórica) do sujeito, de sua subjetividade e de sua complexa constituição cognitiva e afetiva. Ao levarmos em conta que o entendimento sobre os sentidos não pode estar descolado de uma perspectiva social e circunstancial, assume-se uma postura que não considera a subjetividade como esfera universal e imutável, não podendo ser compreendida descontextualizada de seu processo de constituição social e histórico.

O trabalho de apreensão dos sentidos requer uma investigação que se proponha a observar e identificar processos e não respostas únicas, completas e definidas (Aguiar; Ozella, 2006). As possibilidades da investigação nos levam, dessa forma, a identificarmos zonas de sentidos, de modo que não deve haver a pretensão de chegarmos a um todo bem definido e

completo como produto de pesquisa. Buscamos, de outro modo, indicadores de processos vividos, muitas vezes não reconhecidos pelos sujeitos ou não expressos objetivamente em suas falas (linguagem). Nas palavras dos autores “sabemos o quão difícil é sua apreensão (processos vividos pelos sujeitos); ele não se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229). Daí surge a necessidade, anteriormente citada, de irmos além das aparências, do empírico (das falas dos sujeitos), mirando o encontro com a complexidade e riqueza das vivências do sujeito. Isso implica na tarefa de compreensão dos sujeitos para além da superficialidade de seus discursos, indo em direção das motivações e dos aspectos afetivos que envolvem o pensamento, superando-se a dicotomia cognição/afeto.

Não se pode, nos estudos em psicologia sócio-histórica, separar cognição e afeto, sob o risco de se perder o próprio objeto de estudo que é o pensamento, pois a sua análise pressupõe observar os motivos e necessidades que o colocam em movimento. É nessa perspectiva que a dialeticidade entre cognição e afeto como constituintes do humano e da sua atividade tem sido estudada a partir das categorias necessidades e motivos (Aguiar Ozella, 2006).

As necessidades, enquanto estado particular de carência do indivíduo que o leva a atividade em busca de satisfação, se constituem na articulação entre as dimensões sociais, biológicas e histórica dos indivíduos que, ao se apropriarem de objetos, geram novas necessidades na atividade e na consciência humana. Segundo Aguiar e Ozella (2013), o processo de constituição das necessidades é fruto de um registro específico cognitivo e emocional. Eles afirmam que os indivíduos nem sempre possuem consciência desse processo que para se completar e se direcionar para ação do sujeito no mundo é necessário a significação de algo como possível de satisfazer essas necessidades. Ainda segundo estes autores, a necessidade completa a sua função quando o sujeito encontra na realidade social o objeto de sua satisfação, momento em que a necessidade se configura em motivo. Essas categorias estão associadas aos sentidos que os sujeitos produzem nos espaços sociais em que atuam e são fundamentais para gerar inteligibilidade do processo de produção de sentidos, definidos como melhor síntese do racional e do emocional (AGUIAR e OZELLA, 2013). São também essas categorias que auxiliam na compreensão do processo gerador da atividade humana e dos sentidos que a envolvem.

Considerando os aspectos citados como norteadores do processo de entendimento da construção da consciência singular dos sujeitos, nos atemos neste trabalho à compreensão da subjetividade de estudantes da educação profissional, sujeitos da pesquisa, percebendo a atividade discente na sua relação com as condições particulares em que ela se desenvolve, sejam elas relativas aos condicionantes institucionais, sociais ou econômicos que fazem parte do modo de produção capitalista.

De acordo com a teoria de Vigotsky (2001), para além de analisar produtos e descrever comportamentos, estudar essa realidade significa investigá-la enquanto processo, no seu movimento, considerando sua gênese e reconhecendo a história de cada sujeito, as suas motivações para o engajamento na atividade (sentidos), no caso desta pesquisa, a atividade discente e as relações construídas dentro e fora da instituição escolar que estruturam essa experiência. Nas palavras do autor:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência (VIGOTSKI, 1998, p. 86)

4.2 Procedimentos metodológicos para apreensão das significações dos sujeitos e percurso de pesquisa

Discurso sobre procedimentos metodológicos que foram utilizados para produção e análises de dados que permitem a compreensão de processos subjetivos construídos ou em construção pelos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são alunas da turma do último período do curso subsequente de Segurança do Trabalho do IFMA, Campus Buriticupu, com previsão de conclusão ao final do período letivo de 2020. Estas são alunas ingressas no segundo semestre de 2019, no último processo seletivo para o curso realizado no final de 2018 e que deixou de ser ofertado, a critério do Campus. Os alunos do curso possuem perfil relativamente homogêneo se considerados alguns aspectos da caracterização do grupo, como idade e situação de trabalho,

conforme descrição obtida por meio do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, sistema desenvolvido em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) para a gestão dos processos administrativos e acadêmicos da instituição e que contém dados socioeconômicos dos discentes (foram considerados dados de todos os alunos de cursos subsequentes da instituição). A maioria destes alunos declara-se preta ou parda, é residente em zona urbana, nunca trabalhou ou não está trabalhando, possui idade entre 18 e 29 anos, é proveniente de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo e pais com escolaridade até o ensino fundamental completo. São dados que colaboram para ilustrar o perfil mais amplo da juventude pobre no Brasil, desprovida de acesso ao trabalho e que sofre de modo mais intenso com as contradições sociais que atingem as classes subalternizadas no país.

Inicialmente planejou-se a escolha de 6 a 8 participantes, preferencialmente com representantes dos dois gêneros, de modo a possibilitar um possível recorte com base neste critério nas análises. No entanto, a dificuldade no contato com os alunos e o quantitativo reduzido de estudantes na turma devido às evasões impossibilitou a efetivação desta estratégia de pesquisa. O critério passou a ser a disponibilidade e a viabilidade dos alunos para participação na pesquisa, o que resultou na definição de 06 participantes, todas mulheres⁷, escolhidas também por estarem dentro do perfil mais geral da modalidade subsequente, conforme descrição anterior relacionada à renda, idade e situação de trabalho.

As alunas fazem parte de um grupo social (jovens entre 18 e 24 anos) que, no Maranhão, tem o percentual de 28 % frequentando algum estabelecimento de ensino, pertencendo, portanto, a uma parcela menor deste grupo que busca conclusão da Educação Básica ou prolongamento dos estudos. As alunas fazem parte ainda do grupo de 32,4 % dos jovens maranhenses entre 15 e 29 que só estudam, segundo dados do IBGE de 2020 (IBGE, 2021). Também de acordo com o órgão, no Estado do Maranhão, 9,4 % desses jovens estudam e estão ocupados, 25% só estão ocupados e 33,2 % não estudam e não estão ocupados.

Observa-se que pelas informações recebidas, as alunas no geral não possuem histórico de fracasso escolar, tendo concluído a Educação Básica sem distorção entre idade e série. As

⁷ Apesar de serem apenas participantes mulheres, não houve nas análises um aprofundamento das questões de gênero que, apesar disso, deve representar um importante aspecto mediador da experiência de formação para o trabalho.

participantes tiveram seus nomes mantidos em anonimato nas referências feitas às suas falas na construção do texto e serão, dessa forma, identificadas por uma numeração de 1 a 6. Faço brevemente neste ponto a apresentação das entrevistadas, a partir de informações básicas sobre o percurso educacional e laboral colhidas no início de cada entrevista e de dados apontados no perfil das alunas no SUAP.

Entrevistada 1, 19 anos. A aluna residiu desde sempre em povoado do município de Santa Luzia, vizinho à Buriticupu. Possui formação em Magistério, realizado concomitantemente à conclusão da educação básica. Após concluir o ensino médio em 2015, deu aulas no interior do município de Buriticupu. Submeteu-se recentemente a seleção para ingresso no ensino superior com base em prova do ENEM, tendo sido aprovada para cursar Engenharia de Alimentos em São Luís e Agronegócio na cidade de Sorriso, em Mato Grosso, mas não teve condições financeiras de arcar com os custos para nenhuma dessas mudanças. A aluna participou de seleção para o curso subsequente em ano anterior, mas perdeu prazos para matrícula e está aprovada e matriculada para o curso superior em Biologia, no Campus Buriticupu.

Entrevistada 2, 22 anos. Ela reside no município de Buriticupu. Concluiu o ensino médio em 2015 e desde então não teve experiências de trabalho. Cursou Agroecologia pelo (PRONATEC) no IFMA, Campus Buriticupu, mas desistiu por desmotivação, segundo ela.

Entrevistada 3, 20 anos, Aluna concluiu o ensino médio em 2016 quando tinha 16 anos. Após isso, não teve experiências de trabalho. Tentou por duas vezes a aprovação para cursar segurança do trabalho, tendo sido aprovada na segunda. Nesse intervalo de tempo tentou seleções para ingressar no ensino superior em faculdades da região. Foi selecionada para recebimento de bolsa parcial, mas não pode arcar com os custos e teve que renunciar à oportunidade. A aluna continua com a expectativa do curso superior e se planeja para esse projeto no futuro.

Entrevistada 4, 21 anos. Aluna reside no município de Bom Jesus das Selvas, cidade vizinha à Buriticupu. Concluiu o ensino médio em 2016 e logo ingressou para o curso de técnico em Administração, na modalidade subsequente, também pelo IFMA. De modo concomitante, ela cursa Geografia, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na modalidade à distância no seu município de origem. A aluna já havia tentado outras formas de ingresso em cursos de nível superior em instituições particulares, mas não conseguiu ser selecionada.

Entrevistada 5, 21 anos, reside no interior de Buriticupu. Concluiu o ensino médio em 2015 e desde então não teve experiências de trabalho e vem tentando ingresso em cursos de nível superior.

Entrevistada 6, 22 anos: reside na zona urbana de Buriticupu e, assim como a entrevistada 4, concluiu o curso de Administração na modalidade subsequente na instituição, tendo ingressado logo após concluir o ensino médio. Entre o término do curso de Administração e ingresso no curso de Segurança do Trabalho, trabalhou em um pequeno comércio por um curto período com vínculo informal até abandonar o emprego no início das aulas no IFMA, devido à incompatibilidade dos compromissos.

O contato com as alunas foi feito por telefone, cujo número foi informado pela coordenação do curso que indicou também as alunas que poderiam colaborar com a pesquisa por, preferencialmente, serem assíduas no curso e possuírem boa habilidade comunicativa. De todos os contatos possíveis, seis alunas se dispuseram a participar da pesquisa. Após a explicação da natureza do trabalho, as alunas foram informadas da necessidade de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (submetido e aprovado pelo comitê de ética da UNISINOS) enviado através de e-mail informado pelas alunas.

Dentro da proposta metodológica adotada, as entrevistas semiestruturadas foram os instrumentos utilizados para obter acesso às falas das alunas, considerando essas como carregadas de vivências e em estreita relação com processos psíquicos que nos interessam. Referente a esse instrumento, procurou-se seguir recomendações indicadas por Aguiar e Ozella:

As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas; elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados (2006, p. 229).

No intuito de conhecer um pouco da história das alunas, algumas perguntas foram direcionadas para o processo de escolha do curso, as motivações que as levaram à tomada de decisão e a trajetória educacional, principalmente após a conclusão do ensino médio. Outros questionamentos foram feitos no intento de compreender o pensamento, a atividade discente durante o processo de inserção e de adaptação ao curso e, ainda, as mediações objetivas e subjetivas desse processo, considerando a palavra com significado como expressão de sua experiência pessoal, de suas necessidades, conflitos e emoções.

As entrevistas com as alunas seguiram um roteiro flexível de perguntas e adaptável conforme as repostas das participantes, estimulando-se ao longo da conversa uma reflexão sobre a experiência de formação das estudantes no curso e sobre aspectos relacionados a este processo de modo mais abrangente possível. Isso levou a questionamentos sobre a trajetória que antecedeu à escolha pelo curso, as motivações e critérios para escolha do curso de segurança do trabalho, pensamentos e ideias quanto ao futuro (motivações, planos e projetos de vida) e percepções sobre o curso.

Essas questões orientaram a definição de perguntas básicas para o desenvolvimento das entrevistas:

- 1) Fale um pouco da sua trajetória até aqui. Percorso escolar, sua origem geográfica e familiar.
- 2) Como se deu a sua escolha pelo curso e pela instituição? O curso superior é uma opção?
- 3) Como tem sido a experiência de cursar segurança do trabalho (dificuldades, sentimentos...)?
- 4) Quais suas expectativas para depois que se formar. Planos e projetos?
- 5) Como acha que a formação poderá impactar sua vida?
- 6) O que significa para você a formação neste curso?

As entrevistas foram realizadas por meio de comunicação por vídeo (*google meet*) devido à necessidade de distanciamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus, que teve agravamento no primeiro semestre de 2020 e ainda se mantém bastante alarmante no momento de escrita deste trabalho. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2020, entre os dias 07 de agosto e 09 de novembro, portanto, em meio ao período de ensino remoto adotado pelo IFMA em todos os *Campi*. Tal é desafiador para o Instituto que, dentre outras questões, tem tornado mais distante o vínculo dos alunos com a instituição. O contato com as entrevistadas, dessa forma, foi dificultado por esse distanciamento, além do fato desse contexto ter esvaziado ainda mais o curso e diminuído consideravelmente o engajamento dos que permaneceram, tornando ainda mais limitadas as possibilidades de seleção de participantes ou a aceitação para participação na pesquisa. As condições de pesquisa também tornaram desfavorável a utilização de procedimentos complementares às entrevistas que poderiam colaborar para aprofundamento da análise. Esse contexto também

impossibilitou o refinamento dos critérios de seleção de participantes e a utilização de outros recortes como o de gênero. O distanciamento durante as entrevistas dificultou, por outro lado, a criação de uma melhor relação de confiança e desenvolvimento do diálogo de modo mais espontâneo, apesar dessa questão ter sido mais bem contornada em algumas entrevistas, considerando inclusive a qualidade da conexão no uso da tecnologia.

O presente estudo parte de premissas do método do Materialismo Histórico-Dialético, dentre as quais está a noção do conhecimento como processo, de caráter construtivo e interpretativo, o que implica compreendê-lo como construção e não como apreensão. A pesquisa orienta-se, dessa forma, por uma postura flexível que considera a realidade como móvel e contraditória e que se estende da escolha das técnicas de produção de dados à análise e interpretação dos dados (GONZALEZ REY, 2005).

Os procedimentos utilizados visam compreender as significações produzidas por esses sujeitos, utilizando-se de uma proposta metodológica de concepção histórico-dialética desenvolvida por autores como Aguiar e Ozella (2006), em que eles orientaram a construção de núcleos de significados a partir das falas dos participantes. A utilização do método ocorreu por indicação dos textos desses autores e com o complemento de outras produções que também discutem esta metodologia.

O processo de elaboração de material a partir das entrevistas foi apropriado com base em várias leituras flutuantes que permitiram destacar e organizar pré-indicadores que, por sua vez, foram objeto de análise para construção de núcleos de significados. Esses pré-indicadores surgiram como temas diversos por meio de palavras e frases, filtrados conforme a importância que carregam para a compreensão do objetivo da investigação e indicam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito. Ao observar os pré-indicadores, procurou-se entendê-los, segundo orientação de Aguiar; Soares e Machado (2015), não como palavras vazias, mas como palavras carregadas de significados, materialidade histórica, aspectos afetivos e cognitivos da realidade do sujeito. Elas expressam, portanto, a totalidade do sujeito e constituem uma unidade do pensamento e da linguagem. Nos apropriamos, dessa forma, não apenas da palavra em si, mas das condições materiais em que ela é produzida, sendo analisada no contexto em que ela está inserida.

As leituras do material transcrito ajudaram na aglutinação dos pré-indicadores e indicadores por critérios de similaridade, complementariedade ou contraposição dos conteúdos temáticos. Importante destacar que os indicadores, como violência, sexualidade,

família, religião, podem adquirir diferentes significados quando inseridos em diferentes conteúdos temáticos (trajetórias de vida, relacionamentos, projetos de vida, contextos), de modo que cada indicador possui potências diversas de acordo com cada condição. Assim, recorrer a trechos das entrevistas foi estratégia básica para analisar o significado que cada indicador pode adquirir. Destaca-se que a transcrição da fala das entrevistadas foi mantida em sua forma coloquial.

O modo como os pré-indicadores se articularam constituiu as formas de significação da realidade, construídas pelos sujeitos. Dessa articulação surgem os indicadores, criados e nomeados a partir da ideia prevalente.

A aglutinação dos indicadores sob temas que convergiam a partir de critérios de similaridade ou complementaridade resultou na organização de núcleos de significação como expressão dos pontos centrais que apresentam implicações para o sujeito e que o envolvam emocionalmente.

A análise dos núcleos de significação ocorreu inter e intra núcleos, revelando os movimentos do sujeito através das contradições e ou semelhanças analisadas. Além da fala do sujeito, a análise foi articulada com os contextos vivenciados por eles e com a teoria de referência neste campo de estudo, de modo a permitir uma compreensão do sujeito em sua totalidade.

Aguiar; Soares e Machado (2015), observam a importância da análise das mediações para entendimento dos significados produzidos e, com o intuito de destacar este ponto, orientam que “para nos apropriarmos das significações expressas pelos sujeitos, devemos apreender as suas relações e contradições, entendidas também como mediações sociais e históricas que as constituem como unidades dialéticas da fala e do pensamento”.

O presente ponto da pesquisa caminha para um plano mais interiorizado da fala, no qual se parte da fala para o pensamento ou, de outro modo, passa-se da aparência das palavras do sujeito (significado), do empírico, para a dimensão concreta da realidade na qual o sujeito atua (sentido). Pretende-se abstrair a complexidade das relações contraditórias e históricas que constituem a fala dos sujeitos, tratadas dialeticamente como unidades de uma totalidade de zonas de sentido que constituem o sujeito. Aguiar; Soares e Machado sintetizam esse processo ao refletir que

Sair da aparência não é trabalho fácil. Implica, como já frisamos, dar um tratamento teórico-metodológico às mediações desveladas, apreendidas pelo trabalho de análise. Para isso, faz-se necessário recorrer às categorias oriundas da teoria e do método, de modo que nos possibilitem caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor. (2015, p. 65)

A organização dos núcleos constitui-se de duas fases. Uma ocupa-se, por inferência, da articulação dos indicadores em núcleos. Outra se detém na articulação e interpretação dos conteúdos que constituem tais núcleos. Nas palavras de Aguiar; Soares e Machado (2015), a construção dos núcleos de significação permite “o movimento que vai do empírico às abstrações (movimento de análise caracterizado pelo levantamento de pré-indicadores e pela sistematização de indicadores) e das abstrações ao concreto (movimento de síntese caracterizado pela sistematização dos núcleos)”. A fase de organização dos núcleos de significados configura-se como uma fase prioritariamente de síntese, alcançada quando os núcleos são integrados e analisados à luz do contexto social e histórico e da teoria, exigindo do pesquisador também uma atividade de interpretação dos sentidos que configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa. Esses núcleos sintetizam as condições objetivas e subjetivas que constituem os sujeitos, ou seja, as mediações relacionadas ao modo de ser discente. Os núcleos foram organizados da seguinte forma:

Quadro 1: Núcleos de significados.

| Articulação dos indicadores | Núcleos de significados |
|--|---|
| O tempo e a juventude/o uso do tempo; O processo de escolha pelo curso; | <p>“Pelo menos não vou ficar parada”</p> <p>O tempo e as escolhas: o social mediando a construção da temporalidade e o processo de escolha.</p> |
| Utilidade do diploma; Expectativas pós curso e incertezas; | <p>“(…) Ficar por aí e arrumar alguma coisa”</p> <p>A construção de um percurso de vida: mediações que constituem planos e</p> |

| | |
|--|---|
| Desistência como possibilidade. | estratégias dos jovens |
| <p>Concepções anteriores à entrada no curso;</p> <p>A experiência atual: concepções e sentimentos.</p> <p>Valorização do conhecimento.</p> | <p>“Vou seguir até o final, por que vai valer a pena”</p> <p>Significações sobre a instituição e o curso.</p> |

As entrevistas com as alunas foram seguidas por conversas com o diretor-geral do Campus e com um professor que, na fala com as alunas, surgiu como aquele que possui relação mais significativa com a turma. Foram realizadas duas entrevistas, sendo uma com o diretor por meio do recurso de chamada de vídeo (google meet) e uma com o professor por meio de envio de questões por e-mail, conforme foi solicitado por este. As entrevistas tiveram o intuito de produzir um melhor entendimento das mediações que constituem a produção de sentido pelas alunas sobre a formação ao se abordar questões relativas ao funcionamento da instituição e do curso, construindo-se elementos que permitam identificar e compreender a produção de significações mais presentes neste campo empírico.

5 PENSAMENTOS, AFETOS E O MODO DE SER DISCENTE: ANALISANDO A PALAVRA COM SIGNIFICADO

Para o entendimento do processo dialético em que as alunas se inserem, apresenta-se neste capítulo algumas condições e fatores mediadores da atividade discente. Essa se sistematiza na análise de três núcleos de significados, que sintetizam essas mediações constituidoras dos sentidos produzidos pelas alunas sobre a formação no curso de segurança do trabalho do IFMA, Campus Buriticupu. O primeiro núcleo, chamado de “o tempo e as escolhas: o social mediando a construção da temporalidade e o processo de escolha”, articula indicadores relacionados aos modos como os jovens constroem significados sobre o tempo vivido e como a escolha pelo curso foi marcada por aspectos da realidade objetiva e subjetiva.

O segundo núcleo, nomeado de “a construção de um percurso de vida: mediações que constituem estratégias e planos dos jovens”, é criado a partir de indicadores advindos de falas sobre a utilidade do diploma, sobre a desistência como possibilidade e sobre as expectativas e planos.

No terceiro núcleo, intitulado “significações sobre a instituição e o curso”, são analisados os indicadores relacionados aos significados construídos sobre o IFMA, anteriores ao ingresso no curso de segurança do trabalho, que mediarão a decisão de ingresso na instituição e as significações produzidas no decorrer do curso a partir das relações que se estabeleceram neste espaço e que passaram a mediar o modo de ser discente neste contexto.

5.1 Núcleo 1: “pelo menos não vou ficar parada” - o tempo e as escolhas: o social mediando a construção da temporalidade e o processo de escolha

O primeiro núcleo constrói-se pela articulação de dois indicadores: 1) O tempo e a juventude/o uso do tempo; 2) O processo de escolha pelo curso. Eles estão organizados com os pré-indicadores nos quadro descritos no apêndice A.

A análise deste núcleo visa compreender o processo de escolha pelo curso pelas alunas, como fenômeno histórico que precisa ser analisado em seu processo de constituição, voltando-se para a sua gênese. A história pode ser apreendida pelas mediações sociais que constroem a singularidade de cada sujeito estudado e que condicionam as suas escolhas

individuais. Para entender essas escolhas a partir dos discursos das alunas, é importante atentar à tarefa de análise psicológica do pensamento destes sujeitos, descobrindo o que de há de mais encoberto, ou seja, sua motivação, uma vez que o pensamento surge de nossas necessidades, interesses e motivações, de um campo afetivo de nossas consciências.

Observa-se nas falas das alunas que a escolha pelo curso de segurança do trabalho no IFMA foi marcada por necessidades baseadas nas significações sociais que são incorporadas por elas e se revertem em sentidos pessoais. Os interesses e desejos das alunas não se dão espontaneamente, mas são processos culturais que se constituem por mediações sociais e pela própria atividade das discentes.

A partir da análise das entrevistas foi possível identificar um elemento rico em significado que permeia sensivelmente a construção de sentidos sobre o curso: o tempo, discutido aqui como **primeiro indicador**, “o tempo e a juventude/o uso do tempo”. As necessidades ligadas à gestão do tempo a partir dos significados que ele possui no contexto mais geral da sociedade capitalista e diante das particularidades de suas vidas nos aproximam das motivações pela escolha do curso e de zonas de sentido produzidos pelas alunas sobre o curso.

A construção de uma temporalidade possui marcantes particularidades na vida dos jovens brasileiros, protagonistas de um tempo de muitas possibilidades. No caso das participantes da pesquisa, o exercício se dá em percebermos de que modo particular elas tem vivenciado e construído noções de temporalidade e de que modo suas atitudes enquanto jovens que vivenciam as relações entre trabalho e educação são mediadas por essas noções. Harvey (1992) discute como o capitalismo acelera o ritmo de vida e aniquila barreiras espaciais, alterando o mundo em suas dimensões e alterando o modo como representamos o mundo. Das relações com o tempo, surgem significados sociais fundamentais para a representação dos sistemas sociais e através dos quais os seres humanos se orientam no universo e desenvolvem uma narrativa subjetiva.

A escolha pelo curso pelas alunas se dá dentro dessa dialética entre as representações e significados universais sobre o tempo e sentidos particulares construídos pelos sujeitos. A partir desses sentidos pessoais, as alunas constroem estratégias que visam fazer o melhor uso do tempo que lhes sobram, encaixando o curso na gestão do tempo que realizam. Dessa forma, ter tempo é condicionante básico para a escolha e o fato de ser um curso de curta duração (em média 18 meses) acaba sendo um dos critérios mais relevantes para a tomada de

decisão, como deixa claro uma das participantes: “Era um tempo menor, **dava como encaixar na minha rotina** e eu fui tentar” (entrevistada 4).

As possibilidades de escolha das alunas parecem estar balizadas pelo modo como singularmente apreendem as significações relacionadas ao tempo, um tempo de muitas possibilidades, além do que se pode viver. As alunas se deparam na juventude com um contexto em que inúmeras possibilidades de escolhas se apresentam, fazendo com o que o tempo pareça escasso diante de tantos caminhos a percorrer. As opções de escolha trazem a necessidade de fazer algumas renúncias diante de um tempo limitado em que outros projetos também reivindicam realização.

*Quando eu terminei o curso de Administração, eu havia feito o seletivo pra, pra Licenciatura de Geografia e era à distância e como eu havia passado eu estudar, só que **como era à distância me sobrava um tempo** também aí eu resolvi fazer a licenciatura em Geografia e o Técnico em Segurança do Trabalho. (entrevista da 4)*

As possibilidades se apresentam em uma diversidade de caminhos, traçados de modo a garantir que nada seja desperdiçado, mesmo que não haja garantias de uma conclusão de projetos. O sentido do curso para a aluna parece então estar ligado a busca por satisfazer a necessidade de exploração de uma das diversas possibilidades que se apresentam, conciliando outros projetos em um tempo encurtado diante da urgência de realizar sonhos e projetos. Mesmo diante do desafio de conciliar projetos que exigem estratégias de ação diferentes e das incertezas com relação ao futuro, há na fala das jovens o que poderia ser chamado de um otimismo do presente em que se expressa confiança na sustentação das ações atuais, como afirma a entrevistada 5 ao falar da possibilidade de conciliar dois cursos de modalidades diferentes no IFMA por conta dos atrasados na conclusão por conta da paralisação das aulas devido à pandemia: “Éhh, **eu vou tentar fazer os dois** (riso) desistir nunca foi uma opção (...) dois cursos ao mesmo tempo é complicado ne, mas tudo bem”.

É com a noção de curto prazo que as jovens sustentam o seu campo de ação e onde apresentam algum conforto de atuação e capacidade de planejamento: “**A pressa** vai ser quando terminar o subsequente, aí **tem que arrumar alguma coisa**” (entrevistada 5). “Meu plano era fazer concurso público e **arrumar um emprego porque muito urgente pra mim agora**, no momento, é arrumar um emprego”. (entrevistada 4). “A expectativa são as melhores, terminar o curso e tentar um concurso (na área do curso) logo, **de imediato, não**

posso esquecer nada” (entrevistada 5). Assim, as jovens lidam com questões mais urgentes, construindo planos para um presente estendido e um futuro encurtado. Quando questionadas sobre planos para o futuro, não surgem nas falas das entrevistadas a definição de estratégias de ações específicas mesmo que direcionadas a um futuro mais próximo. Elas buscam, de outro modo, o alcance de pequenos objetivos que podem ir suscitando outros passos num campo de ação situado num presente ampliado. Carrano (2002) reconhece esta condição em que, para os jovens, construir metas para o futuro não é tão fundamental quanto as experimentações de mudança no presente e a problematiza ao citar o risco de uma glorificação do presente que empobreça a memória e seja carente de futuro.

A produção dos sentidos pelas alunas sobre o curso é permeada por essa construção de temporalidade que é base para compreensão das necessidades que justificam algumas de suas atitudes no que se referem ao ingresso e manutenção no curso. A construção de estratégias de ação com base num presente que se alonga indefinidamente ocorre por uma condição própria da juventude na sua relação com o trabalho e a educação: o alongamento do tempo de formação. Este fenômeno, inscrito como necessidade nas vivências singulares das jovens, tem natureza social e histórica e é permeado por significados construídos a partir da realidade da juventude brasileira que se desenvolve e se transforma juntamente com as mudanças na dinâmica socioeconômica do país.

Abramo e Corrochano (2016) fazem um recorte da realidade dos jovens brasileiros no que diz respeito à escolarização e inserção no mundo do trabalho, descrevendo que a partir da década de 1990 os jovens se afastaram de modo significativo do mercado de trabalho, ocorrendo um distanciamento mais expressivo entre os jovens de 15 à 17 anos, mas também entre os jovens de 18 à 24 anos. Os dados apresentados por essas autoras indicam que os jovens brasileiros começam uma busca maior pelo trabalho dos 18 aos 24 anos, faixa etária das entrevistadas, período em que questões ligadas à percepção do tempo, transição e conciliação entre estudo e trabalho podem se dar de modo singular diante das condições sociais que vivenciam.

De modo geral, é possível uma análise, a partir do indicador “*o tempo e a juventude*”, sobre como os jovens se mostram imediatistas quanto ao ingresso no mundo do trabalho. Talvez não vejam possibilidades imediatas para o uso do diploma, mesmo o ingresso no mundo do trabalho sendo uma necessidade imposta como imediata. Parece, portanto, que o

curso funciona como uma pausa na imediatividade do ingresso no trabalho, um tempo para que os jovens possam suspender a urgência de ingresso no mundo trabalho ou o ingresso no ensino superior. Essa suspensão na imediatividade pode ser motivada pela condição objetiva em que os jovens se encontram, dada a dificuldade de inserção decente no mundo do trabalho, configurando o que Abramo (2008) chamou de extensão da juventude, processo em que se dá o prolongamento da formação escolar e da dependência financeira em relação à família. A ausência de trabalho resulta em sobra de tempo que por sua vez é investido em incremento da formação escolar. A entrevistada 4 expressa como o pensamento dos jovens podem se construir nessas condições:

*É, como eu já falei, tinha, eu estava, no início fazendo a Licenciatura em Geografia, aí como me sobrou um tempo na minha rotina e eu não estava trabalhando, ainda não tô trabalhando, **eu tenho um tempo**, aí resolvi fazer o Técnico em Segurança do Trabalho.*

Nesta fala, é possível observar que o pensamento que embasa o processo de escolha da aluna se constrói a partir de condições sociais objetivas que atingem um amplo grupo de sujeitos a partir de significados sobre a formação escolar, sobre o tempo e sobre o trabalho construídos e compartilhados socialmente. No contexto particular da entrevistada 4, esses significados são apreendidos e reconstruídos conforme sua singularidade. O curso é visto por ela como algo que se encaixa de modo conveniente em sua rotina, considerando inclusive o tempo reduzido da formação da modalidade subsequente. A realização do curso, neste caso, visa preencher uma lacuna de tempo que não pode ser desperdiçado num momento da vida em que as alternativas viáveis precisam ser exploradas ao máximo enquanto os objetivos mais desejados não podem ser alcançados. Algumas falas da *entrevistada 2* também são elementos para essa apreensão de zonas de sentido sobre a formação em segurança do trabalho. Ela afirma:

*Bom, eu já tinha tentado outras coisas, como a faculdade neh, de Agronomia, Psicologia, só que eu não tive bons resultados (riso desconcertado), eu fiz algumas provas, mas não me sai muito bem, aí eu, não, **enquanto eu não vou fazer nenhuma dessas faculdades eu vou fazer esse curso de Segurança do Trabalho (...)** Eu tive alguns problemas e por isso que, **por conta disso também que eu não comecei fazer faculdade logo**, tive alguns problemas de depressão e eu não pude entrar logo numa faculdade, nem que fosse paga, ou que fosse pública.*

Continuando a análise histórica da gênese do processo de escolha do curso pelas estudantes, lanço olhar sobre outras condições socioeconômicas e culturais que orientam esta escolha, observando as falas reunidas no **segundo indicador** deste núcleo, “*processo de escolha pelo curso*”, que de alguma forma também se relacionam com as percepções de tempo das entrevistadas e que por isso foi aglutinado ao indicador anterior, formando um núcleo que ajuda a compreender o modo de pensar a escolha pela instituição e pelo curso. Os discursos das alunas indicam que, desde o momento da escolha do curso, a incerteza marca fortemente as suas decisões e exige na pesquisa um esforço de compreensão do processo de determinação do histórico e do social sobre a constituição das escolhas individuais.

Este trabalho de compreensão das escolhas individuais das jovens pesquisadas parte aqui do entendimento de elementos que ajudam a compreender a juventude moderna especialmente no que se refere a aspectos relacionados a formação escolar e profissional. Neste sentido, Dubet (1996, apud Nakano; Almeida, 2007) destaca que a juventude moderna pode ser definida pelo alongamento do tempo de formação e pela maior autonomia que lhe é confiada dentro de uma cultura de modernidade de massa que apela aos valores da individualidade e que permite aos jovens um período de moratória no qual se pode fazer experiências.

Nota-se nas entrevistas que o sentido construído sobre o curso pelas alunas está ligado à necessidade que surge nessa cultura juvenil moderna de se fazer experiências num período da vida em que a exploração de possibilidades é colocada como importante e aceita como parte da construção do status que se dá pela formação escolar e profissional. Essa análise pode ser sustentada, por exemplo, pela fala da entrevistada 4 ao falar de suas motivações da escolha pelo curso: “Como eu não tinha conseguido ainda fazer a faculdade de Administração, **eu poderia indo fazer o técnico e ver se aquilo era o mesmo que eu queria**”. Neste mesmo sentido e de forma bastante explícita, a entrevistada 1 descreve suas motivações pela escolha do curso: “A minha ideia era tentar o técnico **pra fazer um teste**, pode-se se dizer”. A partir destas falas é possível a aproximação de zonas de sentidos construídos pelos jovens que remetem ao curso como uma experiência com diferentes níveis de compromisso e que satisfaz a necessidade de exploração de alternativas que se apresentam como possíveis naquele momento.

A escolha pelo curso, ligada à necessidade de experimentação, se constrói em meio a fatores complexos da modernidade que influenciam pensamentos e atitudes dos jovens. Nas

entrevistas das alunas, a necessidade de experimentação parece estar relacionada à necessidade de não ficarem “paradas”. Segundo Bauman (1999, apud RAVASCO; MAIA; MANCEBO, 2010), na modernidade, o nomadismo como forma de estar no mundo, entendido como impossibilidade de ficar parado, deve-se às instáveis referências que se modificam constantemente e não se firmam como base para o comportamento. No contexto da pesquisa, esta condição pode ser percebida em atitudes e pensamentos das alunas indicados em falas como a da entrevistada 3 ao comentar sobre o processo de escolha pelo curso: “Pretendo fazer o ENEM de novo e ver porque se eu conseguir, quando eu fui pra ir pro campus ehh, eu fiz, eu disse, não, eu vou fazer a prova, se eu conseguir um curso subsequente eu vou, **pelo menos eu não vou ta parada neh**”.

O horizonte temporal parece encolhido e reduzido ao presente, onde as decisões são tomadas à medida que as circunstâncias, occasionalidades e referências se modificam. A entrevistada 2 constrói uma fala que corrobora com essa impressão:

*“Acho que é só isso porque é um entretenimento, ainda mais porque eu moro no interior aí eu gosto de estudar, **eu não gosto de ficar parada, como eu não consegui fazer a faculdade que eu quero, ainda (ênfase na palavra), mas eu falei eu não vou ficar parada!** (...) Mas eu não vou desistir, eu vou conseguir fazer uma faculdade um dia e vai dar tudo certo e falei, **mas, por enquanto, eu não vou ficar parada e vou fazer um curso seja qual ele for. E eu fiz uma boa escolha!**”.*

A construção dessas significações pessoais deve ser analisada na relação que possuem com os significados compartilhados socialmente e construídos por condições objetivas presentes no contexto em que as jovens se constituem. Dessa forma, é possível pensarmos que a preocupação das alunas em manterem-se em movimento surge dos constrangimentos gerados de modo particular nos jovens pela pressão por um alongamento da escolarização e por um maior preparo e acúmulo de certificações para o ingresso no mundo do trabalho. As estudantes preocupam-se, portanto, em manterem-se na condição de estudantes em preparação, enquanto outros planos imediatos de emprego ou de ingresso no ensino superior não se concretizam, ou surjam outros caminhos possíveis de exploração.

Maia e Mancebo (2010) ajudam a compreender outro aspecto das determinações das escolhas das jovens ao refletir sobre a lógica do mercado de trabalho em que vigora a responsabilização individual pelos fracassos e sucessos e sobre o fato de que as instâncias políticas sociais serem cada vez menos protetoras. Essas condições tornam a juventude

desamparada de orientações que facilitem as decisões sobre que caminhos seguir diante das possibilidades de escolha que se apresentam no contexto da educação e do trabalho, por exemplo. Se por um lado existem certa variedade de opções de escolha, não há suporte adequado para que elas sejam devidamente exploradas. Desse modo, reconhecer a multiplicidade de escolhas, não significa supor que elas estejam igualmente abertas para todos ou que haja plena conhecimento da gama de alternativas possíveis.

Neste sentido, em algumas falas das estudantes, observou-se a ausência de motivações consistentes para a escolha do curso, tomada em meio a um certo desalento ou desorientação diante de um momento que exige definições importantes, sem que haja suporte amplo e seguro para essas decisões. Corroborando com essa reflexão, assim são definidos os critérios de escolha por uma das entrevistadas:

*“Eu nem sabia como era o curso, não tive aquela curiosidade de pesquisar antes, entendeu? Eu fui, **ahh eu vou botar esse mesmo, não porque era uma coisa que eu pensasse**, eu disse, só que entre Administração e Segurança do Trabalho eu prefiro Segurança do Trabalho” (entrevistada 3).*

A escolha pelo curso, nesse caso, não parece estar amparada a significados que construam convicções sólidas ou por critérios que sustentem uma decisão mais fundamentada. O que parece existir é essencialmente a necessidade de construção de um status por meio da formação escolar dentro das condições sociais em que se encontram e a partir das oportunidades que lhes são oferecidas. O pensamento que embasa a escolha pelo curso em detrimento de outros se constrói, em algumas realidades, com pouca informação, ou falta de critérios, o que pode significar uma carência de referências: “Sei lá, **foi do nada**, ahh quero Segurança do Trabalho, **não pensei duas vezes**” (entrevistada 2)

Antes de uma definição esclarecida, se torna mais importante para as jovens o engajamento em algum projeto no curto ou curtíssimo prazo, seja ele qual for, que evite a sensação de estagnação e que as coloquem em movimento. Neste movimento, os projetos vislumbrados são modificados, abandonados ou preteridos de acordo com o que é possível ser abraçado no presente: “**Eu queria na verdade era Agronegócio** só que não tem no subsequente integrado” (entrevistada 5); “Eu queria mesmo era fazer a faculdade de Administração” (entrevistada 4); “**Eu estava pensando em administração. Por que administração poderia ser até mais fácil né**, aí tudo bem, fui mesmo em segurança do trabalho”. (entrevistada 2)

Diante de tantas incertezas, mutabilidades e abdições, é o movimento, na variedade de significados e sentidos que pode ter, que conduz as estratégias para conseguirem realizar os seus sonhos.

5.2 Núcleo 2: “(...) ficar por aí e arrumar alguma coisa” - a construção de um percurso de vida: mediações que constituem planos e estratégias dos jovens

Este núcleo de significados foi criado pela aglutinação dos indicadores *utilidade do diploma; expectativas pós curso e incertezas; desistência como possibilidade*, ilustrada no quadro apêndice A.

A análise deste núcleo é interessante por entender, a partir de uma perspectiva dialética, o modo como a realidade objetiva e os significados sociais têm constituído subjetivamente as alunas no processo de um projeto de vida estruturado a partir das vivências durante o curso e como as significações construídas pelas alunas sobre o curso, sobre o futuro e sobre a validade do diploma, por exemplo, tem mediado as atitudes das alunas na construção de um percurso de vida e na condução das atividades do curso. Dialeticamente, essas significações das alunas representam, ao mesmo tempo, expressões singulares dos sujeitos, mas também da realidade social e histórica.

As falas das alunas aqui analisadas nos remetem, portanto, às condições materiais vivenciadas e que representam limitações ou oportunidades – que constituem a realidade objetiva - na criação de projetos de vida e a sentimentos, valores, ideias, crenças e atitudes que constituem a dimensão subjetiva de suas realidades. Ambas essas dimensões são mediações que constituem os sujeitos na sua singularidade, expressa no modo particular como realizam as suas atividades enquanto discentes do curso de segurança do trabalho. Ao refletirmos aqui sobre a questão da construção de um percurso de vida, com base nos indicadores descritos, tentamos nos aproximar de outras zonas de sentido conforme discutimos algumas outras mediações determinantes na produção de significações sobre o curso pelas alunas.

O primeiro indicador analisado aqui, “utilidade do diploma”, diz respeito às falas dos sujeitos que indicam concepções sobre a utilidade do diploma como elemento que possibilitará a preparação para ações futuras. Ao produzirem falas sobre a utilidade do diploma, destacando o seu valor instrumental e seu potencial poder de barganha por

oportunidade de trabalho, as jovens permitem na pesquisa a aproximação de zonas de sentidos sobre a formação no curso. Esse sentido sobre o curso nos remete à necessidade das alunas, enquanto parte de um grupo social mais amplo, de acumularem certificações como processo de preparação educacional exigida para que tenham condições mínimas de concorrer por espaço num mundo do trabalho precarizado e escasso de oportunidades principalmente para essa parcela da população. Neste sentido, Frigotto (2002, pg, 191) discute como a escola absorve o metabolismo do capital, individualizando as profundas contradições nele existente: “Como o acesso à empregabilidade, via educação, é de natureza privada e individual – a luta no mercado da educação prepararia para a luta no mercado de trabalho – tem-se uma consequência inevitável: alguns triunfarão, outros fracassarão”.

As estudantes se constituem em meio as tensões que marcam este contexto e, ao mesmo tempo em que são motivadas a realizarem experimentações e exercitarem sua autonomia, são também submetidas à racionalidade do capital que as leva a participar do que Dubet (1996, apud Nakano; Almeida, 2007, p. 1090) chama de “mercado de diplomas e de qualificações”. No âmbito deste cenário de disputas, as alunas, assim como parcela considerável dos jovens brasileiros, são constrangidas a concorrerem por melhores colocações neste espaço, de modo a estarem autorizadas a construir expectativas por mobilidade social, uma vez que ainda acreditam na escola como meio de superação das barreiras sociais. Elas utilizam o espaço de formação escolar como referência para construção de um repertório de formações que lhes permitam exercitar a flexibilidade necessária para a busca de uma colocação no mercado de trabalho.

De modo geral, a avaliação sobre o valor do curso dentro de um mercado de diplomas é parte da constituição de sentido sobre o curso. Em suas falas, as entrevistadas indicam a expectativa de que, com o diploma e o incremento do currículo, possam encontrar oportunidades de trabalho. Em quase todas as entrevistas, o curso de segurança do trabalho foi reconhecido como especialmente valorizado pelo mercado, mesmo sendo uma noção aparentemente vaga, pelo que se expressa em algumas falas: *E ele é muito bom mesmo pra gente procurar serviço, essas coisas, aumentar o currículo e ele é muito, assim, eu ouvi falar que ele é muito procurado no mercado de trabalho.* (entrevistada 6)

As alunas compartilham significações sociais sobre o curso a partir de discursos consolidados entre sujeitos que exercem algum grau de influência sobre suas escolhas e que o descrevem como um curso muito procurado, valorizado ou requisitado pelo mercado de

trabalho. Este discurso é aceito pelas estudantes sem muita contestação e direcionam ações que visam aproveitar estrategicamente os espaços de ocupação criados no mercado de trabalho: *Eu creio que um serviço melhor neh* (expectativa sobre o curso), *porque o curso de Segurança do Trabalho ele é muito procurado, assim que eu vejo falar, neh, **que ele é muito procurado no mercado de trabalho*** (entrevistada 6). A valorização da utilidade do diploma e a necessidade de obter uma boa colocação no mercado de diplomas se expressam em outra fala como aspectos centrais na construção de sentido sobre o curso e são decisivos para a permanência e conclusão: *Ele é muito bom no mercado de trabalho, ele ta sendo muito procurado ultimamente, aí foi o que me incentivou a não desistir* (entrevistada 6)

A recorrência do discurso de valorização da certificação em segurança do trabalho é permeada também por insegurança sobre que caminhos se podem trilhar de modo mais concreto após o curso. Em conversa com a entrevistada 3, por exemplo, ela fala sobre como o curso pode ajudar a atender o anseio por uma ocupação, revelando, no entanto, ter poucas coordenadas do território que irá explorar: *Não, não sei te dizer exatamente o que, como, mas eu vejo que talvez possa ajudar, pra assim, **depois futuramente quando eu for procurar algo pra trabalhar talvez.***

De qualquer modo, fica claro que a experiência de formação é bastante marcada pelo cálculo, mesmo que com grandes margens de erro, e pela estratégia de competição, configurando uma relação essencialmente utilitarista e instrumental com o curso. A relação com a escola e com o trabalho escolar, se observando estes sujeitos em particular, dentro desta modalidade de ensino, deixa de ser gratuita e reforça a perda do interesse intelectual genuíno pelo conhecimento.

Isto fica mais evidente quando os planos para o futuro surgem com um maior nível de elaboração e relacionados a metas mais pragmáticas:

*Esse curso parece mais ou menos com minha meta, entendeu? Meta de futuro, ainda mais pra nossa região porque tem várias firmas e eu creio, **no meu pensamento, que seja mais fácil de conseguir emprego com esse curso no meu currículo*** (entrevistada 2)

Em meio às incertezas sobre a exata utilidade do diploma, mas com a convicção da necessidade de qualificação, as alunas preocupam-se em estarem preparadas para um mundo de possibilidades em que não se pode competir sem ferramentas. No enfrentamento dos desafios e na aventura da busca por espaço, o diploma é um produto que se deve ter em

estoque, como uma reserva para oportunidades que podem surgir apenas eventualmente. Esta metáfora pode se aplicar de modo mais fiel e ilustrativo a percursos formativos de duas entrevistadas (entrevistada 6 e entrevistada 4) ao descreverem suas trajetórias, chamando a atenção o fato de que as alunas estão no segundo curso subsequente na instituição. Dessa forma, elas duplicam a experiência de ingresso, condução do curso e encaminham uma segunda conclusão em curso subsequente na mesma instituição. Assim, é possível estender a metáfora do curso - como produto que se deve ter em estoque - para o IFMA, que neste caso pode ser visto por estes sujeitos como uma prateleira de certificações, acessada na medida em que se deseja acumular formações na busca de vantagens competitivas, mas com valores pouco definidos. Deste modo, o IFMA, enquanto política de educação profissional, se enquadra na ideologia hegemônica que reitera o credo da empregabilidade, contribuindo para a subjetivação dos jovens numa perspectiva individualista, principalmente quando reforça a busca por certificações mais rápidas como caminho para superação da baixa qualificação.

Um aspecto necessário de destaque neste indicador, a partir de fala das entrevistadas sobre a validade do diploma, é que as alunas são atraídas pela promessa da rápida inserção no mundo do trabalho através da educação profissional, mas acabam precisando calibrar expectativas, repensar projetos e, dessa forma, construir ou modificar zonas de sentido sobre a formação a partir do que se revela para elas na experiência do curso e à medida que constroem outras perspectivas. No caso concreto das entrevistadas, a perspectiva anterior de construção de uma empregabilidade é confrontada com a visão pragmática e realista sobre as possibilidades de trabalho na área do curso disponíveis na região: *No Maranhão é bem difícil técnico de segurança do trabalho, mas pra fora acho que deve ser mais fácil (entrevistada 1); Na região que a gente mora não é tão fácil arrumar serviço nessa área, neh? (entrevistada 3).*

A partir desta conclusão das alunas, a utilidade do diploma passa a ser repensada e novas motivações para a conclusão do curso podem ser construídas, alterando os sentidos da atividade. A *entrevistada 1* produz uma fala que demonstra essa dinâmica do pensamento na condição descrita:

Era como os professores falavam. Ia ser bem difícil de arrumar emprego aqui no Maranhão mesmo sobre técnico de segurança do trabalho. Mas a gente aprendendo, por exemplo aprender agora assim aqui...porque depois de fazer o curso de segurança do trabalho eu quero fazer o curso de bombeiro civil. Ai quando eu entrar no curso de bombeiro civil eu já vou ter noção, muita noção de algumas coisas que eu já aprendi em segurança do trabalho eu já vou saber lá em

bombeiro civil...quando fizerem alguma pergunta das NL's, das CLT's eu já vou ter noção de como é.

Esta fala ilustra a dinamicidade da produção de sentidos sobre o curso ao ilustrar como os fins da atividade e a hierarquia de necessidades que ela busca atender se modificam conforme a experiência vai sendo vivenciada e conhecida sob outra perspectiva e conforme a aluna conhece melhor a realidade em que sua atividade se desenvolve, modificando o próprio sentido da atividade à medida que ela ocorre. Isto pode representar uma situação de exercício da flexibilidade e de capacidade de adaptação aos diversos desvios de rota que se impõem durante a trajetória das jovens, questão que será mais discutida na análise do próximo indicador.

O segundo indicador, “expectativas pós-curso e incertezas”, traz falas sobre as expectativas criadas sobre o período posterior ao término do curso marcadas pelas incertezas quanto aos caminhos que serão percorridos na jornada entre a formação escolar e o ingresso no mundo do trabalho. As incertezas quanto ao percurso de vida integram sensivelmente o conjunto de significações que participam da elaboração de sentidos sobre a formação das alunas, uma vez que o ato de projetar o futuro situa o indivíduo, as suas motivações e o significado de suas ações na sucessão de etapas de sua trajetória.

O ritmo em que as mudanças ocorrem na contemporaneidade e os pontos de referência múltiplos e descontínuos criam significações sobre a educação, o trabalho e especificamente sobre o processo de formação no curso que medeiam a construção dos modos de ser educando, considerando-se as particularidades como as que são vivenciadas pelas alunas. Elas são exigidas por flexibilidade, conexão com o que é oferecido em cada momento e capacidade de conviver constantemente com a incerteza, exigindo delas um constante esforço de adaptação subjetiva.

Essas exigências surgem como reflexo da forte influência do modo de funcionamento do sistema capitalista atualmente sobre a maneira como as pessoas moldam suas vidas, tendo o risco e a flexibilidade como fatores enfatizados e geradores de impacto sobre o próprio caráter, segundo Sennett (2004). O autor reflete sobre a dificuldade de cultivo de valores duradouros numa sociedade concentrada no momento imediato, decorrendo disto uma dificuldade de se manter a confiança, a lealdade e compromissos a instituições e projetos, fundamentais para consolidação do caráter humano.

Analisando-se essa questão a partir da realidade das entrevistadas, observa-se a inserção delas na dinâmica do que Pais (2011) chama de trajetórias ioiô. O autor refere-se ao movimento de vai e vem, realizado em percursos não lineares, que os jovens realizam entre diferentes projetos e diferentes lugares sociais que ocupam, abandonam ou retomam, em territórios muitas vezes desconhecidos, de acordo com as circunstâncias que se apresentam de forma impositiva ou com alguma margem de escolha. A fala da entrevistada 3 ilustra como esse fenômeno pode mediar a construção do pensamento dos jovens sobre a formação educacional:

(...) no segundo semestre teria novamente o SISU e PROUNI, se eu não me engano, eu disse, se eu conseguir eu deixo o de Segurança do Trabalho e vou pra um superior. Só que aí fui tá dando certo neh, graças a Deus, e eu pretendo concluir o curso.

É possível observar através desse excerto que a mudança de rumo é colocada como iminente, incerta e circunstancial. Ela pode ocorrer a qualquer momento ou em um tempo próximo, sem garantias de que os próximos atos serão duradouros ou de que não se retomará a um plano anterior, em um percurso de vida cíclico.

Diversos fatores estruturantes do contexto social em que vivem as jovens contribuem para que os planos esboçados a partir do término do curso se apresentem como pouco concretos, com poucas ou nenhuma definição, assim como ocorreu desde a escolha pelo curso, o que parece ser reflexo justamente daquilo que Pais (2001) chama de estruturas sociais labirínticas. Essas estruturas representam uma rede fluida de referências e provocam movimentos erráticos durante o percurso de vida de muitos jovens na contemporaneidade. Esses passos incertos, podem ser vislumbrados na vida dos jovens pelas incertezas que permeiam diversas falas das entrevistadas quando questionadas sobre o que pensam do pós-curso: ***Ainda não pensei assim, quais as possibilidades, não, as possibilidades devem ser um pouco claras porque tenho o curso neh, é isso.*** (entrevistada 6)

Para as alunas, a necessidade de concluir o curso torna-se umas das poucas certezas no momento, uma vez que a crença na importância do prolongamento da escolaridade contrapõe-se às dúvidas sobre as possibilidades concretas que a certificação do curso traz:

Eu não tenho nada em mente ainda, não vou mentir, eu não tenho. Não tenho porque, primeiro eu pensei em desistir do curso, daí já bagunçou tudo, aí e to tentando voltar, aí eu não, não consegui pensar ainda no quê que eu vou fazer, o

*quê que eu tenho em mente pra fazer quando eu terminar o curso, eu não tenho.
(entrevistada 2)*

Torna-se compreensível que em meio a uma precarização do emprego e a instituição do desemprego estrutural, questões descritas por autores como Pochamnn (2004), as alunas vivam certa desorientação na definição dos planos para o pós-curso. Com o encolhimento das oportunidades nas bases da pirâmide ocupacional, as formas de entrada no mundo do trabalho se tornam escassas para elas e boa parte da juventude brasileira. Nessas condições, a construção de planos para o curtíssimo prazo são direcionamentos que as incertezas as obrigam a estruturarem em meio a um mosaico de possibilidades que ao mesmo tempo em que representam oportunidades, também as confrontam com as várias limitações e dificuldades.

A mesma estrutura social que convida os jovens a serem mestres de si mesmos, conforme analisa Leão, Dayrel e Reis (2011), reproduz desigualdades que privam principalmente os jovens das camadas populares das condições materiais adequadas para este exercício, dificultando que estes vivam sua condição juvenil e que realizem o projeto de serem mestres de suas identidades e de sua experiência social.

As dificuldades estruturais sofridas pelas alunas dificultam a construção de projetos de vida e a definição de trajetórias enquanto vivenciam as relações entre a educação e o trabalho. A formação técnica não tem lhes dado a confiança em uma inclusão confortável e previsível no mundo do trabalho, dadas as condições de incerteza em que esse processo ocorre. Esta insegurança é enfrentada de diferentes maneiras pelas participantes da pesquisa, com diferentes níveis de convicção sobre os passos seguintes. Nas falas, foram observadas desde manifestações marcadas pelo desalento em relação ao pós-curso, até definições mais objetivas sobre as ações a serem tomadas após a conclusão.

As ideias relacionadas à atuação na área do curso são expressas de maneira vaga e as estudantes demonstram pouco conhecimento sobre as oportunidades de atuação na área de segurança do trabalho. Esta condição pode ser efeito, em parte, do processo pouco planejado de atendimento por parte da instituição de ensino das demandas por formação impostas pelo mercado de trabalho, oferecendo-se aos alunos pouco suporte para decisões mais orientadas, como indica a fala da entrevistada 3: *Após o curso, após eu terminar o curso provavelmente eu deva ficar por aí e arrumar alguma coisa.*

Outras falas, como a da entrevistada 1, reforçam o entendimento de que o sentido produzido sobre a formação se constrói a partir de motivações produzidas diante de promessas de retorno em forma de empregabilidade oferecido pelo mercado. Essas promessas são repercutidas por pessoas influentes no seu ciclo social e aceitas como garantias de oportunidade:

*Se tiver a possibilidade de ingressar na área de segurança, quem sabe. Meus tios falam que eles pegam muito quem já tá terminando o curso, pra começar a experiencia sabe? Aí eu fiquei assim pensando, **quem sabe da certo se eu conseguir concluir o curso alguma oportunidade.***

Mesmo os planos mais objetivos são definidos com base nos condicionantes de acesso a oportunidades limitadas pelas suas seletividades. É o caso da ideia de ingresso em concurso público ou em cursos de graduação de nível superior, bastante citados pelas entrevistadas: *A ideia é essa, terminar e **tentar um concurso (...)** A expectativa são as melhores, terminar o curso e **tentar um concurso logo, de imediato, não posso esquecer nada** (entrevistada 5)*

Os diferentes projetos citados demonstram as contradições constituidoras das entrevistadas, que se expressam através dos desejos e diferentes motivações que conformam o modo de ser discente neste contexto de incertezas. Elas convivem com a urgência de inserção no mundo do trabalho para atender a demandas mais imediatas, contando com a relativa utilidade do diploma e ao mesmo tempo sonham em alcançar a graduação de nível superior para continuar a atender a necessidade de prolongamento da escolarização. A entrevistada 4 menciona esses dois aspectos de seu projeto de vida:

*Ahh eu **quero muito fazer Administração** (entrevistada 4).*

*Meu plano era fazer concurso público e arrumar um emprego porque **é muito urgente pra mim agora, no momento, é arrumar um emprego.** (entrevistada 4)*

Pelas entrevistas realizadas, o ensino técnico parece ser visto como alternativa diante da impossibilidade momentânea de ingresso no ensino superior ou de inserção qualificada no mundo do trabalho. Em relação ao ensino superior, este é percebido como um próximo passo almejado, como um nível de ensino mais valorizado antecedido pela etapa do curso técnico, que neste caso também funciona como uma aproximação ao objetivo final mais valorizado em termos de formação educacional: ***Primeiro eu queria um curso técnico pra depois tentar entrar na faculdade pra fazer...no IFMA mesmo eu to tentando entrar, por que eu já vou***

acabar o curso esse ano aí eu já vou tentar entrar no IFMA pra fazer a faculdade.
(entrevistada 1)

Essa fala expõe um aspecto presente em discussões realizada por autores como Moraes (2106) sobre o processo conflituoso de construção de identidade dos Institutos Federais que absorvem em sua identidade institucional difusa, além da tradição do ensino profissionalizante, uma tradição bacharelesca brasileira na qual há uma desvalorização da atividade técnica e uma mitificação do bacharel. Estes aspectos também medeiam a constituição do modo de ser discente neste contexto, na medida em que são base para construção de motivações e sentidos sobre a formação. O curso, neste caso, é colocado como objetivo secundário ou como etapa inicial de um plano de prolongamento da escolarização que tem como meta principal a formação universitária também oferecida pelo IFMA.

Pare efeito de conclusão da análise deste indicador, reflete-se que a natureza da formação em segurança do trabalho na modalidade subsequente e a estrutura do curso no que diz respeito a sua curta duração e direcionamento para as demandas do mercado de trabalho interage com as necessidades dos sujeitos investigados, surgidas pela responsabilização por sua empregabilidade em meio a um cenário de incertezas produzido pela própria dinâmica do capital. O curso na modalidade subsequente oferece uma formação relativamente curta que se propõe a atender anseios por qualificação para o trabalho das estudantes, mas que parece satisfazê-las apenas parcialmente, dada a necessidade imediata por empregabilidade. Deste modo, o curso pode se apresentar como uma compensação em relação aos anseios por uma qualificação de nível superior, passível de ser preterido diante de outras oportunidades que pareçam mais vantajosas no âmbito educacional ou diante do entendimento de que o esforço de formação não será recompensado.

O terceiro indicador deste núcleo trata justamente da “desistência como possibilidade” e se definiu a partir das falas das alunas sobre este campo temático num contexto marcado pelo elevado número de evasões. Desde que o curso começou a ser ofertado, em 2016, segundo verificação no SUAP/IFMA, observa-se um número reduzido de estudantes que concluem a formação. De 159 alunos que iniciaram o curso, 45 (28%) integralizaram a carga horária até a última consulta feita em abril de 2021. Há o indicativo, portanto, de grande número de alunos que não concluem a formação, sendo que algumas situações de desistência não são formalizadas, pois não há o registro automático no sistema de evasões por falta.

Nesses casos, devido aos registros inconsistentes, os alunos permanecem com matrículas ativas na instituição.

Tabela 1

Situação dos alunos matriculados no curso de segurança do trabalho do IFMA, Campus Buriticupu.

| Situação aluno | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | Total |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Solicitou cancelamento | 1 | 3 | - | 4 | 8 |
| Curso concluído | 11 | 11 | 17 | 6 | 45 |
| Evadido | 1 | 11 | 17 | - | 29 |
| Pendências de disciplinas ou evasão não registrada | 25 | 13 | 5 | 26 | 69 |
| Solicitou trancamento | 1 | 1 | 1 | 5 | 8 |
| Total | 39 | 39 | 40 | 41 | 159 |

Fonte: SUAP/IFMA

Embora o aprofundamento sobre questões que envolvem a evasão escolar não seja objetivo deste estudo, o entendimento sobre a maneira como as estudantes constroem pensamentos sobre este indicador, possibilita pensarmos sobre o fenômeno do abandono e sobre maneiras de identificação e ação diante do problema por parte das instituições, em especial de educação profissional. O estudo não busca adentrar o debate sobre a complexidade dos fatores envolvidas na evasão, mas realizar uma preliminar análise sobre como este fenômeno pode ser representado na subjetividade dos estudantes, especificamente na modalidade subsequente da educação profissional. Dialeticamente, a análise deste indicador busca entender elementos do contexto a partir dos quais o pensamento sobre a desistência se constrói, considerando os fatores que mediam o modo como os discentes produzem atitudes relacionadas à permanência ou desistência do curso.

Entende-se, portanto, que as particularidades vivenciadas pelos sujeitos no que se refere ao contexto social mais amplo da sociedade e à realidade socioeconômica das alunas são definidoras do modo como o pensamento se constitui e do modo de ser discente diante dos fatores que limitam ou contribuem para a conclusão do curso. Esta análise toca em

aspectos já discutidos em outros estudos sobre a evasão escolar, mas se dedica brevemente a alguns elementos deste fenômeno que se manifestam na fala das alunas e que ajudam a entender a construção do pensamento e dos sentidos sobre a formação em segurança do trabalho, sem que se desconsidere a relação destas questões com os demais fatores que constituem a complexidade do fenômeno e a especificidade deste em diferentes contextos educacionais.

A discussão sobre este indicador dedica-se a analisar as mediações que o contexto escolar pode realizar na construção da atividade discente, na fragilização ou no fortalecimento das alunas para enfrentamento de fatores potencialmente desencadeadores da desistência que se apresenta com alto índice nos cursos subsequentes da instituição onde se realiza a pesquisa.

Para algumas das estudantes, a desistência se apresenta desde o início como ação iminente ou como possibilidade em constante análise. O valor da formação é medido e colocado em detrimento de fatores potencialmente motivadores da desistência. Para as alunas entrevistadas, o valor do diploma para o mercado de trabalho ou os significados criados socialmente em torno deste aspecto parecem funcionar como fator que, em certa medida, alimentam a resiliência diante de dificuldades que se apresentam para a conclusão do curso, como fica expresso na fala da entrevistada 6 anteriormente citada neste texto quando expõe sua concepção sobre a utilidade do diploma: *Ele é muito bom no mercado de trabalho, ele tá sendo muito procurado ultimamente, aí foi o que me incentivou a não desistir.* Independentemente do valor que a certificação de fato tenha para o mercado de trabalho, a concepção sobre o retorno do curso em termos de empregabilidade se coloca como motivo que contribui para se produzir sentido sobre o curso, oferecendo sustentação à experiência discente e diminuindo as chances de desistência.

As entrevistadas, por representarem um grupo de alunos que persistem no curso em meio aos vários casos de evasão, constroem discursos que expressam motivações para permanência, capazes de resistir às barreiras que impõem o fracasso escolar sistemicamente aos alunos de escolas públicas e de camadas populares no Brasil, com destaque para a educação profissional nesta pesquisa, como discutido por DORE; LÜSCHER (2008).

Durante a formação, as alunas necessitam fortalecer ou até mesmo reelaborar essas motivações à medida que são apresentadas à novas informações sobre o curso e sobre o mundo do trabalho e vivenciam condições materiais e sociais desmotivadoras ou limitadoras

da atividade discente. Durante as entrevistas, a relação com escola, com os professores e com os colegas mostraram-se fatores preponderantes para construção de significações favoráveis à permanência no curso. Fica evidente que as alunas vivenciam o efeito de forças sociais contrárias e precisam constantemente encontrar motivos pessoais para continuar a formação, apostando no curso como uma das poucas formas de vislumbrar um futuro ainda indefinido:

Os professores me deram uma certa confiança de que tinha um futuro pela frente e que eu tinha que lutar por ele, que poderia não ser fácil, mas que eu tinha que lutar, viesse o que viesse, mas eu tinha que lutar! (...) cê tem que seguir em frente que isso é bom e tal, aí eu não, eu vou, vou retomar e vou conseguir fazer tudo de novo (entrevistada 2)

As relações com os professores deram sustentação à experiência da entrevistada 2 ao reconhecerem as dificuldades de permanência no curso e apresentaram referências importantes sobre que motivações e que ações tomar no momento em que as conjunturas sociais provocam o esvaziamento de sentido do curso e lhes indicam o caminho da desistência. Essa análise corrobora com o estudo de Fornari (2010) que afirma que um dos fatores relacionados à evasão está na organização escolar e na maneira como os professores se portam diante dos alunos e de suas histórias e de vida.

As alunas lidam com diferentes signos no processo de ingresso e permanência no curso: ao mesmo tempo em que o curso é significado como bastante procurado ou como curso de qualidade, a partir do que se compartilha entre pessoas de influência, se torna também esvaziado ao ser abandonado pelos colegas, preterido diante de exigências e demandas diversas que motivam a desistência. Em decorrência disto, surgem nas entrevistas falas que demonstram pouca convicção das alunas sobre as escolhas e ações a serem tomadas e que acabam por colocar as estudantes em situação vulnerável ao abandono, em um flerte constante com a desistência.

Cê tá ali, às vezes, cê tá numa pressão de muita aula, muita atividade, muito trabalho, alguns professores que são rígidos, como eu falei, e vê nossos colegas desistindo, cara eu tenho que ir também, eu tenho que sair dessa também! A gente tem que ter muita cabeça pra pensar pra a gente não ir com eles. (...) aí eu fico pensando: não, eu tenho que sair também, eu não vou ficar aqui sozinha

A falta de informação inicial e o caráter de experimentação da atividade são fatores ligados à evasão de cursos técnicos de nível médio, como aponta o estudo de Figueiredo e

Salles (2017). Essa conclusão corrobora com as análises feitas anteriormente sobre este aspecto das escolhas pelo curso e nos permite ir além no entendimento dos sentidos sobre o curso que estejam ligados à desistência como possibilidade, pois nos leva a relacionar o caráter experimental do curso à fragilidade das convicções sobre a permanência. Ao reconhecermos isto, fortalecemos a ideia de que as poucas convicções das alunas sobre a formação se alicerçam nas influências dos pares (colegas de turma) e professores. A forma como o curso é valorizado por esses atores contribui fortemente para as significações que as estudantes também produzem, contribuindo para fortalecer ou fragilizar as motivações para conclusão:

*Foi um impacto era toda vez que um saía era um impacto, era surpresa, fulano não voltou mais? Não, disse que não vem mais não, nossa aquilo, aquilo nós já éramos poucos, nós somos poucos, aliás, neh, e só saindo cada vez mais, aí caramba esse curso não vai dar em nada porque todo mundo vai desistir, vai ficar só eu?! (...) Não vai dar em nada, assim, eu penso ahh tem só um pouquinho de alunos professores não vão se, se doar, não vão ensinar, sabe com aquela de dar o melhor deles, neh, pra ensinar a gente ahh, não, eles vão fazer qualquer coisa pra gente que somos só dois, três, eles não tão nem aí pra nada, ou sei lá (...) **É como se não tivesse mais graça***

A influência de pessoas de fora do contexto escolar também aparece bem delineada na fala de uma das entrevistadas:

*Quando me perguntam: que curso vc faz la no ifma? eu digo técnico de segurança do trabalho...e faz o que, fica vigiando nas empresas? Aí eu vou explicar aí muita gente diz ah mas aqui não tem isso, aqui não tem empresa, aqui não precisa disso. **Aí que a pessoa fica desmotivada, mas já está com tudo dentro. Por mim eu não quero desistir não, mas se fosse pelos outros...as pessoas dizem ah mas você não vai conseguir emprego aqui por que tu continua a fazer esse curso? eu digo mas gente eu to aprendendo, eu vou continuar por que eu estou aprendendo muito, muita coisa que eu não sabia que agora eu sei.** (entrevistada 1)*

Nesse excerto, aparece a relação entre elementos que vem sendo discutido neste trabalho, como a noção de utilidade do diploma e as incertezas sobre o futuro. Eles aparecem aqui como significações produzidas e compartilhadas socialmente, sendo apreendidas pela aluna na sua individualidade, contribuindo na construção de novas significações de modo único e particular que, por sua vez, medeiam o modo como ela lida com decisões importantes sobre o curso. Mesmo existindo o desestímulo por parte de pessoas próximas, a entrevistada 1 encontra motivações pessoais para continuar o curso e reformular os motivos que justifiquem a conclusão da formação. Neste caso, a utilidade do diploma deixa de servir como

qualificação para entrada imediata no mercado de trabalho e se encaixa na reformulação da estratégia de continuação da formação escolar.

A partir da análise deste indicador, evidencia-se que a desistência como possibilidade constante é um aspecto estruturante da experiência de formação das alunas. Esta conclusão vai ao encontro das pesquisas sobre evasão escolar no nível de ensino médio-profissionalizante que Segundo Dore e Lusher (2011), está relacionada sensivelmente com a não obrigatoriedade deste nível de ensino. O caráter em grande parte instrumental da formação, faz com que sua continuidade esteja sujeita a um cálculo que precisa ser constantemente refeito para se decidir se a persistência no enfrentamento das dificuldades será recompensada de algum modo.

A necessidade de constante busca por motivação mostra também como o aspecto afetivo é estruturante da experiência educativa e assenta a produção de sentido, permeada por sentimentos de acolhimento, desesperança, entusiasmo, prazer, curiosidade, sentimentos ambivalentes, produzidos pela contradição da realidade social e que orientam a atividade das alunas.

5.3 Núcleo 3: “vou seguir até o final, porque vai valer a pena” - significações sobre a instituição e o curso

Na análise do terceiro núcleo, iniciada neste ponto do trabalho, discute-se a relação entre os indicadores referentes à experiência de cursar segurança do trabalho, a partir de falas relativas a concepções construídas anteriormente ao ingresso na instituição e os sentimentos e pensamentos surgidos a partir das vivências ocorridas no transcorrer da formação. Aglutinou-se neste núcleo também o indicador sobre a valorização por parte das alunas do conhecimento alcançado no curso, entendendo-se que esta valorização é também parte estruturante da experiência formativa, assim como outros elementos que já foram analisados neste trabalho, mas que foram aglutinados em outros núcleos de acordo com critérios discutidos nas análises até agora realizadas.

Assim como nas discussões sobre os outros indicadores e núcleos, é importante destacar inicialmente o pressuposto que embasa essa de análise. O modo de se ser discente nos contextos educacionais específicos precisa ser compreendida a partir do entendimento das significações produzidas por estes sujeitos e pelas condições objetivas para suas ações,

elementos mediadores de sua atividade. Dessa forma, os significados sociais compartilhados e ressignificados de modo único pelas alunas sobre a instituição e sobre o curso construídos anteriormente ao ingresso na instituição serão analisados como fatores mediadores da experiência e das ações discentes, assim como as significações construídas a partir do contato das alunas com a instituição e com a rotina e relações que se estabelecem neste espaço no transcorrer do curso e o valor que atribuem ao conhecimento adquirido durante a formação.

O primeiro indicador analisado, “Concepções anteriores à entrada no curso” reúne falas relacionadas às impressões inicialmente construídas pelas alunas sobre o IFMA que mediarão o processo de escolha e ajudaram a construir as motivações para ingresso na instituição. Em algumas falas surgiu um aspecto central deste indicador que diz respeito à ideia do IFMA como uma instituição de qualidade. Não ocorreu, no entanto, nas entrevistas um diálogo mais extenso sobre a noção de qualidade produzida pelas alunas, o que poderia propiciar reflexões e problematizações produtivas sobre a questão, considerando o campo de conflitos e tensões em que se inscreve este debate. Porém, mesmo a citação genérica em falas de algumas alunas sobre a qualidade da instituição orienta uma aproximação com zonas de sentido construídas com base neste aspecto ao fazermos uma relação com falas analisadas em outros indicadores.

Os significados sobre o IFMA e sua qualidade são compartilhados por professores que fizeram parte da trajetória educacional das alunas enquanto figuras de influência e orientam em alguns casos as suas decisões por irem ao encontro da necessidade e do desejo das alunas de acesso a uma educação de qualidade e que propicie condições para o alcance de seus objetivos enquanto sujeitos que vivenciam as dinâmicas das relações entre trabalho e educação: *Falavam que era muito bom estudar lá, e tal, tinha muitas oportunidades* (entrevistada 5). Observa-se que, para a aluna, a qualidade da experiência está ligada à noção de oportunidades, não apenas uma, mas uma variedade pertinente à necessidade de se ter opções num contexto em que estas costumavam ser mais escassas.

A necessidade de busca por qualidade na educação surge no consenso internacional, como aponta Adams (1993, apud, GUSMÃO, 2013), na década de 1980 como uma questão em substituição à tradicional pauta da igualdade de oportunidades. No Brasil, um marco importante neste processo é a expansão da rede da Educação Profissional, ocorrida mais intensamente nos anos 2000, durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva, fortalecendo a democratização e o acesso a esta modalidade educacional e oferecendo principalmente aos

jovens brasileiros, em regiões mais desassistidas do país, a possibilidade de escolhas que tenham como critério a qualidade da oferta de ensino. Assim, com esta opção apresentada, as jovens passam a almejar o alcance daquilo que se estabelece como referência de ensino de qualidade: *A ideia que eu tinha do IFMA sempre foram as melhores, eu sempre tinha vontade de estudar lá.* (entrevistada 5); *Eu sempre quis estudar no IFMA, desde o Ensino Médio, como o Ensino Médio não deu certo, aí eu pensei que seria uma boa fazer Administração.* (entrevistada 4)

Como fica explícito nestas falas, o aspecto afetivo está profundamente ligado às condições concretas em que se estabelecem os vínculos entre as alunas e a formação. Os aspectos volitivo e afetivo demonstram-se inteiramente constituidores do sentido produzido sobre a atividade formativa, uma vez que essa atividade é estruturada pelas necessidades e pelos desejos das alunas de beneficiarem-se de um ensino de qualidade. A noção de qualidade para os sujeitos que procuram o IFMA, portanto, está sensivelmente marcada por suas faltas, demandas e expectativas trazidas de um contexto que os pressiona por certas realizações.

Partindo das análises de indicadores realizadas anteriormente neste trabalho, como o da utilidade do diploma, é possível afirmar que os objetivos das alunas estão em parte ligados à necessidade das estudantes de se instrumentalizarem na preparação para a disputa do mercado de diplomas, o qual atrai as estudantes para um ambiente educacional capaz de propiciar uma formação supostamente diferenciada e que lhes garanta uma certificação de qualidade e de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a noção de qualidade atribuída ao IFMA pelas alunas e pelas figuras de influência pode estar ligada em parte à Educação Profissional enquanto instância funcional ao sistema produtivo, dado que o ideal de sociedade está marcado fortemente pelos ditames do modo de produção capitalista que alimenta a produção dialética de significações sobre a escola, o trabalho e sobre as demais instâncias influenciadas por este modelo econômico.

Corroborando com esta análise, Silva (2008) levanta a questão do conceito de qualidade da educação produzido no Brasil ao discutir o esvaziamento do caráter público da educação escolar, relativo à democratização do acesso aos bens culturais comuns, e a veiculação de uma noção de qualidade educacional estritamente instrumental. Segundo este autor, o desenho das políticas da educação nos últimos anos e seus discursos oficiais têm sido embasados pela lógica econômica da eficiência que predomina nas discussões e entendimentos sobre qualidade.

Os IFs são produto das contradições que envolvem diferentes perspectivas, definições e concepções sobre qualidade de educação. Tomando-se como referência documentos norteadores da prática pedagógica do IFMA, como o PDI (2019), observa-se a proposta de ensino de qualidade presente nesta instituição como ligada à função social da escola, à inclusão social, à formação integral e à formação cidadã. Destaca-se que o documento expressa a busca da instituição por ofertar um ensino de qualidade, concretizado a partir da concepção e da oferta de uma formação integral, que por sua vez estaria mais ligada à oferta do EMI. Este recorte do documento permite perceber o não-lugar da modalidade subsequente dentro da proposta central de consolidação dos IFs e de sua identidade. Estes são aspectos que demonstram a complexidade da discussão sobre qualidade na educação, mesmo que se fazendo um recorte sobre uma política pública específica. Apesar de ser um tema que requeira outros apontamentos teóricos, essa problematização será exercitada a partir dos discursos das participantes da pesquisa.

As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas, portanto, por fatores ideológicos, políticos, econômicos e pelos sentidos que se atribuem à educação em determinado momento e em uma sociedade concreta, como afirma Silva (2008). Estes são, portanto, valores dinâmicos que se modificam de acordo com o contexto social e político em que se desenvolvem e medeiam de modo complexo os sentidos produzidos sobre a educação por diferentes atores.

Considerando as análises de indicadores como o da utilidade do diploma e processo de escolha pelo curso, é possível nos aproximarmos do entendimento sobre a noção de qualidade compartilhada sobre o IFMA e o sentido que ela pode adquirir em determinado contexto. Esta noção compõe o sentido sobre a formação, constituído em parte pela esperança de que a instituição contribua para atender às expectativas das alunas de inserção no mercado de trabalho por meio de certificação com selo de qualidade institucional. As expectativas sobre a Instituição, o curso e suas qualidades mostram que o valor atribuído à educação é embasado no seu esperado impacto econômico na vida privada do indivíduo, estando esvaziada de seu sentido público. Isto fica aparente na fala da entrevistada 1 sobre a ideia que tinha anteriormente sobre o IFMA e que se encaixavam com suas necessidades de inserção no mercado de trabalho:

Antes de acabar o ensino médio eu já pensava em fazer o curso subsequente, aí eu tava na dúvida entre administração e segurança do trabalho. Aí eu tive uma amiga que disse que o curso de segurança do trabalho era bem bom. Ela tinha feito no IFMA e tinha até conseguido um emprego por conta disso aí eu resolvi tentar pra ver se eu conseguia uma vaga lá até que deu certo.

A fala da entrevistada 4 também demonstra como a ideia do IFMA como instituição de qualidade fez parte do início de construção de sentido sobre o curso e mediou a sua atitude de ingresso: ***Os professores sempre incentivavam a gente a entrar no IFMA porque o ensino é melhor e aí eu busquei isso pra mim.***

A noção de qualidade do ensino, mesmo que pouco aprofundada na fala das alunas, surge a partir de uma construção social e se estabelece concretamente através do compartilhamento de signos, servindo como base para a construção de sentidos pessoais sobre a Instituição e sobre o curso. Esta afirmação é inspirada na ideia da Silva (2008) sobre a noção de qualidade enquanto objeto de construção social:

Portanto, dizer "essa é uma escola de qualidade" não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade (SILVA, 2008, p. 17).

O sentido pessoal sobre o curso e sobre a sua qualidade são, portanto, construídos com base nas perspectivas, interesses e expectativas em relação à educação construídas por este grupo de atores. A partir desta análise, é possível pensarmos também na possibilidade de mudança desta noção, entendida enquanto construção social, uma vez que ela se relaciona com a dinâmica das relações sociais, institucionais e das condições históricas e culturais em que o campo da educação se constrói. A mudança desta noção, compartilhada socialmente e imbricada por condições sociais e históricas, propicia as condições para a mudança de sentidos pessoais produzidos pelos indivíduos sobre qualidade da educação e, por sua vez, sobre determinada experiência educativa, como no caso específico do contexto desta pesquisa. Como serão analisados nos próximos dois indicadores deste núcleo, as concepções compartilhadas sobre a Instituição, o curso e sua qualidade podem se modificar ou terem outros elementos agregados à medida que as estudantes entram em contato com a experiência

de formação e constroem outras perspectivas a partir da influência de elementos pertencentes ao contexto institucional junto aos quais elas interagem.

Outra questão surgida nas falas reunidas neste indicador (percepções anteriores à entrada no curso) diz respeito ao nível de dificuldade esperado inicialmente no cumprimento das exigências acadêmicas do curso. Chama a atenção o fato de algumas alunas terem vislumbrado inicialmente o curso como “fácil”, de baixa complexidade, como dizem a entrevistada 4 e a entrevistada 6, alunas que já haviam tido contato com a disciplina de Segurança do trabalho no curso de administração subsequente, concluído anteriormente: *Quando eu vi o curso de Segurança do Trabalho e eu imaginei que seria o que ele teria passado. Não são coisas assim muito difíceis de compreender.* (entrevistada 4); *Ahh vai ser fácil, só que ele não é fácil neh, sempre é difícil, tem umas coisas difícil.* (entrevistada 6)

É possível pensarmos a partir disto na relação que essas afirmações possuem com as zonas de sentido já analisadas até aqui, sem que se desconsidere outras possibilidades de análise com base em perspectivas diferentes sobre os elementos levantados por estas falas.

O exercício reflexivo feito é que os sentidos produzidos sobre o curso pelas alunas relacionam-se com o nível de dificuldade de absorção dos conteúdos. O valor instrumental atribuído à educação - e por sua vez à formação em segurança do trabalho - e a expectativa sobre a utilidade do conhecimento adquirido pode tornar o aspecto da facilidade de absorção do conteúdo como critério relevante para a avaliação do curso pelos alunos sobre o curso e para adesão a ele enquanto processo prático e compatível com a necessidade de formação instrumental. Nessas falas, uma zona de sentido que se manifesta tem relação com a necessidade de absorver conteúdos e ser eficaz na superação das etapas do curso, considerando-se as eventuais dificuldades em transpô-las até a sua conclusão. Entende-se que essa noção de dificuldade tem relevância na construção dos sentidos produzidos pelos sujeitos, uma vez que ela integra o cálculo que definirá se o esforço necessário de seu enfrentamento compensará o valor de troca do conhecimento a ser adquirido.

As alunas citadas, ao falarem da impressão inicial sobre a complexidade dos conteúdos do curso, demonstram se surpreenderem com o que passam a observar no decorrer da formação ao perceberem uma maior complexidade do processo formativo em contraste com o imaginado inicialmente. A concepção inicial pode estar ligada a uma percepção do curso como uma formação rápida e direcionada pragmaticamente a demandas muito específicas produzidas pelo mercado de trabalho. Não haveria nesse caso uma expectativa de

que o conhecimento pudesse ter alguma complexidade para além daquilo que foi visto como superficial num primeiro contato com a área de segurança do trabalho e daquilo que seria suficiente para uma atuação técnica.

A entrevistada 2, que não havia tido uma experiência prévia com os conhecimentos produzidos na área de segurança do trabalho constrói uma ideia semelhante à das alunas citadas anteriormente, indicando um compartilhamento de significações relativas ao esperado em um curso desta modalidade e nessa área do conhecimento. Ela também demonstra uma mudança na sua percepção no que se refere à complexidade do curso:

(...) **Achei que seria um curso simples**, coisa que não ta sendo, simples assim, no conteúdo. Não é, eu acabei de crer que não é, não é nada simples, ele é muito importante, tem uma, muita coisa importante e que eu não imaginava estudar num simples curso subsequente, nunca imaginava..

Este último excerto, demonstra por parte da aluna uma concepção inicial simplificada do curso e dos conhecimentos que envolvem a área de segurança do trabalho, indicando ter tido uma orientação limitada sobre as condições desta formação. As noções genéricas que as alunas traziam sobre a complexidade do processo formativo e sobre as implicações e dimensão dos conhecimentos a serem desenvolvidos no curso demonstram que o sentido produzido inicialmente sobre a formação em segurança do trabalho estava alicerçado em expectativas que consideravam a superficialidade dos conteúdos, o seu caráter simplório ou o seu uso instrumental.

Durante a formação, como manifesta a entrevistada 2, ocorre uma mudança de perspectiva em relação a elementos que participam, em princípio, da constituição dos sentidos sobre o curso, podendo haver mudanças na forma como algumas alunas percebem as possibilidades que o conhecimento compartilhado apresenta e o modo como desenvolvem a atividade discente, aspectos que serão mais bem tratados nas análises de outro indicador pertencente a este núcleo.

O segundo indicador analisado, “Impressões Atuais sobre o curso/experiência de cursar segurança do trabalho”, aglutinado neste núcleo de significação, traz falas que expressam pensamentos das alunas sobre o atual momento no curso, as impressões e o modo como lidam com a experiência presente. A experiência construída e vivenciada na formação das alunas se dá de maneira particular, mediada pelas significações sobre a educação e o

trabalho e sobre a própria Instituição, considerando-se as a dinâmica da produção de sentidos ocorrida durante a formação a partir do contato com as condições estruturais de oferta do curso e das relações que se estabelecem neste contexto. As alunas descrevem nas falas o processo em que essa dinâmica se produz, mediada por realidades materiais vivenciadas durante suas trajetórias e pelas condições concretas da atividade discente atual.

Em uma das falas, foi possível observar, por exemplo, como o lugar social ocupado pela estudante mediou a construção de concepção sobre o IFMA como Instituição pertencente a uma “realidade diferente”, pouco acessível e que no início apresentou barreiras para sua inserção. Essa concepção constitui a subjetividade da discente, medeia atitudes e a mobiliza na construção de novos processos subjetivos. A entrevistada 5 descreve da seguinte forma o processo de ingresso e adaptação ao curso:

*No início do curso foi **bem difícil** neh, porque a gente vem de **uma realidade muito diferente, sair do interior que eu sempre estudei aqui na verdade, e estudar no Instituto federal onde o ensino é mais avançado** e tal, no começo foi complicado, mas depois a gente **vai se habituando** com as coisas tudo, aí **vai ficando mais fácil**.*

A escola aqui é vista a partir de uma concepção elitista, como um lugar para os excelentes, própria do pensamento liberal, remetendo aos desprovidos de direito à educação de qualidade o sentimento de inadequação e incompetência. Esse contexto educacional, para as alunas, se apresenta ao mesmo tempo como lugar de oportunidade, mas restrito pela exigência de rendimento educacional. Este espaço legitima, portanto, a meritocracia como mecanismo discriminatório, pois nele se efetiva a seleção objetiva dos mais capazes para ocupar as funções mais relevantes e valorizadas na sociedade, rotulando os excluídos neste processo como culpados pelo fracasso.

A concretude da realidade vivida pela estudante, submetida a condições precárias de estudo, faz com que ela experimente a diferença abissal na qualidade educacional mesmo dentro do mesmo sistema (ensino público). O ingresso no IFMA representa a inserção em um ambiente educacional bem diferente do que estava habituada em sua trajetória como estudante e provoca um esforço de adaptação e superação de níveis mais altos de exigência acadêmica. Essa realidade aproxima-se do que Portes (2001) explora em sua pesquisa de mestrado sobre prolongamento de trajetórias escolares de indivíduos de classes populares. Em seu estudo, o pesquisador aborda, entre outros aspectos, a luta pela sobrevivência no sistema educacional

assumida por essa população, onde “o conformismo ante os valores e normas da escola e o aprendizado positivo do jogo da sobrevivência escolar” (p.179) são parte das disposições necessárias neste processo.

As alunas entrevistadas, representantes de um grupo reduzido de alunos que avançam ao final do curso, trazem um recorte de estudantes que conseguiram superar a seletividade do curso e as limitações encontradas para adesão ao processo formativo. Essas alunas trazem nas falas elementos que expressam resiliência diante dos fatores potencialmente motivadores da desistência. Para Silva (1999), estudando o prolongamento da escolaridade de pessoas de camadas populares, a persistência desse público em níveis superiores de escolaridade, uma necessidade cada vez maior no contexto atual, relaciona-se com a capacidade de saber compreender as regras do campo educacional. Definida socialmente, tal capacidade indica um desenvolvimento de sensibilidade ao jogo institucional, o que na prática significaria atitudes de resistência às dificuldades de acompanhamento do nível de exigência acadêmica.

A instituição é capaz de produzir tanto fatores limitadores da atividade discente, como no caso da dificuldade de habituação às exigências acadêmicas, quanto fatores que motivam a permanência e adesão ao curso. A fala da entrevistada 2, ao descrever a atuação dos professores, nos remete a concepções sobre o curso que medeiam atitudes de engajamento das alunas no processo formativo em meio às dificuldades para sua conclusão: “Eles têm totalmente o domínio do que eles fazem e isso **faz com que a gente se sinta mais confiante ainda e ta estudando num lugar desse jeito**, neh, é demais”. A avaliação positiva sobre a atuação dos docentes mostrou-se nas entrevistas um fator essencial para a valorização e identificação com o curso, consolidando uma impressão favorável sobre a qualidade do IFMA que já vinha se construindo em momento anterior ao ingresso na instituição, fatores esses que colaboram sensivelmente na produção de sentido sobre a formação.

A análise deste aspecto da experiência escolar das alunas nos leva a perceber o IFMA e as relações que se estabelecem aí como elementos que as atravessam afetivamente de modo positivo e dão sustentação ao esforço de prolongamento da escolarização necessário ao público que o procura, especificamente nesta modalidade de ensino. As alunas demonstram satisfação com o processo de adaptação às exigências do curso e manifestam uma afinidade com os assuntos com os quais elas têm contato. Elas relatam um envolvimento com a formação em segurança do trabalho, desenvolvida sensivelmente a partir de uma familiarização com essa área de conhecimento e com o trabalho dos docentes, cativadores de

um sentimento positivo pelo curso: “*Depois que, que eu comecei a fazer foi **que eu comecei a entender mais e gostei do curso. Quando acho que na primeira semana que eu já tive a aula do professor (...), de cara eu já gostei demais** (entrevistada 3). No decorrer do curso foi que eu comecei a gostar do curso” “Acabei gostando do curso, **é um curso bem legal (...)** **Superou as minhas expectativas, ta dando tudo certo, até então**” (entrevistada 5).*

Essas afirmações indicam uma postura exploradora por parte das estudantes ao realizarem a escolha pelo curso com base em poucas informações ou com um certo grau de aleatoriedade diante de um catálogo de formações, mas motivadas pela necessidade de prolongar a escolarização e experimentar as possibilidades que se apresentam a partir desta oferta educativa. As alunas entrevistadas representam um reduzido grupo que consolida uma adesão ao curso e que, ao resistirem às incertezas e a outros condicionantes da desistência, descobrem afinidades e identificações com o curso, produzindo novas motivações e sentidos sobre a formação.

As vivências, como afirma Vygotsky (2010), são fonte inesgotáveis de novos afetos que alteram a compreensão da realidade e possibilitam sua transformação, fazendo com que dessa forma, as discentes superam este primeiro momento de familiarização, onde elas são envolvidas por sentimento de insegurança e desconhecimento sobre as características do curso e sobre suas capacidades de acompanhamento do processo de formação, reconhecendo nos docentes a referência e o apoio para processos satisfatórios de aprendizagens que, por sua vez, fortalecem as motivações das alunas: *Ah ta bem diferente, **não achei tão complicado não, os professores ensinam bem, dá pra aprender se a pessoa tiver interessada mesmo da pra pegar o jeito.** (entrevistada 1)*

A relação com os docentes mostra-se fundamental para a valorização do curso, sendo estruturante na construção de uma experiência positiva com a formação, como já discutido em outro momento neste trabalho. Coerente com essa afirmação, a entrevistada 2 aponta o fato do distanciamento ocorrido por conta da atual condição de ensino remoto representar uma lacuna importante na relação com a Instituição: “***Eu tinha esperança de, da gente poder ainda voltar pra sala de aula, principalmente por causa dos professores que eu sinto falta neh, que eles são muito bons, nada melhor do que ter uma aula na sala***”

Mesmo com essas questões recentes e desafiadoras que impactam o campo de estudo, ainda é possível afirmar que a Instituição pode se consolidar como ponto de apoio na construção do percurso educacional e laboral das jovens no momento em que estas necessitam

de referências em meio a tantas incertezas e dificuldades na definição de projetos de vida consistentes e orientados. O curso e as relações que ali se estabelecem têm o potencial de se efetivarem como contexto de interações com o outro e com o conhecimento que enriquecem o processo de construção de sentido sobre a atividade discente. Uma vez que haja o reconhecimento desse espaço como um local de acolhimento das tensões e das necessidades que as jovens carregam em seu atual momento de vida, ele se torna para elas fonte de segurança na definição de próximos passos, como diz a entrevistada 2 quando questionada genericamente sobre o que o curso significava para ela, como já mencionado:

Ahhh, ele **ta sendo um apoio**, digamos assim, que ta sendo um apoio, porque ele, achei que seria um curso simples, coisa que não ta sendo, simples assim, no conteúdo. Não é Eu acabei de crer que não é, não é nada simples, ele é muito importante, tem uma, muita coisa importante.

Observa-se nessas falas que a relação com o curso se modifica fortemente, ganhando novo sentido à medida que as vivências se estabelecem e afetam as alunas. Em relação à última fala, apesar de não ter se explorado mais a descrição genérica da entrevistada 2 sobre o que ela entende como importante, pode-se observar por parte dela uma satisfação por ter encontrado uma atividade que vai ao encontro daquilo que a mobiliza enquanto sujeito: a necessidade de ser provocada intelectualmente e de obter uma formação complexa e significativa. Em outro trecho, quando questionada sobre suas motivações, fica claro que a valorização daquele processo formativo, pelo reconhecimento da complexidade do conhecimento produzido, ajuda a estudante a ter de forma mais clara e definida os motivos que dão sentido a sua atividade discente:

É, foi realmente pelo conteúdo, eu achava muito interessante, eu achei o curso muiito (ênfase na palavra) interessante, e ficava pensando, que na nossa sala tem poucos alunos, e eu: cara **um curso tão interessante desses e poucas pessoas escolheram ele! E ele é muito interessante, eu falei: vou conseguir, vou seguir até o final porque vai valer a pena!**

Nessas falas, surgem indícios de que, para além da necessidade de adaptação às exigências acadêmicas, de absorção de conteúdo e da busca por uma diplomação apressada e útil ao mercado, as jovens têm descoberto um autêntico interesse pelo conhecimento produzido na área de segurança do trabalho e uma valorização do processo formativo neste sentido. Estes aspectos relacionados às descobertas feitas pelas alunas no contato com o curso

relacionam-se com o próximo indicador a ser analisado, definido a partir de posicionamentos relativos à valorização do conhecimento produzido.

O terceiro indicador deste núcleo, “valorização do conhecimento”, analisa as afirmações das alunas aglutinadas em torno da noção construída sobre o valor do conhecimento compartilhado e produzido no curso. Este indicador foi definido por se observar nas falas das discentes a produção de significações relativas ao modo como percebem e sentem o impacto da formação e do conhecimento adquirido no cotidiano, na maneira de enxergar o mundo e de se relacionar com ele. A sistematização deste indicador permite destacar também uma possibilidade de análise de significações sobre a atividade de estudo que medeiam o modo de ser discente das alunas, considerando-se o contexto em que essa atividade se realiza. Destaca-se que a análise dessas questões foi tangenciada nas discussões de outros indicadores, mas será tratado aqui com maior direcionamento.

Faz-se importante destacar que os significados individuais sobre o conhecimento estão profundamente ligados as significações coletivas e não podem ser produzidas fora de referências surgidas das relações sociais estabelecidas e das contradições que as conformam, uma vez que o conhecimento tem necessariamente uma função coletiva e coletivizante, conforme reflete Voltolini (2012). Cabe, portanto, inserir a análise dentro do campo de significações e valores que permeiam a sociedade, considerando-se os determinantes do regime econômico capitalista sobre essa questão.

Considerando esse um ponto básico de partida para a análise deste indicador, foi possível observar em alguns trechos das entrevistas que as discentes se referem explicitamente ao interesse pela ampliação do conhecimento como motivação para o ingresso na instituição. Outros critérios tratados aqui que envolvem questões complexas da condição socioeconômica das alunas e as necessidades surgidas no contexto das relações entre trabalho e educação foram preponderantes para a atitude de busca pelo curso. Mas a busca pelo conhecimento desinteressado de questões utilitaristas e de imediatismos também foi mencionada como fator constituidor de sentido sobre o curso. **“A minha intenção é aprender mesmo. Não é nem ter o certificado pra conseguir o emprego, é ter experiência mesmo, aprender mais (...) Quando entramos não é nem tanto pelo emprego, é mais pelo conhecimento”** (entrevistada 1).

Ao menos por essa fala, a aluna manifesta parte da contradição que a constitui como sujeito. Se em outras falas, ela e outras alunas se referem às necessidades por qualificação

para atender a demandas do mercado de trabalho, aqui há uma indicação da existência de conexão autêntica e desinteressada com o conhecimento, contradição que representa o próprio sentido da atividade discente, uma vez que ele (o sentido) se produz essencialmente neste movimento contraditório, conforme reflete Aguiar e Machado (2016). Mas, nesse caso também se poderia questionar: será que também não há uma vontade de tentar dizer o que ela acha que o entrevistador quer ouvir?

Essa contradição fica expressa mais claramente na entrevista com a entrevistada 6, quando, ao ser questionada sobre planos para o pós-curso, esta expõe necessidades que compõem a complexidade do processo de produção de sentidos:

*Ainda não comecei a planejar, mas assim, eu já pensei tipo, quando eu terminar o curso talvez não, eu procure alguma coisa na área pra mim neh, porque ou então, eu me formar mais **pra ter mais conhecimento do que eu já tenho, pouco conhecimento que eu tenho, pra mim ter mais..***

Chama atenção, especialmente para análise deste indicador, a busca por ampliação do repertório educacional, tratado como aumento de conhecimento, sem que isso necessariamente esteja ligado ao atendimento da demanda por trabalho. Esta é uma necessidade descrita como secundária, mas que é valorizada pela aluna, dada as dificuldades em vislumbrar possibilidades de inserção no trabalho.

A inserção em um espaço de compartilhamento e produção de conhecimentos surge nessas falas como algo que por si só já enriquece de sentidos a experiência educacional. Mas cabe refletir sobre que sentido também pode ter a aproximação com o conhecimento neste espaço, considerando a conjuntura social demandante por este objeto no modo de produção capitalista e as pressões existentes neste contexto sobre o sistema educacional, em especial na educação profissional. Mesmo que a obtenção de conhecimento apareça na fala da entrevistada 6 como algo possivelmente independente das necessidades por empregabilidade, a sua busca não ocorre de modo totalmente desprezioso e desligado dessas motivações. Partindo das reflexões de Ferreti (2008), destaca-se que as orientações curriculares, dirigidas em especial ao ensino técnico, tem enfoque menos na reflexão e mais na mobilização de informações e conhecimentos visando a construção de competências desejáveis ao desempenho de funções específicas demandadas pelo mercado.

Mesmo não havendo um maior aprofundamento sobre essas falas nas entrevistas, mas realizando um esforço de compreensão desses relatos a partir da análise do contexto e da relação com outros indicadores, é possível pensarmos no desejo pelo conhecimento como ancorado nas contradições que marcam a relação com este objeto na sociedade capitalista. Portanto, as zonas de sentido sobre o curso se constroem sobre bases contraditórias em que o conhecimento pode ter tanto uma função emancipatória, reflexiva, como também pode ser parte de processos alienantes, em conformidade com uma perspectiva educacional tendente a focalizar a dimensão técnica dos saberes historicamente produzidos, conferindo caráter instrumental à informação e ao conhecimento, conforme críticas de Ferreti (2008) à sociedade do conhecimento.

A presente pesquisa, permite pensar que as alunas são atraídas inicialmente pela possibilidade de contato com alguma forma de conhecimento, entendendo ser esta uma maneira de contato com o mundo para além das condições materiais limitantes do desenvolvimento de suas potencialidades. Há, portanto, uma disposição das jovens em definirem suas ações tendo o conhecimento como elemento que ampara seus anseios por estruturarem projetos de vida, ao permitir a compreensão do mundo e lhes permitirem se situarem diante de possibilidades que ele venha apresentar. Dessa forma, a necessidade de desenvolver a atividade intelectual e a compreensão deste mundo são vistos como aspectos relacionados à adesão ao curso, à construção de uma experiência pessoal gratificante e à construção de sentido sobre a formação. No entanto, essa disposição corre um grande risco de se alinhar aos determinantes de uma sociedade em que vigora a racionalidade capitalista, onde os saberes historicamente produzidos tornam-se meios para concretizar objetos para o consumo.

A fala da entrevistada 1 descreve como a necessidade de busca pelo conhecimento é descrita a partir da curiosidade sobre a aplicabilidade de um saber em sua dimensão técnica, aplicável inicialmente de modo pouco crítico às demandas do mercado de trabalho. A fala é uma descrição de um diálogo com uma amiga sobre o curso de segurança do trabalho:

Primeiro ela disse assim: qualquer trabalho as pessoas pensam que é fácil de fazer, mas todo trabalho exige algumas leis, exigem cuidado, a pessoa pode descobrir no trabalho qualquer coisinha, até uma queda pode ser uma coisa fatal e tudo mais e eu fiquei curiosa. Ah eu quero saber como é isso, como é que eu to trabalhando de boa e posso morrer do nada, pode acontecer algum acidente, tem uma lei pra mim

fazer isso, pra mim não fazer, tem uma lei pra mim usar tal equipamento, aí eu fiquei curiosa e resolvi fazer.

Observando-se esta fala e em conformidade com o que reflete Diogo (2016), entende-se que o interesse intelectual não está totalmente ausente no sistema educacional construído nos moldes da racionalidade capitalista, mas a relação com o saber e com o trabalho escolar não se faz de modo gratuito, pelo valor da cultura em si mesmo, mas assentada na realização pessoal e no individualismo próprio das sociedades contemporâneas.

Mesmo reconhecendo os diferentes sentidos que o conhecimento pode ter em meio às contradições que o modo de produção capitalista produz, fica perceptível a satisfação que a formação provoca nas alunas no sentido de possibilitar uma forma de ler o mundo, especialmente as relações de trabalho, mesmo que por meio de saberes técnicos. Estes permitem às discentes desenvolverem um olhar especializado sobre aspectos das relações sociais e uma postura mais ativa e esclarecida diante de fatos cotidianos com os quais elas se sentem mais implicadas, como nos podem indicar as falas da entrevistada 1 e da entrevistada 5:

***Aprendi muita coisa.** Tem coisa que passa no jornal e na televisão que eu não entendia nem uma sigla por exemplo e agora eu entendo bem. Às vezes eu to assistindo o jornal aqui e minha vó não entende o que fala, às vezes eu já sei o que significa a sigla, eu explico pra ela por que ela não enxerga direito, ela só ouve. Ela fica cheia de dúvidas, eu já sei o que é, vou explicando pra ela. E por aí vai, ajudou muito, eu aprendi muita coisa e to aprendendo ainda (entrevistada 1)*

*A gente vai percebendo algumas coisas que antes no dia a dia acontecia e a gente não dava muita importância porque não sabia de nada e **agora com o curso de Segurança do Trabalho, qualquer coisa que acontece já é um gatilho pra gente prestar atenção neh, porque cê já tá mais ligado nas coisas que vão acontecendo, tipo, isso não pode, isso não deve fazer, a pessoa já vai se ligando mais, coisas que antes não faz importância, agora faz.** (entrevistada 5)*

Por esses relatos, fica claro que a formação tem servido para ampliar o repertório de capacidades de compreensão dos fatos cotidianos relativos principalmente às relações de trabalho, sendo este um aspecto significativo na constituição de sentido sobre o curso pelas alunas. Como possibilidade de análise, reflete-se que aí se encontra a potência para uma compreensão crítica dos fenômenos para além do seu entendimento superficial e da aplicabilidade técnica de saberes de acordo com o que é demandado pelo mercado.

O curso mobiliza, portanto, a construção de saberes que podem ser apenas funcionais ao sistema produtivo, mas que por outro lado, podem ampliar a compreensão da realidade sócio-histórica dependendo da proposta educativa que se concretize pelos atores da instituição. Essas possibilidades se dão em um campo de contradições no qual os próprios Institutos Federais se constituem historicamente durante o percurso de constituição enquanto instituições que respondem a interesses distintos e conflitantes.

Nos dois últimos excertos, por exemplo, percebemos um claro sinal de que as alunas sentem satisfação pelo desenvolvimento de um olhar mais aguçado diante dos códigos que permeiam a área de segurança do trabalho, o que permite a elas, por meio dessa linguagem técnica, uma inserção num campo marcado pelas contradições do modo de produção capitalista. A partir disto, resta o questionamento sobre até que ponto essas contradições são trazidas ao debate durante a formação ou se os alunos são levados predominantemente a uma compreensão passiva das questões que envolvem a segurança do trabalhador.

Bernadim e Silva (2016, p. 230) também fazem uma reflexão neste sentido e consideram que a Educação Profissional pode seguir um dos dois caminhos no seu ato formativo a depender das condições em que esse trabalho se realiza e de fatores associados, como a aderência dos atores aos valores da sociedade capitalista ou, por outro lado, o “vislumbre do caráter revolucionário e da possibilidade de individuação do sujeito social na construção de uma nova organização coletiva, mais humana e justa”. Deste modo, o conhecer se torna um elemento importante do movimento contraditório no qual as jovens constituem a atividade discente, podendo servir tanto à necessidade de responder aos apelos do consumo, da competitividade e do individualismo, como pode possibilitar o pensamento crítico sobre as contradições da realidade que vivenciam.

Neste sentido, Schlesener (2016, p. 171), ao analisar as contribuições da obra de Gramsci para a educação, faz a seguinte reflexão a partir das ideias do autor: “a escola existe para cumprir os objetivos colocados pela estrutura social (formar para o trabalho), embora as contradições sociais permitam ampliar os caminhos de aprendizagem”. Isto pode nos levar a pensar que, mesmo nos limites da sociedade capitalista, o acesso ao conhecimento historicamente produzido se torna a única forma de superação das formas de dominação das classes subalternas.

As significações sobre o conhecimento produzido pelas alunas, enquanto zona de sentido sobre a formação escolar, inscreve-se na dinâmica dessas contradições sociais onde se

constitui o campo educacional. As significações sobre o ato de estudar, como é possível perceber pelo próximo excerto da fala da entrevistada 2, ligam-se à ideia de um movimento necessário em um tempo que não se pode desperdiçar com a inércia, num contexto em que a aquisição de conhecimento traz retornos indefinidos, possivelmente úteis e compensatórios, mas sendo por si mesmo prazeroso, demonstrando a sua potência enquanto meio de entendimento e superação de sua condição de subalternidade.

Acho que é só isso porque é um entretenimento, ainda mais porque eu moro no interior aí eu gosto de estudar, eu não gosto de ficar parada, como eu não consegui fazer a faculdade que eu quero, ainda (ênfase na palavra), mas eu falei eu não vou ficar parada!

Observa-se nesta fala como a entrevistada 2 é atravessada afetivamente pela experiência formativa. A necessidade e o prazer pela atividade de estudo e pela inserção no universo da construção dos saberes, mesmo que este seja marcado pelos interesses de uma classe dominante, permitem às alunas, como afirma Schlesener (2016, p. 174), aproximarem-se da possibilidade de se reconhecerem “no movimento contraditório de construção da sociedade”, necessitando, para isso, “dominar a linguagem para enfrentar o dominador no seu terreno”. De outra forma, mesmo que a educação (olhando-se aqui especialmente para a educação profissional) sirva de algum modo ao desenvolvimento da sociedade capitalista, fornecendo os conhecimentos necessários à máquina produtiva desse sistema e transmitindo valores de acordo com os interesses dominantes (Mézaros, 2005), é neste espaço de contradições imanentes que se apresentam possibilidades objetivas de superação de aspectos da sua dinâmica.

5.4 Entrevistas com o diretor e o professor

Neste tópico serão analisadas as entrevistas realizadas com o diretor do IFMA, Campus Buriticupu, e com um professor da turma da qual as alunas entrevistadas fazem parte, citado nas entrevistas como um professor de referência para elas. Essas entrevistas têm o intuito de trazer outra perspectiva sobre as questões apresentadas na análise das entrevistas realizadas com as alunas e, dessa forma, produzir novos elementos para entendimento do contexto mediador da experiência discente. A discussão deste tópico não visa construir novas

definições sobre os sentidos produzidos pelas alunas, mas confrontar e contextualizar ainda mais as reflexões já produzidas a partir das falas das participantes da pesquisa, partindo-se dos relatos e das percepções de dois atores que foram considerados pelo pesquisador como os mais presentes no cotidiano da formação das alunas e implicados com a dinâmica da instituição no que diz respeito às decisões institucionais sobre questões que envolvem a oferta do curso. Esses aspectos são considerados importantes, pois ajudam a descrever de modo mais objetivo o cenário local e as mediações que constituem o processo de construção de significações sobre a formação em segurança do trabalho pelas participantes da pesquisa. Analisamos para isso algumas questões relativas ao modo como o diretor e o professor percebem o contexto institucional, as relações que ocorrem nele e a atividade discente aí desenvolvida.

As análises das entrevistas desses dois atores justificam-se também pela oportunidade de produzir um olhar sobre aspectos de funcionamento da instituição, também sensivelmente permeada por processos históricos de construção de significações, entendendo-se a importância da pesquisa suscitar e fortalecer reflexões sobre este espaço enquanto mediador da produção de subjetividade e da atividade discente e enquanto merecedor de um olhar crítico sobre seu processo constante de constituição de identidade, fazendo parte do exercício de pesquisa sobre o objeto.

A entrevista com o diretor:

O diretor do IFMA, Campus Buriticupu, cumpre atualmente seu segundo mandato à frente da direção do Campus, tendo iniciado o primeiro mandato em 2017, posteriormente à implementação do curso de segurança do trabalho. A conversa começou com um questionamento sobre as impressões gerais sobre a oferta do curso subsequente em segurança do trabalho no Campus na perspectiva da gestão. A primeira pergunta foi seguida por questionamentos sobre a definição pela oferta do curso em 2016 pela instituição e a posterior decisão pelo encerramento desta oferta, ocorrida em 2019. Destaca-se da conversa com o diretor a sua observação inicial de valorização da formação específica para o mercado de trabalho como uma oportunidade aos alunos que tiveram uma formação mais geral. Apesar de reconhecer o curso como um benefício para a comunidade, ele entende que a modalidade é, “por sua natureza, vulnerável” pelo alto índice de evasão, compreendendo o fenômeno, nesse caso específico, da seguinte forma:

“É uma modalidade muito importante, mas nós temos observado uma evasão muito grande em função dessa situação. Então quando ele consegue uma nota melhor no ENEM ele não quer nem pensar e ele acaba abandonando. Então se esvazia muito a permanência do aluno na modalidade subsequente (...) Então vejo muito essa...eu não digo que é falha, mas **essa vulnerabilidade da própria modalidade”**.

Essa fala indica uma modalidade reconhecida como tendo uma “natureza” própria, sendo a evasão vista como fenômeno inerente à oferta desse curso e como aspecto que compõe sua realidade, em certa medida, naturalizada. O diretor reconhece a ocorrência de fatores específicos para o grande número de desistências, mas a referida vulnerabilidade da modalidade é destacada aqui como proveniente principalmente de atitudes dos alunos, sem que se perceba nessa fala uma implicação mais ativa da Instituição sobre a questão. Os alunos dessa modalidade de ensino são vistos, dessa forma, como potencialmente desistentes, pois trariam isto de suas próprias condições e tendências.

A oferta do curso condiciona-se pelo entendimento de que ele possui valor em si mesmo, pelo seu valor de mercado: “A modalidade foi colocada lá e... por uma boa vontade, por saber que é um mercado muito bom, muito promissor...aí esse detalhe também, é a leitura que eu faço da importância que é esse curso”. O curso tem sua importância reconhecida a partir da avaliação do seu potencial de atender demandas de mercado, havendo um declarado compromisso institucional com premissas que definiriam o curso como “bom”, a partir de uma visão reducionista de qualidade de educação dentro de uma concepção mercantil. Além disso, essa visão reducionista parece descontextualizada daquilo que o próprio diretor traz na sua fala seguinte, ao analisar a realidade local do município:

*Então parece que o aluno está fazendo o curso técnico pra fazer o curso técnico, mas **o campo de atuação dele ele não vislumbra** uma abertura até por que nós não temos indústrias aqui, ou empresas, ou estabelecimentos que estejam se enquadrando a legislação a respeito disso, então esse é um ponto que pode ter contribuído para o esvaziamento.*

Na análise do gestor, a oferta do curso pela instituição, apesar de buscar atender demandas do setor produtivo, está desconectada da realidade do cenário local, contribuindo

para um efeito de esvaziamento do curso: “*Talvez até por conta das empresas que trabalham aqui, dos estabelecimentos que estão instalados em Buriticupu ainda não segurem algumas normas*”.

Por esta fala, torna-se perceptível a incorporação da lógica ligada ao atendimento da funcionalidade do mercado, norteadora de decisões sobre as ofertas educacionais, tomadas de modo aligeirado e pouco crítico neste caso, reforçando significações que medeiam os sentidos produzidos pela comunidade acadêmica sobre a formação educacional, especialmente na modalidade subsequente. Essa postura institucional indica a presença de nuances históricas da educação profissional no Brasil que ainda preservam aspectos norteadores de programas educacionais voltados para trabalhadores desenvolvidos desde a década de 1970, direcionados para o atendimento dos interesses do empresariado e do mercado de trabalho, caracterizando uma inclusão subordinada dos trabalhadores a estes interesses. Kuenzer (2006) discute a ideia de inclusão subordinada relacionando-a a

um processo de redução da classe trabalhadora a uma identidade que lhe permita incluir-se no processo de trabalho por meio de formas predatórias que se dá por intermédio dos processos de flexibilização e conta com a contribuição de processos pedagógicos, que ocorrem no âmbito das relações sociais e produtivas e **por meio da escola e da formação profissional, quando estas oportunidades estão disponíveis** (2006, p. 886, grifo nosso).

O diretor apresenta outros aspectos que, segundo ele, contribuiriam para este esvaziamento, como o horário de oferta do curso (vespertino), definida pelo critério de disponibilidade de espaço, uma vez que o horário noturno estaria comprometido com a oferta de outras modalidades (PROEJA, Cursos de nível superior). Na análise do diretor, o horário vespertino apresenta vantagens e desvantagens, considerando-se o perfil do aluno que procura a modalidade, formado por jovens situados entre a busca pelo prolongamento da escolarização e a busca de inserção imediata no mundo do trabalho. Na visão dele, o turno vespertino impede a participação de alunos que tenham compromissos de trabalho, mas por outro lado seria um filtro para alunos que tenham os estudos como foco: “*Vendo por aí, quem procura o subsequente pra estudar pra estudar a tarde geralmente é uma pessoa que não tem um emprego ou faz algum outro bico ou um menino mais jovem que não está focado no emprego, então esse aluno tende a permanecer*”.

Ele, assim, reconhece a especificidade do perfil dos alunos ingressantes na modalidade, estando estes pressionados pelas necessidades materiais e de consumo e pelas exigências de atenderem aos requisitos para o sucesso numa sociedade que cada vez mais exige preparação específica dos indivíduos. A partir dessas falas do diretor, é possível pensarmos que a oferta do curso foi pautada pela análise do risco da desistência e do seu esvaziamento, em decorrência daquilo que se considera como vulnerabilidade inerente ao perfil dos alunos, mas também em decorrência de fatores que tornam o curso pouco atrativo, como a baixa perspectiva de inserção no trabalho, ou mesmo pelas limitações nas condições de funcionamento do curso, uma vez que, segundo o diretor, sua implementação ocorreu sem os recursos de equipamentos e bibliografia específicos da área: ***nós implantamos o curso sem os equipamentos, vamos dizer assim, sem a bibliografia básica, ou sem uma infraestrutura de biblioteca ou de laboratório, então pode ter de alguma forma esvaziado esse curso.***

Sobre a questão dos critérios para escolha do curso pela instituição, o diretor afirma: *“não conheço nenhum estudo que tenha sido feito, nenhuma discussão que tenha sido feita para implementação específica do curso, então eu posso afirmar quase que com certeza que não foi feito um estudo preliminar”.*

Pelas condições de seu funcionamento e pelas limitações da oferta, pode-se observar que a implementação do curso foi fruto de um processo carente de amadurecimento e discussões mais amplas, motivado por uma análise descontextualizada e superficial sobre sua viabilidade, adequação e sobre o seu sentido no que se refere às necessidades e peculiaridades da comunidade local e à noção de qualidade, dando-lhe um caráter de improvisação que, de diferentes formas, contribuiu para a desmobilização dos estudantes e da própria instituição e a perda de sentido refletida na desmotivação, no abandono dos estudantes e no esvaziamento do curso, motivos pelos quais a oferta do curso foi interrompida, segundo o diretor.

Entrevista com o professor:

A entrevista com o professor ocorreu por meio de quatro questões enviadas e respondidas por e-mail. As questões se relacionavam a sua percepção sobre a oferta do curso e suas impressões sobre a participação dos estudantes no cotidiano da formação. São elas:

1. De modo geral, qual sua percepção sobre a oferta do curso subsequente na instituição: processo de implementação, execução, aceitação pela comunidade e pelos alunos?

2. Que importância/efeitos percebe da oferta do curso subsequente em segurança do trabalho na instituição e para os alunos?

3. Qual o perfil do aluno do curso de segurança do trabalho, de acordo com o que você observa cotidianamente, no que se refere às motivações, comportamentos, comprometimento etc.

4. Que atitudes e pensamentos dos alunos em relação ao curso de segurança do trabalho você destacaria, conforme o que consegue observar na sua relação com eles?

A partir da leitura das respostas, procedeu-se um movimento de entendimento da percepção do professor sobre o contexto no qual atuava e, dessa forma, um entendimento das mediações possivelmente mais relevantes para a produção de sentidos pelas estudantes. O professor reconhece, assim como o diretor, algumas insuficiências na oferta do curso no que se refere à estrutura e falta de professores em algumas disciplinas, aspectos que teriam um impacto sobre a adesão dos alunos à formação. Ele enxerga fatores que envolvem a oferta de um curso subsequente e que tornam a evasão um fenômeno comum nesta modalidade, seja pela recorrência de desistência dos alunos para inserção em algum emprego, ou para cursar ensino superior, muitas vezes no mesmo Campus. O professor relata aquilo que também foi citado por algumas alunas sobre o efeito contagiante da evasão sobre os alunos que permanecem no curso e utiliza, da mesma forma, a expressão “esvaziamento”, referindo-se a este fenômeno como fator de desmotivação dos alunos: “O aluno entra desmotivado pelo fator do número baixo de alunos na sala”. Estas circunstâncias, somadas à “falta de empresas na cidade, fizeram com que os professores optassem pelo fim do curso”.

Apesar de perceber as limitações que resultaram na finalização da oferta, o professor entende a importância da formação para os alunos, no sentido de enriquecimento do currículo, ampliação do conhecimento em diversas áreas e a

“disseminação na instituição e na comunidade de sentidos de higiene, saúde e segurança, não só do ambiente laboral mas do meio ambiente, do trânsito, do comércio, da sua casa e de todas as dimensões que o cerca, em uma cidade que tem a reputação de descumprir essas normas”.

Essa é uma noção que se aproxima de zonas de sentidos produzidas pelas alunas sobre a formação e compõe as significações compartilhadas socialmente mediadoras dessa produção de sentido no que diz respeito a indicadores como a utilidade do diploma e valor do conhecimento, analisados anteriormente neste capítulo. O professor parece ajudar a legitimar o discurso reproduzido por uma das alunas que remete a uma tentativa de ampliar os sentidos da formação ou produzir novos, uma vez que o curso se mostra insuficiente no atendimento da necessidade de ingresso no mercado de trabalho.

Entendida de forma genérica, esta seria uma “boa” formação, geradora principalmente de uma preparação técnica de força de trabalho essencial para o funcionamento adequado das organizações de trabalho, mas que perde sua viabilidade ao não ser absorvida na região em forma de emprego. Diante disto, a formação passa a ter um valor indefinido diante desse cenário e da expectativa de utilidade mais imediata de uma preparação para o mercado de trabalho, tendo sido considerada inviável a sua oferta fora dessa perspectiva.

Quando questionado sobre o perfil dos alunos, o professor destaca mais uma vez uma característica relativa ao comportamento de desistência, demonstrando o quanto essa situação é marcante nas concepções do docente sobre o curso. Ao mesmo tempo em que observa variáveis estruturais no processo de abandono do curso pelos alunos, o professor recorre a uma explicação individualizante sobre este fato ao descrever os alunos como parte de um grupo com perfil próprio, com características inerentes que o tornam predispostos a evadir: “O aluno é altamente ‘evasivo’, qualquer motivo ele troca ou abandona o curso pois tem necessidade financeira de trabalhar e a escola muitas vezes gera despesa e tempo demandado”. Apesar de reconhecer um contexto social mediador da experiência discente na formação, o professor refere-se aos alunos de forma a, em certa medida, individualizar o problema, colocando alguma parcela de responsabilização sobre os discentes, diante de questões complexas determinantes para o desfecho da desistência.

As falas do diretor e do professor possuem destaques que nos remetem principalmente à desmobilização e frustração dos atores da instituição, incluindo os próprios alunos, diante de

uma proposta acadêmica que não se concretizou da forma como foi idealizada no momento de sua implementação, dentre outros motivos, pela não adesão dos alunos, desmotivados pela baixa perspectiva em relação ao curso. Este é um aspecto destacadamente presente nas respostas dos entrevistados e nos remete ao indicador da “desistência como possibilidade”, um componente presente nas significações das alunas sobre a formação. A análise da presença marcante dessas significações, compartilhadas não só entre as alunas, ajuda-nos a pensarmos na atividade discente, neste contexto, como consistentemente mediada por pensamentos, ideias e afetos surgidos diante do esvaziamento do curso que, por sua vez, é fortemente motivado por uma série de outros aspectos compreendidos a partir das decisões institucionais tomadas e das contingências sociais e econômicas que afetam os jovens estudantes trabalhadores num contexto marcado pelas contradições de uma sociedade capitalista.

Reconhecendo-se a centralidade do fenômeno da evasão neste campo de estudo e o destaque deste campo temático (evasão/desistência) nas falas do diretor, professor e alunas, constituindo-se como zona de sentido das mais relevantes sobre o processo formativo para estas últimas, entende-se a necessidade do comprometimento com a compreensão crítica do problema a partir da particularidade do contexto analisado aqui, qual seja, a modalidade subsequente de educação profissional e suas particularidades curriculares, históricas, ideológicas e institucionais. Esses aspectos são fundamentais no entendimento das subjetividades e do modo de ser discente e suas mediações nesta modalidade. Esse caminho de entendimento nos afasta da concepção individualizante da questão e pode ajudar a pensar aspectos da Política de Educação Profissional, considerando a sua historicidade, construindo decisões institucionais mais orientadas e condições de apoio ao discente no sentido de proporcionar uma inclusão educacional efetiva, onde eles sejam compreendidos nas suas particularidades e tenham assegurada não só acesso à educação profissional de qualidade mas a sua permanência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender as significações produzidas por alunos de segurança do trabalho do IFMA, Campus Buriticupu, sobre a experiência de formação acadêmica no curso.

O trabalho parte do reconhecimento do necessário entendimento sobre as relações que se constituem entre o trabalho e a educação especialmente no que se refere ao modo como a juventude pobre vivencia esta relação, tendo como recorte a sua inserção na Política de Educação Profissional no Brasil, concretizada nos últimos anos por meio dos Institutos Federais de Educação. Entende-se que a compreensão sobre aspectos das produções subjetivas produzidas pelos jovens neste contexto é um movimento relevante para o entendimento sobre o modo como os dispositivos desta política têm gerado impacto nas regiões onde se implementam, considerando suas particularidades e as mediações próprias do modo de produção capitalistas. Essas mediações são fundamentais na compreensão da trajetória histórica da Educação Profissional no país e do modo de ser discente e sujeito dessa política.

Ao longo do trabalho trouxemos uma descrição do Campo empírico, apresentando brevemente o Instituto Federal do Maranhão, campus Buriticupu, os cursos ofertados, com destaque para o curso subsequente em segurança do trabalho e a cidade de Buriticupu em seu recente processo de fundação e crescimento, além de traçar um perfil geral dos alunos que procuram a modalidade subsequente no Campus.

A pesquisa seguiu, no terceiro capítulo, com uma discussão sobre as questões que podem envolver o tema da educação e do trabalho, situando o entendimento sobre trabalho na sua perspectiva ontológica, como prática que constitui o humano, utilizando-se de referências teóricas para a reflexão sobre como o contexto laboral numa sociedade capitalista pode influenciar práticas educativas no sentido de tornarem-na um instrumento útil ao metabolismo do capital em padrão de acumulação flexível. No contexto das contradições que marcam a relação entre a educação e o trabalho, realiza-se neste mesmo capítulo uma discussão sobre a Educação Profissional no Brasil a partir da sua historicidade enquanto política com diversas configurações ao longo do século XX e XXI, reconhecendo-se as contradições e disputas de

interesses presentes no seu percurso até sua presente configuração. Conclui-se este capítulo realizando-se um recorte dessas discussões a partir de um olhar lançado sobre a juventude como grupo social que vivencia de modo particular as relações entre trabalho e educação no contexto aqui analisado.

O capítulo 4 apresentou o percurso investigativo, com os procedimentos teóricos-metodológicos utilizados para o estudo das significações construídas pelos sujeitos sobre a experiência formativa. Nele é feita uma discussão sobre a visão de homem da psicologia sócio-histórica, ciência é utilizada como referencial para desenvolvimento dos procedimentos de investigação com as 06 alunas selecionadas por meio do método de construção de núcleos de significados.

O capítulo cinco discorreu sobre a análise realizada a partir de 03 núcleos de significações surgidos das análises de entrevistas realizadas com as alunas, por meio dos quais se tornam inteligíveis os sentidos conferidos pelas alunas ao seu processo formativo. Estes núcleos foram analisados como uma forma organizada de explicação dos afetos, pensamentos e modos de agir das estudantes, mediados pelo contexto social mais amplo e mais diretamente pelo espaço institucional definido aqui campo empírico. Nessas considerações finais faz-se o desenvolvimento de uma análise internúcleo articulando-se zonas de sentido que atravessam todos os núcleos de significação e consolida-se as análises sobre a totalidade de mediações determinantes do processo de constituição do percurso formativo educacional das entrevistadas. A análise internúcleo visa evidenciar contradições e semelhanças nos modos de pensar e agir das alunas, trazendo nova perspectiva sobre a produção de sentidos por parte destas.

A relação entre trabalho e educação é analisada como aspecto que atravessa todas as zonas de sentidos constituidoras dos núcleos aqui sintetizados e é o eixo de análise das significações produzidas pelas alunas. O sentido da formação se dá a partir das significações sobre o mundo do trabalho nos seus condicionantes históricos e sociais mediadores do modo de ser discente no contexto específico da Educação Profissional no Brasil. Este é um aspecto marcante percebido como o que mais aproxima as alunas na atividade que cada uma desenvolve de modo particular. As condições objetivas a partir das quais elas se relacionam com a experiência formativa também podem ser vistas como semelhantes, dadas as condições

que assumem enquanto mulheres jovens provenientes de famílias de baixa renda, enfrentando todas as barreiras e vulnerabilidades impostas a este grupo social por todas as contingências sociais e culturais típicas de uma sociedade capitalista subdesenvolvida que impedem o seu desenvolvimento humano pleno. É no plano dessas limitações e contradições, terreno para a produção de significações, afetos e ações, que as jovens se constituem, desenvolvem potencialidades e se singularizam como sujeitos das políticas de educação e trabalho no Brasil, buscando nestas políticas os elementos para construir formas de resistência e realizações possíveis.

No movimento de pesquisa, percebeu-se que a relação com a formação estava fortemente ligada às necessidades surgidas pelas estratégias de inserção no mundo do trabalho, a começar pelos critérios de escolha baseados nos significados compartilhados socialmente relativos à valorização do curso pelo mercado de trabalho. As relações com os professores da formação básica e com pessoas de influência orientaram, neste sentido, a escolha pelo curso, sempre na perspectiva da formação como estratégia eficiente de alcance da empregabilidade. São essas relações e a necessidade de prolongamento da escolarização que direcionam o desenvolvimento do interesse pelo ingresso na instituição, sem que essa escolha esteja fundamentada em convicções muito sólidas, mas antes de tudo motivada pelo receio do desalento e da falta de perspectivas.

A atividade discente pautava-se inicialmente por esses condicionantes e vai se modificando à medida que a experiência formativa vai se estruturando na relação com outras mediações. Nos constrangimentos causados pelas contradições sociais sobre os jovens e que afetam de maneira particular as alunas, cada uma delas produziu um modo singular de ser discente ao lidar com as barreiras e dificuldades internas da instituição e com as condições sociais-materiais limitantes da atividade. O modo de ser discente, ligado inicialmente a significações produzidas com base em referências limitadas, se modifica e se enriquece a partir da própria atividade, no contato com a experiência formativa, que direciona as alunas para a produção de novas motivações e novos sentidos, de alguma forma ainda ligados à necessidade de construir condições de uma existência pautada fortemente por todos os valores capitalistas discutidos ao longo deste trabalho.

A convivência com os colegas, professores e o engajamento na própria atividade intelectual no contato com os conhecimentos da área de segurança do trabalho, vistos como muito mais desafiadores e complexos do que se imaginava, trouxeram uma outra qualidade à

experiência de formação, produzindo novos afetos, ligados não somente às expectativas em relação à empregabilidade, mas também ao enriquecimento intelectual e à compreensão da realidade. O conhecimento representou para as alunas uma mudança na maneira como elas se percebem na relação que estabelecem com o mundo e com os outros, ao se sentirem incluídas num universo de produção do conhecimento, antes visto como pouco acessível e distante de suas realidades. Aproximar-se desse universo permitiu às alunas situarem-se diante de aspectos de suas realidades, gerando sensação de empoderamento, e o vislumbre, de modo mais concreto, de caminhos a serem percorridos e estratégias a serem adotadas na busca pela superação das limitações que as condições sociais impõem, mesmo que ainda restem muitas indefinições e barreiras nesse percurso. A experiência formativa afeta as alunas de diferentes formas, positiva e negativamente, se resignificando à medida que elas reconhecem a atividade como algo que satisfaça ou não a necessidade de empregabilidade, ou à medida em que ela indique outras possibilidades de satisfação de necessidades que talvez nem fossem reconhecidas inicialmente pelas alunas e que vão além dos planos para o ingresso no trabalho, como foi o caso dos relatos sobre o interesse autêntico pelos conteúdos do curso.

A busca por uma colocação no mundo do trabalho permeia todo esse processo de construção de si e é central na organização da experiência das alunas e das ações definidas antes e durante o curso. Neste sentido, a construção da temporalidade mediadora da atividade discente, a possibilidade de desistência, as expectativas pós-curso e as demais zonas de sentido exploradas nesta pesquisa têm como fator motivador as pressões originadas pelas expectativas sociais sobre o papel que deve ser assumido pelos grupos sociais, dentre eles a juventude, diante dos valores construídos em uma sociedade de classes, onde o trabalho é desqualificado na sua perspectiva ontológica e apropriado pelos interesses do capital. Este contexto produz nos sujeitos subjetividades marcadas pela dinâmica própria do ritmo de produção e de consumo, direcionando a construção de planos e estratégias das alunas pelo desejo de serem empregáveis e úteis ao sistema.

A formação é vista como movimento necessário, tendo antes um sentido de exploração de cenários pouco conhecidos do que de aproximação efetiva da satisfação da necessidade de trabalho decente e qualificado. Neste movimento, os motivos que satisfazem a necessidade inicial tornam-se passíveis de mudança. A atividade no curso pode ser abandonada, ou resignificada, tornando-se a sua conclusão não mais um motivo último, mas uma ação em direção a outros objetivos, como o curso superior, por exemplo, que por sua vez também pode

se enquadrar dentro de uma lógica instrumental. É nesse movimento contraditório, descontínuo e particular de cada aluna, marcado por significados compartilhados socialmente, que vão se construindo os sentidos sobre a formação enquanto experiência educativa.

Para finalizar, faz-se importante destacar a presença do IFMA como elemento que passa a estar inserido no contexto das contradições relativas a todas as questões constituidoras dos sentidos da formação. Ou seja, o IFMA, desde sua implementação, se torna uma referência dentro dos projetos de realização das jovens, mediando decisivamente a relação com o tempo, com as escolhas e com as possibilidades daquilo que pode ser considerado fracasso. Esse entendimento precisa ser parte do processo de oferta de cursos e do atendimento do público que procura a instituição a partir da compreensão crítica de suas condições e necessidades, fortalecendo-se assim a consolidação dessa política enquanto proposta democrática. Acreditamos que as reflexões propostas nessa dissertação, ao produzirem novos conhecimentos sobre o IFMA e seus alunos, pode vir a colaborar nesse processo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Heleno Wendel (2008). **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In ABRAMO, Heleno Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.), Retratos da juventude brasileira (pp. 37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

ABRAMO, Laís; CORROCHAMO, Maria. **Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda**. LINHAS CRÍTICAS, Brasília, DF, v.22, n.47, p. 110-129, jan./abr. 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio. **A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008, 221-234.

_____; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. psicologia ciência e profissão, 2006, 26 (2), 222-245.

_____; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos Machado. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015

_____; MACHADO, Virgínia Campos. **Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente**. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, June 2016.

ANDRADE, C. C. **Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo**. IPEA, Mercado de Trabalho, Brasília, n. 37, p. 25-32, 2008.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 8ª. ed. São Paulo, 2006.

AZEVEDO, J. **Vôos de borboletas: escola, trabalho e profissão**. Editora Asa, Coleção Perspectivas Atuais: Porto, 1999.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. **Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio**. Educação em Revista. Belo Horizonte|v.32|n.01|p. 211-231 |Janeiro-Março 2016.

BRASIL, Presidência da república. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 29 dez.2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 09 de janeiro de 2020.

_____. Parecer n. 15/98, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues (2002): **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: faperj, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: Gêneses e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. **A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica**. HOLOS, Ano 32, Vol. 6, 2016

_____; FRIGOTTO, Gaudêncio. **O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990** in: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, MARIA (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

_____. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CASTELO, Rodrigo. **O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012

DAYREL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DIOGO, A. M. **Trajetórias escolares e sentidos atribuídos à escola entre a tradição e a modernidade: perfis de jovens açorianos**. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 329–357, 2016. DOI: 10.21814/rpe.7916. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7916>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DORE, Rosemary. LUSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em minas gerais. cadernos de pesquisa** V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 773

FAGIANI, Cilson César; PREVILATI, Fabiana Santa; LUCENA, Carlos; França, Robson Luís. **Trabalho e Educação Profissional no Brasil: Formação humana ou para o mercado**. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Teresina (Orgs). A Educação Profissional no Brasil: Histórias, perspectivas e desafios para o século XXI. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

FERRETI, Celso João. **Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300005>.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiro Ribeiro. **Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200356&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Apr. 2021. Epub Apr 27, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>.

FORNARI, L. **Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital**. Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 1, 27 jan. 2012.

FRANÇA, Robson Luiz. **Educação e Trabalho. Políticas Públicas e a Formação Para o Trabalho.** Campinas: Alínea, 2010.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos.** In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. *Juventudes contemporâneas: Um mosaico de possibilidades.* Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

. **Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs.** In: Frigotto, Gaudêncio (Org.) *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.* Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2018.

_____. **Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação.** In: LOMBARDI, L. C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** *Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007* Disponível em [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

_____. Prefácio. In: Picanço, I.; TIRIBA, , L. (Orgs.) **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária.** Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando Gonzáles. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira: Thomson, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo** (Vol. 2, 6 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?** In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira.* São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 149-174.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loiola, 1992.

IBGE. Histórico: Buriticupu- MA. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/buriticupu/historico>. Última visualização em 16/04/2020.

IBGE. Panorama populacional: Buriticupu-MA. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/buriticupu/panorama>. Última visualização em 16/04/2020.

IBGE. Indicadores sociais: Maranhão. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/45/88270>. Última visualização em 07/06/2021

IFMA. **Projeto pedagógico do curso de segurança do trabalho do Campus Buriticupu.** Buriticupu, 2017. Disponível em <https://buriticupu.ifma.edu.br/cursos/curso-tecnico-em-seguranca/>. Última visualização em 09 de janeiro de 2020.

IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional- IFMA 2019-2023.** São Luís, 2019. Disponível em <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>. Última visualização em 09 de janeiro de 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LEÃO, Geraldo; DAYREL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. **Juventude, projetos de vida e ensino médio.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LEONTIEV, A. N. **Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski.** In. VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K. (1968). **O capital**. 6.ed. São Paulo: Difel, 1991. Livro 3. v.IV.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, de Elmir. **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1085-1104, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Permanências e mudanças**. In: Batista, Eraldo Leme; Muller, Meire Teresina (Orgs). *A Educação Profissional no Brasil: Histórias, perspectivas e desafios para o século XXI*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Belo Horizonte, 2001. Tese (dout.) FAE/UFMG.

POCHMANN, Márcio. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004 383 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. (2006). **Desempregados do Brasil**. In R. Antunes (Org.), *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil* (pp. 59-73). São Paulo: Boitempo.

RAVASCO; Ana Augusta Maia Moreira; MANCEBO, Deise. **Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado.** Psicologia Ciência E Profissão, 2010, 30 (2), 376- 389.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade.** Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 63 (no.spe.): 1-104, 2011.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

_____. **Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 1-15, jul./dez., 2004.

SANTOS, Jailson Alves. Políticas de expansão da RFEPCT: **Quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade?** In: Frigotto, Gaudêncio (Org.) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2018.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, Educação & Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-130, 2003.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias.** In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** 8ª Ed. Rio de Janeiro. Record, 2004.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação.** 120 f. 2008. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, J. S. **Por que uns e não outros?:** caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Tese (dout.). PUC, Rio de Janeiro, 1999.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

TUNGUY, Lucie. **Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal.** 1999. Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Psicol. USP. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

VOLTOLINI, Rinaldo. **O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social.** Estilos da clínica, 2012, 17 (1), 10-121. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 10 abr. 2021.

WICKERT, L. F. **Desemprego e juventude: jovens em busca do primeiro emprego.** Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 258-269, 2006. Available from http://www.scielo.br/scielo.php/script=sci_arttext&pid=S141498932006000200008&lng=en&nrm=iso. access on 10 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S141498932006000200008>.

ZARIFIAN, P. **Tempo do trabalho. Tempo social,** São Paulo, v. 2, n. 14, p. 1-18, outubro de 2002.

APÊNDICE A – QUADROS COM PRÉ-INDICADORES, INDICADORES.

Quadro 2- Indicador: O tempo e a juventude/O uso do tempo

*Era um tempo menor, **dava como encaixar na minha rotina** e eu fui tentar. (entrevistada 4)*

*Quando eu terminei o curso de Administração, eu havia feito o seletivo pra, pra Licenciatura de Geografia e era à distância e como eu havia passado eu estudar, só que **como era à distância me sobrava um tempo** também aí eu resolvi fazer a licenciatura em Geografia e o Técnico em Segurança do Trabalho. (entrevistada 4)*

| |
|---|
| <i>Aí como me sobrou um tempo na minha rotina e eu não estava trabalhando, ainda não to trabalhando eu tenho um tempo, aí resolvi fazer o Técnico em Segurança do Trabalho. (entrevistada 4)</i> |
| <i>Ehh, eu vou tentar fazer os dois (riso) desistir nunca foi uma opção (entrevistada 5)</i> |
| <i>É complicado porque eu já tinha pensado tudo neh, então, eu matriculei no de Biologia porque tipo, faltava só seis meses pra concluir o outro, aí vai ficar seis meses os dois, depois um termina e eu vou ficar só em um curso neh, aí veio tudo isso, aí atrasou tudo, agora eu vou ter que passar mais tempo fazendo dois cursos ao mesmo tempo e é mais complicado neh, mas tudo bem (entrevistada 5)</i> |
| <i>A pressa vai ser quando terminar o subsequente, aí tem que arrumar alguma coisa. (entrevistada 5)</i> |
| <i>Meu plano era fazer concurso público e arrumar um emprego porque muito urgente pra mim agora, no momento, é arrumar um emprego. (entrevistada 4)</i> |
| <i>A expectativa são as melhores, terminar o curso e tentar um concurso (na área do curso) logo, de imediato, não posso esquecer nada (entrevistada 5)</i> |
| <i>Bom, eu já tinha tentado outras coisas, como a faculdade neh, de Agronomia, Psicologia, só que eu não tive bons resultados (riso desconcertado), eu fiz algumas provas, mas não me saiu muito bem, aí eu, não, enquanto eu não vou fazer nenhuma dessas faculdades eu vou fazer esse curso de Segurança do Trabalho (entrevistada 2)</i> |
| <i>Eu tive alguns problemas e por isso que, por conta disso também que eu não comecei fazer faculdade logo, tive alguns problemas de depressão e eu não pude entrar logo numa faculdade, nem que fosse paga, ou que fosse pública (entrevistada 2)</i> |

Quadro 3- Indicador: Processo de escolha pelo curso: “pelo menos não vou ficar parada”

| |
|--|
| <i>Eu queria mesmo era Agronegócio só que não tem no subsequente integrado (entrevistada 5)</i> |
| <i>Antes de eu matricular no curso eu fiz toda uma pesquisa de campo neh (entrevistada 5)</i> |
| <i>Daí eu fiquei mais interessada em fazer porque tenho uma irmã que mora fora neh, daí ela</i> |

*falou que onde ela mora os profissionais desse, dessa área tem bastante lá, quer dizer, é bem procurado lá, **a procura é enorme**, daí vou fazer ele então (entrevistada 5)*

*Pretendo fazer o ENEM de novo e ver porque se eu conseguir, quando eu fui pra ir pro campus ehh, eu fiz, eu disse, não, eu vou fazer a prova, se eu conseguir um curso subsequente eu vou, **pelo menos eu não vou ta parada neh** (entrevistada 3)*

***Eu nem sabia como era o curso**, não tive aquela curiosidade de pesquisar antes, entendeu? Eu fui, **ahh eu vou botar esse mesmo, não porque era uma coisa que eu pensasse**, eu disse, só que entre Administração e Segurança do Trabalho eu prefiro Segurança do Trabalho (entrevistada 3)*

Eu queria fazer a faculdade de Administração (entrevistada 4)

*Como eu não tinha conseguido ainda fazer a faculdade de Administração, **eu poderia indo fazer o técnico e ver se aquilo era o mesmo que eu queria**. (entrevistada 4)*

*Acho que é só isso porque é um entretenimento, ainda mais porque eu moro no interior aí eu gosto de estudar, **eu não gosto de ficar parada, como eu não consegui fazer a faculdade que eu quero, ainda (ênfase na palavra), mas eu falei eu não vou ficar parada!** (entrevistada 2)*

*Mas eu não vou desistir, eu vou conseguir fazer uma faculdade um dia e vai dar tudo certo e falei, **mas, por enquanto, eu não vou ficar parada e vou fazer um curso seja qual ele for. E eu fiz uma boa escolha!** (entrevistada 2)*

*Sei lá, **foi do nada**, ahh quero Segurança do Trabalho, **não pensei duas vezes**.*

***Eu estava pensando em administração. Por que administração poderia ser até mais fácil né**, aí tudo bem, fui mesmo em segurança do trabalho. (entrevistada 2)*

*Primeiro ela disse assim: qualquer trabalho as pessoas pensam que é fácil de fazer, mas todo trabalho exige algumas leis, exigem cuidado, a pessoa pode descobrir no trabalho qualquer coisinha, até uma queda pode ser uma coisa fatal e tudo mais e eu fiquei curiosa. **Ah eu quero saber como é isso, como é que eu to trabalhando de boa e posso morrer do nada, pode acontecer algum acidente, tem uma lei pra mim fazer isso, pra mim não fazer, tem uma lei pra mim usar tal equipamento, aí eu fiquei curiosa e resolvi fazer.** (entrevistada 1)*

Antes de acabar o ensino médio eu já pensava em fazer o curso subsequente, aí eu tava na dúvida entre administração e segurança do trabalho. Aí eu tive uma amiga que disse que o curso de segurança do trabalho era bem bom. Ela tinha feito no IFMA e tinha até conseguido um emprego por conta disso aí eu resolvi tentar pra ver se eu conseguia uma vaga lá até que deu certo. (entrevistada 1)

A minha ideia era tentar o técnico pra fazer um teste, pode-se se dizer (entrevistada 1)

Quadro 4- Indicador: Utilidade do diploma

Não, não sei te dizer exatamente o que, como, mas eu vejo que talvez possa ajudar, pra assim, depois futuramente quando eu for procurar algo pra trabalhar talvez. (entrevistada 3)

Não pensando tanto assim hoje em dia, mas ainda tem um peso na formação da pessoa, de conhecimentos específicos, eu acho que ainda tem um valor (entrevistada 4)

E ele é muito bom mesmo pra gente procurar serviço, essas coisas, aumentar o currículo e ele é muito, assim, eu ouvi falar que ele é muito procurado no mercado de trabalho (entrevistada 6)

Ele é muito bom no mercado de trabalho, ele ta sendo muito procurado ultimamente, aí foi o que me incentivou a não desistir (entrevistada 6)

E ele é muito bom mesmo pra gente procurar serviço, essas coisas, aumentar o currículo e ele é muito, assim, eu ouvi falar que ele é muito procurado no mercado de trabalho. (entrevistada 6)

Quando terminar o subsequente, que eu vou fazer o de Biologia, aí fica mais fácil de trabalhar em alguma coisa neh. (entrevistada 6)

Esse curso parece mais ou menos com minha meta, entendeu? Meta de futuro, ainda mais pra nossa região porque tem várias firmas e eu creio, no meu pensamento que seja mais fácil de conseguir emprego com esse curso no meu currículo (entrevistada 2)

Era como os professores falavam. Ia ser bem difícil de arrumar emprego aqui no Maranhão mesmo sobre técnico de segurança do trabalho. Mas a gente aprendendo, por exemplo aprender agora assim aqui...porque depois de fazer o curso de segurança do trabalho eu quero fazer o curso de bombeiro civil. Ai quando eu entrar no curso de bombeiro civil eu já

| |
|--|
| <i>vou ter noção, muita noção de algumas coisas que eu já aprendi em segurança do trabalho eu já vou saber lá em bombeiro civil...quando fizerem alguma pergunta das NL's, das CLT's eu já vou ter noção de como é (entrevistada 1).</i> |
| <i>Eu creio que um serviço melhor neh, porque o curso de Segurança do Trabalho ele é muito procurado, assim que eu vejo falar, neh, que ele é muito procurado no mercado de trabalho (entrevistada 6)</i> |
| <i>Em outras cidades, é um curso bem requisitado o profissional dessa área neh, tem bastante procura</i> |

Quadro 5- Indicador: Expectativas pós curso e incertezas.

| |
|--|
| <i>Ahh eu quero muito fazer Administração (entrevistada 4)</i> |
| <i>Superior, assim, num pensamento distante nada concreto (entrevistada 4)</i> |
| <i>Ainda não pensei assim, quais as possibilidades, não, as possibilidades devem ser um pouco claras porque tenho o curso neh, é isso. (entrevistada 6)</i> |
| <i>No segundo semestre teria novamente o SISU e PROUNI, se eu não me engano, eu disse, se eu conseguir eu deixo o de Segurança do Trabalho e vou pra um superior. (entrevistada 3)</i> |
| <i>Ainda não comecei a planejar, mas assim, eu já pensei tipo, quando eu terminar o curso talvez não, eu procure alguma coisa na área pra mim neh, porque ou então, eu me formar mais pra ter mais conhecimento do que eu já tenho, pouco conhecimento que eu tenho, pra mim ter mais. (entrevistada 6)</i> |
| <i>Após o curso, após eu terminar o curso provavelmente eu deva ficar por aí e arrumar alguma coisa. (entrevistada 3)</i> |
| <i>A expectativa são as melhores, terminar o curso e tentar um concurso logo, de imediato, não posso esquecer nada (entrevistada 5)</i> |
| <i>A ideia é essa, terminar e tentar um concurso (entrevistada 5)</i> |
| <i>Agora, planos ainda neh, acho que procurar um serviço na área do curso (entrevistada 5)</i> |
| <i>A ideia era essa, fazer o curso, concluir o curso e ir morar com ela porque lá tem mais</i> |

| |
|---|
| <i>oportunidades de trabalho. (entrevistada 5)</i> |
| <i>A pressa vai ser quando terminar o subsequente, aí tem que arrumar alguma coisa, sim, sim. (entrevistada 5)</i> |
| <i>Meu plano era fazer concurso público e arrumar um emprego porque muito urgente pra mim agora, no momento, é arrumar um emprego. (entrevistada 4)</i> |
| <i>Na região que a gente mora não é tão fácil arrumar serviço nessa área neh (entrevistada 3)</i> |
| <i>As oportunidades por aqui não têm (entrevistada 3)</i> |
| <i>Caramba eu faço isso pra fazer um curso técnico por que que eu não posso fazer uma coisa maior pra uma faculdade, ou alguma coisa do tipo, lá no meu futuro, lá na frente? (entrevistada 2)</i> |
| <i>Eu não tenho nada em mente ainda, não vou mentir, eu não tenho. Não tenho porque, primeiro eu pensei em desistir do curso, daí já bagunçou tudo, aí e to tentando voltar, aí eu não, não consegui pensar ainda no quê que eu vou fazer, o quê que eu tenho em mente pra fazer quando eu terminar o curso, eu não tenho. (entrevistada 2)</i> |
| <i>Por que primeiro eu queria um curso técnico pra depois tentar entrar na faculdade pra fazer...no IFMA mesmo eu to tentando entrar, por que eu já vou acabar o curso esse ano aí eu já vou tentar entrar no IFMA pra fazer a faculdade. (entrevistada 1)</i> |
| <i>Se tiver a possibilidade de ingressar na área de segurança, quem sabe. Meus tios falam que eles pegam muito quem já ta terminando o curso, pra começar a experiencia sabe? Aí eu fiquei assim pensando, quem sabe da certo se eu conseguir concluir o curso alguma oportunidade. (entrevistada 1)</i> |
| <i>No maranhão é bem difícil técnico de segurança do trabalho, mas pra fora acho que deve ser mais fácil. (entrevistada 1)</i> |

Quadro 6- Indicador: Desistência como possibilidade: “É como se não tivesse mais graça”

| |
|--|
| <i>Os professores me deram uma certa confiança de que tinha um futuro pela frente e que eu tinha que lutar por ele, que poderia não ser fácil, mas que eu tinha que lutar, viesse o que viesse, mas eu tinha que lutar! (...) cê tem que seguir em frente que isso é bom e tal, aí eu</i> |
|--|

não, eu vou, vou retomar e vou conseguir fazer tudo de novo (entrevistada 2)

Cê ta ali, as vezes, cê ta numa pressão de muita aula, muita atividade, muito trabalho, alguns professores que são rígidos, como eu falei, e vê nossos colegas desistindo, cara eu tenho que ir também, eu tenho que sair dessa também! A gente tem que ter muita cabeça pra pensar porque a gente não ir com eles. (...) aí eu fico pensando não, eu tenho que sair também, eu não vou ficar aqui sozinha (entrevistada 2)

Foi um impacto era toda vez que um saía era um impacto, era surpresa, fulano não voltou mais? Não, disse que não vem mais não, nossa aquilo, aquilo nós já éramos poucos, nós somos poucos, aliás, neh, e só saindo cada vez mais, aí caramba esse curso não vai dar em nada porque todo mundo vai desistir, vai ficar só eu?! (entrevistada 2)

Não vai dar em nada, assim, eu penso ahh tem só um pouquinho de alunos professores não vão se, se doar, não vão ensinar, sabe com aquela de dar o melhor deles, neh, pra ensinar a gente ahh, não, eles vão fazer qualquer coisa pra gente que somos só dois, três, eles não tão nem aí pra nada, ou sei lá (...) É como se não tivesse mais graça (entrevistada 2)

Antes da, da pandemia eu até eu, eu não achava nada muito difícil, tinha ehh, algumas matérias que às vezes, deixava a gente meio querendo desistir (riso), mas a gente dava tudo que tinha e a gente conseguia passar. (entrevistada 2)

Eu vou tentar fazer os dois cursos (técnico e superior) desistir nunca foi uma opção (entrevistada 5)

E foi complicado (aulas remotas), muitas atividades, muitas, montes, quando eu ia olhar, passava três dias, já tinha dez atividades eu, eu meu Deus, como que eu vou dar conta!? Aí eu deixei pra lá, não, eu vou desistir, aí eu consegui colocar a internet aqui e to tentando entregar todas as atividades, que alguns professores me deram oportunidade e eu to tentando acompanhar os outros. (entrevistada 2)

Ele é muito bom no mercado de trabalho, ele ta sendo muito procurado ultimamente, aí foi o que me incentivou a não desistir (entrevistada 6)

Quando me perguntam: que curso vc faz la no ifma? eu digo técnico de segurança do trabalho...e faz o que, fica vigiando nas empresas? Aí eu vou explicar aí muita gente diz ah

*mas aqui não tem isso, aqui não tem empresa, aqui não precisa disso. **Aí que a pessoa fica desmotivada, mas já está com tudo dentro. Por mim eu não quero desistir não, mas se fosse pelos outros...**as pessoas dizem ah mas você não vai conseguir emprego aqui por que tu continua a fazer esse curso? **eu digo mas gente eu to aprendendo, eu vou continuar por que eu estou aprendendo muito, muita coisa que eu não sabia que agora eu sei.** (entrevistada 1)*

Quadro 7 - Indicador: Impressões sobre o IFMA anteriores ao Ingresso na Instituição

*Falavam que **era muito bom estudar lá, e tal, tinha muitas oportunidades** (entrevistada 5)*

*A ideia que eu tinha do IFMA sempre foram as melhores, **eu sempre tinha vontade de estudar lá.** (entrevistada 5)*

***Eu sempre quis estudar no IFMA, desde o Ensino Médio, como o Ensino Médio não deu certo, aí eu pensei que seria uma boa fazer Administração.** (entrevistada 4)*

***Os professores sempre incentivavam a gente a entrar no IFMA porque o ensino é melhor e aí eu busquei isso pra mim.** (entrevistada 4)*

*Quando eu vi o curso de Segurança do Trabalho e eu imaginei que seria o que ele teria passado. **Não são coisas assim muito difíceis de compreender.** (entrevistada 4)*

***Ahh vai ser fácil, só que ele não é fácil neh, sempre é difícil, tem umas coisas difícil.** (entrevistada 6)*

Ahhh, ele ta sendo um apoio, digamos assim, que ta sendo um apoio, porque ele, achei que seria um curso simples, coisa que não ta sendo, simples assim, no conteúdo.

*Nenhuma assim, na verdade **todo mundo dizia que era bem complicado estudar no IFMA, que era difícil e tudo mais. Daí eu fiquei um pouco com medo** por que era uma época bem difícil que eu tava, tinha acabado de ter o bebê aí eu não sabia se queria ou não, aí eu tive coragem e entrei com tudo. **Diziam que era muito difícil o ensino, que os professores pegavam muito pesado.** (entrevistada 1)*

Quadro 8 - Indicador: Impressões Atuais sobre o curso/experiência de cursar segurança do trabalho

| |
|--|
| <i>Acabei gostando do curso, é um curso bem legal (entrevistada 5)</i> |
| <i>Acho que é um curso legal, interessante (entrevistada 5)</i> |
| <i>Depois que, que eu comecei a fazer foi que eu comecei a entender mais e gostei do curso quando acho que na primeira semana que eu já tive a aula do professor (...), de cara eu já gostei demais. No decorrer do curso foi que eu comecei a gostar do curso (entrevistada 3)</i> |
| <i>No início do curso foi bem difícil neh, porque a gente vem de uma realidade muito diferente, sair do interior que eu sempre estudei aqui na verdade, e estudar no Instituto federal onde o ensino é mais avançado e tal, no começo foi complicado, mas depois a gente vai se habituando com as coisas tudo, aí vai ficando mais fácil. (entrevistada 5).</i> |
| <i>Superou as minhas expectativas, ta dando tudo certo, até então (sobre estudar no IFMA) (entrevistada 5).</i> |
| <i>Ahhh, ele ta sendo um apoio, digamos assim, que ta sendo um apoio, porque ele, achei que seria um curso simples, coisa que não ta sendo, simples assim, no conteúdo. Não é Eu acabei de crer que não é, não é nada simples, ele é muito importante, tem uma, muita coisa importante e que eu não imaginava estudar num simples curso subsequente, nunca imaginava. (entrevistada 2)</i> |
| <i>É, foi realmente pelo conteúdo, eu achava muito interessante, eu achei o curso muiiito (ênfase na palavra) interessante, e ficava pensando, que na nossa sala tem poucos alunos, e eu cara um curso tão interessante desses e poucas pessoas escolheram ele! E ele é muito interessante, eu falei vou conseguir, vou seguir até o final porque vai valer a pena (entrevistada 2)</i> |
| <i>Eles têm totalmente o domínio do que eles fazem e isso faz com que a gente se sinta mais confiante ainda e ta estudando num lugar desse jeito, neh, é demais. (sobre os professores do curso) (entrevistada 2)</i> |
| <i>Não, acho que só isso mesmo, não, eu tinha esperança de, da gente poder ainda voltar pra sala de aula, principalmente por causa dos professores que eu sinto falta neh, que eles são muito bons, nada melhor do que ter uma aula na sala (entrevistada 2)</i> |

Mesmo com toda dificuldade, mas eu gostava de ta lá, porque eu sempre gostei de estudar, sempre, eu comecei a estudar com dois anos de idade, e por aí foi, eu nunca parei, férias eu nunca parava sempre fazia curso, quando tava nas férias eu sempre tava fazendo cursinho (entrevistada 2)

*Ah ta bem diferente, **não achei tão complicado não**, os professores ensinam bem, dá pra aprender se a pessoa tiver interessada mesmo da pra pegar o jeito. (entrevistada 1)*

***Superou as minhas expectativas, ta dando tudo certo, até então (sobre estudar no IFMA).** (entrevistada 5)*

Quadro 9 - Pré-Indicador: Valorização do Conhecimento

Aprendi muita coisa.** Tem coisa que passa no jornal e na televisão que eu não entendia nem uma sigla por exemplo e agora eu entendo bem. Á vezes eu to assistindo o jornal aqui e minha vó não entende o que fala, às vezes eu já sei o que significa a sigla, eu explico pra ela por que ela não enxerga direito, ela só ouve. Ela fica cheia de dúvidas, eu já sei o que é, vou explicando pra ela. E por aí vai, ajudou muito, **eu aprendi muita coisa e to aprendendo ainda (entrevistada 1)

A minha intenção é aprender mesmo. Não é nem ter o certificado pra conseguir o emprego, é ter experiencia mesmo, aprender mais (entrevistada 1)

Quando entramos não é nem tanto pelo emprego, é mais pelo conhecimento (entrevistada 1)

*Primeiro ela disse assim: qualquer trabalho as pessoas pensam que é fácil de fazer, mas todo trabalho exige algumas leis, exigem cuidado, a pessoa pode descobrir no trabalho qualquer coisinha, até uma queda pode ser uma coisa fatal e tudo mais e eu fiquei curiosa. Ah eu quero saber como é isso, como é que eu to trabalhando de boa e posso morrer do nada, pode acontecer algum acidente, tem uma lei pra mim fazer isso, pra mim não fazer, tem uma lei pra mim usar tal equipamento, **aí eu fiquei curiosa e resolvi fazer (entrevistada 1)***

Acho que é só isso porque é um entretenimento, ainda mais porque eu moro no interior aí eu gosto de estudar, eu não gosto de ficar parada, como eu não consegui fazer a faculdade

que eu quero, ainda (ênfase na palavra), mas eu falei eu não vou ficar parada!
(entrevistada 2)

*Ainda não comecei a planejar, mas assim, eu já pensei tipo, quando eu terminar o curso talvez não, eu procure alguma coisa na área pra mim neh, porque ou então, eu me formar mais **pra ter mais conhecimento do que eu já tenho, pouco conhecimento que eu tenho, pra mim ter mais.*** (entrevistada 6)

*A gente vai percebendo algumas coisas que antes no dia a dia acontecia e a gente não dava muita importância porque não sabia de nada e **agora com o curso de Segurança do Trabalho, qualquer coisa que acontece já é um gatilho pra gente prestar atenção neh, porque **cê já tá mais ligado nas coisas que vão acontecendo, tipo , isso não pode, isso não deve fazer, a pessoa já vai se ligando mais, coisas que antes não faz importância, agora faz.*****
(entrevistada 5)

APÊNDICE B - Tabela de trabalhos acadêmicos utilizados na revisão bibliográfica

| Autor | Título | Instituição | Área | Ano |
|----------------------------------|--|---|------------------------|------------|
| Letícia Cavaliere Beiser De Melo | O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: Um estudo a partir da psicologia histórico-cultural | Universidade Estadual De Maringá- UEM | Psicologia | 2017 |
| Carla Cristina Kawanami | Ensino médio integrado: Um estudo sobre as significações constituídas por estudantes de um campus da rede federal | PUC/SP | Psicologia da Educação | 2019 |
| Claitonei de Siqueira Santos | Jovens do Proeja de Urutaí: mediações entre a escola e o mundo do trabalho | PUC-Goiás | Educação | 2011 |
| Caíque Diogo De Oliveira | Jovens estudantes do ensino médio integrado no instituto federal de salto: Experiências do presente e projetos de futuro | Universidade Federal De São Carlos-UFSCAR | Educação | 2019 |
| Julieta Borges Leme | O Proeja TRANSARTE na educação de jovens e adultos do centro de ensino médio 03 e na educação profissional do centro de educação profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo | Universidade De Brasília | Educação | 2012 |
| Elizabeth Alves Pereira | A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal | PUC- SP | Psicologia da Educação | 2017 |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|------------|------|
| Teresinha de Jesus Lyrio Loureiro | Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo | Universidade Federal Do Espírito Santo - UFES | Psicologia | 2013 |
| Ana Maria Freitas Teixeira | Histórias planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no ensino médio integrado do IF em Aracaju | Universidade Federal De Sergipe- UFS | Educação | 2017 |

Teses:

| Autor | Título | Instituição | Área | Ano |
|-------------------------------------|---|---------------------------------------|-------------------|------------|
| Manuella Castelo Branco Pessoa | Política de formação profissional e contextos sociais: trajetórias e projetos de vida de jovens | Universidade Federal Da Paraíba- UFPB | Psicologia Social | 2017 |
| Nadir de Fátima Borges Bitterncourt | Significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do proeja | Universidade Federal Da Paraíba- UFPB | Psicologia Social | 2013 |

APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Gostaria de me apresentar: meu nome é Davi Araújo Alves Pereira, sou estudante do mestrado Acadêmico em Educação e estou realizando uma pesquisa intitulada EDUCAÇÃO E TRABALHO: Sentidos produzidos por alunos do curso subsequente em segurança do trabalho sobre sua formação (IFMA – *Campus* Buriticupu). Estou vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Prof^a Dr^a Isabel Bilhão.

O objetivo deste estudo é compreender como alunos do curso subsequente em segurança do trabalho do IFMA, Campus Buriticupu, percebem a sua formação na instituição e que sentidos atribuem a esta formação. Como justificativa para a realização desta pesquisa, apontamos a importância de entendimento sobre como os jovens vivenciam as esferas sociais da educação e do trabalho e como as condições de vida de cada jovem influenciam a produção de sentidos e significados sobre a sua formação educacional.

A pesquisa utilizará dos dados socioeconômicos informados pelo próprio aluno no Sistema Unificado de Administração Pública SUAP e de dados produzidos a partir das entrevistas que serão utilizados no desenvolvimento da presente pesquisa e de sua posterior divulgação. Os dados poderão subsidiar também ações do IFMA voltadas para a melhoria do serviço ofertado para a comunidade e o diálogo com atores envolvidos no processo educacional da instituição.

Nesta pesquisa você poderá optar por manter sua identidade anônima ou não. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail davi.pereira@ifma.edu.br e pelo telefone 98- 988319747.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão formuladas, podendo desistir do estudo a qualquer momento. Esclareço ainda que tanto os depoimentos e as informações

prestadas quanto os registros fotográficos realizados serão utilizados para fins exclusivamente científico acadêmico.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Data: _____

Assinatura da Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
Gabinete da Diretoria - Campus Buriticupu - IFMA

DECLARAÇÃO

Eu, Wilson de Almeida Sousa, Diretor Geral do IFMA Campus Buriticupu, autorizo Davi Araújo Alves Pereira, servidor deste instituto e mestrando do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a realizar a pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO E TRABALHO: Sentidos produzidos por alunos do curso subsequente em segurança do trabalho sobre sua formação (IFMA-Campus Buriticupu)" nesse campus.

Tendo em vista a relevância da pesquisa para o desenvolvimento da instituição, firmamos o compromisso de disponibilizar os dados que subsidiem o referido estudo, destacando que as informações deverão ser guardadas pelo tempo legalmente determinado, não sendo utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas na pesquisa.

Buriticupu-MA, 23 de junho de 2020

(assinado eletronicamente)
VILSON DE ALMEIDA SOUSA
Diretor Geral

Documento assinado eletronicamente por:

- **Wilson de Almeida Sousa, DIRETOR GERAL - CD2 - GAB-BTC**, em 23/06/2020 11:05:09.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/06/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifma.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 128077

Código de Autenticação: d21f0f408c

