



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LUDIMILA FAÇANHA LOPES

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES NO IFCE *CAMPUS* CANINDÉ: UMA ANÁLISE DO
AUXÍLIO FORMAÇÃO**

FORTALEZA – CEARÁ

2018

LUDIMILA FAÇANHA LOPES

AS CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES NO IFCE *CAMPUS* CANINDÉ: UMA ANÁLISE DO AUXÍLIO
FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Rejane Bezerra Andrade.

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lopes, Ludimila Façanha .

As contribuições da assistência estudantil para a formação inicial de professores no IFCE Campus Canindé: uma análise do Auxílio Formação [recurso eletrônico] / Ludimila Façanha Lopes. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 191 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade. .

1. Política Educacional . 2. Expansão da Educação Superior. 3. Formação de Professores. 4. Assistência Estudantil. I. Título.

LUDIMILA FAÇANHA LOPES

AS CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES NO IFCE CAMPUS CANINDÉ: UMA ANÁLISE DO
AUXÍLIO FORMAÇÃO

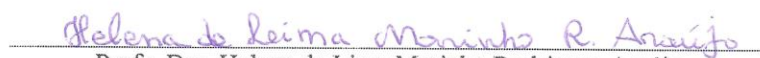
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 27 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Profª. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Profª. Dra. Mônica Duarte Cavaignac
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Profª. Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus pais: José Roberto de Alencar Lopes e Elisbete Façanha Lopes, que sempre foram grandes incentivadores na minha caminhada de estudos. Este trabalho é o presente que lhes dou em gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Espiritualidade que me guia, mantendo-me firme na fé que seria possível a conclusão deste trabalho em meio às dificuldades que se apresentaram nesse percurso.

À minha querida orientadora, Rejane Bezerra, por acreditar no meu potencial, por ser fonte de positividade nessa caminhada, pela amizade, pelo cuidado e pela compreensão à minha condição de mãe mestranda.

Aos meus pais, Roberto Alencar e Elisbete Façanha, pelo incondicional incentivo, apoio e esforço em me proporcionar condições para avançar no caminho acadêmico.

Ao meu grande amor e companheiro de vida, Daniel Brito, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos, e por ter sido meu maior suporte nos cuidados com nosso filho para que eu pudesse concluir esta dissertação.

Ao meu filho amado, Davi Façanha de Brito, por me ensinar, diariamente, que posso ser sempre mais forte do que imagino.

Às minhas irmãs Sandra de Alencar, Elis Roberta Lopes e Renata Façanha, pela torcida, por serem apoio constante e incondicional na minha vida e pelo amor que sempre me doam.

À minha amiga Natália Holanda, pela escuta e presença diária em minha vida. Por ser o meu ponto de apoio e de aconchego nos momentos que mais preciso.

À minha amiga Mayara Medeiros, pelo carinho e amor dedicados a mim, e por ter sido companhia e incentivo diário nessa caminhada do mestrado.

Aos meus amigos do mestrado da turma de 2016 (a melhor na história do PPGE/UECE) pela acolhida, pela união, pelas risadas, pela torcida, pelo apoio constante e por tornarem o curso mais leve e mais feliz.

À amiga Renata Costa, por ter me incentivado e participado ativamente no processo de inscrição do mestrado, prontificando-se a ler e corrigir o meu pré-projeto.

Ao amigo Odilon Monteiro, pelos momentos compartilhados durante esse mestrado, desde a fase de inscrição até essa etapa de conclusão.

Ao Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPEs), por ter sido um lugar de troca e construção de conhecimentos, contribuindo significativamente para que eu conseguisse ingressar no mestrado.

Ao ex-Diretor de Ensino do IFCE *campus* Canindé e amigo, Basílio Fechine, pelo incentivo e pelo apoio incondicional em tornar esse sonho possível.

Ao Diretor Geral do IFCE *campus* Canindé, Prof. Vidal, por ter apoiado a concretização do meu afastamento para cursar o mestrado.

Às professoras Mônica Cavaignac e Helena Marinho, pelas ricas contribuições a este estudo e por terem se prontificado em participar da banca examinadora deste trabalho de forma tão atenciosa.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar as contribuições da assistência estudantil no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Canindé, tomando como ponto de análise o auxílio formação. Além disso, pretendeu caracterizar o Programa de Assistência Estudantil no IFCE, destacando sua relação com a formação dos estudantes; caracterizar o trabalho desenvolvido com os discentes do auxílio formação no *campus* Canindé e compreender as concepções dos professores-orientadores e estudantes beneficiários acerca das contribuições dessa experiência no auxílio formação em sua formação inicial como professores. Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo o estudo de caso como método para o alcance dos objetivos. Nesse sentido, foram utilizados procedimentos técnicos indispensáveis para a apreensão do caso estudado, como: pesquisa bibliográfica, pesquisa e análise documental, observação e entrevistas com os professores-orientadores e estudantes beneficiários do auxílio formação. Além disso, para embasar as discussões em torno dos objetivos desta pesquisa, foram feitas reflexões teóricas em torno da política educacional brasileira, da expansão da educação superior no Brasil, da assistência estudantil e da formação de professores, utilizando autores como: Frigotto (2010), Saviani (2009), Behring e Boschetti (2008), Cunha (2004), Lima (2013), Nascimento (2013), Andrade, Santos e Cavaignac (2016), Silva e Veloso (2012), Ciavatta (2006), García (1999), Pimenta (1999), Imbernón (2011), Tardif (2014), dentre outros. Este estudo revelou que a assistência estudantil, por meio do auxílio formação, trouxe importantes contribuições para o percurso formativo dos estudantes das licenciaturas, não só no aspecto de promoção das condições de permanência, mas, principalmente, no contato com a prática docente, na identificação com o ser professor, na construção de novos conhecimentos a partir da experiência, dentre outras contribuições evidenciadas por esta pesquisa.

Palavras-chave: Política Educacional. Expansão da Educação Superior. Formação de Professores. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of student assistance in the formative process of the undergraduate students of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará, Canindé campus, taking as a point of analysis the training aid. In addition, it aimed to characterize the Student Assistance Program at the IFCE, highlighting its relationship with student training; characterize the work developed with the students of the training aid on the Canindé campus and understand the conceptions of the teacher-advisors and beneficiaries students about the contributions of this experience in training aid in their initial training as teachers. This research was of a qualitative nature, with case study as a method to achieve the objectives. In this sense, indispensable technical procedures to the apprehension of the case studied were used, such as: bibliographical research, research and documentary analysis, observation and interviews with the teacher-advisors and beneficiaries students of the training aid. In addition, to support discussions about the objectives of this research, theoretical reflections on Brazilian educational policy, on the expansion of higher education in Brazil, on student assistance and teacher training were made using authors such as: Frigotto (2010), Saviani (2009), Behring and Boschetti (2008), Cunha (2004), Lima (2013), Nascimento (2013), Andrade, Santos and Cavaignac (2016), Silva e Veloso (2012), Ciavatta (1999), Pimenta (1999), Imbernón (2011), Tardif (2014), among others. This study revealed that the student assistance, through the training aid, brought important contributions to the formative route of the students, not only in the aspect of promoting the permanence conditions, but mainly in the contact with the teaching practice, in the identification with being a teacher, in the construction of new knowledge from experience, among other contributions evidenced by this research.

Keywords: Educational Policy. Expansion of Higher Education. Teacher Training. Student Assistance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descritores e filtros utilizados nas buscas do estado da questão.....	35
Quadro 2 -	Resultado quantitativo geral das pesquisas.....	39
Quadro 3 -	Informações gerais do trabalho classificado no grupo verde.....	41
Quadro 4 -	Características principais do trabalho classificado no grupo verde.....	41
Quadro 5 -	Trabalhos da BDTD que tratam prioritariamente do acesso, permanência e êxito por meio da assistência estudantil.....	46
Quadro 6 -	Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES que analisam os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de implantação e consolidação da assistência estudantil na política educacional	49
Quadro 7 -	Trabalhos da BDTD que analisam os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de implantação e consolidação da assistência estudantil na política educacional.....	50
Quadro 8 -	Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES que buscam avaliar a assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações.....	52
Quadro 9 -	Trabalhos da BDTD que buscam avaliar a assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações.....	53
Quadro 10 -	Informações gerais do artigo que trata sobre formação de professores nos Institutos Federais.....	56
Quadro 11 -	Informações gerais das teses e dissertações que tratam sobre formação de professores nos Institutos Federais.....	56
Quadro 12 -	Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil e quantidade de matrículas de 1995 a 2015 – (categorias público e privada).....	80
Quadro 13 -	Programas de Assistência Estudantil do IFCE.....	107
Quadro 14 -	Auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e auxílios universais dispostos na Resolução nº 52/2016.....	108
Quadro 15 -	Definição, requisitos para concessão, procedimentos de acompanhamento,, carga horária de atividades, tempo de vigência e valor referente ao Auxílio Formação do IFCE.....	111
Quadro 16 -	Disposição de vagas do auxílio formação no edital nº 002/2016.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades
UAB	Programa Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
2	A RELAÇÃO ENTRE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O ESTADO DA QUESTÃO.....	32
2.1	DEFININDO ESCOLHAS E TRAÇANDO O CAMINHO.....	34
2.2	OS RESULTADOS ENCONTRADOS.....	38
2.3	ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS: RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS INICIAIS.....	40
2.3.1	Existe algum estudo que relacione assistência estudantil e formação de professores nos Institutos Federais?.....	40
2.3.2	Os trabalhos que tratam da assistência estudantil abordam sua dimensão educativa? Sob quais outros aspectos é tratada?.....	44
2.3.2.1	Acesso, permanência e êxito por meio da assistência estudantil.....	45
2.3.2.2	Análise prioritária dos aspectos históricos, políticos e econômicos de implantação da assistência estudantil na política educacional.....	49
2.3.2.3	Avaliação da assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações.....	52
2.3.3	Dos trabalhos que tratam da formação de professores nos Institutos Federais, quais possuem alguma discussão que correlacione a assistência estudantil como possível partícipe dessa formação?.....	55
2.4	CONTRIBUIÇÕES DO NOSSO ESTUDO À LUZ DOS RESULTADOS DO ESTADO DA QUESTÃO.....	58
3	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR À PERMANÊNCIA POR MEIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	61
3.1	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO E SEUS DESDOMBRAMENTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO.....	61

3.2	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PROCESSO DE EXPANSÃO NO BRASIL.....	78
3.2.1	A Assistência Estudantil: acesso e permanência na educação superior.....	95
3.2.1.1	A Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).....	101
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS CENTRAIS.....	114
4.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	114
4.2	PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS.....	121
4.2.1	Contextualizando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como <i>locus</i> de formação de professores.....	133
5	AUXÍLIO FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA RELEVANTE NOS PERCURSOS FORMATIVOS DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS.....	138
5.1	CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO AUXÍLIO FORMAÇÃO COM OS ESTUDANTES DO IFCE <i>CAMPUS</i> CANINDÉ.....	139
5.2	AS CONTRIBUIÇÕES DO AUXÍLIO FORMAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS DO IFCE <i>CAMPUS</i> CANINDÉ.....	149
5.2.1	As visões dos professores-orientadores.....	150
5.2.2	As visões dos estudantes beneficiários do Auxílio Formação.....	163
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS.....	180
	APÊNDICES.....	187
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	188
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	190
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES.....	191

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um campo de estudo que vem ganhando espaço nas discussões e reflexões no âmbito da educação. Segundo pesquisa realizada por André (2010), já se registrava, até 2010, um aumento do número de estudos sobre essa temática. No entanto, aponta que, dentro do tema, o foco dado ao professor, a partir dos anos 2000, tem desviado o olhar da formação inicial de professores, causando uma diminuição no número de estudos em nível de mestrado e doutorado, chegando a um percentual de somente 18% do total das pesquisas em 2007. “Esse fato causa muita preocupação porque há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Desse modo, considerando ser um campo que tem ainda muitos elementos a serem discutidos, elencamos aspectos a serem estudados que perpassam a formação inicial de professores e que até então foram pouco explorados, como a participação da assistência estudantil nesse processo formativo dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), conforme estado da questão realizado por nós e exposto na seção 2 deste trabalho. Essa relação remete-nos a alguns pontos de reflexão que serão abordados nesta pesquisa, dentre os quais estão: a política de educação como política pública inscrita no contexto social do capitalismo contemporâneo; o processo de expansão da educação superior no Brasil, estando neste cenário a ampliação dos IFs e das licenciaturas dentro dessas instituições, bem como a preocupação com o acesso e permanência dos estudantes por meio da assistência estudantil e a relação que pode se estabelecer entre esta e a formação inicial de professores no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Canindé (IFCE *campus* Canindé).

Levantadas essas considerações iniciais, faz-se ainda necessário fazermos algumas pontuações de aspectos conceituais em torno da formação inicial de professores e das licenciaturas para que seja possível uma melhor compreensão das discussões aqui levantadas. Assim, trabalhamos essas questões conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, publicadas em 2015, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2015. A LDB/96 diz que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996). De forma mais específica, a Resolução CNE 02/2015 define

que “os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I- cursos de graduação de licenciatura; II- cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e III – cursos de segunda licenciatura” (CNE, 2015, p. 8-9). Assim, ao tratarmos das licenciaturas, estamos, por conseguinte, falando de formação inicial de professores.

Feitas essas ponderações, torna-se ainda oportuno mencionar que a assistência estudantil também vem adquirindo espaço nas discussões que se pautam dentro do campo da educação, desde que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído em 2010 pelo Decreto nº 7.234. Essas discussões giram em torno principalmente da contribuição dessa política de estado como elemento importante na permanência dos estudantes na educação superior. Mas, também, estudos como o de Andrade e Lopes (2017) apontam para uma dimensão educativa da assistência estudantil, a qual se torna um elemento diferencial no percurso formativo dos estudantes.

No entanto, pensar a formação de professores e a assistência estudantil, relacionando-as entre si, exige que façamos, inicialmente, um esforço para compreender aspectos determinantes para essas temáticas, que envolvem o campo da política educacional, entendendo-o como parte integrante de uma sociedade capitalista que o influencia. Além disso, requer que tenhamos compreensão do processo de expansão da educação superior, uma vez que esse cenário interfere diretamente na configuração das políticas formativas de professores, que passam a ter, nesse contexto de expansão, os IFs como mais um *locus* dessa formação, a partir da obrigatoriedade de oferta de 20% das vagas para cursos de licenciaturas, por essas instituições, determinada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Não obstante, temos a assistência estudantil inter cruzando esse cenário, uma vez que ela foi pensada de modo a contribuir para a permanência dos estudantes na educação superior, inserindo-se assim no contexto da formação de professores nas instituições públicas federais, por meio de ações que contribuam não só para a permanência, como também para o processo formativo desses estudantes.

A partir dos anos 1990, tivemos intensificado o movimento de expansão da educação superior no Brasil, impulsionado pelo atendimento às demandas da sociedade capitalista contemporânea. Nesse sentido, percebemos o aumento na quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas como a principal via de expansão da educação superior no País, revelando o caráter de mercantilização da educação. Essa dimensão é fortalecida principalmente a

partir da LDB/96, a qual abre espaço para o setor privado adentrar o campo educacional em todos os níveis de ensino.

Em menor proporção, temos a expansão também das IES públicas, estando dentro desse conjunto, os IFs que foram criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dados obtidos no *site* do Ministério da Educação (MEC)¹ e na Portaria MEC nº 378, de 09 de maio de 2016, mostra-nos que houve um aumento considerável dessas instituições em todo o território brasileiro entre os anos 2009 e 2016, passando de 38 unidades, em 2009, para 582 unidades, em 2016.

Trazendo a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em termos de números, percebemos o quanto o governo fortaleceu a expansão dessa rede de ensino em todo o estado. No ano de 2009, tínhamos um número de 08 unidades em funcionamento, sendo elas localizadas nas seguintes cidades: Fortaleza, Maracanaú, Sobral, Quixadá, Limoeiro do Norte, Iguatu, Cedro e Juazeiro do Norte. Esse número deu um salto no final de 2017 para o total de 31 *campi* em funcionamento, situados nos municípios de: Acaraú, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Horizonte, Guaramiranga, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Morada Nova, Paracuru, Pecém, Quixadá, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim.

Além disso, a expansão e interiorização da educação superior, para além de outros aspectos, trouxe também a reflexão acerca da permanência dos alunos, bem como sobre a questão do êxito na conclusão dos cursos. Dentro dessa perspectiva foi que, em 2010, o Governo pôs em vigor o Decreto nº 7.234 que dispõe sobre o PNAES, que tem como principal objetivo ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Além disso, visa também contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão.

Nessa perspectiva, insere-se a assistência estudantil como uma aliada ao percurso formativo dos alunos nas instituições públicas federais de ensino superior. Assim, suas ações e serviços devem ser direcionados de modo a considerar o discente como parte integrante de uma sociabilidade macroestruturada sob a qual se refletem consequências de sua condição social e

¹Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em : 2 ago. 2018.

econômica, as quais devem ser minimamente superadas de modo a não interferir na continuidade dos estudos, nem no seu desempenho na instituição.

Assim, imprime-se a ideia da importância desse acompanhamento aos estudantes por parte dos profissionais que compõem a equipe de assistência estudantil, transcendendo o aspecto de repasse financeiro que lhe atribuem. Exige-se, portanto, que esta compreenda o universo de vivências do estudante (social, cultural, econômica, regional, etc) de forma a tornar possível compreendê-lo em seu contexto mais amplo e que, desse modo, melhor contribua para o seu processo de formação.

Essas reflexões atravessam também um outro campo de análise, com o qual faz interlocuções, que diz respeito à realidade peculiar dos IFs que, dentre outras funções, assume também, a partir da Lei nº 11.892/2008, a formação inicial de professores para a educação básica através dos cursos de licenciaturas. Desse modo, podemos afirmar que a expansão dos IFs gera, por conseguinte, a ampliação das licenciaturas, em território nacional, através dessas instituições.

Assim, a partir da determinação da obrigatoriedade de oferta de pelo menos 20% das vagas para cursos de licenciaturas nos IFs, houve um considerável aumento no número de cursos de licenciaturas ofertados no âmbito do IFCE, com um crescente aumento no número de matrículas entre os anos 2009 e 2018 (considerado o semestre 2018.1). Desse modo, dados do IFCE² nos mostram que em 2009.1 havia, em toda a Rede IFCE, 10 cursos de licenciaturas ofertados em 06 *campi*. Já em 2018.1, registra-se uma quantidade de 37 cursos ofertados em 22 unidades. Com relação às matrículas, temos, em 2009.1, o número de 320 alunos matriculados em cursos de licenciaturas, passando para 6.045 matrículas registradas em 2018.1. Revelando, assim, um importante aumento tanto na quantidade de cursos de licenciatura, como de alunos matriculados em decorrência da expansão da Rede IFCE nos últimos anos.

No IFCE *campus* Canindé, temos, atualmente, dois cursos de licenciaturas em pleno funcionamento, que são: Curso de Licenciatura em Educação Física e Curso de Licenciatura em Matemática. Ambos somam em 2018.1 a quantidade de 400 estudantes matriculados, conforme dados da instituição³. Esse número era de 60 matrículas em 2010.1, ano no qual o *campus* iniciou seu funcionamento, revelando um considerável aumento no número de alunos licenciandos.

2 Disponível em:< <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>>. Acesso em: 31 jul.2018.

3 Disponível em:< <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>>. Acesso em: 31 jul.2018.

Mas, como uma instituição essencialmente voltada para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica passa a ser responsável pela formação de professores? Precisamos também refletir sobre isso e sobre o cenário de expansão dos IFs e dentro dele essa “preocupação” em formar professores.

Por isso, refletir sobre esse contexto é tão relevante para nós nesta pesquisa, pois ao mesmo tempo que se expande a educação superior de forma geral, tem-se a inclusão obrigatória das licenciaturas nesse universo plural que são os IFs. Além disso, como já mencionado, esse contexto vem também cheio de discussões sobre a permanência e o êxito, com o fortalecimento, em âmbito nacional, do PNAES e seus eixos de atuação, dentre os quais está a concessão de auxílios pecuniários e ações educativas que promovam o melhor rendimento do aluno em sua passagem pela instituição.

E como então relacionar esses aspectos? Por que tratar de assistência estudantil e de formação de professores? Onde esses dois elementos se encontram nesse cenário?

Ora, se pensarmos que tanto a obrigatoriedade das licenciaturas nos IFs, como o PNAES são frutos, dentre outros aspectos, do movimento de expansão da educação superior e que ambos se relacionam cotidianamente na mesma instituição, eis aí o primeiro encontro. Outro aspecto que deve ser levantado é que, numa sociedade capitalista, a educação como política social pública, bem como as políticas de formação dos profissionais que compõem essa política, direcionam-se no sentido de reprodução do sistema. Assim, torna-se relevante voltarmos o olhar para refletir sobre o campo da formação inicial de professores dentro desse contexto, uma vez que esses profissionais são considerados como os principais responsáveis pela formação humana e que atuarão de forma crítica ou acrítica no desenvolvimento educacional dos estudantes (AZEVEDO *et al.*, 2012).

Mas, como discutir a participação da assistência estudantil no processo de formação inicial de professores nos IFs? Como podemos pensar sobre isso? Bom, essas são inquietações iniciais que desencadearam uma série de outras questões que discutiremos ao longo deste trabalho.

Porém, vamos pensar em pontos-chave que fundamentaram algumas de nossas discussões e reflexões: tendo como pressuposto que todos os profissionais de uma instituição de ensino (docentes, técnicos administrativos, gestores, etc.) são agentes no processo educativo dos discentes, e que, essencialmente, a estrutura organizacional da equipe de assistência estudantil

pressupõe um trabalho multiprofissional junto aos estudantes de modo a propiciar um espaço que contribua para seu desempenho acadêmico, temos, pois, a suposição de que essa equipe possa vir a contribuir no processo de formação dos discentes. No caso mais específico, consideramos que essas contribuições sejam fundamentais para os alunos que estão nas licenciaturas, sendo formados como professores, uma vez que são profissionais que atuarão diretamente com a formação de cidadãos numa lógica social onde impera a reprodução do sistema capitalista, mas que pode, no movimento contraditório dessa sociedade, gestar alternativas de uma formação que faça contraponto ao sistema.

Considerando também que a expansão dos IFs traz como consequência a ampliação das licenciaturas nessas instituições, é importante nos preocuparmos com essa formação e sob quais condições ela se faz, uma vez que a própria LDB/96 indica que “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica” (BRASIL, 1996). Isso imprime uma preocupação com as condições objetivas dos licenciandos, aproximando a assistência estudantil como uma aliada a essa formação no aspecto de oferecer condições materiais para a permanência e êxito desse estudante na licenciatura. Principalmente, porque, registra-se no relatório do CNE publicado em 2007, uma carência de 272.327 professores para educação básica nas áreas de ciências da natureza e matemática.

Além disso, considerando os documentos *Contribuições para o processo de construção dos Cursos de Licenciatura dos IFs e Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação inicial em nível superior de 2015*, percebemos uma preocupação para uma formação docente que amplie as condições de aprendizado dos licenciandos, envolvendo ações que transcendam a sala de aula e que possibilitem ao estudante, pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma aproximação e reflexão do trabalho docente a partir da relação entre teoria e prática. E é sob essa perspectiva que a assistência estudantil, por meio de ações que fortaleçam essa dimensão, poderia contribuir nas condições subjetivas dessa formação.

Mas, a assistência estudantil não deveria apenas se preocupar com o acesso, com a garantia de condições financeiras de permanência e com o êxito do aluno por meio da conclusão do curso no período regular? Isso é o que se revela no discurso muitas vezes reproduzido na

rotina institucional do IFCE⁴, por exemplo. Contudo, quando analisamos minimamente a estrutura da equipe, suas ações em conjunto e o potencial socioeducativo que possui, vislumbramos que se pode ir além do mero repasse financeiro ou de execução de serviços fragmentados e focalizados. E é nesse ponto que pretendemos deter nossos olhares, nossas discussões e nossas reflexões.

Desse modo, é importante, desde já, compreendermos um pouco de como está estruturada a assistência estudantil no IFCE, bem como os serviços e programas desenvolvidos para que seja possível identificarmos o ponto de congruência entre essas duas dimensões: a de repasse financeiro e a formativa complementar.

A assistência estudantil, no IFCE, está regulamentada por uma Política de Assistência Estudantil própria, instituída pela Resolução do Conselho Superior (CONSUP) do IFCE nº 24, de 22 de junho de 2015. Essa política define serviços e programas no âmbito da assistência estudantil, dentro dos quais encontramos o Programa de Auxílios. Este, atualmente, está regulamentado pela Resolução nº 52, de 24 de outubro de 2016 que elenca dois tipos de auxílios: os auxílios universais, aberto a todos os alunos, independente da renda e os auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

No rol dos auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social temos o auxílio formação, que consiste em “subsidiar despesas relativas à ampliação da formação dos discentes em laboratórios/oficinas e em projetos, caracterizados por ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao seu curso” (IFCE, 2016, p. 4). Esse auxílio busca, portanto, contribuir no processo formativo complementar dos estudantes ao mesmo tempo em que fornece condições financeiras para a permanência dos discentes, configurando-se, assim, a nosso ver, como o ponto de congruência entre repasse financeiro e atividades formativas complementares dentro da assistência estudantil do IFCE.

Cabe salientar que cada *campus* do IFCE executa esse auxílio conforme sua disponibilidade orçamentária, não sendo, portanto, uma oferta obrigatória em todas as unidades. Aliás, a definição de quais auxílios serão ofertados é uma decisão que envolve a gestão, o orçamento e as demandas apresentadas pelos alunos em cada *campus*, uma vez que a realidade é única em cada um. Além disso, a concessão desse auxílio é feita através de seleção por meio de

4 Aspectos observados a partir da vivência da pesquisadora como assistente social dessa Instituição.

edital específico em cada *campus*. No último edital de seleção para o auxílio formação, lançado pelo IFCE *campus* Canindé em 2016 (Edital nº 002/2016), teve o quantitativo de 25 (vinte e cinco) estudantes beneficiários, sendo 10 (dez) alunos das licenciaturas em matemática e em educação física, os quais fazem parte do universo de nossa pesquisa. Cada um dos discentes selecionados esteve vinculado a projetos de extensão relacionados ao seu curso, sendo chamados de espaços de formação, tendo um professor-orientador como responsável pelo acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas durante o período de vigência do auxílio, que compreendeu os meses de agosto de 2016 a julho de 2017. Nesse mesmo espaço de tempo, os estudantes receberam um valor de R\$395,98 mensais referentes ao auxílio formação.

Feita essa caracterização inicial, cabe-nos explicitar que a escolha por delimitar o auxílio formação, dentro do universo da assistência estudantil, como meio de análise em nossa pesquisa, dá-se pelo fato de entendermos que, dentro de sua proposta, existe a disposição de alcançar aspectos da formação dos estudantes com atividades que venham a incidir sobre seu processo formativo na instituição, diferenciando-o dos demais auxílios que são repassados aos estudantes, em forma de pecúnia, sem necessariamente exigir que os mesmos estejam participando de atividades complementares ao seu curso. Assim, os demais auxílios acabam tornando-se pontuais e específicos para a superação de condições objetivas de sobrevivência e permanência dos estudantes, o que não significa ser irrelevante, visto que são importantes aliados na minimização das desigualdades socioeconômicas que dificultam a permanência e o êxito nesse nível de ensino.

No entanto, o auxílio formação, por se encontrar na intercessão entre a busca pela melhoria das condições objetivas de permanência e a preocupação por fornecer elementos complementares de formação aos estudantes beneficiários, instiga-nos a de fato refletir como essas duas dimensões se entrecruzam no processo formativo dos estudantes das licenciaturas, auxiliando-nos a alcançar os objetivos estabelecidos nessa pesquisa.

É importante destacar, ainda, que o nosso interesse em eleger o IFCE *campus* Canindé como campo de pesquisa se deu pelas inquietações que foram surgindo no cotidiano de trabalho da pesquisadora como assistente social integrante da equipe de assistência estudantil dessa instituição. As observações desse universo rico em contradições e de perspectivas nos faz refletir sobre o papel da assistência estudantil na formação inicial de professores dentro de uma

instituição tecnicista e voltada, historicamente, para o atendimento das demandas do mercado por profissionais meramente técnicos.

Assim, apresentamos como **objetivo geral** de nosso trabalho: analisar as contribuições da assistência estudantil no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Canindé, tomando como ponto de análise o auxílio formação.

Diante desse objetivo geral, elencamos como **objetivos específicos** os seguintes: caracterizar o Programa de Assistência Estudantil no IFCE, destacando sua relação com a formação dos estudantes; caracterizar o trabalho desenvolvido com os discentes do Auxílio Formação no IFCE, *campus* Canindé e compreender as concepções dos professores-orientadores e estudantes beneficiários acerca das contribuições dessa experiência no auxílio formação em sua formação inicial como professores.

Para alcançarmos esses objetivos, traçamos um percurso metodológico para a pesquisa que será explicitado no tópico 1.1, a seguir.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar as contribuições da assistência estudantil no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do IFCE *campus* Canindé, tomando como ponto de análise o auxílio formação, definimos a escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo em vista que essa natureza de pesquisa é apropriada quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação, sendo usada principalmente quando se deseja o entendimento do contexto social e cultural, assim como na busca de significações e interpretações dos fenômenos sociais (DIAS, 2000).

Complementando esse esclarecimento acerca da pesquisa qualitativa, Minayo (1994) afirma que essa natureza de pesquisa busca responder questionamentos muito particulares que envolvem valores e motivos, dentre outros aspectos peculiares e subjetivos da experiência humana que não podem ser quantificados, dada a complexidade e a particularidade da realidade estudada. “A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO, 1994, p. 22).

Ainda sobre o assunto, vale ressaltar o que a autora expressa:

Implica considerar sujeito de estudo: gente em determinada condição social, pertencente a um determinado grupo ou classe, com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório e, em permanente transformação. (MINAYO, 1994, p. 22).

André (2013), ao tratar das abordagens qualitativas de pesquisa, afirma que elas elencam como fundamento base a perspectiva de que o conhecimento é fruto de um processo socialmente construído pelos diversos sujeitos nas suas relações e interações estabelecidas cotidianamente com a realidade vivenciada, transformando e sendo transformados por ela nessa dinâmica.

Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão da realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Identificar a natureza da pesquisa não é suficiente para tornar concreta a possibilidade de sua realização. Nesse caso, fomos buscar subsídios metodológicos nas discussões traçadas sobre estudo de caso, a fim de nos assegurarmos de que é o método mais adequado para essa pesquisa.

Desse modo, consideramos que o estudo de caso é o método que contribuirá para a apreensão do nosso objeto de estudo. Mas, por quê? Como elucida André (2013):

O estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Destarte, como o objeto dessa investigação está atrelado a uma dinâmica particular de um determinado campo educacional permeada de significados e de um complexo contexto social, cultural e econômico, o estudo de caso se torna o método que melhor corresponde aos objetivos delineados para essa investigação, pois

O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Assim, buscamos obter essa visão múltipla e aprofundada de um caso em suas mais variadas dimensões:

Entre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso há dois traços em comum: a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Dessa forma, o estudo de caso exige a definição e caracterização do campo de estudo ou o caso propriamente dito, a caracterização dos sujeitos a serem investigados, deixando bem explícitos os critérios de escolha, bem como a adoção de alguns procedimentos técnicos e metodológicos de coleta de dados para alcançarmos os objetivos da pesquisa, que envolvem desde a pesquisa bibliográfica, análise de documentos, observação e entrevistas.

Após identificarmos o estudo de caso como sendo o método mais pertinente para o desenvolvimento dessa pesquisa, é preciso que tenhamos clareza das implicações que esta abordagem traz no processo investigativo, já que ele sugere a aplicação de alguns procedimentos técnicos indispensáveis para apreensão do caso estudado. Assim, para melhor compreensão de todas as técnicas a serem adotadas nesta pesquisa e a finalidade de cada uma delas para alcançarmos os objetivos propostos, consideramos mais oportuno tratá-las separadamente como faremos a seguir.

A pesquisa bibliográfica apresenta-se como extremamente importante nesta pesquisa para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, colaborando no sentido de fornecer subsídios na análise dos dados obtidos. Não é uma mera revisão de literatura ou revisão bibliográfica, já que se propõe ir além do mero levantamento e descrição das leituras realizadas, com uma análise crítica das teorias de modo que elas permitam uma interlocução com a realidade estudada. Desse modo, “a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

A pesquisa bibliográfica, para que atinja os seus reais objetivos, necessita que seja realizada de modo organizado e planejado. Assim, Lima e Mioto (2007) indicam alguns critérios para que seja posta em prática, considerando que a leitura é a principal técnica para se executar esse tipo de pesquisa. Destarte, as autoras elencam algumas etapas no processo de leitura que não só organizam, mas também melhor auxiliam na escolha das obras e das teorias a serem

discutidas, são elas: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa.

A leitura de reconhecimento do material bibliográfico é aquela realizada com vistas à localização do material que pode vir a ter relação com o tema estudado. É o momento de busca em bibliotecas, banco de dados informatizados, dentre outros campos que tornem possível a identificação do material teórico acerca da temática estudada.

A leitura exploratória consiste no momento de buscar identificar a partir da leitura dos sumários e dos resumos se de fato a obra, a tese, a dissertação ou o artigo selecionado estão em consonância com o que se pretende estudar, que tratam mais aproximadamente do objeto de estudo.

Feita a leitura exploratória, passamos para a leitura seletiva que consiste em determinar o material que realmente nos interessa para abordar o objeto de estudo em questão, relacionando as discussões teóricas com os objetivos propostos no delineamento da pesquisa e analisando quais as teorias que mais se aproximam com a intencionalidade de reflexão a ser traçada no estudo.

Terminado o momento de seleção, passamos para a leitura reflexiva ou crítica que se caracteriza pelo “estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). É importante deixar claro que, nessa fase, os textos, obras e demais materiais escolhidos para compor a discussão teórica, devem estar relacionados com os objetivos da pesquisa de modo a contribuir para respondê-los.

Por fim, tem-se a leitura interpretativa, que objetiva relacionar as ideias teóricas expressas no material selecionado como problema para o qual se está buscando uma resposta. Assim, esse momento “implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa e análise documental foram de extrema importância para este estudo de caso, visto que para se compreender a assistência estudantil em nível federal e local (IFCE *campus* Canindé), os propósitos do auxílio formação e seu regulamento, o papel da equipe profissional na execução desse auxílio, a dinâmica da instituição, bem como a própria estrutura da política educacional e de funcionamento dos IFs, especificamente do IFCE, foi preciso que nós realizássemos o levantamento e análise de

documentos oficiais como: Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, dentre outros que contribuíram para a compreensão do objeto em estudo.

No estudo de caso que realizamos, foi imprescindível a pesquisa documental, tendo em vista que:

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 221).

Desse modo, a seleção dos documentos analisados esteve de acordo com os aspectos sobre os quais refletimos e que estão explícitos em nossos objetivos. Fazendo um panorama, analisamos e discutimos documentos nacionais que tratam da Política de Educação no Brasil, da criação dos IFs e seu funcionamento, do Programa Nacional de Assistência Estudantil e da formação de professores para a educação básica. Além disso, em um nível mais próximo ao caso a ser estudado, trouxemos a análise das Regulamentações, Portarias, Resoluções que tratam da assistência estudantil em nível de IFCE e dos documentos institucionais relacionados ao auxílio formação no IFCE, *campus* Canindé, além dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em matemática e em educação física dessa instituição que contribuíram com as nossas análises junto às entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

É importante ressaltar que a pesquisa documental, neste estudo, subsidiou as análises e discussões que desenvolvemos em torno do nosso objetivo principal. Assim, os documentos, em si, não foram o foco central de nossas análises, mas nos deram sim o suporte para contextualizar e refletir sobre o nosso objeto de pesquisa a partir do estudo de caso que realizamos.

Outro elemento fundamental no estudo de caso é a observação. Esta entrou na fase de exploração do campo de estudo e do local onde se desenrolam as vivências cotidianas dos atores da instituição que estão envolvidos no caso em questão. Assim, fez-se necessário entender o local, o cotidiano e suas contradições a partir da observação das experiências da pesquisadora como assistente social do IFCE *campus* Canindé.

André (2013), ao tratar sobre o estudo de caso, considera que a observação nos direciona para uma melhor compreensão do caso que se pretende estudar, pois a observação nos possibilita analisar o que muitas vezes é silenciado numa entrevista. Além disso, é possível também captarmos os discursos que se apresentam nas relações entre os sujeitos que envolvem o caso. A autora salienta também que na observação “não só o contexto físico deve ser descrito,

mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, todos aqueles que ajudam a entender o caso” (ANDRE, 2013, p. 100).

Assim, a observação foi muito relevante nesta pesquisa, pois como afirma Malinowski (1999):

Há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados através de perguntas, ou em documentos quantitativos, mas devem ser observados em sua realidade. Denominemo-los ‘os imponderáveis da vida real’. Entre eles se incluem coisas como a rotina de um dia de trabalho, os detalhes do cuidado com o corpo, da maneira de comer e preparar as refeições; o tom das conversas e da vida social ao redor das casas da aldeia, a existência de grandes amizades e hostilidades e de simpatias e antipatias passageiras entre pessoas; a maneira sutil, mas inquestionável em que vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento dos indivíduos e nas reações emocionais que os rodeiam. (MALINOWSKI, 1999, p. 137)

Como já mencionado, nosso campo de pesquisa foi o IFCE *campus* Canindé implantado a partir do Plano de Expansão Fase II da Rede de Ensino Tecnológico do País, iniciado a partir da elaboração de planejamento realizado pelo Governo Federal, em 2007. Começado o processo de expansão da Rede de Ensino Tecnológico, foram escolhidas 150 cidades pólos em todo o País, dentre as quais, seis delas pertencem ao Estado do Ceará. Canindé foi uma das contempladas. Em 2008, houve a chamada pública para que cada município selecionado apresentasse as contrapartidas para implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

O IFCE *campus* Canindé iniciou suas atividades oficialmente em março de 2010, ocupando ainda o espaço físico da Escola Estadual Frei Orlando e, somente em outubro do mesmo ano, teve a inauguração do prédio que atualmente é utilizado para seu funcionamento, localizado a 6 km do centro da cidade na BR 020, km 303, Jubaia.

O *campus* em questão oferece, atualmente, os cursos técnicos em Telecomunicações, em Eventos e em Eletrônica, todos na modalidade integrado e o curso técnico em Informática na modalidade subsequente. Oferta vagas também nos cursos superiores de Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia em Gestão de Turismo, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Matemática. Além desses, tem 06 (seis) cursos de extensão na modalidade de formação inicial e continuada (FIC): 1- Teoria e Leitura Musical – prática de instrumento harmônico; 2- Estamparia Artesanal em tecido; 3- Básico em Harmonia; 4- Prática Coletiva de Instrumento de Sopro; 5- Esportes Verticais: escalada, rapel e arvorismo e 6- O Aluno Virtual:

desafios da cultura educativa (à distância)⁵. E possui, ainda, um curso de pós-graduação em Planejamento e Gestão de Políticas Públicas (especialização).

Em 2018.1, o IFCE *campus* Canindé registrou um total de 1.041 (mil e quarenta e uma) matrículas, das quais 400 (quatrocentas) são nas licenciaturas, 335 (trezentos e trinta e cinco) nos cursos de graduação tecnológicos, 183 (cento e oitenta e três) nos cursos técnicos de nível médio (integrados e subsequente), 93 (noventa e três) nos cursos FIC e 30 (trinta) na especialização.

A escolha desse campo de estudo se deu em decorrência da vivência profissional da pesquisadora, como assistente social, no próprio local onde se desenvolveu a pesquisa, facilitando, portanto, não só o acesso, como também possibilitando uma aproximação maior com os sujeitos da pesquisa, com a dinâmica e a rotina institucional, com os documentos institucionais e com os discursos reproduzidos cotidianamente pelos diversos sujeitos da comunidade acadêmica.

Além disso, cabe aqui explicitarmos o universo de sujeitos que fez parte desta pesquisa. Ele compreendeu os estudantes das licenciaturas em educação física e em matemática beneficiários do auxílio formação no ano de 2016 e os professores-orientadores que participaram da execução do referido auxílio no IFCE *campus* Canindé no mesmo período.

Elencamos esses dois grupos de sujeitos, tendo em vista que os objetivos específicos assim os determinam. Os professores-orientadores são aqueles que realizaram todo o planejamento, condução e acompanhamento das atividades desenvolvidas com os estudantes durante a vigência do auxílio formação, observando seus desempenhos a partir das vivências nesse processo de formação, proporcionado pelo auxílio, que esteve vinculado a projetos de extensão coordenados por eles.

Para termos um panorama do universo escolhido, é importante especificar que, no ano de 2016, tivemos 10 (dez) alunos beneficiários do auxílio formação, sendo 05 (cinco) alunos da Licenciatura em Educação Física e 05 (cinco) alunos da Licenciatura em Matemática.

No que se refere ao quantitativo de professores-orientadores que estiveram acompanhando os alunos beneficiários em 2016, temos o número de 05 (cinco) professores da Licenciatura em Educação Física e 04 (quatro) professores da Licenciatura em Matemática. É

5 Disponível em: < <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/cursos/> >. Acesso em: 3 ago. 2018.

importante esclarecer que, dentre os professores-orientadores da Licenciatura em Matemática, existe um que está acompanhando 02 (dois) alunos, por isso que apresentamos o número somente de 04 (quatro) sujeitos que abrangem esse universo.

Delimitado o universo dos sujeitos, definimos que, dentro dele, seriam entrevistados 03 (três) alunos do curso de Licenciatura em Educação Física, cada um contemplando um turno de estudo (manhã, tarde e noite) e 03 (três) alunos do curso de Licenciatura em Matemática, os quais também contemplam o mesmo critério estabelecido acima. Dentro do grupo de professores-orientadores, optamos, inicialmente, por entrevistar 02 (dois) professores-orientadores de cada curso, conforme interesse e disponibilidade dos mesmos em participar da pesquisa. No entanto, só conseguimos a adesão de 03 (três) professores: 02 (dois) do curso de Licenciatura em Educação Física e 01 (um) do curso de Licenciatura em Matemática. Desse modo, totalizamos em 06 (seis) estudantes e 03 (três) professores-orientadores, sendo, portanto, 09 (nove) sujeitos entrevistados.

É importante esclarecer que “no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais” (ANDRÉ, 2013, p. 100). Dessa forma, a entrevista foi escolhida como uma das técnicas de coleta dos dados porque pretendemos compreender as percepções dos sujeitos, suas subjetividades e suas impressões pessoais sobre a experiência que tiveram com o Auxílio Formação.

A opção pela entrevista semi-estruturada fundamentou-se no fato de proporcionar discussões mais ampliadas, mesmo com perguntas guiadas pelo pesquisador. Nela, foi possível ter uma maior flexibilidade nas respostas e também a obtenção de falas mais abrangentes que enriqueceram ainda mais a temática abordada.

O pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações. (...) o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário. (ANDRÉ, 2013, p. 100)

Assim, com base nos objetivos desta pesquisa, elaboramos dois roteiros distintos que foram utilizados na condução das entrevistas com os professores-orientadores e estudantes, os quais estão disponibilizados nos apêndices B e C deste trabalho. Após a coleta dos dados necessários, por meio de entrevistas gravadas com o consentimento dos entrevistados, foi

realizada a transcrição de todas as falas e, posteriormente, uma análise desse material obtido, por meio do qual construímos discussões em torno dos objetivos desta pesquisa.

Acreditamos ser necessário explicitar, ainda, que nossa intenção foi dialogar com esses dados a partir das discussões teóricas trazidas ao longo do estudo, o que nos proporcionou subsídios para realizar essas reflexões. Para cada tipo de dado coletado (documentos e entrevistas) tivemos objetivos alcançados por meio das discussões que foram traçadas. Desse modo, guiamo-nos sempre por meio dos objetivos geral e específicos delimitados neste estudo.

É importante evidenciar que nosso posicionamento de análise se baseou considerando os fatos como integrantes de um contexto sócio-histórico, cultural e econômico, cheio de contradições e de múltiplas determinações. Sendo, portanto, nosso estudo apenas um dos possíveis olhares acerca do objeto em estudo, não tendo, assim, a pretensão de generalização.

Desse modo, buscamos analisar, inicialmente, aspectos teóricos que consideramos relevantes para essa reflexão, trazendo, posteriormente, os dados da pesquisa com os professores e estudantes, articulando-os com a teoria para embasar as nossas discussões. Assim, este trabalho está estruturado em mais quatro seções. Na seção 2 realizamos a apresentação de toda a construção e resultados do *estado da questão* elaborado por nós no intuito de vislumbrarmos como nosso objeto de pesquisa vem sendo trabalhado no meio acadêmico e científico, bem como para evidenciarmos as contribuições desse estudo para a temática. Desse modo, o capítulo 2 tem como principal discussão: o *estado da questão* da relação entre assistência estudantil e formação de professores nos Institutos Federais.

Na seção 3, abordamos questões referentes à Política de Educação no Brasil, levando em conta o contexto do neoliberalismo e seus desdobramentos no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Além disso, discutimos acerca do processo de expansão da educação superior no Brasil e da assistência estudantil no contexto do acesso e permanência a esse nível de ensino, trazendo também elementos de caracterização da assistência estudantil desenvolvida no IFCE, estando aqui inseridos aspectos específicos do auxílio formação nesta instituição.

Na seção 4, fazemos uma discussão acerca dos aspectos conceituais no campo da formação de professores, bem como apresentamos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, contextualizando os IFs nesse cenário, de modo a compreendermos como se deu historicamente a implantação das principais políticas formativas dos profissionais do magistério

no Brasil, entendendo também quando e como se alcançou os IFs como *locus* de formação inicial de professores para a educação básica.

Por fim, na seção 5, apresentamos a caracterização do trabalho desenvolvido com os estudantes do auxílio formação no IFCE *campus* Canindé, a partir dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas com os professores e estudantes. Além disso, realizamos reflexões em torno das contribuições do auxílio formação para os alunos das licenciaturas do IFCE *campus* Canindé, trazendo as percepções dos professores-orientadores, bem como as visões dos estudantes beneficiários.

2 A RELAÇÃO ENTRE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O ESTADO DA QUESTÃO

Pesquisar é sempre um grande desafio e buscar a aproximação com o objeto a ser estudado é ainda mais instigante. Assim, propomo-nos a realizar este estado da questão no que se refere ao nosso objeto de estudo, o que contribuiu para definição dos rumos que foram tomados por nossa pesquisa a partir dos resultados aqui encontrados.

Desse modo, para que possamos compreender o real propósito desse trabalho, acreditamos ser necessário fazer algumas explicações iniciais que dizem respeito ao que entendemos por estado da questão e como ele contribui na consolidação da pesquisa que realizamos. Nóbrega-Terrien e Terrien (2010) afirmam que:

O estado da questão é uma maneira que o estudante/pesquisador pode se utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. A finalidade do EQ é a de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Sua finalidade também é a de contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador, de modo a evitar vieses na construção das categorias teóricas e empíricas que vão ser trabalhadas por ele na revisão de literatura. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 2)

Assim, ficou claro que o maior objetivo de ter realizado o estado da questão foi o de melhor delimitar o objeto de estudo ao qual nos propomos a investigar e, assim, melhor defini-lo. Portanto, quando realizamos este estado da questão, nosso objeto de estudo ainda estava em construção e foi a partir dele que pudemos traçar mais adequadamente os caminhos que iríamos percorrer na pesquisa. Para tanto, nesse percurso, estabelecemos alguns direcionamentos, para o estado da questão, relacionados aos objetivos da nossa proposta de dissertação que ainda estava em construção.

Para que seja possível compreender o caminho percorrido no estado da questão, é necessário que se compreenda, antes, o pensamento e os objetivos que permearam o projeto de pesquisa traçado antes deste trabalho. Portanto, ao construirmos o projeto inicial de pesquisa, a grande inquietação era: como a assistência estudantil pode contribuir na formação dos estudantes das licenciaturas? Como é possível a assistência estudantil participar da formação de professores?

Em seguida, outros questionamentos e inquietações foram surgindo e delineando nosso olhar acerca do tema: como transcender o viés de repasse financeiro por meio de auxílios da assistência estudantil? De que modo a equipe multiprofissional da assistência estudantil pode desenvolver ações de modo a fortalecer uma dimensão educativa que se fundisse com o repasse financeiro de auxílios? Como a assistência estudantil vem trabalhando no sentido de participar e contribuir para a formação de professores nos Institutos Federais?

Todas essas perguntas estiveram presentes na maturação dos pensamentos até chegarmos na proposta do estudo de caso que nos propomos a realizar e que tem como objetivo geral analisar as contribuições da assistência estudantil no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do IIFCE *campus* Canindé, tomando como ponto de análise o auxílio formação.

Considerando que um estudo de caso não tende à generalização e que visa aprofundar sob vários aspectos um objeto muito específico de estudo (ANDRÉ, 2013), sentimos a necessidade, antes de analisarmos o caso específico delimitado acima, de verificar junto às produções científicas mais relevantes, como vem sendo abordado o tema assistência estudantil aliada à formação de professores, de modo a entender como a abordagem que pretendemos realizar poderá contribuir para a comunidade acadêmica e científica dessa área de estudo, assim como, saber se realmente o nosso objeto de estudo possui uma relevância significativa diante do que já vem sendo produzido.

Tendo em vista essas colocações iniciais, elencamos algumas perguntas a serem respondidas com este estado da questão, são elas: Existe algum estudo cuja abordagem relacione assistência estudantil e formação de professores? Os trabalhos que tratam da assistência estudantil abordam a sua dimensão educativa? Se sim, sob quais perspectivas isso é abordado? Caso contrário, sob quais aspectos a assistência estudantil é trabalhada? Dos trabalhos que tratam da formação de professores nos IFs, quais possuem alguma discussão que correlacione a assistência estudantil como possível partícipe dessa formação?

Entendemos que essas são questões fundamentais para o estado da questão e realizamos nossas buscas no intuito de respondê-las, as quais serão detalhadas no decorrer deste trabalho, que está composto por mais cinco tópicos.

No tópico 2.1 explicitamos o percurso metodológico escolhido para as buscas do estado da questão, identificando os descritores utilizados, os bancos de dados escolhidos, bem como justificando os filtros que consideramos necessários para o processo de pesquisa, assim

como outros direcionamentos utilizados para conduzir o processo de busca e obtenção dos resultados.

2.1 DEFININDO ESCOLHAS E TRAÇANDO O CAMINHO

Para a realização deste estado da questão adotamos alguns critérios na escolha dos bancos de dados a serem pesquisados, bem como de alguns filtros que ajudaram a nos aproximar dos objetivos traçados para este trabalho.

Assim, primeiramente, definimos em quais bancos de dados iríamos buscar as produções, e como nosso intuito era saber das principais produções reconhecidas cientificamente no país, escolhemos trabalhar com o banco de dados disponibilizado pelo portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶ e com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁷ (BDTD) por serem os dois principais bancos de dados de produções acadêmicas científicas trabalhados no Brasil para esse tipo de pesquisa, o que não desqualifica outras fontes de busca.

No entanto, essas foram nossas escolhas também pelo pouco tempo disponibilizado para a produção deste trabalho que se limitou ao período de novembro de 2016 a janeiro de 2017. As buscas tiveram início em 29 de novembro de 2016 e se encerraram em 08 de janeiro de 2017, culminando assim nos resultados a serem aqui apresentados.

Além da definição dos bancos de dados, utilizamos para as buscas os seguintes descritores e filtros apresentados no Quadro 1:

6 Disponível em:< <http://www.periodicos.capes.gov.br/>>

7 Disponível em:< <http://bdtd.ibict.br/>>

Quadro 1 - Descritores e filtros utilizados nas buscas do estado da questão

Nº	DESCRIPTOR	FORMAS DE UTILIZAÇÃO	FILTROS		
			RECORTE TEMPORAL	IDIOMA	REVISADO POR PARES
01	Assistência Estudantil	*No Portal de periódicos da CAPES: usado sem aspas devido ao pouco número de trabalhos encontrados; * Na BDTD: usado com aspas devido ao grande número de trabalhos sem nenhuma relação com o assunto de nosso interesse que apareceram quando as aspas não foram utilizadas.	*No Portal de periódicos da CAPES: 2010 a 2016. *Na BDTD: 2012 a 2016	Português	Usado somente no portal de periódicos da CAPES.
02	Formação de Professores nos Institutos Federais	Usado sem aspas tanto no portal de periódicos da CAPES, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	*No Portal de periódicos da CAPES: 2010 a 2016. *Na BDTD: 2012 a 2016	Português	Usado somente no portal de periódicos da CAPES.
03	Licenciaturas nos Institutos Federais	Usado sem aspas tanto no portal de periódicos da CAPES, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	*No Portal de periódicos da CAPES: 2010 a 2015, pois o portal não aceitou a busca com o ano final sendo 2016. *Na BDTD: 2012 a 2016	Português	Usado somente no portal de periódicos da CAPES.
04	Assistência Estudantil AND Formação de Professores	Usado sem aspas tanto no portal de periódicos da CAPES, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	*No Portal de periódicos da CAPES: 2010 a 2016. *Na BDTD: 2012 a 2016	Português	Não foi utilizado devido ao pequeno número de trabalhos (número inferior a 10).
05	Assistência Estudantil AND Licenciaturas	Usado sem aspas tanto no portal de periódicos da CAPES, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	*No Portal de periódicos da CAPES: 2010 a 2016. *Na BDTD: 2012 a 2016	Português	Recurso não utilizado (não tivemos nenhum resultado)

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Com o quadro 1, é possível ter um panorama de como foram realizadas as buscas por descritor nos dois bancos de dados escolhidos, bem como os filtros que utilizamos em cada um

deles. Aqui, é relevante esclarecer a escolha pela utilização de cada descritor e filtro de modo a deixar claro o percurso da pesquisa, garantindo assim seu rigor científico.

A escolha dos descritores teve relação com as perguntas que buscamos responder com esse trabalho e levaram em conta temas centrais que nossa pesquisa visa abordar. Assim, separamos cada descritor enumerando-os de 1 a 5, sendo: 1-assistência estudantil; 2-formação de professores nos institutos federais; 3-licenciaturas nos institutos federais; 4-assistência estudantil *AND* formação de professores; e 5-assistência estudantil *AND* licenciaturas.

Notem que utilizamos palavras semelhantes nos descritores 2 e 3 de modo a garantir que nenhum trabalho que trate da formação de professores no âmbito dos Institutos Federais ficassem de fora dos resultados, mesmo que o nosso foco fosse a discussão acerca das licenciaturas nessas instituições. Ocorreu o mesmo com os descritores 4 e 5, pois buscamos os trabalhos que de algum modo relacionassem esses dois assuntos de modo a responder os nossos questionamentos iniciais.

Vale ressaltar que definimos pela não utilização do descritor mais específico “assistência estudantil nos institutos federais”, pois o descritor estando mais amplo, no caso somente “assistência estudantil”, como utilizado, garantiu que todo e qualquer trabalho que versasse sobre o tema aparecesse. Portanto, os trabalhos que tratassem da assistência estudantil nos IFs estariam aí inclusos.

Optamos por não utilizar as aspas nos descritores para que pudéssemos obter o maior número de resultados e, assim, ir filtrando, primeiramente pelo título, quais dos trabalhos tinham ou não relação com o tema do nosso estudo. O único caso que optamos por utilizar as aspas foi no descritor 1 e na base de dados da BDTD pela grande quantidade de trabalhos que apareceram sem absolutamente qualquer relação com nosso objeto de pesquisa. Desse modo, utilizamos as aspas para que minimizássemos essa problemática nas buscas, nesse caso específico.

No que diz respeito ao recorte temporal, podem observar que utilizamos dois recortes temporais diferentes em cada um dos bancos de dados: 2010 a 2016 para o portal de periódicos da CAPES e 2012 a 2016 para a BDTD. Os motivos para essas escolhas estão relacionados principalmente ao ano de publicação do Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituindo assim oficialmente o programa em todas as instituições públicas federais brasileiras que ofertam ensino superior.

O fato de termos dois recortes temporais diferentes é por entendermos que após a instituição do PNAES em 2010, os programas de pós-graduação assim como seus pesquisadores demorariam pelo menos 02 (dois) anos para a conclusão de suas pesquisas em nível de mestrado sobre o tema, levando-nos a delimitar o recorte na BDTD a partir de 2012 até 2016. Em relação aos periódicos, resolvemos deixar a partir de 2010, por considerarmos a possibilidade (mesmo remota) de artigos publicados meses após a instituição do PNAES nas instituições públicas de ensino superior, ficando assim um recorte temporal de 2010 a 2016. Ainda sobre o recorte de tempo, notem que no quadro 1, descritor 3, o período foi de 2010 a 2015 por não ter sido aceito na filtragem o ano de 2016.

Em relação ao filtro “revisado por pares”, este somente está disponível no portal de periódicos da CAPES e ele leva em consideração aqueles trabalhos que já têm maior reconhecimento dentro da comunidade científica. É importante relatar que nem sempre este recurso está disponível e só o utilizamos no caso em que foi disponibilizado pelo portal e quando os resultados sem sua utilização foram maiores que 10 trabalhos. Desse modo, esse filtro só foi utilizado em apenas 02 descritores conforme demonstra o quadro 1.

Quanto ao idioma escolhido, utilizamos apenas o português por nos interessar somente estudos realizados no Brasil e sobre a realidade da assistência estudantil brasileira, não importando, pois, quaisquer outros tipos de estudos para o nosso estado da questão.

Definidos os descritores, os filtros e as bases de dados das buscas, resolvemos iniciar as buscas primeiramente no portal de periódicos da CAPES por descritor, separando os resultados por pastas e quadros de resultados e realizando todas as anotações no diário de bordo para que todos os passos do estado da questão fossem registrados em tempo real de seus acontecimentos, facilitando também a organização das ideias e dos passos dados nas buscas.

A utilização do diário de bordo nos ajudou na recapitulação de todos os momentos e detalhes para o processo de construção textual. Ele estava dividido por descritor, sendo cada descritor subdividido em dois tópicos: o primeiro tópico com as anotações dos passos dados no portal de periódicos da CAPES e o segundo tópico com as anotações de todos os passos dados na BDTD.

A seguir, apresentamos os resultados quantitativos adquiridos com o processo de pesquisa nos bancos de dados. Construímos um quadro síntese (quadro 2) que torna mais fácil a

apreensão desses dados quantitativos e que nos indica os trabalhos a serem analisados qualitativamente.

2.2 OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Após o processo de pesquisa nos bancos de dados escolhidos, e respeitando os filtros e caminhos traçados para a busca obtivemos o resultado geral do levantamento que será exposto neste tópico.

Os resultados, primeiramente, foram contabilizados pela quantidade total de achados por banco de dados e, em seguida, após leitura dos títulos e resumos, foram contabilizados aqueles que possuíam relação direta com nosso foco de estudo, ou seja, aqueles trabalhos que especificamente fazem uma discussão relacionando assistência estudantil e formação de professores.

Para facilitar o processo de contagem e visualização dos resultados, bem como da triagem dos estudos, resolvemos separá-los por grupos representados por cores em cada banco de dados (portal de periódicos e BDTD). Desse modo, fizemos 02 (dois) quadros para cada descritor, um representando os achados no portal de periódicos da CAPES e outro representando os achados na BDTD.

Organizada essa primeira parte, decidimos estabelecer uma metodologia de identificação dos trabalhos por grupo de cores de modo que pudéssemos melhor organizá-los. Assim, identificamos, a partir da leitura dos títulos e dos resumos, o grupo de cores ao qual cada trabalho pertencia e no final fizemos a contagem de quantos trabalhos se encontravam em cada grupo de cor por descritor.

Os grupos de cores usados foram: verde, lilás e vermelho. A cor **verde** foi utilizada para identificar os trabalhos que tratam exatamente do tema central de nosso estudo, ou seja, que fazem uma relação direta entre assistência estudantil e formação de professores nos IFs; a cor **lilás** utilizamos para representar os trabalhos que tratam parcialmente do tema em busca, ou seja, ou tratam só da assistência estudantil ou só da formação de professores nos institutos federais separadamente sem realizar qualquer articulação entre eles; e, por último, colocamos em **vermelho** todos os trabalhos que não possuíam nenhuma relação com o tema.

Após a leitura de cada título e resumo, classificamos o trabalho como sendo do grupo verde, lilás ou vermelho, facilitando assim a organização dos resultados para este estado da

questão. Vale ressaltar que realizamos a leitura de todos os títulos e resumos dos arquivos encontrados, sem exceção, de modo a serem criteriosa e rigorosamente analisados e classificados.

É importante esclarecer também que levamos em conta para a classificação nos grupos de cores, principalmente, os objetivos de cada estudo expostos nos resumos, pois consideramos os objetivos um dos principais definidores dos rumos da pesquisa e que nos levam ao cerne central da questão buscada pelos pesquisadores. No entanto, não descartamos os demais conteúdos fornecidos pelo resumo, tendo em vista que todas as outras informações descritas foram úteis para identificar o assunto tratado em cada estudo.

Assim, obtivemos um resultado quantitativo geral que será exposto no quadro 2 a seguir:

Quadro 2- Resultado quantitativo geral das pesquisas

Descritor	Trabalhos localizados no Portal de Periódicos da Capes	Trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)		Total de trabalhos encontrados por descritor	Trabalhos que articulam a discussão entre assistência estudantil e formação de professores (grupo verde)	Trabalhos que tratam parcialmente do tema em busca (grupo lilás)	Trabalhos que não possuem nenhuma relação com o tema (grupo vermelho)
		Teses	Dissertações				
Assistência Estudantil	14	08	79	101	00	59	42
Formação de professores nos Institutos Federais	24	19	25	68	00	10	58
Licenciaturas nos Institutos Federais	05	11	18	34	00	07	27
Assistência Estudantil AND Formação de Professores	05	00	03	08	00	00	08
Assistência Estudantil AND Licenciaturas	00	00	03	03	01 ⁸	01	01
Total de geral				214	01	77	136

Fonte: Elaboração própria, 2017.

8 Apesar desse trabalho (dissertação) não fazer realmente a abordagem do tema conforme buscávamos, consideramos que esse mais se aproximou dessa relação entre assistência estudantil e formação de professores nos institutos federais.

Como foi possível observar no quadro 2, tivemos um total de 214 trabalhos encontrados em nossas buscas nos dois bancos de dados escolhidos, envolvendo todos os cinco descritores. Desse total, 136 trabalhos não possuíam nenhuma relação direta com o tema da nossa pesquisa; 77 trabalhos tratam parcialmente do tema (ou falam apenas sobre assistência estudantil ou somente de formação de professores nos Institutos Federais, não fazendo uma interação entre os dois assuntos); e apenas 01 trabalho faz uma pequena relação entre os dois assuntos, mas não é o foco principal da sua abordagem conforme veremos posteriormente na análise realizada sobre esse estudo.

Após a contabilização e classificação dos trabalhos encontrados, procuramos, a partir de então, responder aos nossos questionamentos que impulsionaram a construção dessa pesquisa, os quais serão retomados e respondidos no decorrer do próximo tópico 2.4.

2.3 ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS: RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS INICIAIS

Como foi dito no início dessa pesquisa, o estado da questão aqui construído buscou responder alguns questionamentos traçados para nortear nossas buscas e, assim, conseguirmos analisar os resultados das pesquisas a partir dessas perguntas.

Desse modo, retomaremos aqui, neste tópico, as perguntas norteadoras do nosso estado da questão para que possamos analisar os resultados a partir delas, trazendo reflexões que embasarão os rumos a serem traçados na nossa proposta de pesquisa de mestrado e que revelarão o grau de importância e as contribuições que essa possui no âmbito científico e acadêmico acerca da temática.

2.3.1 Existe algum estudo que relacione assistência estudantil e formação de professores nos Institutos Federais?

Retomando os resultados quantitativos apresentados no quadro 2, destacamos que apenas 01 (um) trabalho, dos 214 achados, tratava de assistência estudantil e formação de professores nos IFs. Apesar de não ser uma abordagem de forma mais incisiva e específica conforme buscávamos, identificamos que os dois assuntos apareciam no corpo do texto, muito

embora timidamente e sem ser o foco principal de análise. Ainda assim, resolvemos incluí-lo no grupo de cor verde por ter os dois assuntos trabalhados no mesmo estudo, sendo ele, portanto, o único trabalho nesse grupo de classificação, o qual analisaremos qualitativamente para compreender que tipo de relação é feita entre esses temas de nosso interesse.

Vejamos no quadro 3 as principais informações sobre o quadro de resultado do grupo verde:

Quadro 3 - Informações gerais do trabalho classificado no grupo verde

Banco de Dados	Ano de publicação	Instituição/Curso	Nível do trabalho	Título	Autor
BDTD	2015	UNB/Programa de Pós Graduação em Educação – Curso de Mestrado Profissional	Dissertação	Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão	VICENTE, Raniery Guilherme José

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração própria, 2017.

Ao analisarmos essa dissertação, identificamos algumas características principais como: objetivos do estudo (geral e específicos), metodologia, sujeitos pesquisados e resultados apontados que precisam ser expostas resumidamente, de modo a possibilitar um panorama de análise do mesmo. Essas características poderão ser visualizadas no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Características principais do trabalho classificado no grupo verde

Objetivo Geral	Objetivos específicos	Metodologia	Sujeitos Pesquisados
Analisar as trajetórias bem-sucedidas de alunos de camadas populares nos cursos de licenciatura do IFNMG - Campus Januária.	*Construir o perfil socioeconômico dos alunos das licenciaturas do IFNMG - Campus Januária; *Identificar os fatores e programas institucionais que podem ser facilitadores ou dificultadores da permanência do aluno nos cursos de licenciatura do IFNMG - Campus Januária; *Levantar a percepção dos alunos quanto às suas condições de permanência nos cursos de licenciatura do IFNMG - Campus Januária; *Propor serviços/mecanismos institucionais que facilitem a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura do IFNMG - Campus Januária.	Abordagem qualitativa, com complementaridade de dados quantitativos. O método utilizado foi o de estudo de caso. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário estruturado e entrevistas semiestruturadas. Os dados quantitativos foram analisados com o auxílio de software específico, que permite a construção de gráficos e tabelas. Os dados qualitativos foram analisados por meio da análise de conteúdo.	Foram sujeitos desta pesquisa alunos dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária. Foram aplicados questionários em todas as turmas dos cursos de licenciatura da instituição e foram obtidos 238 questionários respondidos do total de 359 alunos matriculados perfazendo uma amostragem de 66,29%. Foram escolhidos 9 (nove) alunos, 3 (três) de cada curso de Licenciatura (Biologia, Física e Matemática) para serem entrevistados

Fonte: VICENTE, Raniery Guilherme José. Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão. Brasília, 2016. Acesso pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em janeiro/2017. Elaboração própria, 2017.

É possível perceber claramente que o objetivo central do estudo não é estabelecer essa discussão mais específica da assistência estudantil como partícipe da formação de professores nos institutos federais no âmbito da política educacional sob a perspectiva educativa, porém ao realizarmos a leitura da dissertação, percebemos que a assistência estudantil é tratada sim como um dos elementos⁹ que contribuem para o êxito dos estudantes dos cursos de licenciaturas do campo pesquisado.

Ao fazer a inter-relação da assistência estudantil com a trajetória dos estudantes na instituição de ensino pesquisada, a perspectiva usada pelo autor é a ênfase do papel dos auxílios ofertados nesse percurso como sendo relevantes fatores de permanência deles até a conclusão do curso. Nesse sentido, o autor argumenta:

Percebe-se nos relatos a importância da assistência estudantil para a permanência dos alunos no curso. Alguns teriam que trabalhar para poder arcar com as despesas. Outros disseram que poderiam ter desistido do curso se não tivessem conseguido o benefício. Mas, ainda é pequeno o número de auxílios anuais oferecidos na instituição. Como o perfil dos discentes das licenciaturas é de estudantes pobres, é necessário ampliar a assistência, de forma que mais alunos possam ter acesso ao programa e que possa contribuir para que haja menos evasão dos cursos. (VICENTE, 2016, p. 92)

Outro ponto que consideramos interessante destacar nesse estudo é o fato de ele sinalizar, no capítulo III, uma proposta para a instituição de criação de um serviço intitulado “Serviço de Apoio ao Aluno das Licenciaturas (SAAL)” (VICENTE, 2016, p. 99). Esse serviço teria como finalidade:

Institucionalizar uma equipe multidisciplinar de apoio que, de forma integrada, possa acompanhar melhor os estudantes de licenciaturas que acessam a instituição. Para isso, seria necessária a participação de diversas instâncias institucionais, como: gestão, ensino, pedagógico, informática, assistência estudantil, saúde, eventos culturais e esportivos, comunicação, pesquisa, extensão e biblioteca. O SAAL teria como objetivos: propiciar aos alunos ingressantes sua permanência e o término do curso de licenciatura com qualidade; e contribuir para diminuir o índice de evasão dos cursos de licenciatura (VICENTE, 2016, p. 101).

Decidimos colocar essas informações em destaque por considerarmos que já se vislumbra timidamente uma posição da assistência estudantil para além do mero repasse

9 No desenvolvimento do trabalho, o autor destaca outros elementos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), dentre outras bolsas mencionadas no decorrer do estudo que estão nesse processo de contribuição para a permanência e êxito dos licenciandos. Assim, a assistência estudantil aparece de forma transversal.

financeiro, mesmo que consideremos, em nossas reflexões sobre o trabalho, que a proposição exposta não transcende de fato o viés financeiro atrelado à assistência estudantil e muito menos oferece uma reflexão teórica consistente acerca desse serviço sugerido. Mas, consideramos uma tentativa importante de começar a trazer outros elementos de análise para o tema da assistência estudantil.

Assim, ao sugerir a criação do SAAL, Vicente (2016) elenca algumas possíveis ações que poderiam ser realizadas a partir desse serviço:

Sinalizar o campus, de forma que os alunos ingressantes tenham maior facilidade de localização das dependências da instituição, como salas de aula, secretarias, laboratórios, refeitório, etc.; Dispor no site institucional uma página exclusivamente aos alunos ingressantes com informações diversas: as instâncias institucionais e seus telefones, calendário escolar, a biblioteca e as regras de acesso ao acervo, o refeitório, a assistência estudantil, os programas de bolsas institucionais, os documentos regimentais dos cursos (regimentos, projetos de curso, etc.); Realizar uma semana de encontros de recepção de turmas ingressantes no primeiro mês de aula do ano de ingresso. Realização de gincanas com organização de alunos veteranos; Realizar encontros periódicos com as turmas ingressantes com orientações sobre o curso e o mercado de trabalho e percepção das dificuldades encontradas por esses alunos na instituição; Promover encontros com alunos egressos e que estão no mercado de trabalho para servir de estímulo aos ingressantes; Acompanhar o desempenho dos alunos nas disciplinas, com a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem e a proposição de ações pedagógicas (nivelamento, oficinas) para auxiliá-los. Para tanto, cada turma poderia ter um professor tutor, responsável por um olhar cotidiano para a turma e de realizar pequenas intervenções e aconselhamentos; Desenvolver projetos voltados a atividades artísticas, culturais e esportivas de forma que o aluno das licenciaturas se sinta melhor inserido no contexto institucional e tenha uma melhor integração com os demais alunos; Otimizar os processos de seleção de auxílios estudantis e programas de bolsas, de forma que o aluno ingressante e carente possa ser atendido em menor tempo. Assim, exposto, espera-se contribuir para que estudantes de licenciatura do IFNMG – Campus Januária, principalmente aqueles em vulnerabilidade social, possam permanecer nos cursos e concluí-los com sucesso (VICENTE, 2016, p. 101-102).

Desse modo, consideramos que o trabalho sinaliza em alguns momentos a necessidade de transcender o mero repasse financeiro de auxílios aos estudantes quando propõe o SAAL, porém não consegue, a nosso ver, alcançar uma análise mais profunda e teórica acerca do papel da assistência estudantil para além dos auxílios e muito menos sistematizar de forma mais reflexiva no que se configuraria o serviço proposto. As descrições ficaram no campo prático, focalizado e com linguagem puramente institucional, o que não atende aos nossos interesses de pesquisa e reflexão crítica acerca do tema.

Portanto, consideramos que apesar de o trabalho em análise ter trazido o tema da assistência estudantil como um dos fatores de promoção da permanência dos licenciandos, ele

não articula as duas temáticas de forma desejada por nós e, mesmo indicando uma superação do caráter estritamente financeiro da assistência estudantil, ele não consegue avançar nesse sentido. O que é compreensível, visto que o objetivo geral do estudo não é esse.

2.3.2 Os trabalhos que tratam da assistência estudantil abordam sua dimensão educativa? Sob quais outros aspectos é tratada?

Quando utilizamos o descritor 1 (assistência estudantil), obtivemos resultados tanto no portal de periódicos da CAPES como na BDTD. Retomemos o quadro 2 para identificarmos os achados desse descritor, os quais nos deram subsídios para responder a esse segundo questionamento. Assim, ao visualizarmos o quadro 2, é possível identificar que tivemos um resultado de 59 trabalhos classificados no grupo lilás para o descritor 1, ou seja, que apenas fazem menção à assistência estudantil sem relacionar com a formação de professores. Serão esses 59 trabalhos que nos darão embasamento para nos dar respostas a essa pergunta norteadora.

Dos 59 trabalhos, 04 deles são artigos encontrados no portal de periódicos da CAPES e 55 são teses e dissertações achados na BDTD. É relevante esclarecer que fizemos a leitura de todos os resumos desses trabalhos no intuito de identificar respostas para nosso questionamento e buscando compreender, em linhas gerais, os objetivos de cada estudo. Desse modo, podemos afirmar que nenhum dos 59 trabalhos abordam especificamente a dimensão educativa da assistência estudantil, sendo esta, aqui considerada por nós, como sendo uma perspectiva de ação que transcende o mero caráter de repasse financeiro de auxílios pecuniários e que envolve uma equipe multiprofissional, a qual busca, de forma conjunta, articulada e contínua, promover ações que visem contribuir para uma formação mais crítica dos estudantes, oportunizando experiências e vivências que ultrapassem os conteúdos estudados em sala de aula.

Assim, não foi possível identificar trabalhos que tratassem da assistência estudantil nessa perspectiva, a qual será o foco do nosso objeto de estudo. No entanto, consideramos interessante apresentar outros resultados que nos ajudassem a compreender sob quais outros aspectos a temática vem sendo discutida a partir dos trabalhos encontrados em nossas buscas. Desse modo, resolvemos trazer informações mais gerais sobre esses estudos que foram classificados por nós no grupo lilás e que podem nos ajudar a construir um panorama acerca do tema assistência estudantil.

Para que possamos observar melhor e de forma mais organizada as ideias centrais que aparecem nesses estudos, buscamos agrupar os trabalhos levando em consideração 3 principais aspectos identificados: 1 - Os que tratam prioritariamente do acesso, permanência e êxito por meio da assistência estudantil; 2 – os que analisam prioritariamente aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de implantação e consolidação da assistência estudantil na política educacional; 3 – Os que buscam avaliar a assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações.

Para melhor visualizarmos esses trabalhos, dividiremos por subtópicos para facilitar a compreensão e organização dos trabalhos. Buscaremos identificar por meio de quadros os trabalhos que abordam cada um dos 03 aspectos por banco de dados. Assim, em cada aspecto aqui a ser tratado poderemos apresentar até dois quadros de informações: um com os trabalhos do portal de periódicos da CAPES e um com os trabalhos da BDTD.

2.3.2.1 Acesso, permanência e êxito por meio da assistência estudantil

Aqui, buscamos identificar os trabalhos que abordam a temática da assistência estudantil por meio da perspectiva do acesso, permanência e êxito dos discentes através da assistência estudantil e suas ações (serviços, auxílios pecuniários, etc.). Para isso, apresentaríamos dois quadros: um deles com os trabalhos do portal de periódicos da CAPES e o outro com os trabalhos encontrados na BDTD. No entanto, não existe dentre os achados do portal de periódicos da CAPES nenhum trabalho que envolva essa perspectiva, sendo apresentado, assim, somente o quadro referente aos resultados da BDTD.

Vejamos abaixo o quadro 5 com as informações mais gerais dos estudos encontrados na BDTD.

Quadro 5 - Trabalhos da BDTD que tratam prioritariamente do acesso, permanência e êxito por meio da assistência estudantil

(continua)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
01	2016	Dissertação	O DIREITO À EDUCAÇÃO E A MEDIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NO IFG: UMA SIMBIOSE NECESSÁRIA.	Pessoni, Ludmylla Ribeiro	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
02	2016	Dissertação	SOBREVIVER E/OU ME GRADUAR? OS LIMITES DO PROGRAMA AUXÍLIO SOCIOECONÔMICO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DO PONTO DE VISTA DE SEUS/SUAS BENEFICIÁRIOS/AS	Barbosa, Amanda Veloso	UNB
03	2016	Dissertação	ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE A PERMANÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFTM – CAMPUS PARACATU	Souza, Terezinha Rosa de Aguiar	UNB
04	2016	Dissertação	O PROJETO MILTON SANTOS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR (PROMISAES) COMO POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)	Batista, Hilton Sales	UNB
05	2016	Dissertação	AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DOS JOVENS DO PROGRAMA DE APOIO ESTUDANTIL DA ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE	Pereira, Patricia Maciel	PUC-RJ
06	2016	Dissertação	ANÁLISE DO PLANO DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	Rios, Rafaela	Universidade Federal de Santa Maria
07	2015	Tese	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFF EM DUAS FACES: A INSTITUCIONALIDADE DOS PROCESSOS E AS PERSPECTIVAS DA DEMANDA ESTUDANTIL	Pinto, Giselle	PUC-RJ
08	2015	Dissertação	O AUXÍLIO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - CAMPUS PALMAS: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM XEQUE	Macedo, Lívia Fernanda Leal	Universidade Federal de Santa Maria
09	2015	Dissertação	POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	Marafon, Nelize Moscon	UFSC
10	2014	Dissertação	O ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO PROUNISTA NA UNIVERSIDADE PRIVADO-FILANTRÓPICA BRASILEIRA	Pereira, Larissa Ramalho	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Quadro 5 - Trabalhos da BDTD que tratam prioritariamente do acesso, permanência e êxito por meio da assistência estudantil

(continua)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
11	2014	Dissertação	DESEMPENHO ACADÊMICO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE UNIVERSITÁRIOS: RELAÇÃO COM INDICADORES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	Andrade, Ana Maria de Jung	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
12	2014	Dissertação	A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO: AS ESPECIFICIDADES DO BENEFÍCIO MORADIA PARA OS DISCENTES DE GRADUAÇÃO DA UFRJ	Oliveira, Leandro Duarte de	PUC-RJ
13	2014	Dissertação	PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR NA UNIVERSIDADE: A BOLSA MORADIA NA UFBA	Barros, Eliene Barreto de Araujo	UFBA
14	2014	Dissertação	DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA DE ALUNOS VINCULADOS À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFBA DE JACOBINA	Santa Rosa, Lucília Batista de	UFBA
15	2014	Dissertação	DITOS E NÃO DITOS: COMO SE CONSTITUI O SUJEITO BOLSISTA IMERSO NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (2009-2013)	Oliveira, Márcia Pereira de	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
16	2013	Dissertação	DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA : UMA ANÁLISE DO PROGRAMA AUXÍLIO PERMANÊNCIA, DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA PARA OS ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL	Parente, Andréa Pinto Graça	UNB
17	2013	Dissertação	O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOB O OLHAR DOS ALUNOS QUE INGRESSARAM NO IFSUL - CAMPUS PELOTAS - ATRAVÉS DA ISENÇÃO DA TAXA DE INSCRIÇÃO DO PROCESSO SELETIVO (2008 2011)	Fabres, Sonia Amara Pereira	Universidade Católica de Pelotas
18	2013	Dissertação	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFJF	Assis, Anna Carolina Lili de	Universidade Federal de Juiz de Fora
19	2013	Dissertação	O RESTAURANTE CENTRAL COMO MECANISMO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Haddad, Mariana Rebello	Universidade Federal do Espírito Santo
20	2013	Dissertação	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O SEU PAPEL NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Magalhães, Roselia Pinheiro de	PUC-RJ

Quadro 5 - Trabalhos da BDTD que tratam prioritariamente do acesso, permanência e êxito por meio da assistência estudantil

(conclusão)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
21	2013	Dissertação	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO IFRN	França, Késsia Roseane de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
22	2012	Tese	OS (DES)CAMINHOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O DESAFIO NA GARANTIA DE DIREITOS	Kowalski, Aline Viero	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
23	2012	Tese	MORADIA ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DO (A) ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO (A)	Garrido, Edleusa Nery	Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Educação
24	2012	Dissertação	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	Silveira, Míriam Moreira da	Universidade Católica de Pelotas
25	2012	Dissertação	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: O PROGRAMA DE BOLSAS IMPLEMENTADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Menezes, Simone Cazarin de	PUC-RJ
26	2012	Dissertação	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ	Fernandes, Nídia Gizélli de Oliveira	Universidade de São Paulo

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elaboração própria, 2017.

Temos, pois, no quadro 5, um total de 26 trabalhos no universo de 59 do total de achados para o descritor 1, que tratam do acesso, da permanência e do êxito por meio da assistência estudantil e suas ações como principal temática. Sendo assim, um percentual de 44,06%.

É certo que eles não estão completamente fechados a esse assunto e que suas abordagens acrescentam outros elementos de análise, mas como essa temática era a mais acentuada, resolvemos classificá-los dessa forma, proporcionando-nos uma visão mais geral sobre eles e ajudando-nos a identificar os principais assuntos abordados por esses trabalhos.

2.3.2.2 Análise prioritária dos aspectos históricos, políticos e econômicos de implantação da assistência estudantil na política educacional

Identificaremos agora os trabalhos que analisam a assistência estudantil num contexto mais amplo e complexo de seu surgimento e que realizam isso de forma prioritária, ou seja, a principal finalidade dos estudos estão atreladas a essa intencionalidade, sem desconsiderar outros elementos que perpassam essa política. São trabalhos que possuem em suas metodologias as pesquisas bibliográfica e documental como as principais técnicas de pesquisa e que podem ou não mencionar realidades específicas de implementação da assistência estudantil e suas peculiaridades a partir de um estudo de caso, dentre outros.

Assim, apresentaremos o quadro 6 com as informações gerais dos trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES nessa perspectiva.

Quadro 6 - Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES que analisam os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de implantação e consolidação da assistência estudantil na política educacional

Nº	Ano de Publicação	Título	Informações do Periódico/artigo	Autor(es)
01	2016	Programa Nacional de assistência estudantil: do protagonismo da UNE aos avanços da luta por direitos, promovidos pelo FONAPRACE (PNAES: da UNE a FONAPRACE)	Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 38, n. 3, p. 247-257, July-Sept., 2016 / ISSN printed: 2178-5198 ISSN on-line: 2178-5201 Doi: 10.4025/actascieduc.v38i3.26417	Luciano Nascimento de Jesus, André Luiz Monteiro Mayer e Pedro Luiz Teixeira de Camargo
02	2013	As Políticas de Assistência Estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras.	Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, Edição Especial. 2013.	Anna Carolina Lili de Assis, Marcos Tanure Sanabio, Carolina Alves Magaldi e Carla Silva Machado

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES. Elaboração própria, 2017.

Totalizamos assim, com 02 trabalhos classificados nessa temática e que estão nos resultados do banco de dados do portal de periódicos da CAPES.

Com relação aos trabalhos da BDTD, apresentaremos as informações gerais dos achados no quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Trabalhos da BDTD que analisam os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de implantação e consolidação da assistência estudantil na política educacional

(continua)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
01	2016	Tese	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CÂMPUS URUTAÍ: UM OLHAR DE GÊNERO.	Teixeira, Luciana de Gois Aquino	PUC-Goiás
02	2016	Dissertação	PNAES : UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA	Reis, Elisangela Marcia Cruz dos	UNB
03	2016	Dissertação	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ESTUDO SOBRE CONDICIONALIDADES	Silva, Juliana Barreto da	PUC-RJ
04	2015	Dissertação	IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE TRÊS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR LOCALIZADAS NO SUL DE MINAS GERAIS	Terra, Vitor Fernando	UFLA
05	2015	Dissertação	O PRINCÍPIO DA GRATUIDADE ATIVA NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP) – CAMPUS CUBATÃO	Mendonça, Gisela de Barros Alves	Universidade Metodista de Sao Paulo
06	2015	Dissertação	O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O CASO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Queiroz, Mendel de Almeida	UNB
07	2015	Dissertação	COTAS SOCIAIS E REFLEXOS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Nascimento, Carmem de Fátima de Mattos do	Universidade Catolica de Pelotas
08	2014	Dissertação	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL: DA ESCOLA PÚBLICA PARA O ENSINO SUPERIOR	Graeff, Betina Alves	PUC-RS
09	2014	Dissertação	NÃO IGUALA E AINDA DIFERENCIA: AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL NA CONSCIÊNCIA DOS ACADÊMICOS	Souza, Ana Lúcia Martins de	UFMS

Quadro 7 - Trabalhos da BDTD que analisam os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de implantação e consolidação da assistência estudantil na política educacional (conclusão)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
10	2014	Dissertação	DEFINIÇÕES E RUMOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR	Pavan, Flávia Rossi Vacari	UFES
11	2014	Dissertação	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO GOVERNO LULA: 2003 A 2010	Santiago, Salomão Nunes	UFPA
12	2014	Dissertação	UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE	Nascimento, Ana Paula Leite	UFS
13	2014	Dissertação	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Stolf, Franciele	UFSC
14	2014	Dissertação	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM	Gazotto, Mireille Alves	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
15	2013	Dissertação	MEMÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA RS	Graziela da Silva Motta	Universidade Federal de Santa Maria
16	2013	Dissertação	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AS COTAS SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO NORDESTE: AS FACES DO ACESSO AO DIREITO	Duarte Júnior, Nestor Gomes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
17	2013	Dissertação	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA "REFORMA" DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL: UM ESTUDO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PNAES	Melo, Maria Rosângela Albuquerque	UFS
18	2012	Dissertação	A ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NAS IFES EM CONTEXTO BRASILEIRO: O PROGRAMA SAUDAVELMENTE DA PROCOM-UFG.	Ramos, Lila de Fátima de Carvalho	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
19	2012	Dissertação	A ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MARANHÃO: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	Edna Maria Coimbra de Abreu	Universidade Federal do Maranhão

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração própria, 2017.

Assim, temos 19 trabalhos classificados nessa temática e que foram encontrados na BDTD. Fazendo, portanto, um total de 21 trabalhos identificados que tratam prioritariamente da análise dos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de implantação e consolidação da assistência estudantil na política educacional. Sendo, pois, um percentual de 35,59% de trabalhos tratando desse assunto. Muitos deles trazem aspectos dessa implementação de forma específica em dada realidade, mas a ideia central é exatamente analisar essa política local contextualizando-a com as condições macroestruturantes dessa dinâmica.

2.3.2.3 Avaliação da assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações

Buscamos, neste subtópico, explicitar os trabalhos que tratam da avaliação de serviços que são prestados no âmbito da assistência estudantil, podendo ser ou não estudo de casos específicos, como por exemplo: o estudo de serviços de alimentação, de moradia/residência estudantil, dentre outros.

Desse modo, apresentamos a ilustração desses trabalhos em dois quadros, cada um representando um banco de dados e trazendo as principais informações sobre cada trabalho.

Vejamos no quadro 8 os trabalhos referentes ao portal de periódicos da CAPES:

Quadro 8 - Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES que buscam avaliar a assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações

Nº	Ano de Publicação	Título	Informações do Periódico/artigo	Autor(es)
01	2016	Comparação da qualidade nutricional das refeições antes e depois do Plano Nacional de Assistência Estudantil no RJ, Brasil	Nutr. clín. diet. h osp. 2016; 36(2):74-82	Barbosa, Roseane Moreira Sampaio; Henriques, Patrícia; Mendonça Ferreira, Daniele; De Carvalho, Lúcia Rosa; Soares, Daniele da Silva Bastos
02	2014	Variáveis Individuais, Sociais e do Ambiente Físico em Residências Universitárias	Dossiê: PSICOLOGIA AMBIENTAL Espaços abertos, ambientes naturais e Construídos. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 3, p. e10-e20, jul.-set. 2014	Zenith Nara Costa Delabrida

Fonte: Portal de periódicos da CAPES. Elaboração própria, 2017.

Temos, assim, no quadro 8, um total de 02 trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES que tratam da temática da assistência estudantil nessa perspectiva.

No que se refere ao banco de dados da BDTD, apresentaremos no quadro 9, os trabalhos que encontramos e que abordam a assistência estudantil sob a perspectiva de avaliação da assistência estudantil a partir de serviços ofertados nesse âmbito nas instituições de ensino superior públicas.

Quadro 9 - Trabalhos da BDTD que buscam avaliar a assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações

(continua)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
01	2016	Dissertação	AVALIAÇÃO E IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB	Silva, Pedro Vieira da	UNB
02	2015	Dissertação	PROPOSTA PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Pinto, Caroline Casagrande	Universidade Federal de Juiz de Fora
03	2015	Dissertação	GESTÃO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A CONVIVÊNCIA NOS ALOJAMENTOS DA UFV	Sacramento, Débora Lys de Almeida	Universidade Federal de Juiz de Fora
04	2015	Dissertação	AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PNAES NA UTFPR CÂMPUS MEDIANEIRA	Betzek, Simone Beatris Farinon	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
05	2013	Dissertação	EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS : IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO DESENVOLVIMENTO DOS DISCENTES DO IFTO CAMPUS ARAGUATINS – TO	Silva, Ágela Maria Pereira da	Universidade de Taubaté
06	2013	Dissertação	AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	Carvalho, Soraya Comanducci da Silva	UFLA
07	2013	Dissertação	PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/MG: REPERCUSSÕES NOS INDICADORES ACADÊMICOS E NA VIDA PESSOAL, FAMILIAR E SOCIAL DOS BENEFICIÁRIOS	Del Giúdice, Junia Zacour Azevedo	Universidade Federal de Viçosa

Quadro 9 - Trabalhos da BDTD que buscam avaliar a assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações

(conclusão)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
08	2013	Dissertação	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DOS INSTITUTOS FEDERAIS PARA O PROEJA	Taufick, Ana Luiza de Oliveira Lima	Universidade Federal de Juiz de Fora
09	2013	Dissertação	ABORDAGEM AVALIATIVA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL	Ramalho, Ludmila Eleonora Gomes	Universidade Federal de Juiz de Fora
10	2012	Dissertação	PROGRAMA DE ATENDIMENTO A ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	Martendal, Luciana	UFSC

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elaboração própria, 2017.

É possível observar, portanto, uma quantidade de 10 trabalhos no banco de dados da BDTD que têm como ideia central de estudo a avaliação da assistência estudantil a partir de uma dada realidade específica.

Desse modo, totalizam 12 trabalhos que abordam o tema sob esse aspecto, sendo assim um percentual de 20,33% do total de 59 trabalhos encontrados para o descritor 1 nos dois bancos de dados selecionados neste estado da questão.

Em resumo, temos um universo de 59 trabalhos encontrados nos bancos de dados do portal de periódicos da CAPES e da BDTD que tratam do descritor 1 (assistência estudantil). Desses 59 trabalhos, 04 são artigos do portal de periódicos da CAPES e 55 são teses e dissertações da BDTD.

Considerando o universo total de 59 trabalhos, 44,06% (26) deles trazem como ideia central do estudo o acesso, a permanência e o êxito por meio da assistência estudantil; 35,59% (21) trazem como foco a análise dos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de implantação e consolidação da assistência estudantil na política educacional; e 20,33% (12) tratam como perspectiva principal a avaliação da assistência estudantil por meio dos serviços ofertados, auxílios e/ou de suas ações. Ressaltamos que nenhum dos trabalhos possui o enfoque principal na dimensão educativa da assistência estudantil já explicitada no início do subtópico, o que revela a importância da presente pesquisa.

Por fim, traremos, a seguir, as respostas para o último questionamento levantado para a construção desse estado da questão.

2.3.3 Dos trabalhos que tratam da formação de professores nos Institutos Federais, quais possuem alguma discussão que correlacione a assistência estudantil como possível partícipe dessa formação?

Quando fizemos a busca por trabalhos que abordassem a formação de professores nos institutos federais, vislumbrávamos encontrar, possivelmente, trabalhos que relacionassem essa temática com a assistência estudantil no âmbito dos institutos federais que é o foco do nosso estudo e sob o qual o nosso objeto se delineia. Assim, a intencionalidade era realmente encontrar quaisquer estudos que pudessem fazer essa relação, mesmo de forma mínima.

Os descritores que nos ajudaram a responder esse questionamento do estado da questão foram os descritores 2 e 3: Formação de professores nos Institutos Federais e Licenciaturas nos Institutos Federais.

Retomemos os resultados apresentados no quadro 2 para construir uma reflexão acerca da pergunta norteadora a qual nos propomos a responder. Desse modo, tivemos como resultado para o descritor 2 um total de 68 trabalhos contados a partir das duas bases de dados utilizadas. Desses 68 trabalhos, apenas 10 realmente se debruçavam sobre a temática, sendo 01 trabalho do portal de periódicos da CAPES e 09 trabalhos da BDTD.

Para que pudéssemos fazer essa classificação, realizamos a leitura de todos os títulos e resumos, como já dito anteriormente, levando-nos a incluir esses 10 estudos no grupo de classificação lilás, ou seja, que apenas tratava do tema parcialmente. Embora os 10 trabalhos abordem de fato a formação de professores nos institutos federais, eles não fazem nenhuma relação do tema com a assistência estudantil.

Em relação ao descritor 3, obtivemos um resultado de 34 trabalhos somando as duas bases de dados. Desse total, apenas 07 trabalhos foram classificados no grupo lilás, sendo todos os 07 da base de dados da BDTD. Estes trabalhos tratam de fato das licenciaturas nos Institutos Federais, mas nenhum deles faz relação desse tema com a assistência estudantil.

Desse modo, conclui-se, a partir de nossa pesquisa, que nenhum desses trabalhos encontrados com os descritores 2 e 3 fazem uma correlação da assistência estudantil como partícipe do processo de formação de professores nos Institutos Federais.

Tendo essa constatação em relação ao questionamento norteador, procuramos saber se, pelo menos, os 17 trabalhos realmente faziam uma reflexão acerca da formação de professores nos Institutos Federais dentro da política educacional num contexto mais amplo e que envolve uma abordagem histórica, social e política dos fatos, levando em conta ou não uma realidade específica ou um estudo de caso.

Assim, identificamos que dos 17 trabalhos, 09 deles trabalham nessa perspectiva. Apenas 01 deles se encontra na base de dados do portal de periódicos da CAPES, cujos dados principais serão expostos no quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Informações gerais do artigo que trata sobre formação de professores nos Institutos Federais

Nº	Ano de Publicação	Título	Informações do Periódico/artigo	Autor(es)
01	2012	Formação de professores de física: problematizando ações governamentais	Educação: Teoria e Prática, 01 August 2012, v..22(40), p.166-183 E-ISSN:1981-8106	Nilson Marcos Dias Garcia; Ivanilda Higa

Fonte: Portal de periódicos da CAPES. Acesso em janeiro/2017.

Os demais trabalhos se encontram na base de dados da BDTD e serão apresentados no quadro 11, conforme segue:

Quadro 11 - Informações gerais das teses e dissertações que tratam sobre formação de professores nos Institutos Federais

(continua)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
01	2016	Tese	POLÍTICA DAS LICENCIATURAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O ETHOS DOCENTE EM (DES)CONSTRUÇÃO.	Estrela, Simone da Costa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
02	2015	Dissertação	A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS	Maria Flávia Batista Lima	Universidade de São Paulo

Quadro 11 - Informações gerais das teses e dissertações que tratam sobre formação de professores nos Institutos Federais

(conclusão)

Nº	Ano de Publicação	Nível do Trabalho	Título	Autor	Instituição
03	2014	Tese	CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
04	2014	Tese	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRS-CÂMPUS BENTO GONÇALVES	Bavaresco, Delair	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
05	2014	Tese	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM UM CONTEXTO DE TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL	Flach, Ângela	Universidade do Vale do Rio dos Sinos 2014
06	2015	Tese	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CONTEXTO DOS IFS : PROPONDO INDICADORES DE QUALIDADE, A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NO IFRS	Verdum, Priscila de Lima	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
07	2014	Tese	CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
08	2013	Dissertação	IMPLEMENTAÇÃO DE LICENCIATURAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Gomes, Daniela Fernandes	UNB

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração própria, 2017.

Foi possível assim concluir que dos 17 trabalhos que abordam questões relacionadas à formação de professores nos Institutos Federais, nenhum faz relação com a assistência estudantil como partícipe dessa formação. Apenas 09, do universo dos 17, abordam aspectos macroestruturantes, históricos, sociais e políticos envolvidos nessa dinâmica de formação de professores nos Institutos Federais, cuja abordagem também pretendemos articular dentro de nosso referencial teórico para o objeto de pesquisa em construção.

No tópico a seguir, apresentaremos um panorama acerca da pesquisa desenvolvida neste estado da questão, os principais resultados e uma reflexão acerca da contribuição de nosso objeto de estudo no âmbito acadêmico, a partir do olhar que nos foi permitido ter com o desenvolvimento deste estado da questão.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DO NOSSO ESTUDO À LUZ DOS RESULTADOS DO ESTADO DA QUESTÃO

Realizar as pesquisas para a construção deste estado da questão foi, sem dúvida, um grande desafio, ao qual podemos dizer que nos rendeu boas reflexões e resultados. O exercício da pesquisa no induz a buscar cada vez mais por respostas aos questionamentos que vão surgindo e que vão instigando novos estudos. Não foi diferente nesse caso.

A temática da assistência estudantil atrelada à formação de professores foi o que nos instigou na realização desse trabalho para constataremos o que já previamente supúnhamos: existem ainda pouquíssimos estudos que abordem a correlação entre esses assuntos dentro da política educacional.

Se visualizarmos os resultados aqui apresentados neste trabalho, podemos perceber que a temática assistência estudantil vem sendo bastante trabalhada no âmbito acadêmico e que a quantidade de produções foram aumentando após o Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o PNAES. Mais precisamente, nossa pesquisa detectou uma quantidade total de 101 trabalhos para o descritor 1 (assistência estudantil) nas duas bases de dados pesquisadas, correspondendo a 47,19% do total, sendo, portanto, um número significativo de produções, considerando a quantidade total de achados.

Isso aponta para a preocupação em estudar sobre esse Programa Nacional que esteve muito presente no processo de expansão do ensino superior no Brasil nos últimos 20 anos, principalmente, a partir do governo Lula, no qual o PNAES foi instituído. Essa expansão do ensino superior, juntamente com a instituição do PNAES, trouxe para as instituições de ensino superior públicas brasileiras um campo de trabalho para diversos profissionais no âmbito da assistência estudantil, gerando também um campo de estudo dentro da política educacional.

Percebemos que a maioria dos estudos encontrados neste estado da questão está atrelada a realidades vividas nas mais diversas instituições em todo o território nacional, o que

nos faz acreditar que essa temática vem ganhando cada vez mais espaço nos programas de pós-graduação e nas intenções de pesquisa na área da política educacional.

Nesse aspecto, o estado da questão aqui apresentado nos possibilitou sair do campo das suposições para alcançarmos o patamar das constatações no que tange aos aspectos trabalhados pelos pesquisadores na temática da assistência estudantil, permitindo-nos, assim, afirmar que são ínfimas as produções que articulam a assistência estudantil com a formação de professores, bem como constatar que a maior parte das produções sobre assistência estudantil continuam a abordar como tema central a reflexão acerca do acesso, permanência e êxito do estudante por meio da assistência estudantil, sejam através dos auxílios, dos serviços e de outras ações afirmativas, apresentando um percentual de 44,06% dos trabalhos.

Em um número menor, mas não menos expressivo, temos os trabalhos que abordam a assistência estudantil analisando prioritariamente aspectos históricos, econômicos, sociais e políticos de sua implementação e consolidação dentro da política educacional. Esses trabalhos apontam um percentual de 35,59% dos achados nessa área de estudo.

Observamos também que vem crescendo o número de trabalhos preocupados com a avaliação desse programa no âmbito das instituições nas quais é executado. Assim, vimos uma busca por avaliar o PNAES, seja por meio de seus serviços, de suas ações, dos auxílios e projetos desenvolvidos. Nessa linha de pensamento temos um percentual detectado de 20,33% de trabalhos.

Embora tenhamos considerado essas três principais vertentes mais centrais nos trabalhos que tratam da assistência estudantil, muitos deles trazem outros elementos que não foram considerados para as classificações utilizadas em nossas análises, mas que poderiam ser posteriormente detalhadas em um novo estudo. No entanto, para este estado da questão os elementos aqui apresentados foram suficientes e em consonância com os caminhos traçados metodologicamente.

Diante do que foi exposto, constatamos que praticamente não temos produções significativas que articulem as temáticas assistência estudantil e formação de professores. Explicitando melhor, tivemos apenas um trabalho que tratou das duas temáticas, muito embora de forma bem superficial e sem transcender uma visão da assistência estudantil para além dos auxílios financeiros e sem, de fato, refletir aprofundadamente a dimensão educativa que a

assistência estudantil tem diante dos estudantes e que pode ser uma aliada à formação dos licenciandos dos IFs.

É nesse ponto que trazemos a contribuição do nosso objeto de estudo, o qual busca articular essas duas temáticas trazendo o elemento da dimensão educativa da assistência estudantil como um aspecto relevante a ser considerado no processo de formação dos licenciandos do IIFCE *campus* Canindé. Elemento esse que não foi abordado em nenhum trabalho encontrado durante as buscas deste estado da questão, o que nos induz a afirmar sua relevância acadêmica e científica no campo de estudo da política educacional.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR À PERMANÊNCIA POR MEIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Para que possamos elucidar o objetivo geral a que se propõe nossa pesquisa, que é analisar as contribuições da assistência estudantil no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do IFCE *campus* Canindé, tomando como ponto de análise o auxílio formação, é necessário que façamos uma análise crítica sobre questões teóricas mais centrais envolvidas no objeto de estudo. Além disso, elas contribuirão para que possamos discutir teoricamente e respondermos aos objetivos específicos enumerados para este trabalho.

A intencionalidade inicial ao realizar o estudo das categorias teóricas aqui determinadas é podermos compreender a assistência estudantil e a formação de professores como partes integrantes da política de educação brasileira e, mais especificamente, como resultados do processo de expansão da educação superior no Brasil em suas múltiplas determinações.

Nesse exercício teórico-reflexivo, pretendemos deixar claro que o entendimento e a correlação desses elementos estão imbrincados na teia de relações sociais, históricas e econômicas do modo de produção e reprodução de uma sociedade capitalista.

Contudo, é relevante destacar que consideramos também pertinentes os fatores culturais que atravessam essa questão. Considerar a dimensão cultural dessa construção histórica é assumir que os sujeitos que estão envolvidos são possuidores de valores específicos e dessa forma também influenciam direta e indiretamente na constituição de suas ações e nos auxiliam na compreensão das concepções e significados assumidos pelas políticas sociais no desenrolar desse processo histórico. É mais um esforço em entender também em que contexto social, econômico, político e cultural está inserida e de que forma isso pode de certa forma influenciar em sua caracterização nas várias sociedades.

3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO E SEUS DESDOMBRAMENTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Para que tenhamos compreensão acerca da política pública de educação no Brasil, é necessário que inicialmente façamos o exercício de pensar sobre o que é e a que se propõe uma política pública para que entendamos onde se situa a política de educação nesse universo. Desse

modo, é importante delimitarmos que aqui pensamos a educação como uma política pública social construída e redefinida a partir do movimento social, político, econômico e cultural de uma sociedade cujos interesses se pautam na lógica de acumulação de riquezas e que dentro desse cenário de disputas e contradições entre os diversos atores envolvidos é que se definem como, para quem e para quê essas políticas existirão.

Souza (2006), ao tratar de política pública, afirma que é necessário pensá-la a partir de inter-relações entre as esferas que envolvem o Estado, a política, a economia e a sociedade como um todo.

Diante disso, é relevante destacarmos o pensamento de Rua (2012, p. 15) quando define a política pública como sendo o “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”. Dentro dessa perspectiva, a autora destaca que nesse processo estão inseridos diversos atores sociais imbuídos de interesses muitas vezes conflitantes e que no processo de construção de consensos entre eles é que as políticas públicas são formuladas e reformuladas constantemente.

Tendo sido esclarecido o entendimento central acerca do que estamos considerando como política pública, faz-se imprescindível trazermos algumas considerações teóricas sobre política social, já que trabalhamos na perspectiva de que ela se insere no contexto das políticas públicas e que a política de educação, na sociedade brasileira, compõe o universo das políticas públicas sociais que se relacionam direta e indiretamente com o movimento complexo das relações no sistema de reprodução econômico e social capitalista. Nesse sentido,

[...] o estudo das políticas sociais deve considerar sua múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões. Do ponto de vista histórico, é preciso relacionar o surgimento da política social às expressões da questão social que possuem papel determinante em sua origem (e que, dialeticamente, também sofrem efeitos a política social). Do ponto de vista econômico, faz-se necessário estabelecer relações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. [...] Do ponto de vista político, preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 43)

Com isso, estaremos envolvidos num esforço em compreender as políticas sociais em suas complexidades e contradições, sendo, portanto, entendidas como parte de um processo histórico multi-determinado, do qual a política de educação faz parte.

Assim, a partir dessas concepções teóricas, não podemos tentar compreender ou até explicar o surgimento e o desenrolar das políticas sociais, e em especial da política de educação, sem o entendimento de que existe uma relação entre políticas sociais, política econômica e luta de classes. Cada uma individualmente e em contato com as demais influenciarão umas às outras em um movimento dialético. Diante dessa perspectiva, pode-se dizer que:

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. [...] As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

Desse modo, não podemos buscar entendimento dos processos que se dão em torno do surgimento das políticas sociais sem compreendermos minimamente como se dão as relações numa sociedade capitalista e como elas influenciam a dinâmica política de atuação estatal na formulação de políticas públicas, e em especial, das políticas sociais. Sobre o tema, Berihng e Boschetti (2008) consideram que a gênese das políticas sociais, mundialmente falando, foi bastante heterogênea, pois embora os elementos que contribuíram para seu surgimento fossem de maneira geral os mesmos, o grau com que ocorriam ou se apresentavam na sociedade geravam as diferenciações.

Obviamente que, partindo do pressuposto de análise do processo peculiar de cada país no que se refere ao processo produtivo, à articulação das classes trabalhadores e movimentos sociais de pressão ao sistema capitalista e das relações que esses vão estabelecer em conjunto com os determinantes culturais e históricos de cada sociedade e de cada Estado em sua época específica, não poderia ser diferente. Porém, as autoras explicitam que, em meio às especificidades desse processo, existe uma certa unanimidade entre os autores em considerar o século XIX como sendo o período no qual o Estado capitalista inicia a realização de ações de cunho social de forma ampla, um pouco mais planejada, sistematizada e também carregando consigo o caráter de responsabilidade frente aos problemas sociais.

Do século XIX até a terceira década do século XX predominavam os ideais do liberalismo. Levando em conta que um dos princípios básicos do liberalismo era o livre mercado e o trabalho como mercadoria, a intervenção do Estado liberal na sociedade era basicamente garantir que o mercado permanecesse livre para regular as relações de trabalho e acumular riquezas. Assim,

O essencial das funções do Estado burguês restringia-se às tarefas repressivas: cabia-lhe assegurar o que podemos chamar de *condições externas* para acumulação capitalista – a manutenção da propriedade privada e da ‘ordem pública’. Tratava-se do Estado reivindicado pela teoria liberal: um Estado com mínimas atribuições econômicas; mas isso não significa um Estado alheio à atividade econômica – pelo contrário: ao assegurar as condições externas para acumulação capitalista, o Estado intervinha no exclusivo interesse do capital (NETTO; BRAZ, 2012, p. 186-187).

Embora o pensamento liberal defendesse uma total liberdade do mercado, não descartava a necessidade de existência de um Estado regulador, embora restrito, limitado e mínimo. Esse pensamento determinou a condução das ações estatais nesse período, que tinha como principal função apenas fornecer a base legal para propiciar ao mercado o seu livre funcionamento e livre regulação da vida social e econômica.

Nesse sentido, na idealização do liberalismo sobre o Estado, este teria três funções principais, que seriam: “a defesa contra os inimigos externos; a proteção de todo indivíduo de ofensas dirigidas por outros indivíduos; e o provimento de obras públicas que não possam ser executadas pela iniciativa privada” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 60).

Além disso, alguns elementos essenciais do liberalismo, trazidos na discussão traçada pelas autoras, colaboram para a compreensão da atuação limitada do Estado através de políticas sociais nesse período. O primeiro elemento é o predomínio do individualismo, que considerava o indivíduo como a peça fundamental para o bom funcionamento da sociedade em geral. O indivíduo é valorizado em detrimento da coletividade, acreditando-se que a satisfação individual poderia gerar o bem comum. Esse pensamento do predomínio do individualismo culmina exatamente no segundo elemento apresentado nessa discussão, no qual cada indivíduo deveria buscar o seu bem-estar para assim poder chegar a uma satisfação geral adquirida pelo esforço individual, valorizando a liberdade e deixando subjugada a igualdade, já que os indivíduos não partem de um nível igual, nem têm as mesmas oportunidades e muitas vezes sequer possuem escolhas.

Destarte, mais um elemento aparece, o qual se relaciona exatamente com essa linha de pensamento: a liberdade e a competitividade. A ideia é que cada indivíduo teria a liberdade para decidir o que seria melhor para si e, a partir daí, buscar meios para conseguir isto, adequando-se às exigências do mercado de ser sempre o melhor, de lutar por seu espaço, por sua autonomia e por seu sucesso. O fracasso é encarado como incompetência individual e, portanto, um resultado da imperfeição humana, e não do acesso desigual à riqueza produzida.

Interessante que pensamentos semelhantes podem ser facilmente visualizados ainda nos dias atuais e que recaem sobre os indivíduos sob os mais diversos campos de vida e de relações, estando presentes, inclusive, em muitos discursos que impulsionam o indivíduo a buscar qualificação profissional por meio da educação como forma de ascensão social.

Nesse processo histórico de compreensão dos aspectos marcantes do capitalismo na sociedade mundial é interessante realizar um breve apanhado de características principais do sistema para que entendamos o papel desempenhado pelo Estado, principalmente no desenvolvimento de políticas públicas e sociais, dentro das quais se insere a Política de Educação.

Vistos esses aspectos, torna-se mais clara a compreensão da atuação estatal no que se refere às políticas sociais no contexto do liberalismo do século XIX até meados do século XX.

Os aspectos da atuação estatal nas políticas sociais tomarão nova forma após a grande crise do capital, conhecida como crise de 1929, que atingiu sobremaneira todos os países do mundo. De acordo com Netto e Braz (2012):

A crise de 1929 evidenciou para os dirigentes mais lúcidos da burguesia dos países imperialistas a necessidade de formas de intervenção do Estado na economia capitalista. Registramos que o Estado burguês sempre interveio na dinâmica econômica, garantindo as condições externas para a produção e acumulação capitalistas; mas a crise de 1929 revelou que novas modalidades interventivas tornavam-se necessárias: fazia-se imperativa uma intervenção que envolvesse as *condições gerais* da produção e da acumulação (NETTO; BRAZ, 2012, p. 205).

Essa grande crise culminou em novas estratégias de acumulação capitalista que, embora de “face” nova, manteve seus preceitos iniciais de acumulação de riquezas. Sobre essa nova face capitalista, assumida nesse período, Behring e Boschetti (2008) apontam como sendo o capitalismo tardio ou maduro caracterizado por um processo intenso de monopolização do capital e pela forte intervenção estatal na economia. Esse período, caracterizado pela forte atuação do Estado, ficou conhecido como “Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*” (BRAVO; PEREIRA, 2002, p. 31).

Os anos “gloriosos” ou de “ouro”, ou como queiram chamá-los, foi fundamentado pelo pensamento de Keynes, associado ao pensamento de Ford, que pregava a produção em massa e o consumo de massa. É importante deixar claro que, embora com a inovação do pensamento de Keynes, este não abandonava a base do pensamento capitalista, muito menos

defendia a socialização dos meios de produção. Netto e Braz (2012), ao tratar dos “anos dourados” ou das “três décadas gloriosas” afirmam que:

Foram quase trinta anos em que o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, e que não se repetiriam mais: as crises cíclicas não foram suprimidas, mas seus impactos foram diminuídos pela regulação posta pela intervenção do Estado [em geral, sob a inspiração das ideias de Keynes] e, sobretudo, as taxas de crescimento mostraram-se muito significativas (NETTO; BRAZ, 2012, p. 208).

Keynes defendia “a liberdade individual e a economia de mercado, mas dentro de uma lógica que rompia com a dogmática liberal-conservadora da época” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 84). Até porque, como o pensamento de Keynes foi associado aos ideais de Ford, precisava então de um novo mecanismo de reprodução da força de trabalho e de seu controle e com ele um novo tipo de sociedade para que obtivessem sucesso.

Dentro dessa perspectiva, sucedendo um momento de crise mundial do capital, a estratégia encontrada para manter o mercado em movimento, bem como para minimizar os efeitos sociais causados pela crise e atender às reivindicações dos movimentos de trabalhadores que a cada momento se fortaleciam, foi um conjunto de medidas que incluíam dentre outras coisas: a regulação do mercado, a formação e controle dos preços; a imposição de condições contratuais; a distribuição de renda, etc. (BRAVO; PEREIRA, 2002). Sem dúvida, a característica mais marcante do keynesianismo foi a forte intervenção do Estado, sendo esta fundamental para a sustentação do capitalismo emergente.

De forma geral, o que queremos frisar nesta análise sobre a forma de regulação econômica e social adotada pelo capitalismo durante o keynesianismo-fordismo é que esse momento histórico foi, sem dúvida, um período no qual houve uma significativa expansão das políticas sociais em nível mundial, tendo como fator primordial a intervenção do Estado nas relações sociais e econômicas.

Porém, como explicitam Behring e Boschetti (2008), os “anos gloriosos” ou “anos de ouro” do capitalismo maduro começam a se enfraquecer a partir dos últimos anos da década de 1960 e no decorrer da década de 1970, com o crescimento das dívidas públicas, a grande recessão causada pelo aumento no preço do petróleo em meados dos anos 1973 e 1974, e a inviabilidade de se absorver a mão-de-obra disponível no mercado, contrariando as expectativas do pleno emprego.

Com efeito, a profundidade da crise que, na transição da década de sessenta à de setenta, pôs fim aos ‘anos dourados’ levou o capital monopolista a um conjunto articulado de respostas que transformou largamente a cena mundial: mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorreram e estão ocorrendo num ritmo extremamente veloz e seus impactos sobre Estados e nações mostram-se surpreendentes para muitos cientistas sociais (NETTO; BRAZ, 2012, p. 223).

Esse período de estagnação e enfraquecimento da economia mundial gerou questionamentos por parte das elites capitalistas que passaram a responsabilizar a “exagerada” intervenção do Estado na economia e na sociedade como fator principal da crise, impulsionando o redimensionamento dos padrões de acumulação capitalista que retomou os preceitos do liberalismo incrementados por novos elementos. “É possível, na nossa avaliação, sintetizar tais respostas como uma estratégia articulada sobre um tripé: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 226).

Compreender o capitalismo sob a orientação neoliberal torna-se relevante no sentido de entendermos de que maneira esses novos elementos influenciaram na reconfiguração das políticas sociais nesse cenário, bem como nos auxilia a compreender as bases que dão sustentação à sociedade contemporânea.

No que se refere às novas dimensões do capital, Behring e Boschetti (2008) apontam que já nos anos em que se acirrava a crise capitalista na década de 1960, alguns elementos diferenciados já podiam ser identificados, dando uma outra direção para o mundo do trabalho no que toca à exploração da força de trabalho e à extração de mais-valia. As autoras descrevem os elementos como sendo:

[...] o forte deslocamento do trabalho vivo pelo trabalho morto; a perda ainda maior da importância do trabalho individual a partir de um amplo processo de integração da capacidade social de trabalho; a mudança da proporção de funções desempenhadas pela força de trabalho no processo de valorização do capital, quais sejam de criar e preservar valor; as mudanças nas proporções entre criação de mais-valia na própria empresa e aquela gerada em outras empresas; o aumento no investimento em equipamentos; a diminuição do período de rotação do capital; a aceleração da inovação tecnológica com fortes investimentos em pesquisa; e, por fim, uma vida útil mais curta do capital fixo e a consequente tendência ao planejamento. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 115)

Esses elementos intensificam as contradições do mundo do capital e caracterizam também um período de estagnação que se energizou a partir dos anos 1970, impondo novas condições para a implementação de políticas sociais e também no sentido de buscar a recuperação do capital diante dessa crise.

O avanço dos ideais neoliberais foram ganhando proporção com o processo de estagnação do capital, o que contribuiu para a argumentação contra o Estado Social que havia se estabelecido até então. Netto e Braz (2012) retratam muito bem esse movimento ao afirmarem que:

A recessão generalizada de 1974-1975 acende o sinal vermelho para o capital monopolista que, a partir de então, implementa uma estratégia política global para reverter a conjuntura que lhe é francamente negativa. O primeiro passo é o ataque ao movimento sindical, um dos suportes do sistema de regulação social encarnado nos vários tipos de *welfare state* – com o capital atribuindo às conquistas do movimento sindical a responsabilidade pelos gastos públicos com as garantias sociais e a queda das taxas de lucro às suas demandas salariais (NETTO; BRAZ, 2012, p. 227)

Nessa mesma perspectiva, Behring e Boschetti (2008) apontam que, para os neoliberais, essa crise era uma consequência do grande poder atribuído ao Estado e, em decorrência disso, ao aumento dos gastos sociais. Além disso, tem-se também o fortalecimento dos sindicatos e movimentos sociais que impediam o pleno desenvolvimento da acumulação capitalista na sociedade, impondo limites à exploração e estabelecendo ganhos sociais à classe trabalhadora.

Dessa forma, os neoliberais passam a defender uma nova forma de regulação da economia e da sociedade cuja principal característica é o distanciamento do Estado na regulação do mercado, garantindo o livre movimento de capitais e contenção dos gastos sociais no objetivo de sustentar a estabilidade monetária.

Inicia-se, portanto, uma contra-reforma no sentido de desestruturar as conquistas do período anterior, principalmente no campo dos direitos sociais. Esse conjunto de modificações ocorridas a partir da crise dos anos 1970 no modo de produção capitalista será chamado por alguns autores, como Harvey (1992), de “acumulação flexível”.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores, como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’ (HARVEY, 1992, p. 140)

Nesse sentido, o que vemos é uma maior flexibilização no processo de trabalho; uma flexibilidade no mercado de trabalho caracterizada pela desregulamentação dos direitos sociais conquistados, aumentando a subcontratação, terceirização e trabalhos informais, sem nenhum direito trabalhista e com salários baixos; uma flexibilidade dos produtos, pois já não se produz em série e sim de acordo com as particularidades da demanda; e uma flexibilidade nos padrões de consumo que buscam diversificar as mercadorias para atender a diferentes tipos de consumidores.

Todo esse processo vem também acompanhado por outras características que vale destacar como a tendência à terceirização, a qual Harvey (1992) chamou de setor de serviços. Em relação a isso, Iamamoto (2005) discorre que é visível o enxugamento das empresas, nas quais o número de trabalhadores formalizados na empresa é cada vez menor. Em decorrência disso, cresce o número de empresas ou contratos terceirizados e de contratos temporários, o que não gera vínculo com a empresa, diminuindo assim o custo com a contratação de mão-de-obra. Assim, “a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 1992, p. 145).

Sobre isso Behring e Boschetti (2008) apontam que essas medidas adotadas na década de 1980, sob a hegemonia neoliberal, além de não terem sido eficientes na resolução da crise, trouxeram consequências avassaladoras para a classe trabalhadora, com o aumento do desemprego, a destruição de postos de trabalho, a redução dos salários e diminuição de gastos com as políticas sociais.

Outro elemento importante trazido na discussão de Iamamoto (2005) e observado nesse período é a figura do trabalhador polivalente. Antes, a divisão do trabalho nas empresas era mais rígida, mas com o enxugamento dos postos de trabalho, o trabalhador passou a ser chamado para atuar em várias funções ao mesmo tempo, diminuindo assim os gastos do capital com mão-de-obra e aumentando as exigências de qualificação desse trabalhador para se tornar “empregável”. Podemos correlacionar essa necessidade do trabalhador polivalente com o aumento pela procura de qualificação por meio da educação, visto que a concorrência pelos poucos postos de trabalho se torna cada vez mais acirrada.

Ainda sobre essa questão, Netto e Braz (2012) indicam que nesse contexto de reorganização do trabalho na acumulação flexível,

[...] dos trabalhadores aí inseridos se requer uma qualificação mais alta e, ao mesmo tempo, a capacidade para participar de atividades múltiplas, ou seja, essa força de trabalho deve ser qualificada e polivalente. [...] o controle da força de trabalho pelo capital recorre a formas diversas daquelas do despotismo fabril, apelando à ‘participação’ e ao ‘envolvimento’ dos trabalhadores, valorizando a ‘comunicação’ e a redução das hierarquias mediante a utilização de ‘equipes de trabalho’. [...] o capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores: utiliza-se o discurso de que a empresa é a sua ‘casa’ e que eles devem vincular o seu êxito pessoal ao êxito da empresa; não por acaso, os capitalistas já não se referem a elas como ‘operários’ ou ‘empregados’ - agora, são ‘colaboradores’, ‘cooperadores’, ‘associados’ etc. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 229).

Pensar em todo esse contexto e em suas consequências no processo de formulação da Política de Educação no cenário brasileiro requer que façamos um esforço primeiramente para compreender de que forma se deu a consolidação e desenvolvimento do capitalismo em suas variadas faces no contexto social, político, econômico e cultural peculiares do nosso país.

Marcados pelo forte clientelismo, patrimonialismo, pela centralização do poder e autoritarismo, os países latino-americanos tiveram um modo bem específico de desenvolvimento do sistema capitalista, implicando principalmente na utilização da coisa pública em favor dos interesses pessoais de minorias ou grupos políticos que já se encontravam no poder há muito tempo. O capitalismo, levando em conta as suas características do pensamento liberal, pode ser assim caracterizado como uma mudança no modo de produção e acumulação de riquezas com traços fortemente conservadores. Seria, portanto, uma mescla do pensamento liberal modernizador com os resquícios e singularidades da história e cultura local.

No período da grande crise capitalista datada dos anos 1929-1932 que atingiu sobremaneira todos os países do mundo, as consequências no cenário brasileiro se visualizavam principalmente na vulnerabilização e enfraquecimento dos grandes produtores de café, que eram até então a principal força política e econômica do País. A economia brasileira, como bem sabemos, era dominada pela agroexportação do café, o que fortalecia politicamente e economicamente as oligarquias cafeeiras, os grandes senhores do café. Nos anos da crise, o Brasil presenciou o início do declínio da dominação da monocultura cafeeira. Muitos latifundiários tiveram perdas irreparáveis na produção, que sendo exacerbada para o volume que o mercado podia consumir, perdeu-se em episódios de queimadas de toneladas do produto. Isso gerou “uma mudança na correlação de forças no interior das classes dominantes” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 104), com o aparecimento neste contexto das oligarquias do gado, com destaque para os

produtores de carne do sul, do açúcar e outras, diversificando assim a economia brasileira até então dominada pelos produtores de café.

Essas mudanças nos anos 1930, bem como a efervescência política da época, com a liderança de Getúlio Vargas, culminaram na Revolução de 1930, sendo instaurada em 1937 a ditadura do Estado Novo, enquanto que no restante do mundo já se ensaiava a formação do Estado Social. A partir daí houve o início do processo considerado por Behring e Boschetti (2008) como um processo de modernização conservadora, já que se tratava de um período de cooptação dos movimentos populares e da classe operária, mas que se pretendia uma certa modernização em níveis econômicos no país.

Mas, de que forma esse contexto vai influenciar na política social brasileira? Sendo levantado esse mesmo questionamento, as autoras Behring e Boschetti (2008) afirmam que a expansão da política social no Brasil foi, sem dúvida, lenta e seletiva, tendo ficado os direitos um tanto estagnados, sem muitos avanços. Isso foi severamente agravado por um novo período de modernização conservadora que se instaurou após o golpe militar de 1964, iniciando um novo período de ditadura que teve a duração de 20 anos, gerando danos políticos e sociais cujas consequências sofremos até hoje.

No entanto, devemos compreender de que forma a sociedade brasileira e a atuação estatal aconteceu e vem acontecendo a partir da superação desse período antidemocrático, com a conquista legal da democracia em nosso país, bem como as transformações econômicas, sociais e políticas que vem se desenrolando na experiência brasileira do chamado capitalismo neoliberal.

Sobre isso, a primeira constatação que podemos fazer é que o reestabelecimento do regime democrático no país, que teve como uma de suas mais expressivas conquistas a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 com um caráter essencialmente social-democrata, garantindo direitos sociais aos cidadãos brasileiros e reconhecendo o papel do Estado na condução e garantia dos mesmos.

Certamente, a CF de 1988 imprimiu um novo direcionamento das ações em nível nacional, no entanto, o mundo vivenciava uma nova etapa no processo de acumulação capitalista sob a orientação do pensamento neoliberal de desregulamentação de direitos conquistados no período do keynesianismo, associada a outras características peculiares ao pensamento neoliberal e que inevitavelmente influenciou a sociedade brasileira em vários aspectos, especialmente na forma de conduzir as políticas sociais públicas. O Brasil no final da década de 1980, caminhava

na “contramão do movimento mundial”. Enquanto o mundo iniciava um processo chamado de “acumulação flexível” (HARVEY, 2012), o Brasil dava seus primeiros passos rumo a uma sociedade social-democrata, de conquista de direitos e estabelecimento de responsabilidades ao Estado no que tange à formulação, oferta e execução de políticas públicas sociais.

O resultado desse processo tem se voltado para o redirecionamento das conquistas estabelecidas pela Carta Magna em um movimento caracterizado por Behring e Boschetti (2008) como contra-reforma neoliberal, o que vem gerando sérios impactos para a política social brasileira.

Conforme explicitam as autoras, o pensamento dessa época girava em torno da ideia de que sendo reformado o Estado, através especialmente das privatizações e do desrespeito às conquistas de 1988 em termos de legislação de seguridade social, estaria livre o caminho para se instaurar o novo projeto de modernidade que já dominava a Europa.

Interessante como, no caso brasileiro, não se teve a oportunidade de desfrutar da reforma social-democrata do Estado como ocorreu nos países capitalistas centrais. Na verdade, experimentamos:

o desmonte (Lesbaupin, 1999) e a destruição (Tavares, 1999), numa espécie de reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital. Revelou-se, sem surpresas, a natureza pragmática, imediatista, submissa e antipopular das classes dominantes brasileiras. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 151).

O processo de privatização intensificado nesse período teve como argumentos a necessidade de se atrair capitais para o país a fim de reduzir a dívida externa, a obtenção de preços mais acessíveis para os consumidores, a melhoria da qualidade dos serviços com a concorrência. Na verdade, segundo Behring e Boschetti (2008), os estudos revelam que as empresas brasileiras privatizadas tiveram um aumento significativo do lucro às custas do aumento dos preços e tarifas, das demissões em massa e das dívidas que foram “engolidas pelo governo, que também assumiu os compromissos dos fundos de pensão e das aposentadorias” (BEHRING; BOSCHETTI 2008, p. 153), gerando sérias consequências para a classe trabalhadora que contará com um Estado de atuação mínima e ineficiente.

Tendo essas reflexões iniciais sobre os modelos de produção capitalista, analisaremos a política pública de educação no Brasil inserida no contexto de contradições de uma sociedade capitalista que busca não só por meio da política econômica, mas também através das políticas

sociais a sua manutenção e reprodução. E é exatamente nesse movimento de reprodução que se insere a política de educação como um dos elementos-chave nesse processo.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se da perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

Assim, é importante que compreendamos a educação como parte integrante do processo de sociabilidade ao qual estamos vinculados e submetidos, entendendo que ela, como política pública, é um espaço de lutas e contradições sobre o qual não podemos deixar de refletir para compreender o movimento que aqui nos propomos a discutir e que envolve aspectos de finalidades atribuídas historicamente à educação, principalmente àquela destinada à classe trabalhadora. Nesse sentido, Frigotto (2010) destaca que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

É certo que o papel da educação deve ir além da perspectiva de mero mecanismo reprodutor do sistema capitalista e de formação de trabalhadores qualificados para responder às necessidades do mercado. Se a reduzirmos somente a esse aspecto, estamos incorrendo no equívoco de analisá-la somente sob uma das nuances possíveis. Portanto, é relevante pensarmos a educação como:

[...] uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas históricas necessidades [materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas]. A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade (FRIGOTTO, 2010, p. 33-34).

Portanto, dentro desse espaço de disputas de interesses, de contradições e de embates históricos, aponta-se a possibilidade de resistência. É um exercício que se processa no cotidiano das relações sociais e partir dos sujeitos reconhecidos nesse contexto macroestruturante, o qual tende a colocar claras diferenciações de direcionamentos para a educação no que se refere aos

diversos setores da sociedade: de um lado, “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

A Educação aparece nos textos constitucionais desde a Constituição de 1824. Porém, nossos olhares estarão voltados para a Educação a partir da Carta Magna de 1988 e as legislações que a partir dela são publicadas, de modo que possamos traçar discussões acerca da política educacional nesse contexto, tendo em vista que o objeto de nosso estudo perpassa nesse cenário de forma mais clara e atual. Mas, não estamos aqui desconsiderando seus aspectos passados, os quais se relatam na história da educação brasileira, pois nossa perspectiva de análise é justamente compreendê-la nesse processo. Porém, é preciso delimitarmos nosso olhar, sem perdermos de vista os elementos estruturais já aqui discutidos sobre o modo de sociabilidade em que estamos inseridos.

Isto posto, consideramos relevante destacar brevemente um pouco dos precedentes históricos da educação no Brasil, a partir das reflexões traçadas por Frigotto (2010), quando afirma que:

A análise da educação no Brasil – desde o império e sua ‘boa sociedade’ às *démarches* da República Velha e até os dias atuais da República – nos traça um quadro de extrema perversidade. Somente em 1930 se efetiva um esforço para a criação de um sistema nacional de educação. [...] Perfilamos uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão se dava em relação aos conquistadores e colonizadores. Hoje, continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital (FRIGOTTO, 2010, p. 38-39).

Dadas essas considerações, voltaremos nossas reflexões à política de educação traçada a partir da CF de 1988, tendo em vista ser um marco na história brasileira no que tange à garantia de direitos sociais, bem como por ser a legislação que até hoje direciona as ações no âmbito da política educacional, assim como das demais políticas públicas.

Tratando-se de direitos sociais, a educação aparece no texto constitucional como sendo um desses direitos assegurados aos cidadãos brasileiros, acompanhada de outros também listados no mesmo artigo. Como dispõe a Constituição em seu artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Segundo Vieira (2007), a CF de 1988 traz a noção um pouco mais ampliada da educação como um direito em relação às constituições que a antecederam, refletindo o momento

de abertura política e de redemocratização no país. O texto constitucional que trata da educação propõe:

[...] a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio “da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). [...] a educação como direito público subjetivo [art. 208, § 1º], o princípio da gestão democrática do ensino público [art. 206, VI], a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria [art. 208, I], o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências [art. 208, III]. (VIEIRA, 2007, p. 304)

Interessante observar que a Carta Magna de 1988 é a que mais avança em termos de organização dos deveres do Estado diante da educação, imprimindo a ela o caráter de “Constituição Cidadã”, como já mencionado anteriormente, quando tratávamos dos diversos aspectos dos modelos de acumulação capitalista e seus reflexos no Brasil.

Nesse contexto analítico, não podemos deixar de observar a intencionalidade que a educação possui a partir do próprio texto constitucional em seu artigo 205, o qual determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, *será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho* (grifos nossos)” (BRASIL, 1988). Nossos grifos apontam para duas questões cruciais que permearão o âmbito da política de educação brasileira: um deles diz respeito à participação de outros setores da sociedade na promoção e execução dessa política, cujos papéis ficarão mais elucidados nesse processo a partir da LDB/96; o outro diz respeito à própria intenção da educação explícita no último grifo, quando diz que objetiva dentre outros elementos, a qualificação para o trabalho, ou seja, para a manutenção e reprodução do sistema de exploração por meio do trabalho “qualificado”.

Outros artigos que merecem destaque são os art. 208 e 209, os quais estão também relacionados com a discussão que traçamos acima. No art. 208, deixa claro o dever do Estado perante a educação, enquanto o art. 209 deixa explícita a abertura para a iniciativa privada na oferta de educação em âmbito nacional. Vejamos o que dizem os artigos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno

regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Assim, fica clara a proposta constitucional no âmbito do fortalecimento de mais um campo de lucratividade, o mercado da educação. Esse mercado foi ainda mais incentivado em 1996, quando da aprovação da LDB/96 que discutiremos adiante. Ora, muitos tratam a CF de 1988 como sendo a grande expressão da democracia e da conquista de direitos, cujos avanços não podemos negar, porém é preciso visualizá-la além desses aspectos e considerando seus elementos de contradição expressados no próprio texto que acabamos de analisar. Por um lado, temos ganhos reais no campo dos direitos e da democracia, no entanto, por uma via contraditória seguimos o rumo do fortalecimento do sistema de desigualdade e exploração preconizado pelo capitalismo em suas várias formas. E é nesse sentido que fazemos nossa ressalva e que refletimos diante desse contexto.

Ao fazer essas reflexões em torno da CF de 1988, estamos considerando também que sua formulação está permeada de reivindicações e de conquistas de lutas travadas por vários coletivos. Como discorrem Freitas e Biccás (2009):

Para a história social da educação no Brasil os dezoito meses da Constituinte, que praticamente finalizava a década de 1980, são importantes porque a institucionalidade subjacente ao processo de aprovação das leis foi percebida como estratégia pelos sujeitos políticos que se organizavam para defender seus pontos de vista em relação às obrigações do Estado para com a educação. Isso significa que estava se abrindo um tempo de mobilização que se articulava não somente em grandes comícios e passeatas projetadas para reocupar as ruas com o vozeiro do povo. [...] A defesa de princípios proclamados em cartas e manifestos deu voz e visibilidade a sujeitos coletivos que se apresentaram para defender os fundamentos considerados essenciais na ação do Estado (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 313).

Retomando ao texto constitucional que trata do direito à educação, é possível observar que a Constituição de 1988 é a pioneira a tratar de autonomia universitária quando determina, no art. 7º, que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (VIEIRA, 2007).

No entanto, observamos que a Constituição em si não nos permite obter muitos elementos para analisar o ensino superior no Brasil, o qual será melhor explicitado e definido a partir de outras legislações que sucedem à Carta Magna.

Segundo Vieira (2007), a Constituição de 1988 “mantém a competência privativa da União para ‘legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional’ [art. 22, XXIV] e compartilhada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para ‘proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência’ [art. 23, V]” (VIEIRA, 2007, p. 305).

Em relação às diretrizes e bases da educação nacional, traremos para análise a LDB/96. A partir do que já mencionamos acerca dos modos de regulação capitalista e suas influências no desenvolvimento das políticas públicas sociais, é interessante perceber que a LDB/96 traz claramente o seu objetivo na sociedade a partir da lógica de acumulação de riqueza e exploração do trabalho quando diz, em seu art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (grifo nosso).

Outro aspecto importante trazido por essa lei e que estará bastante presente em nossas discussões é a consolidação da educação como mercadoria. É a LDB/96 que traz explicitamente essa abertura e traz elementos reguladores desse processo. A lei afirma, em seu art. 3º, inciso V, que a educação será ministrado por meio de princípios, dentre os quais está “a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1996). Além disso, determina que:

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996).

A coexistência entre o poder público e a iniciativa privada na execução da política de educação irá perpassar todos os níveis de ensino e em cada um deles apresentará diferentes formas de atuação de organizações privadas com fins lucrativos. A dimensão mercadológica da educação se torna bem visível quando analisamos a educação superior no Brasil e seu processo de expansão, como faremos a seguir.

3.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PROCESSO DE EXPANSÃO NO BRASIL

Ao analisar a educação superior no Brasil, buscaremos destacar a sua fase de expansão e as implicações desse processo no cenário da educação brasileira. Antes disso, procuraremos compreender também elementos macroestruturantes que se inserem nas configurações da educação superior no Brasil e que influenciam, sobretudo, o seu processo de expansão pela via mercadológica. Acreditamos que esse movimento de compreensão mais geral seja indispensável para apreendermos os rumos da expansão nesse nível educacional, bem como para refletirmos sobre nosso objeto de estudo a partir dessas reflexões.

Assim, apontaremos alguns elementos que marcaram o processo de expansão da educação superior no Brasil, de modo a relacioná-los com os aspectos tratados no tópico anterior sobre a política educacional no contexto do capitalismo. Ora, se pensarmos que o modo de produção capitalista no mundo influencia sobremaneira os processos societários e sua organização, bem como seus elementos de reprodução, estamos aqui entendendo a educação, enquanto política social, como um desses elementos. Portanto, não seria diferente pensar a expansão da educação superior, no Brasil, a partir dessa concepção, principalmente se considerarmos a LDB de 1996 como um dos marcos nesse processo. No entanto, antes mesmo de chegarmos a esse ponto de discussão, é preciso que tenhamos uma noção mais ampliada de como se configurou esse processo num cenário macroestruturante.

Considerando os aspectos macroestruturantes desse processo, destacamos alguns pontos que avaliamos ser relevantes para análise, os quais dizem respeito às influências do Banco Mundial no movimento de expansão da educação superior no Brasil, tendo como principal característica a educação como uma mercadoria. Essa influência se tornou mais incisiva a partir dos anos 1990 com a publicação de alguns documentos orientadores para os países em desenvolvimento no que se refere à proposta de reconfiguração da educação superior no contexto mundial.

Nesse sentido, Lima (2011) destaca alguns documentos publicados pelo Banco Mundial e que tiveram forte influência nesse cenário de expansão e reorganização da educação superior no Brasil. Dentre eles, está o documento intitulado *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994, no qual são apontadas quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. A primeira

delas diz respeito à necessidade de diversificar as instituições de ensino e os cursos, de modo a coexistirem universidades públicas, privadas e instituições não universitárias. A segunda estratégia seria a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, na qual:

O Banco Mundial defendeu a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes; o corte de verbas públicas para as atividades consideradas ‘não relacionadas com a educação’ (alojamento/moradia estudantil e alimentação/bandejão); assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos, dos cursos de curta duração, dos cursos pagos e da venda de ‘serviços educacionais’, como consultorias e pesquisas. Esses ‘serviços’ deveriam ser administrados através de convênios firmados entre as universidades públicas e as empresas, mediados pelas fundações de direito privado, concebidas como estruturas administrativamente mais flexíveis (LIMA, 2011, p. 87).

A terceira estratégia trazida pelo Banco Mundial foi a redefinição do papel do Estado, indicando a sua importância na construção de um novo aparato jurídico e político que tornasse possível a implantação das diretrizes privatizantes da educação. Todo esse arcabouço legal foi construído ainda durante os anos 1990 e seguiram no mesmo caminho ainda as legislações implantadas nos anos 2000. A própria LDB/96 foi um desses mecanismos legais criados nesse sentido e, posterior a ela, outras leis, decretos e programas¹⁰ estiveram dando suporte a todo esse projeto de reformulação da educação superior por meio da via mercadológica. A esta intencionalidade também está ligada a quarta estratégia tratada no documento em questão e que diz respeito justamente à forte defesa da participação dos setores privados numa política de qualificação do ensino superior.

Portanto, é possível percebermos que o processo de expansão da educação superior, ocorrido no Brasil durante os anos 1990, foi fortemente influenciado pelos interesses capitalistas globais e que buscou seguir sim as diretrizes apontadas pela via do mercado, fortalecendo sobretudo a expansão por meio da privatização. Em relação a esse aspecto, Sguissardi (2008) traz algumas contribuições para refletirmos acerca do processo de expansão:

O modelo de expansão de educação superior no Brasil tem uma longa história, mas, para caracterizá-lo, basta verificar sua evolução nos últimos anos. A multiplicação dos *campi* das IFES, a criação recente de mais 12 universidades federais em diversos estados do Brasil, beneficiando importantes regiões metropolitanas, mas especialmente do interior

10 Lei nº 10.973/2004 (SINAES), Decreto nº 5.205/2004 (parceria entre Universidades Federais e Fundações de direito privado), Lei nº 11.079/2004 (Projeto Parceria Público-Privada), Lei nº 11.096/2005 (PROUNI), Decretos nº 5.800/2006 e 5.622/2005 (Universidade Aberta do Brasil), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto nº 7.234/2010, dentre outros.

do país, e, certamente, o REUNI deverão ter importante impacto nos números referentes às instituições e matrículas do setor público federal. Mas, infelizmente, seu efeito sobre a participação percentual do setor público no total de IES e de matrículas será diminuto diante do muito mais expressivo crescimento do setor privado, especialmente representado pelo sub-setor particular ou privado/mercantil (SGUISSARDI, 2008, p. 996).

Assim, muitos são os indícios que nos fazem enveredar pelo pensamento de que o processo de expansão da educação superior no Brasil, intensificado a partir dos anos 1990, teve claras influências dos interesses capitalistas no sistema educacional, principalmente se analisarmos os dados fornecidos pelas Sinopses Estatísticas da Educação Superior disponibilizadas pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que se refere ao número de instituições públicas e privadas e seus respectivos números de matrículas no período de 1995 a 2015, nos quais se revela o intenso crescimento do setor privado nesse nível de ensino. No quadro 12, a seguir, apresentamos os números de instituições públicas e privadas no período de 1995 a 2015 e as quantidades de matrículas respectivamente.

Quadro 12 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil e quantidade de matrículas de 1995 a 2015 – (categorias público e privada)

Ano	Número de Instituições		Total de instituições	Número de matrículas		Total de matrículas
	Públicas	Privadas		Públicas	Privadas	
1995	210	684	894	700.540	1.059.163	1.759.703
1996	211	711	922	735.427	819.617	1.868.529
1997	211	689	900	759.182	1.186.433	1.945.615
1998	209	764	973	804.729	1.321.229	2.125.958
1999	192	905	1097	832.022	1.537.923	2.369.945
2000	176	1004	1180	887.026	1.807.219	2.694.245
2001	183	1208	1391	939.225	2.091.529	3.030.754
2002	195	1442	1637	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2003	207	1652	1859	1.136.370	2.750.652	3.887.022
2004	224	1789	2013	1.178.328	2.985.405	4.163.733
2005	231	1934	2165	1.192.189	3.260.967	4.453.156
2006	248	2022	2270	1.209.304	3.467.342	4.676.646
2007	249	2032	2281	1.240.968	3.639.413	4.880.381
2008	236	2016	2252	1.273.965	3.806.091	5.080.056
2009	245	2069	2314	1.351.168	3.764.728	5.115.896
2010	278	2100	2378	1.461.696	3.987.424	5.449.120
2011	284	2081	2365	1.595.391	4.151.371	5.746.762
2012	304	2112	2416	1.715.752	4.208.086	5.923.838
2013	301	2090	2391	1.777.974	4.374.431	6.152.405
2014	298	2070	2368	1.821.629	4.664.542	6.486.171
2015	295	2069	2364	1.823.752	4.809.793	6.633.545

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – INEP/MEC. Elaboração própria, 2017.

Torna-se evidente, a partir dos dados expostos no quadro 12, que o setor privado teve um crescimento elevado se comparado ao setor público. E apesar de haver pequenas variações de um ano para outro, no que se refere ao número de instituições públicas e privadas, observamos que o número de matrículas é crescente em ambos os setores, porém com uma diferença considerável se compararmos o número de matrículas em instituições públicas e privadas nesse período de tempo analisado. Portanto, é perceptível que o número de matrículas nas instituições privadas é superior se comparado ao setor público.

Para visualizarmos o comparativo geral do período de 1995 a 2015 em relação à quantidade de instituições de ensino superior no Brasil, temos pois um número total, em 1995, de 894 instituições, sendo 210 públicas e 684 privadas, ou seja, 76,51% das instituições de educação superior, nesse ano, eram privadas. Já em 2015, o total de instituições nesse nível de ensino era de 2.364, sendo 295 de origem pública e 2.069 de origem privada, ou seja, 87,52% das instituições que ofertavam ensino superior em 2015 eram oriundas do setor privado.

Em relação ao número de matrículas em ambas as categorias aqui analisadas, temos em 1995 um total de 1.759.703, das quais 700.540 se referem às matrículas nas instituições de ensino superior públicas e 1.059.703 dizem respeito às matrículas em instituições privadas. Assim, mais de 60% das matrículas registradas no ensino superior estavam concentradas nas instituições privadas nesse ano. Em 2015, esses valores passaram para um total de 6.633.545 matrículas em instituições de ensino superior, das quais 1.823.752 dizem respeito às matrículas no setor público e 4.809.793 são matrículas no setor privado. Desse modo, temos um percentual de 72,5% de matrículas concentradas em instituições privadas no ano de 2015.

Sem dúvida, os dados apontam que houve um forte investimento no mercado educacional de ensino superior desde 1995 até 2015 e que o caminho da expansão no Brasil vem se processando por meio da privatização desse nível de ensino como meio de oportunizar o acesso para as camadas mais populares da população. Obviamente que esse caminho não se gesta sozinho e que houve inúmeros incentivos governamentais para que o mercado de educação superior se expandisse.

Um desses incentivos efetivamente se legalizou com a promulgação da LDB/96, a qual claramente, em seu texto, abre espaço para que o mercado possa adentrar na oferta de educação em todos os níveis de ensino. Sobre esse ponto de análise, Sguissardi (2008) aponta que:

À sombra das recomendações do documento do Banco Mundial [...] que propunha, entre outras coisas, uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas; que considerava a universidade de pesquisa inadequada para os países em desenvolvimento e em seu lugar propunha a adoção da universidade de ensino (sem pesquisa); que recomendava às autoridades que ficassem ‘atentas aos sinais do mercado’, aprovava-se, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei, aprovada como uma espécie de “guarda-chuva jurídico”, possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito dessas recomendações. Entre eles, destaca-se o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação (SGUISSARDI, 2008, p. 1001).

É importante destacar que esse processo de mercantilização da educação superior já vinha sendo delineado desde o período da Ditadura Militar, no qual se torna interessante apontar que conviveram duas perspectivas diferentes: de um lado houve investimentos nas universidades públicas; e de outro, instituições privadas ganhavam ainda mais espaço e incentivos governamentais diretos e indiretos (CUNHA, 2004). Essas perspectivas ambíguas se perpetuaram no cenário do ensino superior brasileiro, obviamente, tomando novas configurações no decorrer da história.

Ainda se tratando do fortalecimento dos setores privados de educação superior no período ditatorial, Cunha (2004) considera que:

Para os estrategistas dos governos militares, o que importava era que os jovens das camadas médias encontrassem algum curso superior e se satisfizessem com as opções que coubessem na disputa. Aliás, era nessas camadas que o regime militar pretendia assentar suas bases de sustentação política. [...] Durante as duas décadas de ditadura (1964/1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive no federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. [...] Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho (CUNHA, 2004, p. 82).

Assim, torna-se ainda mais evidente que o processo de consolidação e expansão da educação superior no Brasil, nesse período histórico, esteve atrelado aos interesses privados, bem como aos interesses de manutenção do regime militar atendendo não só às demandas das classes medianas que pressionavam por esse acesso, mas também correspondendo ao processo de modernização impulsionado pelas transformações mundiais do sistema capitalista.

Não adentraremos aqui na análise detalhada desse período histórico, mas não é possível desconsiderar as características que a partir dele já vinham sendo definidas de modo a

atender à crescente demanda pela educação superior dentre as camadas mais populares como um possível caminho de inserção no mercado de trabalho, bem como atender às exigências de modernização impostas pelo próprio sistema capitalista a esse nível de ensino. Assim, nesse período, a modernização no ensino superior brasileiro ocorreu a partir da promulgação da Lei nº 5.540/68. O que se pretendia, na verdade, com essa modernização do ensino superior, era colocar a universidade à disposição da produção de uma nova força de trabalho que estava sendo requisitada pelo capital monopolista, bem como criar condições para o atendimento de uma demanda crescente apresentada pelos jovens das camadas médias da sociedade (CUNHA, 2007).

Essa demanda por educação superior continuou a se propagar e tomou mais força durante o período de lutas pela redemocratização do país, quando os movimentos sociais se fortaleciam nos embates políticos e ganhavam espaço no cenário brasileiro. Desse modo, retomando a análise para o período pós-Ditadura, o qual é o nosso foco de análise, torna-se interessante centrarmos nosso olhar nas mudanças ocorridas na educação superior após o período de redemocratização do Brasil, como já vínhamos discutindo, e sobre o qual Lima (2011) traz importantes contribuições, ao afirmar que:

Ao longo da década de 1990, desencadeou-se uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica e também no campo dos direitos sociais, conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora, o que gerou um aprofundamento da mercantilização da educação, particularmente da educação superior. Essa ampliação foi realizada através de dois movimentos: a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos ‘serviços educacionais’; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2011, p. 87).

Esse movimento de mercantilização da educação, apontado acima, foi fortalecido pelo Estado através de legislações que possibilitaram a concretização desse feito e legitimaram a ação privada nesses espaços. A principal delas, sem dúvida, foi a LDB/96 e é a partir dela que gostaríamos de iniciar essa discussão, trazendo também outros aspectos relevantes imbrincados nesse contexto.

A LDB/96 traz claramente, no Título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, a condição de coexistência de instituições públicas e privadas como um de seus princípios básicos, que conduzirá todo o sistema nacional de educação. Esse princípio é válido para todos os níveis de ensino e consolida a entrada da educação como um produto

comercializável. No que se refere à educação superior, a LDB/96 diz explicitamente, em seu art. 45, que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou *privadas*, com variados graus de abrangência ou especialização” [grifo nosso](BRASIL, 1996). Isso reflete, sem dúvida, o projeto de reformulação da educação superior pela via do mercado, o que já vinha sendo delineado no cenário mundial e que repercutiu nos rumos adotados para a educação superior no Brasil.

Assim, só é possível analisarmos essa expansão da educação superior no Brasil, se entendermos o papel da Universidade em um país capitalista dependente, cujos processos de desenvolvimento do capitalismo estiveram sempre como condicionantes dessas “mudanças” no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, Lima (2013) destaca três principais necessidades do sistema capitalista que estiveram atreladas ao processo de expansão do ensino superior no Brasil. A primeira delas é a necessidade de subordinação da ciência à lógica mercantil, o que pode ser visualizada através da venda de serviços educacionais advindos das parcerias entre universidades e empresas ou fundações de direito privado, do incentivo ao empreendedorismo, à competitividade e ao produtivismo no meio da pesquisa e da pós-graduação. A segunda é a formação de novos campos de lucratividade para o capital, podendo ser visualizado por meio do aumento da quantidade de instituições privadas de ensino superior que foram abertas em todo o país. Por fim, a terceira é a busca por manter um consenso em torno do projeto neoliberal de sociabilidade, o que pode ser observado por meio da mudança de concepção da educação superior para a concepção difundida pelos organismos internacionais de educação terciária. Esta, sendo compreendida como o conjunto de cursos pós-médio, cursos de curta duração ou cursos à distância, ampliando assim a noção de educação terciária sob a aparência de democratização do acesso à educação.

Os aspectos tratados acima tomaram rumos efetivos na direção de mercantilização da educação superior a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tendo continuidade, embora de forma um pouco diferenciada, no governo Lula da Silva. Em se tratando do governo FHC, Pizzio (2015) argumenta que:

Entre 1995 e 2002, o governo de Fernando Henrique Cardoso deu início à reforma do Estado sob a égide da ‘imprescindível’ modernização do aparelho estatal em prol da necessidade da eficiência em campos de interesse público tido como onerosos e pouco lucrativos, entre eles a educação. Principiou-se um amplo processo de descentralização dos serviços que, até então, eram executados diretamente pelo Estado, pois o entendimento era de que a iniciativa privada poderia também prestar um serviço

eficiente, racional e produtivo. [...] As reformas educacionais implantadas no governo de FHC tiveram a finalidade de estabelecer uma nova concepção de educação, orientada não como um direito social, mas como um serviço, portanto regulada pelas leis do mercado. No ensino superior, em particular, esse processo ocorreu, de modo mais intenso, em duas frentes: racionalização dos recursos destinados às universidades públicas, induzindo essas instituições a buscarem fontes alternativas de financiamento e, conseqüentemente, aproximando-as da lógica do mercado, oferecendo, inclusive, serviços a empresas, na condição de contratadas; e o fortalecimento público às atividades dessas instituições por meio de bolsas de estudos, crédito educativo e isenção fiscal. Dentro dessa conjuntura, a expansão acelerada da iniciativa privada no ensino superior foi o resultado mais visível do conjunto de reformas implantadas nesse período (PIZZIO, 2015, p. 77-78).

Considerando os elementos discutidos por Pizzio (2015), tornam-se perfeitamente visíveis quando retomamos os dados já apresentados no quadro 12, o qual demonstra claramente o crescimento do setor privado na oferta de educação superior nesse governo. Se em 1995 tínhamos um total de 684 instituições de ensino superior privadas, esse número saltou para 1.442 instituições em 2002, representando um crescimento de 110,8%.

Ainda se tratando do governo FHC, Cunha (2004) ressalta aspectos relevantes que estiveram presentes nos anos 1995-2002 no que se refere à educação superior, destacando dois pontos principais: a escassez de recursos e de investimentos nas Instituições de Ensino Superior Públicas e os benefícios concedidos para incentivo das Instituições Privadas, levando a educação superior para a esfera do mercado que se fortalecia ainda mais com o posicionamento do Estado no sentido de enfraquecimento dos investimentos financeiros nas instituições públicas. Sobre esse aspecto, Corbucci (2004) também argumenta que:

A incapacidade do poder público federal de ampliar os gastos em educação, em grande medida devida ao processo de ajuste fiscal dos anos 1990, fez com que não se conseguisse atender plenamente à crescente demanda por educação superior. Esse processo de enfraquecimento do setor público federal foi um dos elementos centrais para a forte expansão da oferta de vagas e o aumento das matrículas no setor privado, favorecidos por certa desregulamentação do setor, no que se refere à flexibilização dos requisitos para a criação de cursos e instituições. [...] O objetivo principal dessa medida foi o de expandir a oferta de vagas sem, no entanto, ampliar a participação da rede federal e, conseqüentemente, dos gastos da União. Para tanto foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível do ensino, por intermédio da iniciativa privada (CORBUCCI, 2004, p. 682).

Além disso, Corbucci (2004) apresenta outros aspectos importantes que estiveram presentes nesse período e que influenciaram a configuração nacional da educação superior no Brasil. Um desses elementos eram os discursos que se propagavam em meados dos anos 1990 e

que buscavam desqualificar e deslegitimar a educação superior pública, sob a alegação de que essa era não só ineficiente, dispendiosa, como também representava a elitização desse nível educacional, tendo em vista que poucos conseguiam ingressar e que a demanda por educação superior crescia a cada ano. Segundo Corbucci (2004), os dados que tratam das inscrições em exames vestibulares entre 1990 e 2002, revelam um crescimento de demanda em 161,6%, o que apoiou os debates em torno da expansão, somado ao discurso de impossibilidade do Estado em atender essa crescente demanda, levando assim à apresentação do caminho de privatização desse nível de ensino como uma solução possível e rápida para a garantia de acesso aos demandantes das diversas camadas sociais.

Obviamente que o discurso de oportunizar, às diversas camadas sociais, o ingresso de mais pessoas a esse nível de ensino está imbrincado no projeto de mercantilização da educação que mais se aproxima do saciamento dos interesses do sistema de acumulação de capital, o qual passou a vislumbrar, na educação, mais um campo lucrativo com o total apoio do Estado.

Algumas iniciativas governamentais, ainda no período de 1995-2002, foram tomadas no sentido de garantir o sucesso do projeto de expansão por meio de instituições privadas, não só com incentivos fiscais, mas também com ações que direta ou indiretamente financiavam e fortaleciam esse mecanismo de privatização da educação superior. Sobre essa discussão, Corbucci (2004) afirma que o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999 para financiar os estudos dos alunos matriculados em instituições privadas, foi uma das ações de iniciativa governamental que buscou fortalecer os setores privados na oferta de ensino superior.

Visualizamos, portanto, um movimento político e social que contribui sobremaneira para uma reconfiguração do modelo de oferta da educação superior no Brasil sob os interesses mundiais do sistema capitalista. Conforme Lima (2013), esse movimento de reformulação da educação superior se propagou e se fortaleceu cada vez mais nos anos posteriores (2003-2010), os quais correspondem ao Governo Lula da Silva, por meio de um processo envolvendo inúmeras ações que convergem em dois principais eixos: o empresariamento da educação, sendo expressado por meio da privatização e mercantilização da educação superior e do produtivismo que perpassa e condiciona a pesquisa e a pós-graduação; e a certificação em larga escala, expressa dentre outros aspectos, através de ações como a expansão do Ensino Superior à Distância.

Considerando ainda os elementos de continuidade da expansão da educação superior que se processou em continuidade no Governo Lula da Silva, Gomes e Moraes (2012) apontam que:

O ritmo acelerado de expansão teve continuidade a partir de 2003, mas sob nova tônica. Articulado ao discurso de democratização da Educação Superior (como ‘bem público’ ou de ‘interesse público’), uma série de políticas vem sendo implementada ou reorientada, objetivando ampliar o acesso, sobretudo dos jovens e trabalhadores provenientes das classes sociais tradicionalmente excluídas da Educação Superior. O governo Lula implanta programas que têm impacto direto na expansão do setor privado (GOMES; MORAES, 2012, p. 184).

Dentro desse contexto de ampliação do acesso à educação superior e continuidade do processo de expansão iniciado nos anos 1990 e que teve continuidade nos anos 2000, colocamos em destaque diversas ações do Governo Lula, correspondente aos anos 2003 a 2010, que corroboram para a lógica de expansão do ensino superior nos moldes capitalistas, como: o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). De acordo com Pizzio (2015):

O governo Lula inicia um processo de democratização do acesso ao ensino superior, com especial ênfase no setor público, distinto de anos anteriores. [...] Pela primeira vez, o governo brasileiro se propôs a investir em políticas de educação superior que buscavam, à sua maneira, a democratização do ensino. Tal postura indicava não só uma mudança de paradigma ante a população, mas também ante as perspectivas de desenvolvimento e crescimento do país. Três programas formaram o alicerce desse projeto: o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (PIZZIO, 2015, p. 78).

Ainda sobre o processo de expansão adotado no Governo Lula, Michelotto, Coelho e Zainko (2006) afirmam que as propostas que giravam em torno da expansão não se limitaram às ações de fortalecimento do setor público, que já vinha sendo defasado e sucateado no governo Fernando Henrique com os constantes cortes de recursos, e que durante o governo Lula tiveram efetivas propostas de retomada de crescimento com a criação de novas Universidades Federais e novos *campi* espalhados pelo interior dos estados brasileiros. Somada à iniciativa de fortalecimento no setor público, houve, paralelamente, um forte investimento nos setores privados principalmente por meio do PROUNI, em 2004, e consolidado, em 2005, por meio da Lei nº 11.096/2005.

De acordo com a Lei nº 11.096/2005, estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar *per capita* máxima de três salários mínimos, passariam a ter a oportunidade de ingressar na educação superior por meio de bolsas de estudo integrais ou parciais (de 50% ou 25%) nos estabelecimentos de ensino superior privados (com ou sem fins lucrativos) que aderissem ao Programa Universidade para Todos. Nesse programa, de acordo com o art. 8º:

A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: I- Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II- Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; III- Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; IV- Contribuição para o Programa de Integração Social (BRASIL, 2005).

A Lei que instituiu o PROUNI também traz outras disposições em relação ao número de vagas a serem ofertadas pelas instituições participantes e outras normativas que organizam esse processo de concessão das bolsas. Não adentraremos nos detalhes da referida Lei, pois o que nos interessa observar é que o Estado vem dando aparatos jurídicos para a consolidação da expansão da educação superior, principalmente pela continuidade de fortalecimento da via privatizante.

Outro programa que merece destaque é o REUNI, o qual foi instituído também no Governo Lula em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096. O principal objetivo do programa é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Somado a este objetivo central, outras diretrizes são impostas às universidades públicas que aderiram ao programa. Dentre elas, Mancebo, Vale e Martins (2015) destacam algumas que geraram sérios impactos na dinâmica das universidades seja em aspectos relacionados às condições de trabalho, seja na própria qualidade dos serviços prestados, sendo as principais:

“[...] aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as

instituições de ensino (públicas e/ou privadas) (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 38).

Mancebo, Vale e Martins (2015), ao trazerem esses elementos para discussão, apontam para algumas consequências desencadeadas pelo REUNI na realidade das universidades públicas, nas quais o que se percebe é uma sobrecarga de trabalho docente, visto que o aumento de vagas para discentes não foi acompanhada pelo aumento de vagas de professores, os quais passaram a ser mais exigidos com um volume de trabalho cada vez mais intenso. Além disso, houve um aligeiramento do ensino com a reformulação e flexibilização dos currículos, que em sua maioria passaram a ser mais curtos, assim como desencadeando um processo de certificação em larga escala, sem necessariamente estar acompanhado de qualidade de ensino, tendo como principal via o Ensino a Distância.

Ainda sobre o REUNI, Lima (2011) faz também reflexões que corroboram com o pensamento ora aqui desenvolvido quando diz que:

A análise do Reuni evidencia de que forma e com que conteúdo está ocorrendo a expansão do acesso à educação superior. Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da intensificação do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “instituições de ensino terciário”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao contrato de gestão/Reuni. A reestruturação e expansão operada pelo Reuni resulta, assim, na intensificação do trabalho docente em sua dupla face na graduação: o aumento do número de alunos em cada sala, somado ao aumento do número de cursos e da relação professor/aluno, está conformando a figura do “professor do ensino terciário”, aquele que – pela quantidade de trabalho na graduação – não desenvolve ou desenvolve com muitas limitações um projeto de pesquisa e/ou extensão; um professor que não publica ou publica “pouco” pois não tem tempo para escrever; que não participa de eventos científicos nacionais e/ou internacionais porque não tem verba pública disponibilizada para garantir esta participação (LIMA, 2011, p. 92)

São, portanto, inúmeras as consequências advindas das medidas adotadas a partir do REUNI e que embora tenha, de fato, significado um aumento do número de vagas e consequentemente de alunos que passam a acessar esse nível de ensino, resultou também em novas problemáticas surgidas no interior desse processo e que passam a demandar novos posicionamentos do Estado em relação a elas. Uma das demandas é pela garantia de permanência nesse nível de ensino, que será tratada posteriormente com a análise acerca da Assistência Estudantil nesse contexto de expansão da educação superior.

Além do REUNI e do PROUNI, houve também, no governo Lula da Silva, grandes investimentos no Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Este programa foi criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso por meio da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a qual institui o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior e se destina à “concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2001). Essa Lei veio a ser reformulada no governo Lula da Silva por meio de outros dispositivos legais¹¹ de modo a ampliar o seu alcance e o acesso de alguns segmentos da sociedade que ansiavam pela oportunidade de ingresso nesse nível de ensino e que não haviam conseguido através das vagas nas instituições públicas.

Nosso olhar aponta para o entendimento de que o FIES veio reforçar o caminho de expansão da educação superior por meio das instituições privadas, corroborando com um projeto político e ideológico em curso mundialmente de fortalecimento do mercado da educação como uma nova fonte de acumulação de capital e tendo o Estado como um forte aliado na condução e favorecimento desse processo, não só fornecendo um arcabouço jurídico favorável a esse movimento, mas também participando ativamente com a disponibilização de recursos públicos para financiar o ingresso de estudantes na rede privada de ensino superior sob o falso discurso de democratização do acesso. Sobre esses aspectos ora aqui tratados, Lima (2011) conclui que:

O ProUni, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o ensino a distância [...] e o Reuni constituem importantes referências da política de ampliação de acesso à educação utilizada pelo Governo Federal para legitimar suas ações por intermédio de uma eficiente operação ideológica que as reveste de um ilusório verniz democrático-popular. [...] O que se evidencia, na primeira década do século 21, é a estruturação de um tipo de universidade adequada à atual etapa de acumulação do capital, particularmente dependente como o Brasil. Uma estruturação que transita da privatização direta, passando pelo novo modelo de gestão, introduzido pelo padrão gerencial e coroado com a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a mercantilização do conhecimento. Um processo que configurou a educação superior como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideo-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo (LIMA, 2011, p. 92).

Portanto, não podemos analisar todo o processo de expansão da educação superior em curso no Brasil e intensificado a partir dos anos 1990, sem termos compreensão de que ele está diretamente articulado com um projeto ideológico de sociedade e que os elementos se

11 Lei nº 10.846/2004, Lei nº 11.552/2007, Lei nº 12.202/2010, Lei nº 12.513/2011, dentre outros.

entrecruzam num movimento dialético em que interesses conflitantes coexistem e se determinam mutuamente num campo de disputas constantes.

É tendo esse entendimento que também trazemos para a reflexão, como parte desse processo, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com destaque para os IFs, onde o nosso campo de estudo se insere e está a ele interligado, sendo portanto fundamental compreendermos como se dá a dinâmica de expansão dessa rede pública e com quais aspectos determinantes ela está relacionada, tendo como base o projeto capitalista em curso.

É nessa direção que Lima (2013) reflete que é no Governo Lula, quando há uma maior ampliação e fortalecimento da educação profissional e tecnológica, em decorrência da reestruturação produtiva mundial, que impôs novas demandas para as políticas educacionais em andamento desde os anos 1990. Nesse sentido, Kuenzer (2006) destaca que:

As políticas de Educação Profissional formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, portanto a partir do segundo período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas (KUENZER, 2006, p. 878).

Ainda em relação à ligação entre a reestruturação produtiva e as demandas por educação profissional, Ciavatta (2006) traz importantes contribuições quando levanta a hipótese de que a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em IES estaria relacionada com “sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia” e com “a necessidade de formar para o trabalho complexo” (CIAVATTA, 2006, p. 913). Ou seja, a reformulação da educação profissional estaria, pois, atrelada às demandas mundiais do sistema produtivo em transformação que exige novas características quanto à qualificação da força de trabalho. Além do mais, essa mudança dos CEFETs para instituições de ensino superior significaria um salto do que ela denomina como “diferenciação para cima”, tendo em vista a histórica rejeição pelo ensino técnico por ele se remeter, no ideário social, às atividades técnicas consideradas subalternas.

Analisando a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir das políticas de educação profissional implantadas nos Governos FHC e Lula da Silva, podemos afirmar que houve sim continuidades, mas com algumas diferenciações que não podem ser descartadas, ora aproximando, ora distanciando os dois períodos históricos. Não analisaremos,

aqui, a fundo essa questão, mas pretendemos trazer reflexões que nos possibilitem dialogar com a realidade estudada e para que entendamos os processos peculiares que se apresentam nesse campo de estudo que faz parte desta pesquisa. Assim, um dos principais elementos que contribuirá para que entendamos os rumos da educação profissional no País é a compreensão das implicações que os Decretos nº 2.208/1997 e 5.154/2004 trouxeram para essa modalidade de ensino.

Foi durante o Governo FHC que o Decreto nº 2.208/1997 foi instituído, trazendo como principal proposta a separação entre o ensino médio e a educação profissional. “Foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em atenção às exigências do Banco Mundial” (KUENZER, 2006, p. 888). Uma consequência desse Decreto foi a impossibilidade de quem optasse pela educação profissional adentrar na educação superior por não haver compatibilidade com o ensino médio propedêutico.

Esse Decreto foi revogado no Governo Lula da Silva pelo Decreto n. 5.154/2004, que retomou a integração do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante, revogando assim o disposto no Decreto nº 2.208/1997. Foi a partir daí que uma série de medidas, envolvendo diversos programas¹², foram tomadas de modo a fortalecer e ampliar a educação profissional no País. Nesse sentido, Lima (2013) destaca outro aspecto relevante nesse contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, ao apontar que:

No Plano de Desenvolvimento da Educação, por meio do Decreto 6095 de 24/04/2007 foram estabelecidas diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Nesse decreto estava expresso o reconhecimento da insuficiência da oferta de educação profissional e tecnológica, daí o destaque no artigo 1, para a reorganização e a convocação para a atuação integrada nas distintas regiões da federação, que deveriam reunir esforços para a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Técnicas Federais – EFT, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (LIMA, 2013, p. 96).

Levando em consideração as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 acima expostas, somadas a outras determinações relevantes aqui já mencionadas,

12 Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) criado em 2005; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) de 2006; Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) de 2003; dentre outras.

podemos dizer que foram sendo gestados novos caminhos para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, culminando na criação da Lei n. 11.892, de 28 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Arruda, Araújo e Lopes (2016) consideram a Lei nº 11.892/2008 como um importante marco na reestruturação da educação profissional nos anos 2000, transformando as Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como proposta base a oferta de cursos técnicos de nível médio e ampliação de sua abrangência geográfica, assumindo a forma de *campus* pelo País.

Se considerarmos os dados do MEC no que se refere à quantidade de unidades de Institutos Federais no País de 2009 a 2014, é possível percebermos o movimento de rápida expansão dessas instituições no interior dos estados brasileiros. Em 2009, logo após a instituição da Lei n. 11.892/2008, passamos a ter um total de 38 IFs em todo o território brasileiro. Até 2010, mais 214 unidades foram implantadas no interior dos estados e em 2014 esse número salta para 512 unidades em todo o Brasil. Tratando-se especificamente da expansão do IFCE, tínhamos, em 2009, 08 *campi* em funcionamento e até o final de 2017 esse número passou para 31¹³.

Os números refletem os investimentos na expansão dessas instituições no Brasil como meio também de ingresso na educação superior, visto a oferta de cursos de graduação tecnológica, bacharelados e licenciaturas, além da oferta de cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrado, concomitante e subsequente. A heterogeneidade própria dos IFs traz uma série de outras reflexões que por ora não serão aprofundadas, mas apenas sinalizadas e que dizem respeito à formação de professores, por meio das licenciaturas nos IFs, que será abordada mais especificamente na seção 4. A expansão dos IFs, bem como a obrigatoriedade de oferta de pelo menos 20% das vagas para os cursos de licenciaturas, nesse universo heterogêneo, traduzem-se, também, em importantes discussões a serem traçadas em torno dessa questão de modo a compreendermos melhor o objeto de nossa pesquisa numa dimensão macroestrutural.

Além das várias questões aqui trazidas para reflexão no que concerne à expansão da educação superior no Brasil, esta não pode ser desassociada das ações governamentais complementares a essa política de expansão e que foram formuladas com vistas à permanência

13 Dados disponíveis em: < <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br> >.

dos estudantes nesse nível de ensino e sobre a qual a nossa pesquisa incide diretamente: a assistência estudantil.

Antes de tratarmos da assistência estudantil como uma estratégia de permanência na educação superior pública federal, gostaríamos de fazer algumas considerações em relação ao processo de expansão e acesso à educação superior à luz do pensamento de Sampaio e Oliveira (2015), trazendo as três dimensões da desigualdade educacional que se inserem nesse cenário: desigualdade de acesso, desigualdade de tratamento e desigualdade de conhecimento. Apesar de essas três dimensões serem tratadas pelos autores a partir do olhar mais voltado para a educação básica, elas não deixam de perpassar os outros níveis de ensino e nos trazem contribuições para pensarmos sobre essas dimensões dentro da realidade da educação superior no Brasil.

Assim, no que diz respeito à desigualdade de acesso, Sampaio e Oliveira (2015) consideram que esta se faz presente tendo em vista que as oportunidades de acesso não são iguais para todos e que, embora haja uma expansão da oferta educacional, outros fatores contribuem para se tornarem obstáculos no prosseguimento dos estudos para os estudantes. “O ideal seria que o acesso fosse equitativo, ou seja, que os indivíduos tivessem as mesmas chances de cursá-los independente de suas características pessoais, como renda família ou raça/cor” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 514).

Em relação à desigualdade de tratamento, Sampaio e Oliveira (2015) a consideram como sendo consequência de não haver igualdade nas condições de oferta do ensino para todos. Isso significaria ter “uniformização do sistema de ensino a partir do estabelecimento de currículos comuns, de professores com qualificações equivalentes e mesmos recursos e infraestrutura em todas as escolas” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 517), o que sabemos não ocorrer nem mesmo na educação básica, que é obrigatória e que essa relação de desigualdade aumenta nos outros níveis de ensino não obrigatórios, em especial na educação superior.

Já a desigualdade de conhecimento diz respeito aos conhecimentos adquiridos ao longo do sistema educacional. De acordo com Sampaio e Oliveira (2015),

Essa dimensão ganhou relevância a partir da constatação, nas décadas de 60 e 70, do efeito das desigualdades iniciais sobre os resultados finais dos alunos: o nivelamento das condições de ensino não era suficiente para reduzir as desigualdades uma vez que eram observadas fortes disparidades nos resultados dos alunos das diferentes classes sociais. [...] o êxito escolar das crianças é fortemente influenciado pela condição socioeconômica de sua família, porque o sistema escolar requer o domínio prévio de alguns códigos que estão mais próximos do código das elites. Por isso, quanto mais

distante é o código familiar do estudante do código usado na escola, maiores são as dificuldades encontradas pelo aluno para obter o sucesso escolar. [...] O ideal em um sistema equitativo é que os alunos de todos os grupos tenham a mesma probabilidade de sucesso educacional e bom desempenho (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 522-523).

Assim, a defesa que se faz em busca da igualdade de conhecimentos é de criação de estratégias para que todos os alunos de todos os grupos sociais tenham a mesma oportunidade de sucesso. Se pensarmos nessa dimensão a partir da realidade que se apresenta em torno da educação superior no Brasil, alguns questionamentos surgem de modo a pensarmos se, diante do movimento da expansão por meio da privatização da educação superior, sendo aqui a educação encarada como mais uma fonte de lucro, existe de fato uma preocupação com os conhecimentos adquiridos ou a mera certificação é o objetivo principal? O conhecimento é prioridade no mercado educacional? Todos possuem chances iguais de cursar a educação superior ou suas mais variadas condições, sejam elas sociais, econômicas étnicas, de gênero, dentre outras?

Ora, embora se faça o esforço em expandir a oferta de educação superior, seja por meio da privatização desse serviço, seja por meio da expansão de vagas na educação superior pública, que garantias se dão aos indivíduos para o seu acesso, permanência e aprendizado com qualidade? Não basta expandir o sistema, é preciso dar condições equitativas para que os estudantes tenham um acesso mais igualitário não só em relação ao ingresso, mas a todo o seu percurso formativo. É nesse ponto que trazemos a reflexão de que a assistência estudantil surge como uma ferramenta importante de promoção da equidade dentro desse processo de expansão da educação superior no Brasil. Desse modo, faremos, no subtópico 3.2.1, a seguir, uma discussão acerca da assistência estudantil dentro desse processo de expansão da educação superior.

3.2.1 A Assistência Estudantil: acesso e permanência na educação superior

No contexto da expansão da educação superior, vêm à tona outras questões que perpassam esse processo. Uma das questões se refere à permanência dos estudantes nesse nível de ensino, apontando uma relação entre acesso e permanência. Dentro dessa relação evidenciam-se as dimensões das desigualdades educacionais já discutidas, as quais impulsionam reflexões necessárias no sentido de superação das mesmas, de modo que o significado de igualdade seja de fato alcançado, pois de que adianta expandir o ingresso e não oportunizar condições de permanência para que de fato se efetive o acesso? É nesse contexto e trazendo esse questionamento inicial que buscaremos aqui tratar a assistência estudantil como um dos

elementos fundamentais que faz parte do processo de expansão da educação superior e que busca garantir a inclusão de estudantes de segmentos sociais mais vulneráveis nesse nível de ensino.

Assim, acreditamos ser imprescindível apontar a relação da assistência estudantil com o processo de expansão do ensino superior no Brasil ocorrido a partir do governo Lula, entendendo que o PNAES surge imbrincado com uma série de outras discussões que se intensificaram com a expansão ocorrida nesse período. O número de estudantes que passaram a ingressar no ensino público superior por meio do aumento das vagas nas Universidades, bem como por meio dos Institutos Federais, gerou uma demanda por condições de permanência dos estudantes nessas instituições, de modo a garantir que o acesso se concretizasse para além do ingresso. Conforme argumentam Andrade, Santos e Cavaignac (2016):

[...] a discussão sobre o ensino superior não se restringe apenas ao ingresso, ampliando-se para questões relacionadas à permanência dos estudantes, sobretudo de estudantes pobres, nos cursos de graduação presenciais, tendo em vista a necessidade de provimento de suas condições materiais e imateriais, por meio da assistência estudantil. Assim, se as ações de assistência estudantil já permeavam as instituições educacionais na década de 1930, [...] em 2010 recebeu o *status* de uma política de Estado, mediante o Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (ANDRADE; SANTOS; CAVAIGNAC, 2016, p. 27).

Esse cenário, que marca o surgimento da assistência estudantil como uma política de Estado, é caracterizado pela mercantilização da educação superior em âmbito nacional, bem como por uma série de exigências de transformação das configurações sociais da força de trabalho que demarcam o período de acumulação flexível do capital. A demanda por educação superior, acreditando-se na ilusão de garantia de um lugar no mercado de trabalho, por meio dela, gerou uma quantidade ainda maior de trabalhadores precarizados e vulneráveis à flexibilização das condições de trabalho imposta pelo sistema.

Mesmo que tenhamos ressalvas a esse processo de expansão ou, pelo menos, à forma como ele ocorreu no Brasil, é fato que ele propiciou, em contrapartida, o ingresso de muitos jovens das camadas mais pobres da sociedade nesse nível de ensino. E ainda que esse ingresso não se configure, muitas vezes, como um real acesso — considerado aqui em sua amplitude (ingresso, permanência e qualidade) — permitiu uma certa democratização do ingresso.

Quando refletimos sobre a assistência estudantil no contexto da educação como um todo, não estamos aqui querendo tratá-la sem de fato realizar as mediações e discussões necessárias para que a entendamos dentro de um contexto mais ampliado. E embora ela se

materialize no cotidiano imediatizado dos sujeitos que dela se utilizam, a assistência estudantil faz parte do contexto de uma sociedade capitalista que busca hegemonia e consenso entre as classes, o que não significa que, dentro dessas relações, não se estabeleçam disputas e embates em torno desse projeto social de dominação do capital.

Assim, é que podemos discutir a assistência estudantil como um elemento importante dentro do processo de expansão do ensino superior, entendido em sua amplitude e não somente no âmbito particularizado e focalizado da realidade vivida, e como integrante ativo do processo de formação de professores que se concretiza por meio dos IFs.

Pensando um pouco acerca da história do surgimento da assistência estudantil, em sua configuração atual, Vargas (2011) discute a relevância da assistência estudantil como instrumento de democratização das oportunidades de acesso e de permanência no ensino superior. Essa ideia é também reforçada ao se analisar estudos como a pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes do ensino superior das Instituições Públicas Federais realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) nos anos de 2003 e 2004. Esta pesquisa nos alerta a observar outros dados que acreditamos ser relevantes: mais da metade dos estudantes necessitavam de algum tipo de apoio institucional para garantir sua permanência nos cursos, revelando assim uma real necessidade em criar mecanismos de atendimento para essa demanda.

Mesmo com essas discussões e dados expostos na pesquisa realizada pelo FONAPRACE, foi apenas em 2008 que o Estado se dispôs a atender às reivindicações que se processavam no âmbito do movimento estudantil e das IES públicas com a apresentação do Plano Nacional de Assistência Estudantil. No entanto, a assistência Estudantil surge oficialmente em âmbito nacional a partir do PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, apresentando como finalidade “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). O Decreto nº 7.234/2010 traz como objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação [Art.2º] (BRASIL, 2010).

Os objetivos do PNAES devem ser concretizados por meio de ações que envolvam: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte,

creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Decreto nº 7.234/2010, Art. 3º, incisos I a X).

Outro aspecto merece ser destacado: o PNAES veio atender prioritariamente a uma parcela específica de estudantes, os quais se encontram dentro de um determinado patamar socioeconômico. Essa condição socioeconômica do estudante é determinada no Decreto através do estabelecimento de um perfil de renda caracterizada por até um salário mínimo e meio *per capita*, indicando assim que sua intencionalidade é atingir exatamente o público que estaria numa condição mais propícia a não conseguir de fato ter as condições necessárias para garantir a sua permanência nesse nível de ensino, por fatores diversos relacionados às suas condições objetivas de vida e de satisfação de suas necessidades essenciais de sobrevivência. No que se refere a esse aspecto, Vasconcelos (2010) considera que:

A implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil representou um marco histórico na área da assistência estudantil, pois foram anos de reivindicações dos diversos movimentos sociais para que essa temática tivesse uma atenção especial, uma vez que é sabido, que os alunos de baixa condição socioeconômica, acabam abandonando o curso em decorrência da insuficiência de recursos financeiros para sua manutenção, sendo obrigado a submeter-se a subempregos de baixa remuneração como recurso de sobrevivência, em alguns casos, em definitivo, a chance de qualificação profissional (VASCONCELOS, 2010, p. 410).

Esses elementos trazidos para discussão por Vasconcelos (2010) são facilmente visíveis quando nos deparamos, no cotidiano institucional do IFCE, com situações diversas que exemplificam essa realidade. Na experiência profissional da pesquisadora como assistente social do IFCE *campus* Canindé, muitos são os casos de estudantes que, em decorrência de suas condições de vida (socioeconômicas, culturais, dentre outras), relatam a necessidade de interrupção do processo de formação pela ausência de condições efetivas de permanência, somadas às necessidades objetivas de sobrevivência que nem sempre são compatíveis com seus anseios por uma mudança de vida vislumbrada a partir do sonho de ingresso no curso de graduação. Assim, os projetos pessoais e de vida criados a partir da oportunidade de ingresso na educação superior nem sempre são viáveis, recaindo no dilema aqui discutido entre acesso e permanência.

Ainda tratando dessa discussão sobre acesso e permanência, Silva e Veloso (2012) apontam que não se pode considerar o acesso separadamente do aspecto da continuidade nos

cursos e sua conclusão por parte dos estudantes. Portanto, acesso vai além do simples fato de ingressar no ensino superior. Para tanto, é necessário considerar a dimensão da permanência. “Assim, adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista” (SILVA; VELOSO, 2012, p. 730).

Conforme defende Nascimento (2013), é importante refletir também acerca da assistência estudantil como parte integrante das políticas sociais. Nesse sentido, tendo como base que as políticas sociais possuem uma dimensão assistencial, é possível entendermos que a assistência estudantil assume o caráter assistencial da política de educação.

Isso pode ser constatado em todo o PNAES, e se analisarmos o artigo 4º do Decreto, no parágrafo único, essa perspectiva se torna ainda mais explícita quando diz que as ações do PNAES devem “considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão *decorrentes da insuficiência de condições financeiras*” (grifo nosso).

Além disso, o caráter assistencial da política de educação é reforçado com a determinação de que o acesso a ela não é universal e sim para quem dela precisa, sendo essa condição caracterizada pela limitação e definição do público-alvo do programa a partir do art. 5º do PNAES, no qual estabelece que “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010).

Dentre as demais determinações advindas com o referido Programa, temos que as ações pertinentes à assistência estudantil deverão estar articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tornando-se evidente, conforme salienta Nascimento (2013), que a assistência estudantil deve ultrapassar o viés marcante de ações de repasse financeiro para uma política na qual possam ser formuladas ações que contribuam para o atendimento dos estudantes em seus diversos aspectos, oferecendo possibilidades de superação de possíveis obstáculos no seu trajeto acadêmico.

É exatamente nesse ponto que buscamos relacionar a assistência estudantil e a formação de professores dentro dos IFs, visto que no contexto de expansão dessas IES, a assistência estudantil aparece como uma importante aliada à continuidade dessa formação não só

em aspectos estritamente financeiros com a garantia de condições objetivas de permanência, mas também como promotora de ações de cunho educativo que possam contribuir nesse processo de formação e de aproximação com a docência.

Desse modo, vislumbramos uma possibilidade da assistência estudantil transcender o forte aspecto financeiro e fortalecer ações que contribuam para a formação dos estudantes numa dimensão mais dialógica e educativa. O potencial educativo e reflexivo que a equipe de assistência estudantil possui pode e deve ser explorado de modo a colaborar com a formação mais crítica de professores numa instituição historicamente tecnicista e ligada à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, atendendo, muitas vezes, aos interesses e às exigências do sistema capitalista.

Além disso, cabe aqui ainda refletirmos, a partir do PNAES, sobre o aspecto heterogêneo na condução das ações da assistência estudantil no âmbito das Instituições Públicas Federais. O Decreto nº 7.234/2010, em seu art. 4º, estabelece que

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010).

Diante disso, cabe aqui abrir outro ponto de reflexão em torno da oferta de assistência estudantil nos IFs, tendo em vista seu caráter plural na oferta de educação básica e superior. Muito embora o PNAES determine, em seu art.1º, que a assistência estudantil, no âmbito do PNAES, é destinada a estudantes da educação superior, essa realidade torna-se diferenciada nos IFs, pois estes atendem não somente alunos de graduação, mas também alunos da educação básica (cursos técnicos de nível médio) e que, por suas especificidades de oferta de ensino em ambos os níveis, as ações e recursos da assistência estudantil abrangem estudantes de ambos os níveis. Ou seja, somente os IFs possuem a prerrogativa de utilização dos recursos da assistência estudantil para estudantes do ensino técnico, seja na modalidade integrado, concomitante ou subsequente.

Apesar de o PNAES direcionar as ações de assistência estudantil de modo a garantir o alcance de seus objetivos, estas não possuem uma única condução de execução em todas as Instituições Públicas, as quais realizam suas ações de assistência estudantil com base em regulamentações próprias. Essa característica está explícita no parágrafo 2º do art. 3º do Decreto

nº 7.234/2010, o qual diz que “caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”. Isso significa que cada instituição terá autonomia para definir outros critérios de inclusão no Programa. Esse aspecto está também explícito no parágrafo único e nos incisos I e II do art. 5º, nos quais se determina que “além dos requisitos previstos no caput, as instituições federais de ensino superior deverão fixar: I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no caput do art. 2º; e II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES” (BRASIL, 2010). Vale lembrar que o caput do art. 5º trata do principal critério de inclusão no PNAES, o qual refere-se ao requisito de renda e de ser oriundo, prioritariamente, de escolas públicas.

Portanto, cada instituição elabora seu regulamento ou norma e direciona a aplicação dos recursos conforme sua realidade local e conforme o direcionamento da gestão, respeitando, obviamente, o disposto no Decreto nº 7.234/2010. Assim, a configuração, critérios de seleção, tipos de serviços, benefícios e ações que são ofertados diferem de instituição para instituição, mesmo sendo instituições de um mesmo estado. Por exemplo, tanto a Universidade Federal do Ceará (UFC), como a Universidade da Integração Internacional (UNILAB) e o IFCE possuem normativas diferentes de implantação do PNAES em suas unidades.

Como nossa intenção não foi fazer um estudo comparativo entre as instituições acima citadas, e sim um estudo de caso no IFCE *campus* Canindé, buscaremos, portanto, caracterizar como a assistência estudantil se organiza e se configura no âmbito do IFCE para que possamos compreender como se dá a oferta da assistência estudantil nessa instituição e, especificamente, como ela se processa no *campus* Canindé, de modo a vislumbrarmos sua relação com a formação inicial de professores, por meio do auxílio formação, que é a questão central deste estudo.

3.2.1.1 A Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

A assistência estudantil no âmbito do IFCE está pautada, atualmente, pela Resolução nº 24, de 22 de junho de 2015, a qual versa sobre a Política de Assistência Estudantil do IFCE. Esse documento foi aprovado pelo CONSUP do IFCE e torna-se um marco institucional que orientará todo o funcionamento da assistência estudantil na instituição, trazendo princípios e diretrizes que conduzirão todas as ações.

É importante mencionar que antes dessa política, outros documentos subsidiaram o trabalho desenvolvido na assistência estudantil do IFCE, muito embora com um foco maior na concessão de auxílios aos estudantes. A rápida expansão e a necessidade de criar uma organização do trabalho a partir do Decreto nº 7.234/2010 fez com que, em 2011, fosse instituído o primeiro Regulamento de Auxílios aos Discentes do IFCE, com base no PNAES, por meio da Resolução nº 23, de 20 de junho de 2011.

Esse Regulamento de 2011 ficou em vigor até 2014, ano no qual foi publicada uma nova resolução com modificações feitas a partir de 2012 por um grupo de assistentes sociais da instituição. Na Resolução nº 23/2011, os auxílios ofertados aos estudantes eram: auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte, auxílio óculos, auxílio EJA¹⁴, auxílio visitas e viagens técnicas, auxílio acadêmico, auxílio didático-pedagógico e auxílio discentes mães/pais. Para cada um desses auxílios, o regulamento apresentava requisitos de concessão e seleção e dava outras providências.

Em 2012 foi iniciado o processo de reformulação do regulamento de auxílios de 2011, haja vista a necessidade de abranger as ações e melhor definir os critérios de concessão e seleção em decorrência de situações emergentes do cotidiano da prática profissional dos profissionais diretamente envolvidos com a execução dos auxílios, no caso: os assistentes sociais. Foi nesse mesmo ano em que se formou uma comissão de reformulação do regulamento, sendo esta responsável por pensar e elaborar uma nova proposta a ser apresentada aos pares, bem como aos estudantes em assembleias estudantis em todos os *campi*.¹⁵ Após todo o processo de reformulação que durou até o início de 2013, o novo regulamento só foi aprovado em 2014, através da Resolução nº 008, de 10 de março de 2014.

O Regulamento de Auxílio aos Discentes (Resolução nº 23/2011) passou a denominar-se Regulamento de Assistência Estudantil do IFCE (Resolução nº 008/2014). Apesar de o regulamento de 2014 fazer referência, em seu título, à assistência estudantil, dando uma noção de maior abrangência do mesmo, ele continuou limitado a tratar dos auxílios em pecúnia a serem concedidos aos estudantes, não conseguindo avançar na dimensão de superação da

14 Embora seja uma sigla, no documento institucional em discussão, a nomenclatura do auxílio é exatamente essa, não sendo, portanto, uma abreviação nossa.

15 Essas informações são parte da experiência da pesquisadora como assistente social da instituição, estando envolvida diretamente no processo de reformulação do referido regulamento e como parte ativa na condução do processo de mobilização dos estudantes e profissionais, integrando a comissão responsável por essa atividade.

limitação da assistência estudantil à concessão de auxílios, muito embora os profissionais tivessem a consciência de que a assistência estudantil estava para além da seleção e concessão desses benefícios.

Algumas mudanças no que se refere ao rol de auxílios ofertados merecem ser destacadas. Dentre elas está a inclusão do auxílio formação, que veio substituir o Programa Bolsa de Trabalho que estava ainda em vigor desde 1996 e que, por diversas inconsistências legais, conceituais e operacionais, deixou de ser viável o desenvolvimento da proposta. Para que possamos visualizar as mudanças trazidas pelo Regulamento de 2014 no que concerne à oferta de auxílios, vale aqui mencionar os auxílios citados na Resolução nº 008/2014: auxílio moradia; auxílio transporte; auxílio alimentação; auxílio óculos; auxílio PROEJA; auxílio visitas e viagens técnicas; auxílio acadêmico, agora dividido em 03 modalidades: 1- eventos científicos, 2- eventos de extensão e 3- eventos sócio-estudantis; auxílio didático-pedagógico; auxílio discentes mãe/pais; auxílio de apoio ao desporto e à cultura; auxílio pré-embarque internacional e, por fim, o auxílio formação.

Apesar de o Regulamento de 2014 ter avançado no sentido de ampliação dos auxílios ofertados pelo IFCE, este ainda não conseguia de fato alcançar as outras esferas da assistência estudantil preconizadas pelo PNAES e que não estavam necessariamente vinculadas à concessão de auxílios. Assim, ainda em 2014, iniciaram-se as reflexões e questionamentos em torno da necessidade de se elaborar uma Política de Assistência Estudantil em nível institucional que pudesse direcionar não só a concessão de auxílios, mas todas as ações no âmbito da assistência estudantil envolvendo todas as áreas de atuação dos profissionais da equipe.

Desse movimento, resultou a publicação, em 2015, da Política de Assistência Estudantil do IFCE, mediante Resolução nº 24, de 22 de junho de 2015. Definida como sendo “a base, constituída pelos princípios, diretrizes e objetivos, sobre a qual se edificam programas, projetos e ações que contribuam para o desenvolvimento integral e integrado do estudante” (IFCE, 2015), a Política de Assistência Estudantil foi construída de modo a conduzir toda a execução do PNAES no âmbito do IFCE em todos os seus *campi*. Embora cada *campus* tenha autonomia de planejamento e execução orçamentária, as ações a serem desenvolvidas devem estar de acordo com essa política, garantindo, assim, uma certa unidade institucional na condução da assistência estudantil.

A Política de Assistência Estudantil do IFCE traz também princípios e diretrizes norteadores das ações a serem desenvolvidas nos 31 *campi* instalados no estado do Ceará. São princípios dessa política:

- I- respeito à liberdade e à dignidade humana;
- II- educação e assistência estudantil como um direito social e universal;
- III- participação ampliada dos sujeitos nos processos de construção dos programas e projetos institucionais;
- IV- valorização das condições de permanência, êxito e conclusão de curso dos estudantes do ensino técnico e superior, mediante serviços e/ou auxílios;
- V- equidade na prestação dos serviços educacionais, visando o acesso, a permanência e o êxito acadêmico (IFCE, 2015, p. 1).

Os princípios apresentados na Política de Assistência Estudantil seguem acompanhados de diretrizes, expressas no art. 3º, as quais compreendem:

- I - oferta de educação pública, gratuita, laica e de qualidade;
- II - criação de mecanismos de participação e controle social;
- III - participação do estudante por meio de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação dos planos, programas e projetos a serem desenvolvidos;
- IV - promoção da intersetorialidade entre as diferentes políticas sociais;
- V - formação de espaços de diálogo entre família, escola e comunidade;
- VI - valorização de uma educação em saúde, em prol da qualidade de vida;
- VII - integralidade e qualidade nos serviços prestados pela instituição;
- VIII - incentivo às manifestações culturais no ensino, pesquisa e extensão;
- IX - combate a todas as formas de preconceito e discriminação;
- X - promoção do acesso ao esporte, cultura e lazer nos diferentes níveis;
- XI - realização de avaliação e/ou pesquisa para subsidiar o planejamento e execução das ações (IFCE, 2015, p. 1-2).

Definidos os princípios, bem como as diretrizes, a Política de Assistência Estudantil do IFCE explicita seus objetivos, os quais estão diretamente ligados ao PNAES e fazem referência a ele, tendo em vista que os recursos advindos do Governo Federal devem obrigatoriamente seguir o disposto no Decreto nº 7.234/2010. Porém, como já mencionado, como o decreto não traz elementos suficientes para conduzir a execução em cada instituição, cada uma delas formula suas próprias normativas para alcançar os objetivos e direcionamentos propostos no PNAES. Dessa forma, a Política de Assistência Estudantil do IFCE elenca como objetivos aqueles que estão explícitos no PNAES, trazendo também outros objetivos que condizem com sua particularidade de ação, sendo eles expressos no art. 4º, conforme segue:

- I - reduzir as desigualdades sociais;
- II - incentivar a participação da comunidade do IFCE em ações voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade social;
- III - ampliar as condições de participação democrática, para formação e o exercício de cidadania visando à acessibilidade, à diversidade, ao pluralismo de ideias e à inclusão social;
- IV - promover o acesso universal à saúde, ancorado no princípio da integralidade, reunindo ações e serviços de acordo com a realidade local, de modo a fortalecer a educação em saúde;
- V - contribuir para a inserção do aluno no mundo do trabalho, enquanto ser social, político e técnico (IFCE, 2015, p. 2).

Para a garantia de alcance desses objetivos, bem como dos objetivos estabelecidos no PNAES, a Política de Assistência Estudantil do IFCE se compromete em realizá-los a partir do mapeamento da realidade social dos estudantes, buscando garantir o acesso igualitário, bem como a permanência de acordo com suas necessidades específicas advindas de sua condição socioeconômica. Além disso, garante disponibilizar, em seu orçamento, recurso específico para a execução das ações de assistência estudantil, comprometendo-se com sua ampliação de modo a ampliar o número de estudantes beneficiados.

Na condução de toda a Política de Assistência Estudantil do IFCE, está à frente a Diretoria de Assuntos Estudantil (DAE/Reitoria), a qual está diretamente ligada ao reitor e constitui-se como uma diretoria sistêmica, com equivalência de pró-reitoria. Nos *campi* do IFCE, não existe uma unicidade na disposição da assistência estudantil em seus organogramas, tampouco existe, em todos, uma coordenadoria que represente esse setor. Nos *campi* onde não existe a função gratificada para a coordenação de assistência estudantil ou assuntos estudantis, algum dos profissionais da equipe se responsabiliza em ser o representante técnico informalmente. Sobre esse aspecto, a Resolução nº 24/2015 traz, em seu art. 24, a seguinte orientação:

A gestão da política de assistência estudantil será realizada em cada campus, que deverá ter em sua estrutura organizacional uma diretoria de assuntos estudantis ou coordenação de assuntos estudantis, preferencialmente ligada ao diretor do respectivo campus, haja vista que as ações da assistência estudantil perpassam o ensino, a pesquisa e a extensão, não se filiando especificamente a nenhuma delas (IFCE, 2015, p. 10).

Além dessas disposições acerca da forma de gestão nos *campi*, a Política de Assistência Estudantil do IFCE estabelece também uma equipe mínima para trabalhar as ações, serviços e programas no âmbito da assistência estudantil, sendo constituída por assistente social, psicólogo, enfermeiro e nutricionista. Além disso, considera como uma equipe completa, aquela formada pelos seguintes profissionais: assistente social, educador físico, enfermeiro, médico,

nutricionista, odontólogo, pedagogo, psicólogo, assistente de aluno e técnico em assuntos educacionais.

Apesar de a Política de Assistência Estudantil do IFCE determinar a equipe mínima e a equipe ideal, essas são constituídas, em cada *campus*, considerando suas realidades, necessidades e levando em conta também o posicionamento político da gestão de cada unidade, a qual define, diante da realidade posta, os profissionais considerados necessários para atender às demandas apresentadas pela realidade estudantil. No IFCE *campus* Canindé, por exemplo, onde se deu a pesquisa, a equipe de assistência estudantil atualmente é formada por 02 assistentes sociais, 02 assistentes de alunos, 01 enfermeira, 01 técnica de enfermagem, 01 nutricionista e 01 odontóloga. Atualmente, uma das assistentes de alunos também acumula a função de Coordenadora de Assuntos Estudantis. Vale ressaltar que essa configuração se modifica de *campus* para *campus* e que não existe ainda uma unicidade na composição das equipes, o que muitas vezes compromete o desenvolvimento de algumas ações pela ausência de profissionais.

Após versar acerca dos recursos humanos para a execução da assistência estudantil, a Política de Assistência Estudantil do IFCE define os serviços e programas que podem ser desenvolvidos de acordo com a realidade de cada *campus*. Assim, considera como serviços de assistência estudantil: o serviço social, atuando no âmbito das relações sociais junto a indivíduos, famílias, grupos, comunidade e movimentos sociais desenvolvendo ações de fortalecimento da autonomia, da participação e do exercício da cidadania; o serviço de saúde, atuando na prevenção, promoção, tratamento e vigilância à saúde, de forma individual e coletiva, colaborando com o processo de ensino-aprendizagem; o serviço de alimentação, proporcionando uma alimentação adequada e saudável de forma a favorecer a permanência do estudante no espaço educacional; o serviço de psicologia, atuando numa dimensão educativa- preventiva das demandas individuais e na promoção do processo educativo dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, valorizando a escuta psicológica; e o serviço pedagógico, envolvendo orientação, no que concerne ao trabalho com pais e alunos, supervisão, no que diz respeito ao acompanhamento das atividades do ensino e da aprendizagem e pesquisa, enfocando o levantamento, o estudo e a análise de dados e demandas para o diagnóstico educacional.

Vale aqui ressaltar que os serviços definidos pela Política de Assistência Estudantil são destinados a todos os estudantes matriculados no IFCE, sem exceção. São, portanto, serviços

de acesso universal e que independem de sua condição socioeconômica. Essa condição diferirá quando tratarmos especificamente do Programa de Auxílios mais adiante.

A Política de Assistência Estudantil do IFCE estabelece também alguns programas em âmbito institucional, para os quais achamos mais pertinente realizar a exposição por meio do quadro 13, de modo a facilitar a compreensão. A seguir, no quadro 13, vejamos os programas estabelecidos no âmbito do IFCE a partir da Resolução nº 24/2015:

Quadro 13 - Programas de Assistência Estudantil do IFCE

ÁREAS TEMÁTICAS				
TRABALHO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA	SAÚDE	ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	CULTURA, ARTE, DESPORTO E LAZER	AUXÍLIOS EM FORMA DE PECÚNIA
Programas vinculados: 1- Programa de Incentivo à Participação Político-acadêmica; 2- Programa de Orientação Profissional; 3- Programa de Inclusão Social, Diversidade e Acessibilidade; 4- Programa de Promoção à Saúde Mental.	Programas vinculados: 1- Programa de Assistência Integral à Saúde	Programas vinculados: 1- Programa de Alimentação e Nutrição	Programas vinculados: 1- Programa de Incentivo à Arte e Cultura II - Programa de Incentivo ao Desporto e lazer	Programas vinculados: 1- Programa de Auxílios

Fonte: Política de Assistência Estudantil do IFCE (Resolução nº 24/2015). Elaboração própria, 2017.

Para fins da nossa pesquisa, detemos nosso olhar para o Programa de Auxílios, no qual está situado o Auxílio Formação, por meio do qual se guiará nossa análise e alcance do objetivo principal deste estudo. O importante aqui é perceber que a assistência estudantil no IFCE abrange vários outros setores e perspectivas de atuação com vistas ao acesso e permanência dos estudantes na instituição, não limitando-se à concessão de auxílios financeiros.

Em relação ao Programa de Auxílios, a Política de Assistência Estudantil do IFCE determina, em seu art. 19, §1º, que esse “consiste em conceder aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica auxílios em forma de pecúnia com o objetivo de ampliar as condições de permanência, visando minimizar as desigualdades sociais” (IFCE, 2015). E para que o processo se torne o mais transparente possível, ele deverá ser realizado seguindo as regulamentações do IFCE que tratam de todos os critérios para concessão dos mesmos. Essas normativas são os regulamentos elaborados e expedidos pelo próprio IFCE em conjunto com os profissionais envolvidos e representação estudantil.

Como já mencionado, o IFCE, antes mesmo da publicação dessa política da qual estamos tratando, teve alguns regulamentos (em 2011 e 2014) que versavam sobre a definição de

quais auxílios seriam ofertados, bem como sobre critérios para a sua concessão. Atualmente o regulamento em vigor é o aprovado através da Resolução nº 52, de 24 de outubro de 2016.

Apesar de manter o rol de auxílios e critérios de concessão já dispostos no Regulamento de 2014, a Resolução nº 52/2016, traz uma melhor conceituação dos auxílios e definição dos mesmos. Nessa nova normativa, os auxílios são classificados entre aqueles considerados como auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e auxílios universais. Sendo assim, são considerados auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social aqueles cuja concessão esteja relacionada ao objetivo de:

Art. 5º, §1º - Garantir a igualdade de permanência dos estudantes considerados vulneráveis socialmente, que se encontrem em situação de desproteção, insegurança, riscos e instabilidade relacionadas à pobreza, ao pertencimento espacial, étnico-racial, social e cultural impeditivas do acesso aos direitos sociais, aos serviços sociais básicos e aos bens materiais e culturais (IFCE, 2016, p. 3).

Em relação aos auxílios universais, o regulamento expressa que eles serão destinados aos discentes matriculados nas modalidades de cursos técnicos e superiores da instituição, independente de situação socioeconômica, “visando à formação integral do estudante e ao aprimoramento de valores de cidadania, participação, coletividade e inclusão social” (IFCE, 2016). Portanto, os auxílios universais abrangerão todos os alunos da Rede, desde que estejam devidamente matriculados e que cumpram outros requisitos específicos que não estão ligados à sua condição socioeconômica.

Vejamos no quadro 14, a seguir, quais são os auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e quais os classificados como sendo auxílios universais.

Quadro 14 - Auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e auxílios universais dispostos na Resolução nº 52/2016

AUXÍLIOS DA RESOLUÇÃO Nº 52/2016	
AUXÍLIOS AOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	AUXÍLIOS UNIVERSAIS
1- Auxílio Moradia 2- Auxílio Transporte 3- Auxílio Alimentação 4- Auxílio Óculos 5- Auxílio Didático-Pedagógico 6- Auxílio Discentes Mães/Pais 7- Auxílio Formação	1- Auxílio Visitas/Viagens Técnicas 2- Auxílio Acadêmico nas seguintes modalidades: a) Eventos de ensino, pesquisa e extensão; b) Eventos socioestudantis; c) Eventos de desporto e cultura; 3- Auxílio Pré-Embarque Internacional 4- Auxílio PROEJA

Fonte: Resolução nº 52, de 24 de outubro de 2016 (Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis do IFCE).
 Elaboração própria, 2017.

Como nossa pesquisa esteve vinculada ao auxílio formação, cabe-nos fazer algumas reflexões e considerações acerca desse auxílio, de modo a facilitar o entendimento do seu funcionamento, assim como da participação do mesmo no percurso formativo dos estudantes. Antes de mais nada, vale retomar a informação de que o auxílio formação surgiu a partir de reflexões levantadas em torno de outro Programa do IFCE, o já extinto Programa Bolsa de Trabalho. Sua primeira proposição como um auxílio que visa não só a minimização das desigualdades socioeconômicas dos estudantes, mas também como meio de oportunizar experiências complementares de formação por meio do desenvolvimento de atividades correlacionadas aos cursos nos quais os alunos estejam matriculados, surgiu a partir do Regulamento de Assistência Estudantil (RAE) do IFCE, aprovado em 2014 por meio da Resolução nº 008, de 10 de março de 2014.

No que se refere ao auxílio formação apresentado no RAE de 2014, este define que:

É o auxílio destinado a subsidiar a ampliação da formação dos discentes. As atividades a serem desenvolvidas deverão estar vinculadas ao curso no qual está matriculado no IFCE e baseadas em ações de ensino, pesquisa e extensão, devendo ser acompanhadas pelos profissionais que compõem a assistência estudantil, podendo ser renovado por um semestre civil;

São considerados espaços e atividades de formação:

- a) Laboratórios/Oficinas: espaço de desenvolvimento de atividades práticas que proporciona ao discente conhecimento sobre a ambientação do local e manipulação dos instrumentos e equipamentos, subsidiando o processo de experimentação, pautado na articulação entre a teoria e a prática na área de formação do discente.
- b) Projetos sociais e/ou de extensão: trata-se de uma intervenção social e/ou tecnológica que demanda contínua percepção e interação com o mundo, bem como a capacidade de estranhamento perante a realidade, verificando as questões em sua totalidade, sem fragmentá-las.
- c) Projetos que articulem ensino, pesquisa e extensão: são projetos em que a pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com o mundo acadêmico e com a sociedade, possibilitam operacionalizar a relação entre teoria e prática, a democratização do saber acadêmico e o retorno desse saber à instituição de ensino, testado e reelaborado (IFCE, 2014, p. 5).

A intencionalidade maior dessa proposta do auxílio formação era propiciar, de fato, uma formação complementar e acompanhada aos estudantes beneficiários, tendo como critério principal de concessão a condição socioeconômica dos alunos, não importando, pois, o grau de rendimento acadêmico dos mesmos. Assim, a ideia era de oportunizar aos estudantes em situação de vulnerabilidade social a chance de outras vivências e aprendizados dentro da instituição que pudessem contribuir para a melhoria do seu desempenho acadêmico e de sua formação no curso ao qual estavam vinculados, já que muitas vezes esses alunos estavam fora do perfil de exigência

para a participação de outros programas meritocráticos como a monitoria, bolsas de iniciação à docência, bolsas de iniciação científica e bolsas de extensão.

A proposta do auxílio formação previa o acompanhamento direto de um professor-orientador, que seria o responsável pelo espaço de formação, bem como pelo acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas pelo estudante, elaborando, para isso, um plano de formação para o tempo de vigência do auxílio, sob o acompanhamento da equipe de assistência estudantil e sobre o qual os alunos deveriam, ao final das atividades, apresentar relatórios de atividades desenvolvidas, abordando o que foi realizado, quais as dificuldades encontradas, quais as facilidades e como as dificuldades poderiam ser ou foram superadas.

Todo o processo de seleção e concessão do auxílio formação ficou sob responsabilidade dos assistentes sociais de cada *campus*, assim como todo o acompanhamento do desempenho dos alunos no auxílio e em seus espaços de formação, mediante atividades de acompanhamento individuais e/ou em grupo a serem definidas de acordo com o planejamento da equipe envolvida. A seleção deveria ser feita mediante edital público, publicado em cada *campus*, respeitando suas respectivas autonomias de execução orçamentária e realidades peculiares.

Todas essas características já trazidas na Resolução nº 008/2014 foram mantidas no regulamento aprovado em 2016, porém com algumas mudanças no que diz respeito ao tempo de vigência do auxílio, que antes era de um semestre, prorrogável por mais um semestre, e agora passa a ser de um ano, bem como outras pequenas modificações com relação aos processos de acompanhamento da equipe e obrigações dos estudantes. Para que possamos melhor compreender como está configurado atualmente o auxílio formação no IFCE, apresentamos, a seguir, o quadro 15, que trata da definição, requisitos para concessão, procedimentos de acompanhamento, tempo de vigência, carga horária de atividades e valor do auxílio.

Quadro 15 - Definição, requisitos para concessão, procedimentos de acompanhamento,, carga horária de atividades, tempo de vigência e valor referente ao Auxílio Formação do IFCE

AUXÍLIO FORMAÇÃO DO IFCE					
DEFINIÇÃO	REQUISITOS PARA CONCESSÃO	PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO	CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES	TEMPO DE VIGÊNCIA	VALOR
Subsidia despesas relativas à ampliação da formação dos discentes, em laboratórios/oficinas e em projetos, caracterizados por ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao seu curso.	I- matrícula em, no mínimo, 12 (doze) créditos por semestre, para estudantes de cursos de graduação, exceto na hipótese de inexistência dessa oferta pelo <i>campus</i> , ou quando o estudante estiver realizando apenas o estágio e/ou trabalho de conclusão de curso (TCC); II-ter interesse em ampliar os conhecimentos na área de estudo; III- disponibilidade de 16 (dezesesseis) horas semanais, se matriculado em curso de um turno, de modo que as atividades não coincidam com suas aulas regulares, em comum acordo com o professor responsável; IV- disponibilidade	I- apresentação do plano de formação anual, elaborado pelo estudante beneficiado juntamente com os responsáveis pelos espaços de formação, ao final do primeiro mês de atividades; II - fornecimento de folhas de frequência mensais; III - apresentação dos relatórios semestrais das atividades desenvolvidas; IV - comparecimento do estudante e dos responsáveis em reuniões com os profissionais da Assistência Estudantil, quando solicitados; V - observância do resguardo das férias do discente, conforme calendário acadêmico de seu <i>campus</i> ; VI - remanejamento imediato de discente gestante cujas atividades ponham em risco sua gestação, garantindo-lhe o recebimento do auxílio, ainda que não sejam identificados espaços adequados à discente. VII-atendimentos individuais, visitas domiciliares (avaliar ser necessário), reuniões e	*16 horas semanais para estudantes matriculados em cursos de um turno. *12 horas semanais para estudantes matriculados em cursos de dois turnos	01(um) ano	R\$398,95

	de 12 (doze) horas semanais, se matriculado em curso de dois turnos, de modo que as atividades não coincidam com suas aulas regulares, em comum acordo com o professor responsável	atividades em grupo; VIII - análise do histórico escolar do estudante, no IFCE, considerando que o estudante não deverá ter mais de 02 (duas) reprovações no período letivo, exceto em situações justificadas pela equipe multiprofissional da Assistência Estudantil;			
	V- parecer favorável dos responsáveis pelo laboratório, caso o discente esteja matriculado no primeiro semestre.				

Fonte: Resolução nº 52, de 24 de outubro de 2016 (Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis do IFCE).
Elaboração própria, 2017.

É importante esclarecer que o valor atual do auxílio formação apresentado no quadro 15 está calculado com base na tabela de valores disponibilizada pela Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE em 2016. Essa tabela de valores dos auxílios tem como metodologia de cálculo a estipulação de uma porcentagem (que varia conforme o auxílio) em cima do valor *per capita* anual do discente do IFCE. Esse valor *per capita* do estudante diz respeito à proporção do montante total de recursos programados para o orçamento do ano para a assistência ao educando e o número total de alunos matriculados em toda a Rede IFCE. Isso significa que o valor *per capita* que servirá de referência para o cálculo dos valores dos auxílios pode variar de ano para ano conforme os recursos disponíveis.

Outro aspecto relevante que não foi mencionado no quadro 15 é em relação ao processo de seleção, o qual deve ser realizado mediante edital a ser elaborado e publicado em cada *campus* conforme a disponibilidade orçamentária e realidade específica de cada um. Toda a seleção fica a cargo dos assistentes sociais de seus respectivos *campi*, e nas unidades onde não tenham esses profissionais disponíveis, os mesmos devem ser solicitados de um *campus* mais próximo ou da DAE/Reitoria.

Assim, para que seja possível articularmos os principais aspectos teóricos que perpassam nossa pesquisa, torna-se ainda necessário compreendermos aspectos conceituais em torno do campo de formação de professores, bem como compreender de que maneira se gestaram as políticas de formação dos profissionais do magistério no Brasil e, dentro desse processo, os principais elementos que perpassam os IFs como *locus* de formação inicial de professores para a educação básica. A compreensão dessas questões é fundamental para que possamos entender sobre quais aspectos a assistência estudantil, por meio do auxílio formação, pode contribuir na formação dos licenciandos do IFCE *campus* Canindé.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS CENTRAIS

A Formação de professores apresenta-se, nesta pesquisa, como categoria teórica que nos guiará nas análises em torno dos nossos objetivos de estudo. E para melhor compreendermos os conceitos que permeiam essa temática, buscaremos analisar estudos e documentos oficiais que contribuem para uma demarcação conceitual no campo da formação de professores, o que será trabalhado no tópico 4.1.

Além disso, consideramos relevante realizar uma análise em torno dos aspectos históricos que permearam a formação de professores no Brasil, buscando entender, também, em que momento os Institutos Federais aparecem como *locus* dessa formação. Essas ponderações serão trabalhadas no tópico 4.2 e subtópico 4.2.1 deste capítulo.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS CONCEITUAIS

Inicialmente, faz-se necessário traçar algumas considerações acerca do termo formação, que frequentemente se associa a uma “função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante” (GARCÍA, 1999, p. 19). Além disso, como afirma esse autor, o termo formação pode vir atrelado também a aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, apresentando-se como fenômeno complexo e diverso, sobre o qual levanta algumas reflexões:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmamos, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCÍA, 1999, p. 22).

A partir dessas primeiras considerações, podemos inferir que o termo formação amplia o nosso olhar sobre o que aqui compreendemos sobre formação de professores, fazendo-nos adotar uma visão mais ampla e complexa acerca desse tema, considerando que, dentro dessa

perspectiva, a formação compreende um processo que envolve as mais diversas áreas do desenvolvimento humano. Diante desse contexto, cabe aqui trazer o conceito de formação de professores adotado por García (1999), que sobre o qual afirma:

A formação de professores, no nosso ponto de vista, é uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Um processo (salientando o carácter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improviso, e por isso enfatizamos o seu carácter sistemático e organizado. Em segundo lugar, pensamos que a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino. [...]. Em terceiro lugar, salientamos a dupla perspectiva, individual e em equipa, da formação de professores (GARCÍA, 1999, p. 26).

Assim, explicitado esse conceito, achamos interessante expor também os princípios da formação de professores, trabalhados por García (1999), sobre os quais se sustentam essa definição. Desse modo, o primeiro princípio refere-se à concepção da formação de professores como um processo contínuo. O segundo princípio diz respeito à necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Além disso, o autor considera a interligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola como o terceiro princípio. O quarto princípio relaciona-se com a defesa da integração dos conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores. Ele indica como o quinto princípio a necessária integração entre teoria e prática. O sexto princípio destacado pelo autor é o “da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva” (GARCÍA, 1999, p. 29). O sétimo princípio está ligado à individualização como elemento participante dos programas de formação de professores, uma vez que aprender a ensinar não deve ser considerado como um processo homogêneo e que precisa levar em conta características pessoais, cognitivas, relacionais, etc., de cada professor. Por fim, afirma que a formação de professores deve estimular a capacidade crítica dos sujeitos em formação, dando-lhes a “possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais” (GARCÍA, 1999, p. 30).

Ainda sobre o conceito de formação de professores, as autoras Bolzan, Isaia e Maciel (2013) afirmam que, nas reflexões sobre essa temática, podemos pensar a formação docente a partir da perspectiva de trajetórias formativas, considerando o professor como um profissional em

desenvolvimento permanente, que reflete e repensa constantemente sobre sua formação de forma ampliada. Nesse sentido, afirmam que:

O foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e a troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária. Acreditamos, pois, que a formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 53).

Além disso, as autoras apontam também para uma compreensão das trajetórias de formação envolvendo o desenvolvimento pessoal e profissional por meio de ações formativas, as quais podem ser desenvolvidas pelos próprios professores ou futuros professores, pelos docentes responsáveis pelos profissionais em formação e através da interação com outros professores ou estudantes. Desse modo, pensam a formação como sendo um “processo sistemático e organizado, envolvendo tanto os sujeitos que estão se preparando para a docência, quanto aqueles que nela já estão engajados” (BOLZAN, ISAIA E MACIEL, 2013, p. 55).

Pena (2011), ao refletir também sobre o campo da formação de professores, afirma que, em muitos estudos que abordam a aprendizagem da docência, é possível observar a presença de alguns elementos analíticos, dentre os quais se destacam: os conhecimentos considerados necessários ao professor para o desenvolvimento da prática docente; a configuração da sua prática pedagógica, sendo influenciada por sua biografia pessoal e profissional e a relevância do exercício profissional no processo de aprendizagem da profissão. Assim, a formação de professores envolve múltiplas dimensões, estando longe de ser um processo simplificado e linear. Ainda sobre a temática, a autora discorre que:

Os docentes são considerados como pessoas que produzem um saber específico sobre o seu trabalho, a partir do conjunto de conhecimentos oriundos de diferentes espaços de formação e da reflexão sobre sua própria prática. Emerge nos estudos sobre a formação de professores, um novo enfoque, que passa de uma preocupação sobre “como formar o professor” para uma busca de elementos que contribuam para o entendimento de “como o professor aprende seu ofício”. Busca-se, por meio dessa perspectiva, investigar o processo de “tornar-se professor” identificando-se as formas, por meio das quais esse sujeito vai constituindo sua identidade como docente, as estratégias que vai estabelecendo em sua trajetória profissional, a forma como vai se socializando na profissão (PENA, 2011, p. 102-103).

Outro aspecto que vem ganhando espaço nas discussões sobre formação de professores se refere aos saberes docentes. Na perspectiva de Tardif (2014), pensar acerca do saber docente é considerar os mais diversos aspectos que o envolvem, entendendo que este saber é plural. Desse modo, é preciso levar em consideração a identidade do sujeito, sua experiência de vida, sua história profissional, sua relação com os alunos, com a instituição e os atores que nela atuam, bem como a relação desse saber com o contexto social sobre o qual se estrutura, se molda e se remodela. “Em suma, pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua “natureza social”, se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2014, p. 14).

Assim, considerando essa perspectiva, o saber dos professores envolve não só as condições concretas (sociais, políticas, econômicas e culturais) sob as quais o trabalho deles se desenvolve, como também a personalidade e a experiência profissional dos próprios professores como sujeitos atuantes nessa construção. Diante dessa reflexão, Tardif (2014) aponta para:

A necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014, p. 22-23).

Nessa mesma percepção, Souza (2014) afirma que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz à transmissão dos conhecimentos já constituídos, a sua prática incorpora diferentes saberes, com os quais os docentes mantém diferentes relações” (SOUZA, 2014, p. 02).

Assim, tratar da formação de professores é também refletir acerca dos saberes que envolvem essa formação. Desse modo, a partir do pensamento de Tardif (2014), podemos apontar que o saber docente é plural e formado por vários saberes, quais sejam: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional dividem-se em saberes profissionais e saberes pedagógicos, ambos articulando-se entre si. Os saberes profissionais são aqueles oriundos das instituições de formação de professores, nas quais o sujeito entra em contato com as ciências da educação e com conhecimentos que se destinam à sua formação científica. Já os saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a

prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37).

Além desses, Tardif (2014) aponta para os saberes disciplinares, os quais são aqueles que se relacionam com os diversos campos do conhecimento e que estão dispostos nas universidades e instituições formadoras em forma de disciplinas (matemática, história, física, química, literatura, etc); e para os saberes curriculares que:

Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aplicar (TARDIF, 2014, p. 38).

Por fim, o autor trata dos saberes experienciais, os quais estão relacionados aos saberes que são constituídos a partir da experiência, do exercício das funções docentes e do cotidiano de trabalho. Desse modo, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Ainda sobre a temática dos saberes docentes, que incorporam as discussões em torno da formação de professores, Pimenta (1999) indica três saberes da docência que, a nosso ver, também se aproximam do pensamento de Tardif (2014), são eles: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Esses articulam-se no sentido de construção do tornar-se professor, entendendo-o como um sujeito em processo contínuo de formação; e entendendo que essa formação passa pela mobilização de vários tipos de saberes. Assim, os saberes da experiência são “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (PIMENTA, 1999, p. 22). Os saberes definidos como de conhecimentos dizem respeito às especificidades científicas de matérias como: matemática, história, biologia, etc., entendendo-os como parte integrante de uma construção social de conhecimentos científicos e sendo mobilizados para um fim que não se esgota em si mesmos, mas possuem uma forte relação com a realidade sobre a qual se estruturam. No entanto, “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Ainda na discussão sobre formação de professores, Bolzan, Isaia e Maciel (2013) destacam três dimensões que precisam ser levadas em consideração. Primeiramente, a dimensão pessoal, na qual entende-se que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor, levando-se em conta sua própria história de vida e de profissão. A dimensão pedagógica que, nas palavras das autoras:

Integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os estudantes na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção à sua autonomia formativa. Compreende, para tanto, formas de conceber e desenvolver a docência, a organização de estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e consequente aplicação, a fim de que esses possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar a construção de seu processo formativo. Dessa forma, essa segunda dimensão envolve a possibilidade e a necessidade de construir o conhecimento de ser professor, a partir de um processo reflexivo individual e grupal em que troca de experiências possibilita a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, integrando a dinâmica do processo de aprender a ser professor (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 57-58).

Por último, as autoras mencionam a dimensão profissional, a qual está relacionada com a experiência dos professores no exercício de sua prática, trazendo a perspectiva de uma prática reflexiva, na qual, ao ensinar, o professor também aprende a partir da relação com os estudantes e da relação dele com o seu próprio fazer profissional.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (1999) aponta para algumas tendências investigativas sobre formação de professores que enaltecem a figura do professor reflexivo, uma vez que estes “reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática” (PIMENTA, 1999, p. 32).

Assim, são várias as discussões em torno do tema formação de professores e sobre as quais se faz necessário ainda trazermos algumas considerações conceituais no que se refere à formação inicial de professores, sobre a qual o nosso objeto de estudo incide diretamente. Desse modo, partiremos do entendimento que a formação inicial é parte e não o todo da formação, uma vez que estamos aqui considerando essa como um processo complexo que envolve várias dimensões e perspectivas, sendo também um processo contínuo. A partir daí, sobre essa questão podemos indicar que:

A literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados, como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 612).

Tratando também da formação inicial, Pimenta (1999) afirma que esta tem, como desafio, a função de colaborar no processo de construção do ser professor dos alunos, os quais passam da condição de estudantes para a condição de professores. Assim, a formação inicial é o processo que lhes confere uma habilitação legal para o exercício da docência. E vai mais adiante na conceituação ao considerar que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18-19).

García (1999), ao discutir sobre a formação inicial de professores, afirma que, esta, pensada do ponto de vista de sua institucionalização, assume três funções na sociedade: a de formação de futuros professores, de modo a dar-lhes uma preparação profissional para as atribuições que deverão desempenhar como docentes; a de controle da certificação exigida para o exercício da docência e a de ser ao mesmo tempo agente de mudança do sistema educativo enquanto também contribui para a reprodução e socialização da cultura dominante. Assim, mesmo considerando o aspecto de reprodução social, indica um movimento que permite transcender para a perspectiva de uma educação emancipadora.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2011) argumenta que a formação inicial não se trata de aprender um ofício em que predomine o seu caráter técnico, mas sim de desenvolver o aspecto crítico do sujeito em formação em seus mais diversos aspectos. Assim, em suas palavras:

A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Diante das considerações aqui trabalhadas, podemos inferir que a formação inicial se trata do ponto de partida, institucionalmente falando, da profissionalização docente. É a partir da formação inicial que os alunos poderão ser chamados de professores, uma vez que ela lhes confere uma certificação legal desse ofício. Além disso, é por meio dessa socialização primeira para a formação docente que se constroem as bases de uma prática que pode contribuir para um processo de transformação social, uma vez que a formação não se faz isolada dos aspectos econômicos, sociais e culturais que a condicionam.

A partir disso, consideramos como fundamental o entendimento dos aspectos históricos da formação de professores, de modo a compreendermos esses condicionantes que se fizeram pertinentes na história brasileira. Assim, trataremos desses elementos no tópico 4.2 a seguir.

4.2 PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS

Consideramos relevante que entendamos o processo que se estabeleceu no Brasil no que se refere à formação de professores, principalmente levando em conta os aspectos históricos, econômicos e sociais que perpassam essa temática, bem como as legislações que hoje organiza esse campo na atualidade.

Saviani (2009) afirma que não se registram preocupações com a formação de professores no Brasil colônia, considerando desde os colégios jesuítas, aulas régias, reformas pombalinas e até a vinda da corte portuguesa ao Brasil. Somente na Lei das Escolas de Primeiras Letras, instituída em 15 de outubro de 1827 é que aparece pela primeira vez essa preocupação.

Se nos debruçarmos sobre a história do Brasil, veremos que a maior parte do processo educativo da colônia ficou a cargo dos jesuítas, os quais assumiam a tarefa de ensinar. Como o maior objetivo era garantir a dominação dos povos que aqui se encontravam, não havia de fato uma preocupação real com o ensino, desde que este garantisse o aprendizado da língua

portuguesa, bem como da doutrina católica de modo a garantir a dominação portuguesa sobre a terra recém-conquistada.

Nesse aspecto, Bosi (1992) faz uma interessante discussão acerca da colonização no Brasil, e que acreditamos ser pertinente, trazendo uma analogia envolvendo três elementos essenciais no processo de colonização e que envolvem os elementos de dominação da terra, das significações e sentido da vida, bem como do produto advindo dessa relação que se estabelece entre o homem e a terra (*colos, culto e cultura*).

Nesse período, a igreja era encarregada não só de “formar” os professores, como também detinha o total poder em conceder a licença para ensinar, mantendo assim o domínio sobre os professores religiosos e leigos. Como bem retrata Gondra e Schueler (2008):

Em meio a disputas e embates em torno das questões religiosas e políticas, um novo ideal missionário se constitui como projeto central das corporações religiosas: a missão de educar, catequizar, converter e civilizar os infiéis, os bárbaros, os índios, os africanos, os outros. A função docente, as estratégias e as práticas se constituíram, então, como instrumento fundamental para a ação das ordens religiosas (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.157).

Essa ação, como já argumentamos, estava diretamente relacionada ao projeto de dominação dos povos e das terras, de modo a garantir que o processo de exploração se estabelecesse a contento, garantindo que os ideais do capitalismo imperialista se concretizassem a partir da colonização e exploração da colônia. Nada mais óbvio que a necessidade de formar minimamente um consenso entre essa relação de dominação-exploração que nunca foi pacífica, mas que precisava buscar meios para que se sustentasse, estando aqui a educação e o papel das ordens religiosas como sujeitos protagonistas desse processo.

Desse modo, promover a dominação era a real preocupação que existia no período colonial, o qual tinha relação direta com a expansão do capitalismo mercantil na Europa e, para tal, os jesuítas cumpriram seu papel até 1759, quando da sua expulsão da colônia portuguesa instaurada no Brasil e instauração das reformas pombalinas administradas pelo Marquês de Pombal.

No âmbito da educação escolar, a reforma pombalina (1759-1772) desencadeou o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e de todo o seu Império, o que acarretou a reorganização do ensino público oficial. Tornava-se então obrigação do Império luso garantir a educação gratuita à população, não de forma igualitária e homogênea, em todo o território metropolitano e colonial. Para tanto, a reforma dos Estudos Menores criou o sistema das Aulas Régias [...]. Para a colônia americana, entre o final do século XVII e as primeiras décadas do século XIX, foram enviados cerca de 17 mestres régios de ler e escrever, distribuídos entre Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Pará e

Maranhão. Estes professores régios conviveram aqui com a multiplicidade de práticas e formas educativas coexistentes, inclusive com os mestres leigos e religiosos, padres e capelães de engenho, que nas áreas rurais e urbanas ensinavam as primeiras letras ou lecionavam disciplinas isoladas (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 21).

Diante desse cenário diverso, no que se refere aos professores nesse período, o Estado, a partir da Reforma Pombalina, viu-se obrigado a minimamente estabelecer critérios para o exercício do magistério, mesmo que não fosse de fato um sistema organizado e oficializado, mas precisava estabelecer alguns parâmetros. Desse modo, de acordo com Vicentini e Lugli (2009), a instituição do concurso como ferramenta para o ingresso na carreira docente teve início a partir do momento em que a tarefa do ensino é assumida como uma atividade de responsabilidade estatal após as Reformas Pombalinas.

De fato, o processo de seleção de professores foi iniciado na Colônia a partir de 1760, no qual os interessados a assumirem a função de professor se submetiam à realização de provas (gramática e matemática) e, caso fossem aprovados, recebiam uma autorização para ensinar. Assim,

Ninguém podia lecionar, tanto para o ensino público como para o ensino particular, sem obter a licença que era conferida por concurso. [...] Observou-se, durante o século XVIII, tanto a falta de interesse dos professores portugueses de deslocarem-se para a colônia como a inexistência de pessoas plenamente habilitadas no Brasil, o que resultou na atribuição de aulas a professores substitutos brasileiros, que já eram maioria no século XVIII (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 48).

Percebemos, portanto, que apesar de haver uma certa preocupação com a ocupação dos cargos de professores, não existia, nesse período, uma efetiva preocupação com a formação dos mesmos. Os critérios utilizados, para além do domínio da gramática e da matemática, eram puramente de caráter moral, como se observa no decorrer do século XIX. Tanto é que somente a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) menciona a exigência de formação desses professores ao determinar que os mesmos deveriam ser treinados para trabalharem com o método mútuo e que esse treinamento era obrigatório para todos (SAVIANI, 2009).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) foi sancionada já no período do Império, sobre o qual precisamos tecer algumas considerações que avaliamos serem pertinentes para a compreensão do contexto brasileiro da época, bem como do lugar da educação e do professor nesse cenário. Como discorre Gondra e Schueler (2008), a educação durante o Império

(1822-1889) passou a ter um papel importante para a construção da ideia de um Brasil, bem como para a construção de uma unidade nacional. Era, portanto, necessário “inventar” o Brasil.

“A invenção do Brasil” constituía-se num projeto que, gestado no processo de independência, foi incentivado no período regencial (1831-1840) e ao longo de todo o Segundo Reinado (1840-1889), manifestado no incentivo às instituições educacionais, culturais e científicas e no mecenato às artes e à produção cultural – ações que visavam promover um corpo de especialistas produtores de conhecimento científico, os quais colaborariam para difundir a língua pátria, construir a literatura nacional e conhecer a natureza, o território e a população do Império. [...] ‘A invenção do Brasil’ constituía-se num projeto político que demandava a construção de um território e de um povo, forjando um passado comum, sob a direção das classes senhoriais e das elites intelectuais. Neste sentido, é que podemos compreender o incentivo às instituições culturais e científicas, tais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o Imperial Colégio de Pedro II e os cursos superiores de Direito (Pernambuco e São Paulo) e Medicina (Bahia e Rio de Janeiro) (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 28-29)

Assim, educar e instruir a população no Império foram ações consideradas fundamentais para o Estado em formação, bem como para as mudanças que se processavam a nível mundial no âmbito da economia e das relações sociais de produção capitalista que já experimentava na Europa o processo de industrialização. Mas, é importante enfatizar que esse movimento de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme e nem se resumiu à ação do Estado. Estiveram presentes e desempenharam papéis fundamentais as famílias, que, segundo Gondra e Schueler (2008), funcionavam como meios de redefinição das políticas docentes e de fiscalização da conduta de professores.

É interessante observar, em relação a esse aspecto moral exigido para os professores, que durante o século XIX, mesmo com a tentativa de desvincular o ensino dos religiosos, as exigências de uma boa conduta moral e social eram fundamentais para o exercício do magistério. Como relatam Vicentini e Lugli (2009):

A lista dos requisitos para prestar o concurso de professor era a seguinte: condição de vida regular, aptidão para o ensino da mocidade, provas de não ter tido pena de galés ou sido condenado por estupro, rapto, furto ou qualquer delito ofensivo à moral pública ou à religião do Estado. No que se referia às mulheres que desejassem ser professoras, era-lhes exigido: certidão de casamento; se divorciada, uma certidão que provasse não ter sido ela a causa do divórcio. Para as solteiras que morassem na casa paterna, certidão de moralidade dos pais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 71).

Em relação à Lei Geral de Ensino, instituída em 15 de outubro de 1827 e que foi um marco durante o período imperial, essa procurou demarcar critérios sobre o quê e como ensinar,

além de definir quem poderia ensinar e aprender durante o Império (GONDRA; SCHUELER, 2008).

O ato institucional de 1834 também trouxe importantes configurações para o cenário educacional e para a formação docente no cenário brasileiro. Segundo Saviani (2009), a partir desse instrumento legal, que pôs a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, a formação de professores passou a se fazer conforme já vinha sendo desenvolvida na Europa: por meio das Escolas Normais. Rio de Janeiro foi a primeira província a instituir uma Escola Normal em 1835, localizada em Niterói. Em anos posteriores, surgiram as Escolas Normais da Bahia (1836), do Mato Grosso (1842), do Ceará (1845), de São Paulo (1846), dentre outras.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009):

[...] essas escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas enfrentaram. Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta [...]. Foram frequentes, até meados do século XIX, as notícias de fechamentos e reaberturas sucessivas dos poucos cursos existentes (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 32-33).

Sobre esse aspecto, Saviani (2009) também pontua que, embora as Escolas Normais tenham sido um dos principais locais de formação docente até o século XIX, elas não foram a única via, já que muitos presidentes das províncias consideravam um grande custo manter essas escolas e muitos optavam pelo modelo de formação de professores adjuntos, pois consideravam mais vantajoso para o Estado.

Além disso, Vicentini e Lugli (2009) relatam que a idade mínima exigida para que se realizasse a prova de seleção para a Escola Normal era de 18 anos. Em contrapartida, com 12 ou 13 anos era possível já exercer atividade como professor adjunto de forma remunerada e com 21 anos realizar concurso para o cargo. Como os concursos para professores de primeiras letras exigiam apenas uma boa conduta moral e o conhecimento do conteúdo que ensinariam, o domínio de estudos pedagógicos não era necessário e passava a ser sem sentido para muitos que pleiteavam o cargo na época.

[...] apesar da instabilidade institucional vivida pelas Escolas Normais no Império brasileiro, o século XIX foi marcado por profundas transformações no estatuto da profissão docente, decorrente da crescente afirmação da forma escolar moderna, que passou a disputar a legitimidade de educar com mecanismos tradicionais de formação e recrutamento docentes. Um desses mecanismos era a aprendizagem do ofício docente pela prática, por meio da qual alunos auxiliares e monitores, também chamados de

professores adjuntos, se preparavam para iniciar o exercício da docência no interior das próprias escolas e dos processos de ensino. Os aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias, na maioria das vezes, eram admitidos como substitutos e, na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por impregnação cultural, pela experiência, as regras do ofício (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 190).

Esses caminhos para a formação de professores conviveram durante o período do Império, sem maiores preocupações de aprimoramento. A formação docente, pela via de professores adjuntos, foi fortalecida com a Reforma de 1854 que, de forma mais incisiva, controlava e fiscalizava a política de seleção de professores primários para as escolas públicas e particulares. Porém, Saviani (2009) afirma que esse caminho não prosperou, propiciando uma valorização e reformulação das Escolas Normais para esse fim.

A partir da proclamação da República, em 1889, estabeleceu-se um processo de reforma das Escolas Normais iniciada por volta de 1890 em São Paulo. Em relação a este fato histórico, Saviani (2009) relata que:

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Apesar de as Escolas Normais terem se tornado um padrão a partir da reforma paulista, ela não teve avanços significativos, já que ainda trazia consigo a marca da preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem ensinados (SAVIANI, 2009). Assim, ao final da primeira República, as Escolas Normais configuravam-se em cursos que se concentravam mais na formação geral e muito pouco na formação especificamente pedagógica (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A partir daí, Saviani (2009) considera que se inicia uma nova fase na formação de professores com o surgimento dos Institutos de Educação, os quais tiveram como exemplos primordiais o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo em 1933.

[...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo

pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo (SAVIANI, 2009, p. 146).

A decadência das Escolas Normais foi marcada, segundo Vicentini e Lugli (2009), por diversos problemas que culminavam numa má qualidade dos cursos como: o despreparo dos estudantes, a falta de exigências no que se refere ao nível de conhecimentos exigidos para a diplomação e a inexistência de articulação entre as disciplinas curriculares.

É possível observar que a formação de professores não teve na história brasileira uma unicidade e tampouco uma condução que realmente oferecesse um caminho que de fato fortalecesse a categoria. Os processos estiveram muito mais atrelados à configuração política e econômica pela qual passava o país em decorrência das exigências de modernização (dentro da qual estava o ensino escolar como meio de formar os cidadãos e futuros trabalhadores) que se processou de forma conturbada num país marcado pela dominação e pelo subdesenvolvimento.

Nesse contexto de incertezas que se configurou o cenário da formação docente desde a colônia até a Primeira República, estiveram presentes formas variadas e precárias de políticas formativas, as quais não conseguiram minimamente suprir essa demanda que se fortalecia com a expansão do ensino escolar no Brasil. Esse quadro se perpetuou mesmo com as mudanças que buscaram realizar nos anos seguintes, inclusive com a configuração do cenário educacional a partir da LDB/1996. Traçando uma crítica acerca dessa Lei, Saviani (2009) considera que:

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. [...] Constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas (SAVIANI, 2009, p. 148).

Cabe aqui, nesta discussão, contextualizar o surgimento das licenciaturas como uma alternativa para a formação de professores, que segundo Vicentini e Lugli (2009), demorou para se configurar como caminho único de formação docente para o nível secundário.

Gatti (2010) argumenta que as Escolas Normais, que foram responsáveis pela formação de professores durante parte do século XIX, permaneceram com essa tarefa de formar para lecionar nos primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil até a instituição da LDB/96, que passa a exigir que a formação docente fosse feita em nível superior, num prazo de dez anos. Concluímos, portanto, que somente no início do século XX é que de fato

surge uma maior preocupação com a formação de professores para o nível secundário por meio de cursos de graduação.

Segundo Azevedo *et al.* (2012), a preocupação com a formação de professores para o ensino secundário em cursos regulares e específicos se deu a partir da década de 1930, nas faculdades de filosofia, com a proposta de acrescentar à formação dos cursos de bacharelado, um ano de disciplinas da área de educação. Esse modelo foi bastante criticado por fazer uma nítida separação entre saberes científicos e pedagógicos, deixando explícito seu caráter fragmentado de formação. Ainda assim, ele permaneceu sendo o modelo durante a década de 1960, que apesar de ter sido promulgada a Lei nº 4.024/61, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta mantinha o que os autores chamam de “fórmula 3+1”, ou seja, permaneciam “as matérias fixadas para o bacharelado, além de incluir estudos sobre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem” (AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1005).

Na década de 1970, as preocupações centrais para a formação de professores girava em torno da instrumentação técnica desses profissionais, ou seja, um executor de tarefas. Essa perspectiva passou a ser questionada no final nos anos 1970 e início dos anos 1980, quando iniciaram as discussões sobre o papel do professor como um agente social de transformação. De mero executor de tarefas, o professor passou a ser visto como sujeito principal de uma atividade educativa transformadora, trazendo para o debate o caráter político da profissão. É nesse contexto que aparece a figura do educador que, tendo a responsabilidade pelo desenvolvimento da consciência crítica nos alunos, necessitava de uma formação que necessariamente relacionasse teoria e prática (AZEVEDO *et al.*, 2012).

As discussões acerca da relação entre teoria e prática, no campo da formação de professores, intensificaram-se nos anos 1990, culminando nas reflexões em torno do professor-pesquisador. Assim,

Da condição de grande conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; exímio planejador e executor de tarefas; competente tecnicamente e com compromisso político que lhe possibilite a transformação social das camadas populares, o professor nos anos 1990 passa a ser visto como profissional reflexivo, que deve aliar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino e pesquisa (AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1013).

Diante dessas transformações que se processaram no debate sobre o papel do professor e sua formação nos anos 1990, é importante destacar a promulgação da LDB/96, a qual ao tratar dos profissionais da educação, dispõe que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Assim, a partir dessa lei, as licenciaturas constituem-se como cursos superiores responsáveis pela formação de professores da educação básica, tendo as universidades e institutos superiores como seus principais promotores. Sobre esse aspecto Scheibe (2012) faz algumas críticas à configuração trazida pela LDB/96, que, segundo ela, ainda desvincula a formação de professores das Universidades ao manter os Institutos Superiores de Educação (ISEs) como responsáveis também por essa formação. Nesse sentido, argumenta que:

O modelo dos ISEs coloca uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores. Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISEs foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias (SCHEIBE, 2012, p. 52).

Tomando como base esses argumentos, não seria também uma semelhante intenção em relação ao surgimento dos IFs como *locus* de formação de professores por meio da obrigatoriedade das licenciaturas nessas instituições? Bom, essa questão é muito mais de reflexão do que mesmo para se chegar a conclusões. No entanto, o que cabe aqui tentar apreender é que a formação de professores para a educação básica no Brasil não se apresenta ainda de forma consistente no meio universitário e que a coexistência dessas instâncias de formação trazem uma fragilidade para esse processo, e “nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional” (SCHEIBE, 2012, p. 53). Nesse sentido, podemos refletir que:

A história, no interior das universidades, nem sempre foi favorável à formação dos professores e ao seu potencial de socialização e integração do conhecimento das várias áreas. Cultivou-se, por longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação. Essa tradição foi sendo atualizada em níveis cada vez mais complexos ao definirem as concepções sobre o papel da universidade, estimulando certas áreas e/ou cursos em detrimento de outros; separando o ensino da pesquisa; a graduação da pós-graduação etc., consolidando-se representações de descrédito da educação e dos seus profissionais. Dessa forma, a universidade brasileira, que sempre privilegiou o bacharelado, no espírito de uma sociedade colonizada, mais uma vez é colocada numa situação de desresponsabilização

pela formação de professores ao determinar-se que o *locus* de sua institucionalização seja preferencialmente os Institutos Superiores de Educação (SCHEIBE, 2012, p. 53).

Dadas essas características de institucionalização da formação de professores no Brasil, é importante também compreendermos sob quais diretrizes ela se estrutura atualmente. Dessa forma, após a LDB/96, o principal dispositivo legal que orientou a formação de professores no Brasil foi a Resolução CNE/CP 01/2002 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; dando lugar, mais recentemente, à Resolução CNE 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Resolução CNE 02/2015 traz algumas concepções sobre a docência e educação, bem como considerações sobre a formação inicial dos profissionais do magistério, as quais consideramos relevantes para este trabalho. Assim, traz no seu art. 2º, § 1º, uma expressão da concepção de docência, conforme texto a seguir:

Art. 2º, § 1º – Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (CNE, 2015, p. 3).

Em seguida, apresenta uma concepção ampla de educação, entendendo-a como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (CNE, 2015, p. 4).

Outras considerações importantes para o nosso estudo, trazidas pela Resolução CNE 02/2015, dizem respeito a que se destinam e quais os tipos de cursos que se consideram como sendo de formação inicial de profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, os quais correspondem aos: cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. No que se refere à destinação da formação inicial, determina que:

Art. 10 – A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (CNE, 2015, p. 9).

Com relação às licenciaturas, a Resolução CNE 02/2015 determina que estas devem se constituir de três núcleos: 1- núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares; 2 - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e 3 - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Dentro dessa estrutura, determina ainda que as licenciaturas deverão ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de 08 (oito) semestres ou 04 (quatro) anos. Nessa proposta de carga horária, devem se dividir em: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, 2.200 horas de atividades formativas estruturadas pelos núcleos 1 e 2 e 200 horas de atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos estudantes, de acordo com o núcleo 3.

Além disso, percebemos que a Resolução CNE 02/2015 coloca sempre em evidência a relação entre teoria e prática, bem como a importância de se conectarem as esferas do ensino, pesquisa e extensão para uma formação de profissionais aptos a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
- IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (CNE, 2015, p. 7-8).

Percebemos, pois, que muitas foram as mudanças processadas no âmbito da institucionalização da formação de professores ao longo da história brasileira e que muitas delas estiveram atreladas às necessidades atuais da sociedade capitalista. Assim, consideramos que “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013).

Diante dessa percepção, é interessante levantar reflexões acerca das mudanças ocorridas no âmbito da formação docente, relacionando-as com as configurações econômicas, políticas e sociais que permearam a década de 90. Nesse aspecto, é pertinente o debate realizado por Ribeiro (2010), o qual considera que a década de 1990 foi caracterizada pela correlação de forças e pelo embate entre duas formas educacionais: a educação tecnológica neoliberal e a educação crítica libertadora e comunicativa. Além disso, o autor argumenta que:

Com o esgotamento histórico do padrão taylorista-fordista de acumulação capitalista com sua ênfase nas linhas de montagem e tarefas repetitivas, supera-se também a formação de trabalhadores e professores especialistas – surgem novas exigências para o trabalho docente e sua importância na qualificação de quadros para as novas exigências sociais. Na reorganização atual do processo produtivo e da divisão internacional do trabalho, países emergentes e subordinados como o Brasil devem se ajustar ou continuar se ajustando ao atual modelo de acumulação do capital, mantendo, entretanto, o objetivo maior de formar mão-de-obra qualificada em todos os níveis [...] (RIBEIRO, 2010, p. 111).

Essas questões apresentadas, aqui, coadunam e se interligam com a linha de pensamento que apresentamos ao discutirmos a educação no contexto do capitalismo neoliberal e

seus desdobramentos no cenário brasileiro. Pensamos que, dentre tantos aspectos, os interesses de uma sociedade capitalista estão diretamente relacionados com a condução das políticas educacionais e suas modificações ao longo dos momentos históricos que demarcam as mudanças também das condições macroestruturantes dessa sociedade.

Não seria diferente pensar que essas modificações perpassam também o direcionamento dado à formação docente nesse contexto, levando a esse cenário tão diverso que pudemos minimamente aqui apreciar no decorrer da história da formação de professores. Portanto, não podemos pensar na questão da formação docente sem relacioná-la com o contexto mais amplo e sem percebermos sua ligação com as contradições apresentadas na sociedade.

Desse modo, pensar o surgimento das licenciaturas como uma das principais vias de formação de professores para a educação básica, bem como entendê-las dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é considerar que elas não estão dissociadas de um contexto social, econômico e político mundial do qual o Brasil faz parte. Portanto, o que se pretendeu aqui foi, antes de tudo, traçar um panorama dessas condições para que pudessemos analisar nosso objeto de estudo dentro desse universo contraditório.

Assim, propomo-nos a levantar, ainda, no subtópico 4.2.1, breves reflexões em torno do surgimento das licenciaturas nos Institutos Federais (IF's), tornando-os, também, *locus* de formação de professores a partir do processo de expansão do ensino superior no Brasil.

4.2.1 Contextualizando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como *locus* de formação de professores

A criação dos Institutos Federais, acompanhada por sua expansão pelo território brasileiro, faz parte das políticas de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas voltadas para a formação de professores, iniciadas durante o governo do então presidente Lula. De forma a assegurar essa política, há, na Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional [BRASIL, 2008]” (LIMA; SILVA, 2013, p. 16).

É relevante destacar, dentro dessa análise, que a oferta de cursos de formação de professores por instituições tecnológicas federais acontece desde 1978, ano em que houve a mudança das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro para CEFET. A partir dessa transformação, os CEFETs integraram dentro de seus objetivos a oferta de

licenciaturas plenas e curtas para o 2º grau e para a formação de tecnólogos (LIMA; SILVA, 2013).

Já em 1993, no estado da Bahia, a formação de professores foi redirecionada no sentido de formar apenas docentes especializados nas disciplinas que são específicas do ensino tecnológico e técnico por meio da Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, a qual dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica. “Assim, coube aos CEFETs colaborar na formação de professores apenas quando se tratasse de educação profissional, saindo da esfera da educação básica” (LIMA; SILVA, 2013, p. 19).

No ano de 1994, a transformação das Escola Técnicas em CEFETs se consolidou em todo o território brasileiro quando o governo federal publicou a Lei nº 8.948 que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a qual foi regulamentada por meio do Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997, três anos depois. Esse decreto traz, dentre outros, o objetivo de “ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica” (BRASIL, 1997).

A formação de professores aparece mais uma vez citada nas regulamentações das instituições federais de educação profissional e tecnológica no ano 2000, quando o presidente da república Fernando Henrique Cardoso publica o Decreto nº 3.462 de 17 de maio de 2000 que altera a redação do art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 para o seguinte texto:

Art. 8º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000).

Com a transformação, em 2008, dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a prerrogativa de formar professores continua, sendo agora admitida a formação de professores para a educação básica com foco para as ciências da natureza e da matemática, bem como professores para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Desse modo, a Lei nº 11.892/2008 determina que sejam ofertados nos IFs pelo menos 20% das vagas para cursos de licenciaturas, ou seja, para a formação inicial de professores para a

educação básica e para a educação profissional. Essa determinação, juntamente com o processo de expansão dessas instituições, trouxe como consequência a ampliação das licenciaturas em âmbito nacional, conforme estudo realizado por LIMA (2016), no qual a autora aponta um crescente número de matrículas das licenciaturas dos IFs no período de 2009 a 2013. Segundo esse estudo, a região nordeste passou de 4.446 matrículas em cursos de licenciatura no ano de 2009 para 13.306 matrículas no ano de 2013, apresentando o maior crescimento no país. As regiões sudeste e norte passaram, respectivamente, de 3.149 em 2009 para 7.514 em 2013 e de 2.157 para 7.462. Já a região centro-oeste passou de 497 para 3.412 matrículas e a região sul de 381 para 3.223.

Acompanhando esse pensamento sobre a expansão das licenciaturas dentro dos IFs, podemos também visualizar essa ampliação do número de matrículas e também dos cursos de licenciaturas ofertados no âmbito do IFCE, ao consultarmos a ferramenta “IFCE em números”, disponibilizada no *site* da instituição. Segunda esta ferramenta, o IFCE registrou em 2009.1 a oferta de 10 cursos de licenciaturas distribuídos em 06 (seis) *campi*, tendo um total de 320 alunos matriculados. Em 2018.1, temos um total de 37 cursos de licenciaturas ofertados por 22 de seus *campi*, contando com um total de 6.045 matrículas. Percebemos, pois, um aumento significativo tanto na oferta de cursos de licenciaturas, como na quantidade de matrículas das licenciaturas. Esses dados confirmam o pensamento de Lima (2016, p. 170), a qual aponta que, considerando a expansão do ensino superior no âmbito dos IFs, “a ampliação das matrículas nos cursos de licenciaturas foi um elemento de destaque, pois as instituições federais profissionais não possuíam experiência com a oferta desse tipo de curso”. Diante disso, podemos também refletir que:

[...] cursos de licenciaturas oferecidos nos Institutos Federais significam uma formação de professores em instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, vale ressaltar que os Institutos Federais constituem uma organização de ensino com certas particularidades: possuem um histórico específico relacionado à educação profissional; têm uma variedade de níveis dos cursos ofertados; e realizam seu vínculo com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que traz para os IFs uma missão com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico. Portanto, as licenciaturas oferecidas pelos Institutos revelam um *locus* diferente daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior (LIMA; SILVA, 2013, p. 17).

Se analisarmos o documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), disponibilizado em seu *site*, intitulado “Contribuições para o processo de construção dos cursos

de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, vemos como justificativa para a implantação das licenciaturas nos IFs, a carência de professores para a educação básica nas áreas de ciências da natureza e matemática, evidenciada pelo relatório produzido e publicado em 2007 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual demonstra uma necessidade de 272.327 professores para essas áreas.

Ora, se foi detectada essa exiguidade no número de professores da educação básica, por que não se pensou a implantação dos cursos de licenciaturas nas Universidades? Por que, mais uma vez, vemos essa heterogeneidade de instituições responsáveis para a formação de professores da educação básica? Cabe, aqui, a reflexão feita por Scheibe (2012) ao criticar a institucionalização da formação de professores por meio dos ISEs, indicando uma desresponsabilização da universidade brasileira nessa tarefa. Assim, a inclusão das licenciaturas nos IFs poderia vir ao encontro dessa mesma perspectiva apontada pela autora.

Além disso, podemos refletir, juntamente com Lustosa e Souza (2015), no sentido de que os IFs, considerando sua história, sempre estiveram preocupados em atender as demandas do mercado para a qualificação da mão-de-obra e que, diante disso, a oferta de licenciaturas nessas instituições estaria também relacionada a essa questão. Dessa maneira, podemos pensar que:

A formação de professores é um ponto a ser destacado nas reformas educativas, já que os docentes são sujeitos que formam academicamente outros que contribuirão com o processo de reestruturação produtiva, que colaborarão com o capital. Se analisarmos por esse viés, poderíamos entender a formação do docente como fomentadora da educação de cidadãos que irão alimentar o sistema produtivo, a sociedade capitalista, rompendo com o caráter de uma educação emancipadora do sujeito (LUSTOSA; SOUZA, 2015, p. 5).

Ainda nessa perspectiva de pensamento, é possível identificarmos essa intenção de atendimento às demandas da sociedade atual no documento do MEC “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” quando este indica como objetivo:

Apresentar algumas contribuições para a construção dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais, de forma a contemplar simultaneamente as demandas sociais, econômicas e culturais diversificadas e a formar um professor destinado a atuar na Educação Básica e/ou Profissional, garantindo a construção de sólidas bases profissionais para uma formação docente sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade atual, numa perspectiva integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social (MEC, S/D).

Outro ponto a ser destacado no documento em análise é que, a nosso ver, também está atrelado a essa linha de pensamento aqui levantada, refere-se à defesa da consolidação dos IFs como *locus* de formação de professores, visto apontar que, pela sua abrangência e trânsito pelos diversos níveis da educação, trazem uma “flexibilidade para instituir itinerários formativos que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração das diferentes etapas da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva” (MEC, S/D).

Desse modo, consideramos que o movimento de expansão do ensino superior, estando aqui considerada a expansão da rede IF e, conseqüentemente, das licenciaturas nessas instituições se faz num processo que está totalmente imbrincado com as exigências que a sociedade capitalista contemporânea trouxe para os mais diversos campos da realidade social. Assim, a formação de professores no contexto dos IFs traz uma “preocupação em atender às demandas da sociedade atual, que tem como uma das principais características esse caráter de flexibilidade e polivalência nas formações profissionais como exigências para a empregabilidade” (ANDRADE; LOPES, 2017, p. 299).

Traçadas essas reflexões teóricas, apresentaremos, na seção 5, os resultados da nossa pesquisa, com os quais dialogaremos teoricamente a partir das discussões teóricas até aqui levantadas.

5 AUXÍLIO FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA RELEVANTE NOS PERCURSOS FORMATIVOS DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS

Nesta seção, procuramos desenvolver reflexões em torno do objetivo geral da pesquisa, que visa analisar as contribuições da assistência estudantil no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do IFCE *campus* Canindé, tomando como ponto de análise o auxílio formação; bem como traçar algumas discussões em torno dos objetivos específicos que buscam caracterizar o trabalho desenvolvido com os discentes do auxílio formação no IFCE *campus* Canindé e compreender as concepções dos professores-orientadores e estudantes beneficiários acerca das contribuições dessa experiência no auxílio formação em sua formação inicial como professores.

Assim, trouxemos, para fundamentar as nossas análises, as entrevistas realizadas com professores e alunos do IFCE *campus* Canindé contemplados pelo auxílio formação em 2016, bem como documentos pertinentes à concessão de auxílios aos estudantes do IFCE e, especificamente, ao processo de seleção do auxílio formação, conforme já previsto no percurso metodológico da pesquisa. Além disso, dialogamos com alguns autores para fundamentar teoricamente as nossas análises.

Cabe aqui explicitar que o total de sujeitos entrevistados foi 09 (nove) e não 10 (dez) como havíamos determinado inicialmente no percurso metodológico da pesquisa, tendo em vista que somente 03 (três) professores se disponibilizaram para participar da pesquisa. Desse modo, tivemos 06 (seis) entrevistas com estudantes, dos quais 03 (três) são da Licenciatura em Matemática e 03 (três) da Licenciatura em Educação Física; e 03 (três) entrevistas com professores, sendo 02 (dois) professores da Licenciatura em Educação Física e 01 (um) professor da Licenciatura em Matemática.

As entrevistas foram realizadas em julho e agosto de 2017 e os roteiros foram diferentes para cada um dos grupos de sujeitos. Assim, elaboramos um conjunto de perguntas para guiar as entrevistas com os professores e outro roteiro para direcionar as entrevistas com os estudantes. Ambos tiveram como base para a elaboração das perguntas, os objetivos geral e específicos deste estudo.

Vale salientar que nem os estudantes e nem os professores serão identificados quanto ao curso de origem (se são da Licenciatura em Matemática ou da Licenciatura em Educação

Física), uma vez que não nos importa analisar saberes específicos de cada área, importando-nos apenas suas visões acerca das vivências que tiveram durante a participação no auxílio formação.

Além disso, não serão também identificados no decorrer da análise os espaços de formação (projetos de extensão) aos quais estavam vinculados os professores e estudantes do auxílio formação, pois com essas informações seria possível saber a identidade do docente, assim como do discente. Dessa forma, quando os sujeitos mencionarem os seus espaços de formação ou atividades que apontem o nome dos mesmos ou que sejam bem específicas e inerentes a eles, faremos a ocultação dessas informações a fim de preservá-los, conforme acordado no termo de consentimento livre e esclarecido.

Dessa forma, os professores e estudantes, quando mencionados, serão identificados numericamente, sendo respeitada apenas a diferenciação por gênero, ou seja, se é professora ou professor, a estudante ou o estudante. Cabe aqui explicitar que a diferenciação por gênero nada tem a ver com os critérios de escolha para a participação na entrevista, mas acreditamos que devemos respeitar essas características, de modo a estar em consonância com as falas dos mesmos que serão apresentadas aqui nesta análise. Assim, os sujeitos serão identificados por: professora 1, professor 2 e professor 3; o estudante 1, a estudante 2, o estudante 3, a estudante 4, a estudante 5 e o estudante 6, de modo a preservar as suas identidades.

Explicitadas essas questões iniciais, tratamos, no tópico 5.1, da caracterização do trabalho desenvolvido no auxílio formação com os estudantes, a partir dos documentos institucionais que regulamentam o funcionamento desse auxílio no IFCE *campus* Canindé e das entrevistas com os professores e alunos. Em seguida, analisamos, no tópico 5.2, as concepções dos professores-orientadores e estudantes beneficiários acerca das contribuições dessa experiência no auxílio formação em sua formação inicial como professores, subdividindo-se em dois subtópicos: o 5.2.1 que traz as visões dos professores-orientadores e o 5.2.2 que traz as visões dos estudantes.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO AUXÍLIO FORMAÇÃO COM OS ESTUDANTES DO IFCE *CAMPUS* CANINDÉ

Toda a organização do auxílio formação no IFCE *campus* Canindé está fundamentada legalmente por dois documentos institucionais: a Resolução nº 52/2016 (Regulamento de

Concessão de Auxílios Estudantis) e o Edital nº 002/2016, de 1º de junho de 2016, que tem ordenamento específico e exclusivo sobre o processo seletivo dos estudantes para o auxílio formação no IFCE *campus* Canindé. É importante frisar que, embora o IFCE tenha uma regulamentação geral acerca da concessão dos auxílios (Resolução nº 52/2016), os procedimentos da seleção estão de acordo com a realidade de cada *campus*, obedecendo edital local específico para esse fim.

Cabe salientar que não nos interessa a caracterização específica das atividades de cada projeto. Vamos nos deter na compreensão mais geral do funcionamento do auxílio formação no IFCE *campus* Canindé com os estudantes beneficiários do Edital nº 002/2016 e seus respectivos professores-orientadores.

Desse modo, para que tenhamos condições de compreender como se deu o auxílio formação é necessário que façamos uma breve análise do edital que conduziu o processo seletivo em 2016, pois ele definiu o público-alvo, os espaços de formação que foram ocupados pelos estudantes, a quantidade de vagas por curso, o tempo de vigência do auxílio e alguns procedimentos obrigatórios para professores e alunos, que revelam o caráter das ações. Além disso, as próprias falas dos docentes e estudantes nos indicam, também, como se deu o trabalho de forma geral e de forma específica, respeitando as especificidades de cada projeto.

O primeiro aspecto que merece ser destacado é que o público-alvo do auxílio formação é composto por estudantes em situação de vulnerabilidade social, conforme define o item 3 do Edital nº 002/2016:

Discentes em situação de vulnerabilidade social com matrícula (mínimo de 12 créditos para cursos superiores) e frequência (mínimo de 75% no semestre anterior) regulares que comprovem renda per capita de até 01(um) salário mínimo e ½ (meio), sendo selecionado, prioritariamente, o de menor renda (IFCE *CAMPUS* CANINDÉ, 2016, p. 1).

Essa característica traz uma peculiaridade do auxílio formação que o diferencia de outros programas de bolsa como a monitoria, iniciação científica e outros que selecionam pelo mérito do estudante. No caso do auxílio formação, o principal critério é a vulnerabilidade social, como já bem discorremos no capítulo anterior. Assim, a seleção se deu em duas etapas, que conforme o edital, dividiram-se em: etapa eliminatória que consistiu na análise documental e entrevista realizada pelas assistentes sociais; e etapa classificatória, que foi conduzida pelos professores através de entrevistas com os alunos que passaram na etapa eliminatória.

É importante destacar que o Edital nº 002/2016 direcionou o processo seletivo de todas as vagas pertinentes ao auxílio formação, o qual não é exclusivo para as licenciaturas. Esse edital abrangeu vagas para estudantes dos cursos técnicos, dos cursos superiores tecnológicos e licenciaturas do IFCE *campus* Canindé. De acordo com o documento em questão, foram ofertadas 25 (vinte e cinco) vagas no total, sendo 01 (uma) vaga por espaço de formação. Cada espaço de formação estava ligado a um curso específico, significando que somente discentes daquele curso poderiam se inscrever para a vaga. Vejamos no Quadro 16 a disposição das vagas no Edital nº 002/2016 do IFCE *campus* Canindé:

Quadro 16 - Disposição de vagas do auxílio formação no edital nº 002/2016

(continua)

Nº	ESPAÇOS DE FORMAÇÃO (vinculados ao curso de Tecnologia em Redes de Computadores)	Nº de Vagas	CURSOS QUE PODEM CONCORRER À VAGA
01	Alfabetização Digital	01	Tecnologia em Redes de Computadores
02	Aprendendo a aprender	01	Tecnologia em Redes de Computadores
03	Aplicação de Microcontrolador Arduíno	01	Tecnologia em Redes de Computadores
04	Maratona Hacker	01	Tecnologia em Redes de Computadores
05	Suporte Técnico T.I	01	Tecnologia em Redes de Computadores
Nº	ESPAÇOS DE FORMAÇÃO (vinculados ao curso Técnico em Telecomunicações)	Nº de Vagas	CURSOS QUE PODEM CONCORRER À VAGA
06	Clube de Ciências	01	Técnico em Telecomunicações
07	LabLEPT – Laboratório de Leitura, Estudos e Produção de Textos	01	Técnico em Telecomunicações
08	Construção de Experimentos de Física utilizando materiais de baixo custo	01	Técnico em Telecomunicações
09	Aprendendo Inglês com Jogos Digitais Online	01	Técnico em Telecomunicações
10	Teatro: Transformação Social	01	Técnico em Telecomunicações
Nº	ESPAÇOS DE FORMAÇÃO (vinculados ao curso de Licenciatura em Matemática)	Nº de Vagas	CURSOS QUE PODEM CONCORRER À VAGA
11	Preparação para as Olimpíadas de Matemática (OBMEP)	01	Licenciatura em Matemática
12	LEMA – Laboratório de Ensino de Matemática	01	Licenciatura em Matemática
13	ENEM MAT	01	Licenciatura em Matemática
14	Curso Básico de Libras	01	Licenciatura em Matemática
15	A Aplicabilidade da Matemática no Cotidiano: Trabalhando a resolução de problemas matemáticos através das questões do ENEM.	01	Licenciatura em Matemática

Quadro 16 - Disposição de vagas do auxílio formação no edital nº 002/2016

(conclusão)

Nº	ESPAÇOS DE FORMAÇÃO (vinculados ao curso de Tecnologia em Gestão de Turismo)	Nº de Vagas	CURSOS QUE PODEM CONCORRER À VAGA
16	Cine Turismo	01	Tecnologia em Gestão de Turismo
17	Consultoria em Gestão Organizacional para Empresas do setor turístico de Canindé	01	Tecnologia em Gestão de Turismo
18	Automatizando	01	Tecnologia em Gestão de Turismo
19	Aplicativo de Guia Turístico	01	Tecnologia em Gestão de Turismo
20	Matemática para concursos	01	Tecnologia em Gestão de Turismo
Nº	ESPAÇOS DE FORMAÇÃO (vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física)	Nº de Vagas	CURSOS QUE PODEM CONCORRER À VAGA
21	Nadando em Saúde	01	Licenciatura em Educação Física
22	Capoeira na Comunidade	01	Licenciatura em Educação Física
23	Dançar é viver	01	Licenciatura em Educação Física
24	Avaliação Física	01	Licenciatura em Educação Física
25	Hidroginástica	01	Licenciatura em Educação Física

Fonte: Edital nº 002, de 1º de junho de 2016 do IFCE *campus* Canindé, p. 2-3.

Observamos que, no Edital nº 002/2016, 10 (dez) vagas foram destinadas para os cursos de licenciatura, correspondendo a 40% do total de vagas do edital.

Além disso, é importante destacar que todos esses espaços de formação foram definidos e escolhidos em conjunto com os coordenadores de curso, coordenador de extensão, professores de cada colegiado e Diretor Geral do *campus* Canindé. E cada um desses espaços corresponde a projetos de extensão devidamente cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão do IFCE, através do sistema institucional de gerenciamento da Pró-Reitoria de Extensão (SIGPROEXT), no qual é feito o cadastro de projetos e atividades de extensão na rede IFCE. Interessante que esses procedimentos iniciais e de construção e definição do auxílio formação no IFCE *campus* Canindé surgiu na fala de um dos professores entrevistados, tendo em vista que o mesmo acompanhou todo o processo local de gestão desse auxílio. Assim, o professor 3 relata que:

O auxílio formação de 2016 partiu exatamente da experiência exitosa de 2014 (*referiu-se ao primeiro edital do campus que concedeu auxílio formação aos estudantes*). Mas, como a gente viu que os laboratórios estavam sendo subutilizados, a gente resolveu trazer as bolsas para a extensão, exatamente por conta da visibilidade que a extensão dá, de abarcar mais pessoas da comunidade. Então, como a gente, no *campus*, tem o viés extensionista muito forte, isso fortaleceu. Então, a gente tratou do auxílio formação ser direcionado para a extensão. Para quem não sabe, não tem essa informação, ele pode ser dado também para laboratório. [...] Não foi fácil né chegar aos projetos, mas a experiência de 2014 foi muito mais complexa, que a gente teve, muitas vezes, que fazer o projeto junto com os professores e tentar motivar os professores a participarem, porque muitos deles não tinham nenhum benefício extra. Hoje em dia não. Hoje em dia, eles já são estimulados porque eles precisam de carga horária de extensão, de pesquisa, para contemplar toda a carga horária relacionada à prática docente dele, além do ensino. Então, naquela época foi mais difícil. O de 2016 foi mais fácil de se lidar. A gente construiu um edital junto com vocês da assistência social (*referindo-se ao serviço social*) e conseguimos ter uma boa adesão dos professores (PROFESSOR 3).

É interessante observar, a partir da fala do professor 3, que no edital de 2016, os professores envolvidos nos projetos, mesmo que motivados pela questão da carga horária docente, tiveram bem mais interesse em participar do auxílio como professores-orientadores. Houve uma melhor adesão inclusive no que se refere às responsabilidades de ordem organizacional e também de acompanhamento, planejamento e execução das atividades junto aos alunos.

Até porque, antes do lançamento do edital, foi realizada uma reunião de exposição da proposta do auxílio formação, a qual exige, de fato, um acompanhamento efetivo do estudante por parte do professor no período de concessão do auxílio. Não seria apenas o recebimento da bolsa e a condução aleatória das ações. A própria Resolução nº 52/2016, bem como o Edital nº 002/2016, determinam, inclusive, procedimentos específicos a serem cumpridos pelos professores, alunos e equipe de serviço social, trazendo um direcionamento organizacional. Além disso, foi frisada a questão da seleção não ser por mérito e sim por condição social, o que poderia acarretar na real necessidade de um acompanhamento e um trabalho mais intenso junto aos estudantes, a fim de que eles realmente pudessem ter ganhos efetivos em suas formações e que pudessem melhorar seus desempenhos a partir da experiência que iriam ter nesse auxílio. Assim, o que se buscava não era atingir os melhores alunos, e sim que os alunos que mais precisavam do auxílio fossem contemplados e que tivessem a oportunidade que talvez não teriam se concorressem a bolsas meritocráticas.

No que diz respeito ao desenvolvimento do auxílio formação no IFCE *campus* Canindé, o Edital nº 002/2016 nos traz alguns elementos importantes no que concerne à sua

organização e acompanhamento, como falamos acima, os quais estão expressos no item 4.2 conforme segue:

Será necessária a apresentação do plano de formação anual, elaborado pelo estudante beneficiado, juntamente com os responsáveis pelo espaço de formação, ao final do primeiro mês de atividades.

Os discentes deverão entregar ao Serviço Social as folhas de frequência mensais devidamente assinadas pelo estudante e pelo responsável do espaço de formação, até o 5º (quinto) dia útil do mês subsequente.

Serão exigidos do estudante relatórios semestrais das atividades realizadas a serem entregues ao Serviço Social.

Os responsáveis pelas atividades contempladas no Auxílio Formação deverão encaminhar ao Serviço Social relatórios semestrais das atividades realizadas, após reuniões com discentes, contemplando informações das ações e resultados alcançados no processo de aprendizagem do discente.

Os estudantes e os responsáveis pelos espaços de formação devem participar de reuniões com os profissionais da Assistência Estudantil, quando solicitados;

Os discentes beneficiados com Auxílio Formação terão suas férias resguardadas, conforme calendário acadêmico do *campus* Canindé.

Os discentes contemplados com Auxílio Formação não poderão ter mais de 02 (duas) reprovações por disciplina no período letivo, exceto em situações justificadas pela equipe multiprofissional da Assistência Estudantil (IFCE *CAMPUS* CANINDÉ, 2016, p. 2).

É possível observar, também, que existe um entrecruzamento de responsabilidades divididas entre os envolvidos no auxílio formação (professores, alunos e profissionais da assistência estudantil), indicando a busca por superar a questão de o auxílio ser apenas um repasse financeiro ao estudante em si mesmo, sem qualquer acompanhamento e sem um planejamento de formação durante o período de concessão do auxílio. Assim, percebemos um indicativo de um trabalho em conjunto de modo a contribuir efetivamente com a formação desse estudante beneficiário.

Assim, para podermos identificar e caracterizar como se deu essa construção do trabalho dos professores com os alunos, inicialmente, questionamos os professores, durante a entrevista, acerca de como se deu o desenvolvimento do auxílio formação iniciado em 2016, englobando a identificação do projeto que serviu como espaço de formação dos estudantes; como ocorreu o planejamento das ações, quais as principais atividades desenvolvidas, cronograma de horários, dentre outros aspectos relacionados ao trabalho realizado por eles junto aos estudantes no período do auxílio, que conforme o Edital nº 002/2016 compreendeu o período de agosto de 2016 a julho de 2017.

Dessa forma, os professores entrevistados descreveram como funcionou o planejamento, organização e o desenvolvimento das atividades no auxílio formação, as quais

estavam diretamente ligadas aos projetos de extensão pelos quais eram responsáveis. Quanto a essa questão eles relataram:

[...] quando foi para planejar as ações, eu sentei junto com a bolsista e a gente pensou junto quais eram as fragilidades do projeto e a partir dessas fragilidades o que ela poderia contribuir. E a gente planejou as ações: o planejamento dela individual, o planejamento dela comigo, o planejamento dela com os outros monitores, porque a gente trabalha em equipe. [...] Então, na montagem das aulas, na organização, isso era feito em conjunto. E também na função dela conduzir as atividades, os colegas também ajudavam nesse sentido, porque quem foi contemplada foi a monitora que tinha mais dificuldades em planejar. [...] E as principais atividades que ela desenvolveu, foi além da questão da pesquisa. [...] Eu solicitei que ela criasse um plano de aula que fosse só do nosso projeto, então ela pesquisou em vários livros e criou um que até hoje a gente está utilizando. [...] A gente também pensou nos horários; horários que ela estivesse sozinha no campus planejando, horários que ela estivesse comigo e horários que ela estivesse também nas atividades práticas. [...] (PROFESSORA 1).

Então, o primeiro momento que nós tivemos, [...], era voltado para a preparação dos bolsistas [...]. Então, toda semana tinha orientação com ele de como seriam dadas as aulas, como proceder na elaboração de material. [...]E depois seria trabalhar com as escolas contempladas. [...] E aí tudo isso foi planejado: a preparação do bolsista, preparação de material, execução das aulas para a segunda fase. [...] Toda semana a gente tinha um encontro [...]. Eu determinava o prazo para elaborar o material daquela semana. [...] Ele preparava o material, enviava para mim, a gente sentava para discutir esse material e como é que ele iria proceder, se tinha que fazer alguma mudança ou não. E era basicamente isso. Ele executava aula nos finais de semana, lá na escola, [...] e depois ele mostrava, ele tinha sempre uma frequência e me enviava a frequência e me relatava como tinha sido a aula (PROFESSOR 2).

O bolsista participa tanto das ações, no caso do (*cita o projeto no qual o aluno do auxílio formação está vinculado*), quanto do (*cita o outro projeto, no mesmo viés que coordena*). [...] Então, ele participava das reuniões para falar do projeto, para alinhar algumas coisas do projeto, entendeu? Ele participava dos dois projetos. Era assim que planejávamos as nossas ações, coletivamente, unificando os dois projetos. As principais atividades desenvolvidas são as aulas, no caso específico do auxílio formação, ministradas para pessoas das comunidades nas praças e aqui. [...] A gente também tenta participar de encontros científicos, os meninos são estimulados a escrever resumos para mandar. Recentemente, o nosso bolsista apresentou o trabalho que era sobre o projeto [...] em Petrolina, num evento acadêmico. [...] Em alguns dias da semana e horários, a gente também tira para conversar, dialogar sobre o projeto e definir estratégias (PROFESSOR 3).

Pelos relatos dos professores, de forma geral, houve uma construção em conjunto do planejamento das ações do auxílio formação de maneira que os estudantes participaram ativamente desse processo. Nenhum professor citou o nome específico (plano de formação) dado ao planejamento dessas atividades durante o período de vigência do auxílio formação, mas é possível identificar nas suas falas o desenvolvimento do mesmo, uma vez que ele consiste na apresentação das atividades a serem desenvolvidas com os alunos e a divisão de seus horários no

projeto (que compreendem 16 horas semanais), seja na execução direta de atividades (aulas e outras ações específicas de cada projeto), seja em momentos de estudos, seja em momentos de planejamento, pesquisa e reuniões.

Isso foi confirmado também nas entrevistas com os estudantes, os quais mencionaram, de forma semelhante, essa mesma dinâmica de organização e desenvolvimento das atividades apresentadas pelos professores, conforme segue:

Bom, a partir do ingresso no auxílio formação, eu me reuni juntamente com o professor, meu orientador [...]. Então, o planejamento foi da seguinte forma: em primeira instância foi com o professor (*cita o nome do professor*) para a gente traçar as metas e ver também a questão dos conteúdos e em segunda instância a gente se reuniu com o professor das outras duas escolas para discutir questões de horários e quais os conteúdos que a gente tinha selecionado e que seria de melhor absorção pelos alunos. A principal atividade foi trabalhar com os alunos. No meu caso a principal atividade desenvolvida era aulas. Só que essas aulas eram baseadas em conteúdos já predefinidos (ESTUDANTE 1).

Então, na primeira etapa a gente juntou eu, (*menção a docente*) e o (*cita outro aluno do auxílio formação*), ele ainda tava. Primeiro a gente colocou todos os conteúdos que poderiam ser dados e separou tudo que a gente queria, que era TDs, data show, essas coisas assim a gente já deixou lá escrito. E a gente ia usar a brinquedoteca mesmo que é um espaço que já tem tudo. [...] O público seriam alunos do ensino médio, de fora e os daqui também. Essa foi a primeira etapa. Aí depois que foi os outros seis meses, a gente tá tentando ainda trabalhar com o pessoal de fora. [...] O que eu fazia era dar aula para eles, explicava o conteúdo e depois a gente tirava as dúvidas e no fim era entregue um TD e quando dava tempo a gente dava um tempo para eles responderem, aí depois eu ajudava e no final a gente corrigia tudo (ESTUDANTE 2).

A gente começou e sentou, a gente foi marcando os pontos que a gente ia trabalhar. Primeiramente era organizar o espaço para adequar as atividades e foi montando o plano, as ideias, as coisas que a gente ia trabalhar. E foi isso mesmo. A primeira etapa a gente organizou o espaço, foi catalogado as peças que tinha no espaço. O espaço é a brinquedoteca que foi disponibilizado. Aí foi montado, organizado por ele um cronograma sobre pesquisa de materiais pedagógicos e a construção mesmo. (ESTUDANTE 3).

Interessante perceber também, a partir das falas dos estudantes, que existiu uma preocupação com o estudo prévio de conteúdos específicos relacionados com as atividades que desenvolveriam, revelando o cuidado em articular aspectos teóricos com a prática. Além disso, observamos que a forma como os professores-orientadores conduziram o planejamento das ações, incentivou os estudantes a serem mais atuantes, bem como os impulsionou a se dedicarem mais à etapa de organização, estudo e definição das atividades. Seguimos, pois, na observação das falas dos estudantes:

Ocorreu de forma individual, eu sozinha em casa. Ocorreu eu juntamente com a professora (*cita o nome da docente*), algumas vezes eu fazia e ela aprovava, outras vezes nós fazíamos juntas e também com os outros monitores voluntários. Eram atividades observacional, para eu observar as aulas de (*cita a atividade específica do projeto*), observar como que o professor agiria durante dando as aulas aos alunos. Então, observando as aulas dela eu pude vê como que ela agia com cada aluno. E também um tempo de estudo para mim poder estudar sobre a (*cita a atividade*) em si, as técnicas de ensino, as formas de planejamento de aula e a aplicação da aula de forma de grupo e individual (ESTUDANTE 4).

Antes do auxílio eu já fazia parte. Porque quando eu comecei o TCC eu falei com a (*cita o nome da docente*), aí ela falou do projeto dela que já existia e aí pronto, eu ingressei. [...] De segunda a quinta eu estava aqui todas as tardes. [...] Ela ensinava como (*cita a atividade específica*) e a gente aplicava (ESTUDANTE 5).

Como eu falei, eu já era voluntário do projeto e aí eu não ministrava as aulas, mas eu acompanhava como era que os meninos faziam né, os outros bolsistas lecionavam as aulas e aí eu já tinha um pouco de experiência. [...] Quando ele tava por aqui (*referindo-se ao professor-orientador*), porque nem sempre ele tava presente, nem sempre podia estar presente, ele ajudava a gente ou então a gente chamava ele no *wathsapp* mesmo e perguntava o quê que a gente vai ensinar hoje? Aí ele dizia e tudo e a gente só repassava. Fazia um planejamento, mas de acordo com o que ele falava e algumas vezes a gente mesmo produzia mesmo o plano (ESTUDANTE 6).

Tanto os relatos dos professores, como as falas dos estudantes nos fazem perceber que houve um trabalho efetivo de orientação, planejamento e execução de atividades no auxílio formação, respeitando as especificidades do curso de cada estudante. Como principais atividades realizadas por eles, durante o auxílio formação, encontramos: o estudo individual dos conteúdos específicos de cada projeto, a construção de planos de aula (planejamento), a condução das aulas, a observação da prática do professor-orientador na execução das aulas e outras ações peculiares de cada projeto e a pesquisa, com a culminância da produção textual acadêmica. É possível também identificarmos essas e outras atividades desenvolvidas pelos estudantes a partir de seus relatos quando indagados sobre as principais ações que realizaram no decorrer de suas participações no auxílio formação, conforme segue:

A principal atividade foi trabalhar com os alunos. No meu caso a principal atividade desenvolvida era aulas. Só que essas aulas eram baseadas em conteúdos já predefinidos. [...] O programa em si que a gente adotou é um programa de excelência, porém eu acho que a gente se equivocou na parte do que se refere a absorção desses conteúdos por parte do aluno. São conteúdos muito bons, trabalhados por excelentes professores, porém não condizia com a realidade dos alunos que a gente estava trabalhando. Então, esses conteúdos foram mantidos, mas com uma abordagem mais sucinta e de acordo com o que eles viam no ensino médio (ESTUDANTE 1).

O que eu fazia era dar aula para eles, explicava o conteúdo e depois a gente tirava as dúvidas e no fim era entregue um TD e quando dava tempo a gente dava um tempo para eles responderem, aí depois eu ajudava e no final a gente corrigia tudo [...]. Eu também

planejava a aula junto com ela (*referindo-se à professora-orientadora*). Tinha o momento de estudo, porque eram quatro dias e um dia a gente usava só para isso, quatro horas só pra gente olhar os conteúdos que seriam dados durante a semana (ESTUDANTE 2).

Foi desenvolvido a pesquisa mesmo de materiais para ser construído, que é para auxiliar os alunos e foi feito um serviço de empréstimo e devolução para ter um controle sobre as peças. Eram livros e jogos desenvolvidos para o ensino que tem na brinquedoteca. E também a construção das peças são jogos voltados para o ensino. Acontecia sempre no período da tarde, de 14:00 às 18:00. Tinha a reunião mensal para saber o andamento das atividades. A atividade de orientação da utilização das peças era agendado (ESTUDANTE 3).

Foi planejamento de aulas, como eu já falei. E também a parte burocrática. Assim, organização de frequências, tanto da comunidade interna, como externa. [...] Tinha o estudo dirigido com ela, onde nós fazíamos os planos de aula, onde a gente estudava sobre a (*cita disciplina específica do curso*), as formas de ser aplicadas na (*menção atividade específica do projeto*), as diferentes técnicas de ensino e também um tempo de estudo para um futuro artigo que nós vamos fazer, [...] e futuramente publicar, quem sabe. As aulas eram aplicadas por dupla, ou então as vezes eu aplicava com outro monitor voluntário, ou mesmo com ela, ou então quando a outra dupla não pode ir você aplica sozinha [...] (ESTUDANTE 4).

Era só focada na (*cita atividade do projeto*) mesmo. Ela ensinava como avaliava e a gente aplicava. Mas, era uma coisa bem fácil; só tirando medidas, o peso, altura, as medidas antropométricas e perguntas sobre alimentação, essas coisas. Só isso mesmo (ESTUDANTE 5).

É... pesquisa, por conta da produção acadêmica e por conta de lecionar as aulas mesmo, da gente entender o conteúdo para poder dar as aulas. E aí era muito importante a pesquisa. As aulas em si, que eram divididas, tinha lá na comunidade mesmo, lá na praça. E a gente dava aula para as crianças também e adolescentes. Basicamente isso (ESTUDANTE 6).

Essas ações foram todas descritas no plano de formação que cada estudante elaborou com seu professor-orientador e que foram entregues ao serviço social, contendo também a disposição dos seus horários durante a semana, de modo a cumprir as 16 horas de atividades semanais determinadas pela Resolução nº 52/2016 e pelo Edital nº 002/2016.

Além disso, mensalmente, os estudantes entregavam, ao serviço social, as frequências correspondentes às suas atividades em cada projeto para fins de acompanhamento e pagamento do auxílio, bem como entregaram dois relatórios semestrais referentes a todas as atividades desenvolvidas durante o semestre, avaliando o que obtiveram de aprendizado, quais as principais facilidades, as principais dificuldades e como estas poderiam ser ou foram superadas.

Nesse período de agosto de 2016 a julho de 2017, foram realizadas 06 (seis) reuniões de acompanhamento das atividades do auxílio formação com a equipe de serviço social, sendo trabalhados, em alguns encontros, algumas ações de reflexão com os estudantes sobre temas

previamente escolhidos pela equipe. Essas reuniões de acompanhamento eram combinadas com os professores-orientadores para servir como carga horária para o auxílio durante o dia de sua realização.

Nas reuniões de acompanhamento do serviço social, era solicitado aos estudantes que relatassem um pouco das experiências e vivências nas atividades de cada projeto, como estavam organizadas as atividades dentro da carga horária exigida pelo auxílio, como estava sendo a relação com os professores e quais os ganhos que eles identificavam para sua formação, bem como as principais dificuldades que estavam sentindo nesse processo. Essas reuniões se tornavam fundamentais para a certificação de que os objetivos do auxílio formação estivessem sendo cumpridos e que não estivessem com desvios de funções como ocorria no Programa Bolsa de Trabalho, o que já discutimos no tópico que tratamos do surgimento do auxílio formação no IFCE.

Traçadas essas considerações mais gerais sobre como se estruturou a condução do auxílio formação e como se deu a organização e execução do trabalho pelos professores e alunos, vamos agora adentrar nas concepções dos sujeitos de nossa pesquisa acerca das contribuições do auxílio formação em sua formação inicial como professores. As discussões são sempre com o entendimento de que o auxílio formação é parte da assistência estudantil e não uma ação isolada. Ele, aqui, está sendo um meio e não o fim em si mesmo. Esse posicionamento nos ajudará também a pensar e traçar diálogos e discussões em torno do nosso objetivo geral.

Assim, vejamos, no próximo tópico, o que nos dizem os professores-orientadores e os estudantes acerca das contribuições do auxílio formação para sua formação inicial como professores.

5.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO AUXÍLIO FORMAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS DO IFCE *CAMPUS CANINDÉ*

Neste tópico, buscamos trazer reflexões a partir das entrevistas com os professores e alunos acerca das vivências que os estudantes tiveram no auxílio formação e que contribuíram para sua formação como professores.

Nessa discussão, levaremos em conta que o auxílio formação faz parte de um programa nacional de assistência estudantil e, especificamente, do programa de assistência

estudantil do IFCE e que, estes, estão envolvidos dentro de um contexto social, político, econômico e cultural macroestruturado, envolvendo a política educacional brasileira, o processo de expansão do ensino superior e que a formação de professores no Brasil também está atrelada a esse contexto. Assim, buscamos dialogar, sempre que possível, com a teoria que embasou nosso estudo e com as falas dos sujeitos entrevistados.

Inicialmente, analisamos as falas dos professores-orientadores, trazendo seus posicionamentos no que se refere às contribuições do auxílio formação para os estudantes que acompanharam. Essas discussões fizemos no subtópico 5.2.1.

No subtópico 5.2.2, trouxemos as discussões em torno dessas contribuições do auxílio formação na perspectiva dos estudantes a partir de suas próprias vivências.

5.2.1 As visões dos professores-orientadores

Antes de mais nada, decidimos saber o que os professores entendiam sobre a proposta do auxílio formação e de que forma, em seus entendimentos, ela se articula com a formação dos estudantes beneficiários.

Analisando as respostas dos professores, percebemos que um aspecto bem forte e recorrente nas falas de todos os professores foi a questão da valorização do contato com o ato de ensinar. Em todas, foi mencionado esse aspecto como forma de articulação do auxílio à formação dos estudantes nos cursos de licenciatura. Assim, a aproximação com a prática docente foi bastante enaltecida nas respostas, revelando a valorização do que Tardif (2014) chama de saber experiencial.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Elas constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49).

Essa valorização do saber experiencial vai aparecer recorrentemente durante as entrevistas com os professores e também com os estudantes (que será visto no subtópico 5.2.2),

trazendo esse aspecto como umas das principais contribuições do auxílio formação para o percurso formativo dos licenciandos.

Voltando para a análise mais específica dos relatos dos professores no que se refere à pergunta em questão, percebemos que apenas um deles faz uma discussão envolvendo o auxílio formação com o contexto do acesso e permanência para além do ingresso. A professora 1 levanta brevemente essa contextualização, indicando o que já havíamos discutido a partir do pensamento de Andrade, Santos e Cavaignac (2016), que trazem essa ideia de acesso ao ensino superior para além do ingresso, considerando a permanência como parte fundamental desse processo e tendo a assistência estudantil como a principal aliada no provimento das condições materiais e imateriais dos estudantes pobres que adentram nas instituições públicas de ensino superior. Assim, vejamos o relato da professora 1:

Quando você pensa em auxílio formação, se você for pensar nos auxílios que a gente tem no campus, é... , que também são importantes pois ajudam na permanência dos alunos. Uma coisa é você ter acesso ao ensino superior e outra coisa é você permanecer e concluir ele. Eu como estou como professora num curso de licenciatura, então quando eu vejo um auxílio formação, ele me dá uma noção que vai vir para contribuir, de fato e de direito, com a formação daquele aluno. Então, por exemplo, o aluno que entrou no curso de licenciatura de (*menção o curso*) vai ter várias atividades e disciplinas para esse processo de formação, mas eles ainda são muito no campo teórico. [...] Então, eu vejo nessa perspectiva, ele vem com esse objetivo de realmente, que o professor, que é naquele momento é um professor orientador, ele possa ser o sujeito formativo. Que o aluno ele possa se colocar mesmo na posição de futuro professor. E não como um bolsista que vá ser o secretário do professor, do orientador. Não! Que seja uma construção coletiva. [...] E aí, eu percebo que se articula com a formação de quem é beneficiado por conta disso. Porque ele sai do mundo das ideias, do mundo da teoria e vai colocar o pé no chão que a partir daquele momento ele vai ter que conduzir a atividade. E não é só eu chegar lá e eu estar à frente de aula e eles serem meus auxiliares, é eles estarem sendo sujeitos atuantes, eles que planejam, eles pensam nas atividades, eles conduzem as atividades. E na verdade, eles passam a ser o principal e eu a coadjuvante, porque eu vou ficar ali no cantinho só observando. [...] Porque aí sim eu acho que é um auxílio formação, porque você deixa que o aluno vivencie, experimente, erre, corrija, perceba onde ele está errando (PROFESSORA 1).

Sobre a mesma questão, o professor 2 comparou o auxílio formação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por entender que ambos possuem o mesmo propósito. Mesmo que tenham configurações diferenciadas, o que eles possuem em comum, na visão do professor, é a prática docente, trazendo mais uma vez a exaltação da prática como forma de aprimoramento e elemento fundamental da formação do professor. Inclusive, ele considera insuficiente a formação em sala de aula para os alunos da licenciatura e aponta o

auxílio formação como uma oportunidade de se realizar essa aproximação do aluno em formação com sua prática profissional.

Além disso, o professor 2 traz uma dimensão que considera importante para os alunos da licenciatura que é a oportunidade de identificação com a docência. Nesse sentido, o auxílio oportuniza essa construção subjetiva de cada licenciando, uma vez que o desejo de ser professor, de exercer a docência é algo que precisa ser construído já no processo de formação inicial a partir das experiências. Assim, observemos o que nos fala o professor 2:

Achei até bacana a proposta de auxílio formação. Assim como, por exemplo, nós temos uma espécie de auxílio formação, a bolsa do PIBID, que é um programa de iniciação à docência. Então, é fundamental ter esses auxílios de formação, porque muitas vezes o aluno quer fazer algo a mais, mas não tem essa oportunidade e o auxílio formação dá essa oportunidade [...]. E principalmente a licenciatura, a formação de professor, ela não se restringe à formação que é dada na sala de aula. Essa formação na sala de aula é muito limitada. Até mesmo porque o professor tem que sentir o prazer de estar na sala de aula, sentir o ar, como é que é estar em sala de aula. Então, se for pra deixar para aprender depois de formado, a pessoa até se frustra, porque vai chegar e dizer assim: “ai meu estágio foi muito mal feito, eu não me sinto capacitado” e acaba não seguindo o caminho da licenciatura, que é ser professor. Então, o auxílio formação é importante para isso, dá essa oportunidade ao aluno, de ir além da sua formação em sala de aula e do estágio, ter essa percepção de como é que é realmente a sala de aula e sentir e depois dizer assim: “É isso realmente que eu quero e eu vou dar continuidade disso e já tenho uma pequena experiência nessa pequena formação que me ajudou com esse auxílio” (PROFESSOR 2).

O professor 3 também nos traz a visão de articulação entre teoria e prática como sendo algo primordial que se oportuniza no auxílio formação para o aluno da licenciatura e como um diferencial para sua formação, conforme seu relato, a seguir:

Bem, eu entendo, como o próprio nome tá dizendo, que esse auxílio formação tem que contribuir para a formação desses alunos. Como eles são alunos do ensino superior, tem uma relação direta, por exemplo, com o que eles estão vendo no currículo, tendo em vista que [...] estão lá para aprender com os professores que são mediadores, que são os coordenadores. Então, os coordenadores estão lá fazendo as atividades e eles estão lá auxiliando, participando, visualizando, se inserindo dentro do contexto vivenciado e experimentando. Então, eu acho que é uma relação onde eles podem ter o contato direto com a prática, que muitas vezes falta um pouco, às vezes falha na formação deles e eles estão lá em contato com a prática de uma ação na atividade que se relaciona diretamente com o currículo (PROFESSOR 3).

O professor 3 faz menção também ao currículo e à relação existente entre este e o auxílio formação, no sentido de que o auxílio traz uma dimensão mais prática ao que está sendo trabalhado com o estudante em sala de aula a partir da matriz curricular, levantando ainda a discussão de que a formação do estudante, em termos curricular, tem essa lacuna. Ou seja, vivenciar a prática docente seria uma deficiência existente na formação dos licenciados, mesmo

com os estágios. Contudo, essa vivência pode ser obtida de uma maneira mais efetiva e com o devido acompanhamento no auxílio formação.

A falha na formação dos estudantes das licenciaturas, mencionada pelo professor 3, faz-nos refletir, ainda, sobre a desconexão muitas vezes existente entre os conteúdos disciplinares e a ação profissional nesse processo formativo. Sobre isso, Tardif (2014) afirma que:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (TARDIF, 2014, p. 23).

Ainda sobre a relação teoria-prática levantada pelos professores entrevistados, a Resolução CNE nº 02 de 1º de julho de 2015¹⁶, em seu art. 3º, § 5º, inciso V, traz como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CNE, 2015, p. 4). Essa articulação é um ponto de congruência com a proposta do auxílio formação, já que a Resolução nº 52/2016 discorre que esse auxílio “subsidiaria despesas relativas à ampliação da formação dos discentes, em laboratórios/oficinas e em projetos, caracterizados por ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao seu curso, no período de 01 (um) ano” (IFCE, 2016, p. 4).

Sobre esse ponto de vista, o auxílio formação pode também se interligar aos currículos das licenciaturas em matemática e em educação física do IFCE *campus* Canindé no que se refere a carga horária complementar determinada pelas matrizes curriculares expostas nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs). Conforme dispõe o PPC de Matemática, a matriz curricular tem um total de 3.400 horas, das quais 200 horas destinam-se a atividades complementares. De acordo com o PPC:

As atividades complementares de cunho acadêmico-científico-culturais são práticas acadêmicas que têm a finalidade de reforçar e complementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. Trata-se de atividades enriquecedoras do próprio perfil do aluno, visando seu crescimento intelectual, especialmente nas relações

16 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

com o mundo do trabalho, nas ações de pesquisa e nas ações de extensão junto à comunidade (IFCE *CAMPUS CANINDÉ*, 2015, p. 33).

Na licenciatura em educação física, o PPC determina uma matriz curricular com uma carga horária total de 3.000 horas, sendo 200 horas de atividades complementares. Conforme dispõe o PPC:

As atividades complementares apresentam-se como atividades de suma importância para a formação do licenciado em Educação Física, na medida em que permitem ao acadêmico a oportunidade de realizar uma trajetória autônoma e particular, com conteúdos extracurriculares que lhe permitem enriquecer o conhecimento propiciado pelo curso (IFCE *CAMPUS CANINDÉ*, 2012, p. 34).

É importante explicitar que apesar de o auxílio formação poder se constituir como uma atividade da carga horária complementar desses cursos, conforme vimos nos seus PPCs, não o configura como componente curricular obrigatório, uma vez que esta carga horária complementar pode ser obtida a partir de outras atividades. O que queremos enfatizar, aqui, é que o auxílio formação pode sim ser um importante instrumento de desenvolvimento acadêmico do estudante das licenciaturas dentro da perspectiva de atividades complementares de suas matrizes curriculares e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Traçadas essas discussões, voltemos para o conteúdo das entrevistas com os professores. Assim, solicitamos, em seguida, que eles fizessem uma reflexão acerca de suas percepções no que se refere ao desempenho dos alunos no desenvolvimento das atividades durante todo o período de participação dos mesmos no auxílio formação e se eles conseguiram alcançar os objetivos traçados para o projeto no qual estavam trabalhando, a partir de suas ações. Estas perguntas tinham por finalidade entender minimamente as visões dos professores sobre a evolução dos estudantes beneficiários para entendermos se de fato houve, ou não, algum impacto na formação dos mesmos.

Sobre esse tema, todos os professores, quando indagados sobre a evolução dos estudantes no desempenho das atividades propostas durante o auxílio formação, apontaram ganhos em relação a aspectos bem pessoais do desenvolvimento de cada um, indicando que a passagem pelo auxílio formação foi fundamental para a superação de algumas limitações identificadas ao ingressarem nas atividades do auxílio. Assim, os professores relataram que:

Especificamente da aluna que estava comigo, eu até falei para ela um dia desses, ela deu um salto. [...] Porque eu fui professora dela no primeiro e no segundo semestre, então eu

sabia como era ela em sala de aula. Ela sempre era uma aluna bem interessada e tudo, mas[...] ela sempre se colocava assim: “eu não sei fazer”, “eu não consigo”, “coloca o outro pra fazer primeiro”. Ela nunca se colocava para fazer. Então, quando ela começou a receber o auxílio formação, que ela viu a responsabilidade que ela tinha, [...] aí eu vi o quanto ela teve esse salto na aprendizagem e na autonomia, que eu acho que foi um dos pontos mais importantes na formação dela. [...]. Mesmo que, lá, a gente trabalhe em duplas, ou trios, mas quando era ela, ela é quem sempre estava mais à frente. Coisa que não acontecia antes. [...] Então, ela deu um salto muito grande nessa aprendizagem dela (PROFESSORA 1).

Eu vi a evolução no aspecto, em termos de construção de conhecimento, construção do material. O primeiro material que ele fez, não foi um material com a qualidade que eu queria e depois ele evoluiu até o ponto de mostrar assim: “agora sim você tem autonomia para fazer o seu material”. [...]Então, consegui enxergar essa evolução dele nesse sentido e em sala de aula. [...] a gente sentou, eu, o bolsista, o professor supervisor lá da escola, dizendo: “olha, tem que melhorar nisso aqui, tem que evoluir nisso aqui, foi muito bacana essa parte aqui que você fez e tal. E já na outra etapa, nos outros seis meses, que estamos finalizando agora, ele já mostrou uma evolução bem considerável na sua postura na sala de aula, no que ele deveria fazer, como proceder e assim vai (PROFESSOR 2). Bem, quando ele chegou, [...] a gente notava ele muito inibido dentro do processo. Ficava mais visualizando, observando, que propriamente na ativa. Mas, depois ele foi ganhando mais segurança e propriedade e foi se colocando mais, até assumir um papel de liderança. Hoje, por exemplo, ele é um dos líderes do grupo. Ele propõe, sugere estratégias. E a gente percebe uma evolução muito grande, inclusive com o domínio do conteúdo. Muitas vezes, acontece da gente não poder tá ministrando a atividade e ele assume com propriedade a sala e sem medo. No começo, ele tinha um pouco de receio. “o que que eu faço?”. Hoje em dia não, já tem autonomia, já consegue desenvolver uma ação, uma atividade quando necessário. Então, a gente percebe uma evolução muito grande, principalmente de autonomia e liderança (PROFESSOR 3).

No que se refere ao alcance, por parte dos estudantes, dos objetivos traçados no desenvolvimento dos projetos, todos os professores demonstraram, em suas respostas, que os alunos conseguiram atingi-los. Mas, destacamos, aqui, o relato da professora 1, pois achamos interessante também outros aspectos apontados em relação a elementos de compreensão sobre o auxílio formação como peça chave no percurso formativo da aluna, trazendo uma reflexão acerca da interligação do ensino, pesquisa e extensão que foi, na visão dela, alcançada no decorrer do desenvolvimento das ações do projeto com a aluna beneficiária.

Nessa perspectiva, a professora 1 avaliou que, inclusive, foi superado o que havia sido pensado inicialmente como proposta de ação no auxílio formação, indo além da mera execução para a reflexão crítica da prática através da pesquisa e escrita de artigo correlacionado com sua experiência através do auxílio. Além disso, apontou também outros elementos evolutivos no desempenho da aluna durante sua trajetória no auxílio formação, principalmente no que diz respeito à construção do seu modo de ensinar, de ser professora, aperfeiçoado a partir de suas vivências nas atividades do projeto. Vejamos todas essas pontuações no relato a seguir:

Ela conseguiu. E, para além disso, [...] eu percebi que ela foi até um pouco mais, porque eu instiguei ela para fazer pesquisa. Disse que não queria que ela fosse minha auxiliar no projeto. Esse não é o objetivo do auxílio formação. O auxílio formação tem o objetivo de lhe formar, de ajudar você nesse processo formativo. [...] Então, eu tentei fazer essa condução alinhando o tripé que sustenta o ensino superior, que é ensino, pesquisa e extensão. Então, ela ensinava, porque ela tinha que planejar, ela tinha que estudar, ela tinha que montar a aula. Ela era uma atividade extensionista, porque o projeto é uma atividade extensionista. E a questão da pesquisa, a gente ainda não conseguiu finalizar o artigo, mas a gente está produzindo. [...] Mas, eu quis alinhar essas três vertentes e perceber os objetivos do projeto. Porque os objetivos do projeto em si, é ensinar o outro a (*cita atividade específica do projeto*) e, por exemplo, uma das coisas que me preocupou na seleção foi porque, quando ela fez a disciplina de (*cita disciplina específica do curso*), ela não sabia (*cita novamente a atividade específica*). E eu fiquei preocupada; “nossa! Ela vai para o auxílio formação, que ela tem que ensinar a (*cita a atividade*) e ela não tem segurança ainda.” E aí, quando foi no primeiro dia, ela disse: “professora, eu vou fazer o que? Eu estou assustada. [...] Eu falei: “você vai fazer aquilo que dá para você fazer”. Por exemplo, quem tá iniciando é com quem você vai ficar, porque você passou pelas mesmas dificuldades que eles estão passando agora. Então, ninguém melhor do que você, para dizer para eles como fazer, pois você já vivenciou isso. Então, a forma como ela vivenciou as dificuldades que ela teve e a forma como ela superou, ela conseguiu passar isso para os alunos. Em pouco tempo, os alunos só queriam fazer com ela, pois sabiam que ela tinha aquela linguagem próxima da vivência deles. Então, eu vejo que ela teve esse ganho também, [...] porque ela começou a perceber uma forma dela ensinar, que não é a minha forma, é a forma dela ensinar (PROFESSORA 1).

Essa interligação das três dimensões expostas pela professora 1 (ensino, pesquisa e extensão) nos faz retomar alguns elementos da Resolução CNE 02/2015 quando, ao tratar da formação inicial de professores para a educação básica, determina que:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (CNE, 2015, p. 5).

Assim, essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão dentro da proposta de trabalho da professora 1, no auxílio formação, revela essa preocupação na condução das ações a partir da perspectiva trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Por fim, questionamos mais diretamente os professores com relação à importância do auxílio formação dentro do processo formativo dos licenciandos e suas percepções acerca das contribuições desse auxílio, a partir das atividades desenvolvidas com os alunos, para a formação deles como professores.

Sobre isso os professores foram unânimes em afirmar que a experiência obtida através do auxílio formação foi um diferencial para a formação dos estudantes beneficiados e que de fato eles perceberam a diferença na aquisição de conteúdos e outros conhecimentos, na atuação deles nas atividades que precisaram estar à frente no papel de professor, na redução de limitações de ordem pessoal, dentre outras que vão surgir em suas falas e que poderemos apreciar através de seus relatos.

Além disso, um aspecto que veio à tona e que se repetiu nas falas dos professores foi a questão de o auxílio formação trazer essa aproximação com a prática docente e sua realidade, considerada fundamental para os estudantes das licenciaturas, e sendo este o ponto chave do olhar deles sobre as contribuições trazidas a partir dessa experiência. Dentro dessa perspectiva, achamos relevante traçar, mais uma vez, um paralelo com a Resolução CNE 02/2015, já que esta define que:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes e instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I- à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural [...]; II- à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa (CNE, 2015, p. 6).

Assim, concluímos que a valorização dada pelos professores à aproximação da realidade da prática docente está associada, intencionalmente ou não, a essas diretrizes expostas na Resolução CNE 02/2015, que primam, dentre outros aspectos, pela construção do conhecimento por meio da relação entre teoria e prática.

Além disso, pudemos observar também, nas falas dos professores, que houve uma preocupação de construção coletiva de conhecimentos e de experiências, na qual professor e aluno estiveram numa relação mútua de aprendizagem, a qual, na visão deles, teve um avanço significativo no percurso formativo dos alunos beneficiários, diferenciando-os inclusive dos demais estudantes que não tiveram essa oportunidade. Nessa perspectiva, podemos dizer que:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional no qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao

mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 14).

Dadas essas constatações, vejamos esses pensamentos ilustrados a partir da fala da professora 1 sobre suas percepções que permeiam a importância do auxílio formação no percurso formativo dos licenciandos:

Só vejo uma fragilidade que é não atender todos os alunos. Então, você tem um curso com licenciatura em (*cita o curso*), onde a gente teve essa aluna que participou desse processo e eu como professora, eu percebi a evolução dela e eu percebo o quanto os outros que não tiveram essa oportunidade, estão perdendo [...]. Eu digo pelo curso de (*cita seu curso*) especificamente, a gente teve aqui, no total foram cinco. Então, você vê no universo de cento e poucos alunos, apenas cinco tiveram essa oportunidade, que é [...] muito rica. Então, por exemplo, o aluno que passa pelo processo de formação no ensino superior apenas com as disciplinas, ele sai com uma formação, mas [...] o aluno que passa pelo processo de formação, mas ele passa pelo auxílio formação, [...] ele sai com uma bagagem diferenciada. E eu percebo isso, que esse auxílio formação, dentro desse processo da licenciatura, ele dá essa oportunidade ao aluno, antes mesmo do estágio, dele se colocar como protagonista da ação didática e pedagógica, porque é ele que está conduzindo, é ele que pensou na atividade, ele que pesquisou sobre aquilo [...]. E aí eu percebo que outros alunos não têm essa oportunidade, que é diferenciada, [...] porque você tá tendo um contato muito mais próximo com o professor que está lhe orientando, que tá lhe conduzindo naquela atividade. Então, eu vejo que se pudesse ter uma ampliação poderia ser bem melhor (PROFESSORA 1).

Outro aspecto interessante que surgiu durante a entrevista com o professor 2 e que brevemente foi também mencionado pelo professor 3, foi a crítica em relação à efetividade dos estágios e uma equiparação implícita do auxílio formação como uma forma de estágio à docência. O professor 2 faz a discussão de que os estágios precisariam ser reformulados no aspecto prático para o alcance dos objetivos a que eles se propõem no currículo, que é a aproximação com o fazer profissional do professor, do contato com seu campo de atuação e de construção da prática do ensino, dentre outros aspectos mencionados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em educação física e licenciatura em matemática. Fala também da falta de liberdade nas propostas de estágio, o que não permite ao estudante a construção de novas alternativas a esse processo, deixando a entender que o auxílio formação é diferenciado do estágio nesse aspecto. Além disso, reitera, assim como os demais professores, a importância do auxílio formação a partir da perspectiva de aproximação do estudante com a sala de aula e com a ação de ensinar. Assim, vejamos:

É, eu acho que eu já falei da extrema importância da oportunidade de ter a experiência em sala de aula. Então, para o professor é fundamental os estágios. Os estágios da licenciatura talvez tenham que ser reformulados, repensados, porque muito deles, dependendo do professor do estágio, ele é um pouco engessado, então o aluno não tem a liberdade, às vezes, de proceder da forma que lhe convier. Então, tem que seguir ali o

que o estágio manda. Por exemplo, o estágio I e III, o aluno está lá simplesmente para observar. No estágio II e IV, tem a questão da regência, mas não é uma regência efetiva, ele vai estar lá com o professor do lado dele lá. Então, esses estágios, eles ajudam ao aluno a sentir a licenciatura em sala de aula? Ajudam. Mas, não de uma forma muito efetiva. (PROFESSOR 2).

Não diferente dos demais, o professor 3 destaca a importância do auxílio formação em propiciar o contato com a realidade do ser professor e proporcionar uma proximidade dos conteúdos teóricos das disciplinas com a prática docente, utilizando a atividade do projeto como instrumento de aprendizagem e considerando como sendo o objeto de estudo da licenciatura, o ensinar e o aprender, e que, a partir da oportunidade do auxílio formação, eles podem ter essa dimensão mais palpável e real da relação teoria-prática. Assim, observemos, pois, esses e outros aspectos na própria fala do professor 3 sobre a importância do auxílio formação para os estudantes das licenciaturas:

Eu acho muito importante sabe. Porque assim, eu coordeno um outro programa de incentivo, que é o PIBID. Eu conheço a realidade do PIBID, que faz exatamente esse estímulo, antes mesmo dos meninos chegarem aos estágios, de estar próximo da realidade escolar. E o auxílio formação, dentro dessa perspectiva também de proximidade com os conteúdos da própria formação, faz com que eles se aproximem da realidade das aulas, que é a nossa proposta. [...] Eles estão numa licenciatura e eles estão vendo como se trabalha uma aula. Então, ele se aproxima do objeto de estudo deles, que é o ensinar e o aprender; a práxis pedagógica, de trazer a teoria também para a prática. Então, ele tem essa aproximação e isso é importantíssimo para a licenciatura, para os licenciados. Porque você imagina, você vai ter uma formação durante três anos, que vai aumentar para quatro anos. Mas, de três anos e só dois semestres são disponibilizados para a questão do estágio. Então, é muito limitado. [...] E aí, é importantíssimo essa aproximação que eles tem da aula, de vê uma mediação da prática de uma aula, de participar dela, de entender como seria essa questão didática, da aula ter uma estrutura de começo, meio e fim. Entendeu? Essa aproximação toda eles vão tendo dentro do auxílio formação. Então, isso faz com que ele esteja um passo a frente dos outros colegas que não tem essas oportunidades dentro da licenciatura (PROFESSOR 3).

Uma constatação interessante é que, nas respostas a essa pergunta, em nenhum momento os professores entrevistados fizeram menção à questão do repasse financeiro do auxílio. A única que fez uma rápida reflexão sobre isso foi a professora 1, logo no início da sua entrevista, quando indagada acerca de seu entendimento sobre o auxílio formação, conforme já visualizamos em seu primeiro relato aqui exposto.

Ao contrário do que imaginávamos, eles não relacionaram a importância do auxílio formação à melhoria das condições de ordem material dos estudantes participantes, uma vez que esse foi o critério principal de seleção dos alunos. Centraram-se em enfatizar o aspecto subjetivo da aproximação com a prática docente como sendo o principal ganho. Nesse sentido, Imbernón (2011) enfatiza que:

O contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional com outros âmbitos: moral e ético (por todas as características políticas da educação); tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção, habilitação...) (IMBERNÓN, 2011, p. 75)

Por fim, indagamos mais incisivamente sobre suas percepções acerca das contribuições desse auxílio para a formação dos estudantes como professores e, mesmo sendo reiteradas algumas ideias já expostas, achamos relevante a exposição desses relatos, pois eles enfatizam e confirmam a ideia de que a assistência estudantil, por meio do auxílio formação, pode ser um caminho de superação da visão da assistência estudantil apenas como repasse financeiro de auxílios aos estudantes, sendo também uma importante aliada à formação dos futuros professores. Assim, observemos os relatos que seguem:

Eu acho que aí aconteceu uma formação mútua. Porque foi uma formação minha e dela também. Eu acho que ela se formou, mas eu também me formei junto com ela. [...] E aí, eu percebo que essas atividades que a gente desenvolveu, elas contribuíram para que ela pudesse perceber outros saberes sobre o ser professor. Que o ser professor não é eu planejar uma aula e ir lá ministrar uma aula. Ser professor é pensar sobre essa aula, é compreender que essa aula é feita para o aluno e não para mim. [...] Então, isso ajuda nessa questão da compreensão na formação do ser professor. [...] Nós somos constituídos de vários saberes, e aí eu vejo que esse saber da experiência que ela vivenciou é algo que vai contribuir muito para ela porque quando ela for vivenciar essa relação do ser professor em outro ambiente, numa escola ou algo do tipo, ela vai ter esse saber dessa experiência. [...] No meu processo de formação eu não tive isso e aí eu aprendi isso na prática, depois que eu já estava formada. [...] E quando o aluno passa por essa vivência do auxílio formação, ou outra vivência, ele vai ter essa contribuição que vai fazer a diferença para ele no próprio mercado de trabalho, porque ele já vivenciou aquilo, já sabe como é. Então, o ser professor, não só a questão metodológica, mas a questão de lidar com o outro, entender o aluno e pensar que aquela aula é para o aluno. Você naquele momento, tá formando ele e tá se formando (PROFESSORA 1).

Vale destacar, na fala da professora 1, a ideia que ela traz de uma formação em via dupla, na qual ela aponta que não só a aluna obteve ganhos, como ela também se percebeu como aprendiz nessa relação. Esse pensamento corrobora com as reflexões feitas por Bolzan, Isaia e Maciel (2013), quando afirmam que no momento em que os professores se colocam como formadores, eles também estão se formando. “Desse modo, o professor, ao ensinar, aprende com os estudantes” (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 59).

Sobre a mesma questão, o professor 2 destaca dois aspectos que, na visão dele, foram primordiais na formação do estudante que acompanhou: o planejamento e a execução do que foi planejado. Segundo ele, essas duas dimensões se configuram como as principais contribuições da experiência no auxílio formação para o estudante beneficiário. Como ele mesmo relata:

Teve muita contribuição, obviamente. Desde o planejamento[...]. É extremamente importante o professor está planejando a aula, saber o que ele vai executar na sala de aula, como proceder na sala de aula com aquilo que ele determinou. Então, esse é um ponto importante para o professor. A execução da atividade [...] conforme planejado. Muitas vezes a gente planeja, mas outros fatores que acontecem e a gente tem que mudar, ali na hora, o mesmo conteúdo. [...] Então, existem várias situações ali em que ele vai ter que se adequar ao máximo possível ao que foi planejado. Então, essas duas vivências, de planejamento e da execução do que foi planejado, foram pontos positivos e ajudaram nessa formação que ele vai ter como professor de *(cita o curso)* (PROFESSOR 2).

O professor 3 destaca alguns aspectos, dentro dos quais podemos citar a observação da prática de um profissional mais experiente, a apropriação dos conteúdos necessários para ministrar as aulas e a percepção da necessidade de adaptação do planejamento e execução da aula conforme a demanda de cada turma. Esses e outros elementos podem ser observados na própria fala do professor 3, a seguir:

Eu acho que, primeiro, ele tá observando um professor experiente ministrando as aulas. Então, ele já com esse “estágio” que ele tá vendo [...] como se planeja a aula, como pode ser transmitido de forma diferente cada aula, entendeu? É muito interessante isso. [...] Alguns conteúdos que estão planejados para aquela aula são planejados para a mesma turma, só que esses conteúdos são passados de forma diferentes para haver um entendimento melhor. [...] E aí a gente começa a tratar da relação pedagógica, de como se relaciona o conteúdo com a turma, como essa prática pode ser melhorada, ou trazer elementos mais complexos ou não. Então, isso tudo faz com que ele tenha um grande avanço na aprendizagem para o futuro né, para a vida dele como profissional, como professor. E também, uma oportunidade deles estarem a frente de algumas ações e atividades. Então, isso faz com que eles tentem se preparar melhor e simulem a questão da aula, assim, e participam como agentes, professores daquele momento. Então, isso traz uma experiência muito grande para eles, de domínio de sala, de domínio de conteúdo, de mediação desse conteúdo. Então, a gente pensa que o auxílio formação, como outros projetos e programas que incentiva os alunos, principalmente da licenciatura, estimulam a participação do aluno, a aproximação do aluno desse tipo de ação e projetos da escola ou de atividades da própria universidade, extensão e etc, podem contribuir imensamente para a formação dos alunos e para a vida profissional no futuro, por conta desses aspectos. [...] São fatores que contribuem para a formação deles enquanto licenciandos (PROFESSOR 3).

Assim, de forma geral, foi possível observar a valorização da experiência do auxílio formação como um elemento diferencial no processo formativo dos estudantes beneficiários, com relação ao aspecto de construção de conhecimentos, de reflexão sobre a realidade da docência e dos espaços educacionais e de experiências concretas referentes ao seu papel como professor futuramente. Nesse sentido, podemos refletir que:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua

retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 53).

A aproximação dos estudantes com o exercício da docência traz contribuições também nos seus processos de identificação com a profissão, até porque ser professor, numa sociedade que historicamente não valoriza essa profissão, é um desafio nos dias atuais, principalmente em se tratando da formação inicial de professores para a educação básica dentro de uma instituição que é “historicamente tecnicista e preocupada com a formação para o mercado de trabalho” (ANDRADE; LOPES, 2017, p. 303).

Desse modo, a nosso ver, o auxílio formação se apresenta como um ponto de congruência entre a permanência dos estudantes mais pobres no ensino superior e o incentivo pela busca e aquisição de mais conhecimentos que agreguem em seu processo de formação, uma vez que a proposta do auxílio une esses dois pontos.

Aliada a esse pensamento, identificamos, a partir das falas dos professores, a necessidade de se ter uma maior aproximação dos estudantes das licenciaturas com sua prática, uma vez que os estágios se apresentam, muitas vezes, ineficientes e insuficientes. Além do que, os estudantes que participaram do auxílio formação tiveram um acompanhamento mais efetivo e individualizado no que se refere à condução prática de atividades ligadas à docência, sendo apontado como um diferencial em relação aos demais estudantes que não tiveram essa oportunidade.

Além disso, não identificamos em nenhuma fala a interlocução das ações realizadas pelos professores com o trabalho da equipe de assistência estudantil para além da seleção do auxílio, muito embora existam registros documentais de atividades (reuniões de acompanhamento e atividades socioeducativas) realizadas pela equipe de serviço social com os professores e estudantes.

Trabalhadas essas primeiras impressões, traremos no próximo subtópico as visões dos próprios estudantes acerca das contribuições do auxílio formação em seus percursos formativos.

5.2.2 As visões dos estudantes beneficiários do Auxílio Formação

Como já explicitado, o roteiro de perguntas que direcionou as entrevistas com os estudantes foi diferente do utilizado com os professores, mas ambos tinham a intencionalidade de desvelar aspectos importantes que nos ajudassem a alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa.

Assim, inicialmente, buscamos saber dos estudantes aspectos relacionados aos seus entendimentos acerca do auxílio formação, o que os motivaram a se inscreverem no processo de seleção desse auxílio e quais eram as suas expectativas ao ingressarem no mesmo. Essas perguntas nos ajudaram a compreender, inclusive, o que eles pensam do auxílio numa perspectiva mais ampla, como integrante da assistência estudantil. Embora eles não tenham feito essa articulação direta, no decorrer da entrevista e das falas, entendemos que implicitamente essa relação é colocada por eles, inclusive desvelando ser ou não um direito o recebimento do auxílio. Assim, observemos as falas dos alunos quando indagados sobre os seus entendimentos sobre o auxílio formação:

O auxílio formação é um programa que visa, é... justamente auxiliar o estudante, certo?! Não só no aspecto financeiro, no que se refere ao fomento da bolsa, mas também na parte da formação, certo?! Porque através dessa experiência didática-pedagógica que eu tive, com relação à atuação nas escolas dando aulas para os alunos, preparando para (*cita a atividade específica do projeto*), com certeza isso acrescentou muito na minha formação. Então, eu vejo o auxílio formação como um programa que visa não só o auxílio financeiro, mas também muito importante na parte da formação do aluno. É um programa que deixa você com uma formação mais aguçada e concreta. (ESTUDANTE 1).

É como o nome já diz, uma ajuda na minha formação. Como se fosse uma experiência antes de eu começar no mercado de trabalho. Porque já que eu tô dando aula, no caso do meu (*cita o nome do projeto*), é para mim dar aula a alunos do ensino médio, ajudando no (*cita a atividade específica*). Eu acho que isso. É como se fosse uma ajuda mesmo, uma experiência. É como se fosse isso, uma experiência (ESTUDANTE 2).

O auxílio formação é como mesmo fala, um auxílio pra o aluno poder continuar sua formação, ampliar. Ou seja, ele vai poder estudar no seu curso e ter um auxílio para poder continuar no curso e, em contrapartida, com esse auxílio você vai desempenhar algumas funções referentes ao curso que você faz (ESTUDANTE 3).

Eu entendo como um estímulo para você se aprofundar ainda mais no assunto e que não somente na (*cita atividade específica do projeto*), pois me ajuda no meu desenvolvimento eu dando aula, meu desenvolvimento na sala de aula também (ESTUDANTE 4).

Entendi que é uma formação a mais que você pode tipo aplicar o que você aprende. Porque eu tive uma disciplina de (*cita disciplina do curso*) e a partir do momento que eu aprendi, eu aplicava. Que era até no mesmo período que eu comecei. E é isso, foi me

ajudando a concretizar o que eu aprendia na sala e eu fui aprendendo ali com a pessoa de forma mais ativa, não só a teoria (ESTUDANTE 5).

Na verdade, pra início é um... digamos... é uma ajuda... não só em ajuda de custo, não só pensando na bolsa, mas uma ajuda no sentido acadêmico realmente. É um tipo de experiência que a gente tem já em ministrar aulas, principalmente pra gente de licenciatura porque a gente vai ter que ministrar aulas e tudo. E esse processo, de Auxílio Formação, é realmente uma formação, um início, um tipo de estágio já, funciona como um tipo de estágio para a formação da gente como professor (ESTUDANTE 6).

A partir dessas falas, é possível percebermos que os estudantes 2, 3 e 6 fizeram uma relação do auxílio formação como uma espécie de benesse ou “ajuda”, não o tratando no aspecto de direito à permanência. Esse direito à permanência foi tratado por Silva e Veloso (2012) como sendo essencial para a garantia do acesso para além do ingresso, bem como para a superação de uma visão fragmentada e imediatista que desconsidera essas dimensões para um real alcance da formação no ensino superior por parte das camadas mais populares que adentram as instituições de ensino superior.

Outro aspecto interessante que encontramos nos relatos dos estudantes 1, 3 e 6 é o entendimento de que o auxílio formação une o repasse financeiro com ações de estímulo à formação acadêmica. Ou seja, o auxílio formação transcende a dimensão assistencial. Isso nos faz recordar das discussões de Nascimento (2013) ao afirmar que a assistência estudantil deve ultrapassar o viés de repasse de recursos em pecúnia aos estudantes para de fato propor ações que contribuam em vários outros aspectos na formação deles. Assim, o auxílio formação coloca-se como possibilidade de interligar essas duas dimensões.

Em se tratando de visualizar o auxílio formação como uma oportunidade de vivenciar experiências práticas em seus processos formativos, todos os estudantes apontaram nessa direção de pensamento. Especialmente os estudantes 2, 4 e 5 enfatizaram somente esse aspecto, valorizando a dimensão formativa desse auxílio, da experiência oportunizada por meio dele e exaltando a relação entre teoria e prática como essencial para o desenvolvimento acadêmico. Ainda sobre esse aspecto, o estudante 6, inclusive, comparou o auxílio formação como um tipo de estágio a partir da perspectiva de que ele teve a oportunidade de ministrar aulas, momento no qual foi possível se perceber como professor.

Quando questionamos os estudantes sobre os motivos que os levaram a se inscrever no auxílio formação, percebemos que a maior parte das respostas se posiciona em torno da experiência profissional que poderiam obter através do contato com a prática nas atividades dos

projetos, da aquisição de novos conhecimentos que pudessem contribuir com sua formação, dentre outros que podemos observar através de suas falas:

O que me motivou, principalmente, foi justamente a parte de aguçar mais a formação no sentido geral, certo. Para trazer justamente essa parte, essa vivência pedagógica em sala de aula. A gente tem os estágios na *(cita o curso)* como disciplina. Isso ajuda bastante, mas com certeza o auxílio formação, principalmente no meu caso, que a gente desenvolveu numa escola profissionalizante, que de uma certa forma tem uma diferença dos demais ensino das escolas da cidade, do ensino médio. Essa parte foi que me atraiu bastante, essa parte de aguçar meu aprendizado profissional (ESTUDANTE 1).

Primeiro foi isso, pela experiência e depois eu achei interessante *(referindo-se ao projeto ao qual estava vinculada)* (ESTUDANTE 2).

Foi o espaço, primeiramente, que é o *(cita o nome do projeto)* e o auxílio né, para me manter aqui no campus (ESTUDANTE 3).

Dois motivos, porque eu queria ter oportunidade de participar do projeto, o qual eu posso vim a me destacar de alguma forma, eu vou ter mais conhecimento e também a carga horária que nós precisamos (ESTUDANTE 4).

Me aprimorar mais, porque quando eu comecei a disciplina eu gostei bastante. E é uma área da minha formação, eu posso trabalhar com isso. Se eu posso ter um conhecimento a mais, porque não tentar? Aí eu encarei e graças a Deus consegui (ESTUDANTE 5).

Primeiro, a *(cita a atividade específica do projeto)*. Eu sou do Auxílio Formação na parte do *(cita o nome do projeto)*. E aí a *(menciona novamente a atividade)* em si, porque eu já era voluntário e quando abriu a bolsa, edital e tudo, aí fiquei sabendo e me motivou mais pelo fato de eu poder, é..., não lecionar as aulas, mas ministrar né?! Mesmo com o acompanhamento do coordenador, mas conseguir ministrar uma aula. E para as crianças também, porque eu gosto muito de criança, aí então conta muito (ESTUDANTE 6).

Interessante também destacar, na fala do estudante 4, a oportunidade de apresentar a experiência do auxílio formação como carga horária complementar do curso. A carga horária complementar prevista nos currículos das licenciaturas do IFCE *campus* Canindé, expostos nos projetos pedagógicos dos cursos, compreende o total de 200 horas, conforme já havíamos detalhado. Essas atividades, de acordo com a Resolução CNE 02/2015, fazem parte do núcleo de estudos integradores para o enriquecimento curricular, que compreendem a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à

aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (CNE, 2015, p. 10-11).

Assim, tomando como referência a Resolução CNE 02/2015, o auxílio formação se entrecruza com as diretrizes propostas para carga horária complementar dos cursos de licenciatura, o que poderia ser explorado como um diferencial desse auxílio, tendo em vista que ele busca unir a permanência por meio do repasse financeiro e ações que propiciem uma complementação na formação acadêmica dos discentes.

Apesar de percebermos, no cotidiano profissional como assistente social do IFCE *campus* Canindé, que o auxílio, financeiramente falando, é sim um dos principais atrativos para a inscrição dos alunos, apenas o estudante 3 mencionou isso claramente. Acreditamos que o fato de estarem na condição de participantes de uma pesquisa os deixaram com receio de exaltarem esse interesse de forma mais incisiva. Mas, sabemos que todos eles, em virtude de suas condições socioeconômicas, apresentam essa demanda como primordial, pois provavelmente sem o valor do auxílio não teriam condições sequer de se deslocarem ao *campus* para desenvolverem as atividades propostas nos espaços de formação.

Com relação às expectativas, a maioria dos estudantes apontou para a ideia, que vem aqui se repetindo e se reafirmando constantemente, em relação à oportunidade de perceber a prática de ser professor na realidade, de aplicarem o que se vê na teoria numa ação concreta, que é dar aula, que é estar no papel de professor, além de outras perspectivas que podemos observar a partir de suas falas:

A expectativa de saber como seria atuar numa escola de ensino profissional, que foi o meu caso e entre outros. Quando a gente está no espaço acadêmico, a gente cria uma visão e muitas vezes essa visão não condiz com a realidade do campus, com a realidade da escola. E por isso eu acho que devo ter criado muitas expectativas. Porque a visão que o licenciando de (*cita seu curso*) tem, ou que se cria, é que a educação básica, ela acontece de acordo com o que está previsto em lei. De acordo com o que a LDB e os PCNs falam. E o que eles falam é uma coisa muito boa, uma coisa a mil maravilhas. E quando você vai atuar na escola campo, não é bem assim. Então, eu acho que devido a isso, devido a gente ter esses documentos oficiais como base [...], a gente cria uma expectativa muito grande. No meu caso, como já falei antes, foi desenvolvido numa escola de ensino profissional, a expectativa que eu criei andou muito próximo do que eu encontrei lá. Só que tem relatos de outros colegas, que fizeram em educação básica, que as expectativas deles com a realidade foram muito divergentes (ESTUDANTE 1).

Primeiro eu fiquei com medo. Porque quando a gente se inscreve, a gente pensa: ai legal, é algo que a gente já conhece. Eu nunca tinha tido experiência com sala de aula, pra chegar assim... e quanto mais com adolescente, aí eu fiquei um pouquinho assim com medo, sei lá. O que ia acontecer para eu poder dá aula, mas deu certo, no fim deu certo (ESTUDANTE 2).

Era de começar algo novo, de poder fazer novas coisas. Tipo, estudar sobre um determinado assunto, que era o *(cita o projeto)*. Pode ampliar mais a questão do conhecimento a partir de novas práticas para o ensino, novas metodologias para poder utilizar nesse *(menciona novamente o projeto)* (ESTUDANTE 3).

O que eu esperava eu encontrei, que foi a oportunidade de dar aula e como eu faço licenciatura, já é uma oportunidade de lidar diretamente com alunos, onde eu estaria passando meus conhecimentos e ter um acompanhamento individual. A professora *(cita o nome da docente)* fez um ótimo acompanhamento comigo (ESTUDANTE 4).

Era aplicar mesmo o que estava aprendendo né. Realmente *(cita a atividade do projeto)* mesmo, aplicar a *(menciona novamente a atividade específica do projeto)* direitinho. Só que não foi muito bom, porque foi muito pouco, foi muito pouca procura. Mas assim, os que eu fiz, a minha expectativa foi atendida. Eu trabalhei realmente (ESTUDANTE 5).

Confesso que eu fiquei um pouco nervoso, pelo fato das exigências né?! As 16h semanais, a gente acha que não vai cumprir porque é muita coisa e a gente tava nos primeiros semestres ainda e eu achava que não ia cumprir né? Que não daria, mas mesmo assim eu tentei e fui e dá certo realmente, a gente ajustando os horários tudo direitinho, conversando com o coordenador e tudo, sempre tendo o diálogo dá certo (ESTUDANTE 6).

Achamos interessante também destacar a comparação trazida pelo estudante 1 com relação ao que é posto pelos documentos oficiais como a LDB/96 e a realidade com a qual eles se deparam em campo, que são discrepantes. Ele trazer essa comparação nos faz acreditar que ele vem buscando uma percepção crítica acerca da realidade na qual está inserido, analisando o contexto e construindo suas reflexões a partir dessa experiência. Esse aspecto se articula com uma das aptidões dos egressos das licenciaturas elencadas pela Resolução CNE 02/2015, na qual diz que o licenciado deve estar apto a “estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério” (CNE, 2015, p. 8).

Outro ponto, trazido somente pelo estudante 6, foi a expectativa em relação à conciliação das atividades do auxílio, que tem uma exigência de 16 horas semanais, com as atividades acadêmicas curriculares, pois acreditava não ser possível essa conciliação devido ao grande volume de responsabilidades que ambas trazem para ele. Isso nos faz pensar em questões como a da adequação dos currículos para um aligeiramento da formação, concentrando muitas disciplinas em pouco tempo, a fim de termos profissionais aptos no mercado de trabalho o mais cedo possível, impactando diretamente na qualidade dessa formação (LIMA, 2011).

Após esses questionamentos iniciais, adentramos nas perguntas que buscavam revelar a caracterização do trabalho desenvolvido no auxílio formação, as quais se referiam ao

planejamento e à execução das atividades que já foram detalhadas e trabalhadas no tópico 5.1 deste capítulo.

Em seguida, tivemos mais um bloco de quatro perguntas que tinham a intencionalidade de percebermos aspectos mais detalhados das contribuições do auxílio formação no processo formativo desses estudantes. Assim, a primeira pergunta para introduzir essa temática foi relacionada aos principais desafios enfrentados por eles no decorrer das atividades do auxílio, se conseguiram superar e de que forma.

No que diz respeito a isso, a principal dificuldade apresentada pela maioria dos estudantes foi o ato de ensinar, de dar aula, de saber repassar os conteúdos de forma que os seus alunos entendessem. Esse aspecto foi apontado pelos estudantes 1, 2, 4 e 6. Cada um colocando-se de uma forma diferente, mas trazendo essa questão como sendo a maior dificuldade que eles enfrentaram no auxílio formação. Vejamos o que nos disseram os estudantes acerca dessa questão:

Bom, teve muitos desafios. [...] A principal dificuldade foi a absorção do conteúdo por parte dos alunos. E a gente fez uma adaptação nos conteúdos, [...] só que numa abordagem um pouco mais sucinta. [...] Então, essa dificuldade foi sanada com a adaptação dos conteúdos no que se refere ao nível de ensino. [...] Eu tinha muita dificuldade no que se refere em saber repassar o conteúdo. Eu creio que com o auxílio formação, essa dificuldade não foi sanada 100%, mas teve uma melhora significativa. Eu acho que um professor não precisa só ter o conhecimento, ele tem que saber repassar. Se o professor sabe muito e não sabe repassar, o aluno não aprende nada. Então, minha maior dificuldade e meu maior êxito foi justamente na parte do saber ensinar. Eu acho que eu aprendi muito nesse período de auxílio formação e o principal benefício em relação a mim foi saber ensinar, de adquirir mais experiência (ESTUDANTE 1).

Primeiro o medo que eu tinha de dar aula. [...] E depois a quantidade de alunos, que era bem pouco, quase ninguém queria. [...] Aí tinha aluno que não queria muito ir, mas sempre tinha seis, sete alunos na sala e deu certo. Eu acho que dificuldade grande não teve não. [...] Só o medo do começo, de chegar, e porque eu não tinha tido experiência, mas como a gente apresenta muito trabalho aqui, deu uma ajuda. Eu já tinha ficado dando suporte ao professor, mas dar aula, foi a primeira vez (ESTUDANTE 2).

Eu achava que [...] dar aula, seria a mesma coisa de eu apresentar um seminário. [...] Mas, no seminário, nem todos os alunos estão atentos a você. Só que na *(cita o local onde aconteciam as atividades)*, todos estão olhando para você, [...] porque todos vão executar aquele movimento que você está explicando, aquela atividade que você está instruindo eles a fazerem, então dá um medo. [...] O plano de aula era mudável, nem sempre ele era aplicado ao pé da letra, porque sempre existiam os imprevistos e isso era resolvido entre os próprios monitores e com a ajuda dos alunos. Eu não me imaginava conseguir dar aula para mais de trinta alunos prestando atenção em mim. [...] No começo do projeto isso era minha maior apreensão, falar e todo mundo ouvindo, todo mundo prestando atenção em mim. Eu consegui. Melhorou muito, muito, porque eu nunca estive no papel de professora. (ESTUDANTE 4).

De início, quando eu comecei a graduação aqui, eu já vim um pouco tímido e esse era o principal medo de lecionar aula, de estar na frente de vários alunos falando um

procedimento, como eles deveriam seguir. [...] A maior dificuldade foi essa, foi a timidez mesmo. Mas, como os alunos queriam estar ali, estavam ali porque gostam mesmo. [...] se tornou mais fácil. Eles davam acesso pra gente poder ficar mais tranquilo e mediar a aula. *Pesquisadora: você considera que conseguiu superar?* Consegui. Com certeza. Hoje já leciono as aulas de forma mais tranquila. Já posso intervir em alguma coisa quando acontece. No início, diante de algum acontecimento, eu não sabia o que fazer. Por exemplo: sempre tem os alunos que brigam ou então querem ficar discutido e tudo ou então os que não estão entendendo, que é mais complicado, porque não está entendendo e a gente tem que pensar em outra forma de ensinar, em outra forma de repassar aquela mesma coisa, e é mais complicado. E aí eu fui estudando e pesquisando e com a orientação do coordenador, a gente conseguiu superar (ESTUDANTE 6).

Acreditamos ser interessante destacar, ainda, o relato do estudante 1 no que se refere à sua percepção do que é ser professor, que veio à tona durante a construção de sua resposta à pergunta relativa às dificuldades. Ele destaca a importância da didática aliada ao conhecimento dos conteúdos, uma vez que saber o conteúdo não significa saber repassá-lo, e que ser professor é, antes de mais nada, saber ensinar. A partir dessa perspectiva trazida pelo estudante 1, podemos refletir que:

Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua maestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes (TARDIF, 2014, p. 43-44).

Ainda no que se refere à questão das dificuldades enfrentadas por eles no decorrer das atividades que envolviam o auxílio formação, os estudantes 3 e 5 apontaram obstáculos mais de ordem organizacional e material, ou seja, questões mais objetivas e de suporte institucional para a realização de suas atividades, bem como na adesão do público-alvo do projeto para a participação nas ações. Assim, vejamos seus relatos:

Os principais desafios foi organizar o espaço, a parte da criação para poder criar a parte dos jogos e o gerenciamento do material, empréstimo, devolução. Sim, pouco a pouco foi superado. No início você fica um pouco apreensivo para iniciar uma nova atividade, mas no caminhar da atividade você vai tirando esse medo, essa apreensão (ESTUDANTE 3).

O desafio foi só conseguir fazer os *(cita o público-alvo do seu projeto)* irem né. Aqui tem muito material, mas se pudesse ter mais, seria muito melhor. E um espaço, porque era no laboratório, apertadinho. Mas, deu para resolver tudo, dava para fazer bem lá. O problema era algumas balanças que não estavam prestando. Para verificar a pressão os aparelhos não funcionavam, a internet. Mas, era só coisas assim mesmo e isso conseguia ser contornado. A maior dificuldade foi o público mesmo (ESTUDANTE 5).

Na sequência, pedimos que eles discorressem sobre como entraram no auxílio formação e como estavam saindo, de forma que eles refletissem, de um modo geral, acerca de suas trajetórias durante o auxílio formação, a fim de percebermos se houve mudanças e se eles conseguiriam identificar alguma evolução.

Interessante notar que alguns estudantes trouxeram reflexões que transcenderam a pergunta que fizemos, trazendo colocações ricas de discussões como o estudante 1 que fez uma reflexão em torno da mudança de sua percepção em relação à educação básica, traçando inclusive críticas ao tratamento diferenciado dado aos alunos da escola profissionalizante, em detrimento dos alunos das outras escolas. O estudante 1 pensou para além de sua trajetória e passou para a percepção de questões exteriores ao seu processo individual de aprendizagem. Ele conseguiu apreender elementos da realidade na qual estava inserido, analisando criticamente esse contexto, e trazendo esse aspecto de mudança de percepção do real como sendo um elemento relevante em sua trajetória no auxílio formação. Assim, observemos o relato do estudante 1 sobre essa questão:

Bom, eu ingressei no auxílio formação, até então, em sala de aula, eu só tinha tido experiência com alunos da rede pública da educação básica. No auxílio formação a gente pode trabalhar com alunos da escola profissionalizante, era educação básica, mas os alunos tinha um melhor tratamento com relação aos alunos dos demais colégios de educação de nível médio na cidade. E eu pude observar que há uma grande variação aos alunos que estudam na escola profissional, que são tratados melhores e os que estudam em escolas de nível médio. Isso faz o professor refletir sobre onde é que está esse erro. Se a matriz curricular que é adotada é a mesma, então porque que tem uma grande diferença entre esses alunos? Onde é que é possível melhorar. E mediante a isso eu fiz várias reflexões que me ajudaram a ter uma percepção diferente da educação básica (ESTUDANTE 1).

Outro ponto a ser destacado, no que diz respeito à pergunta em análise, é a fala do estudante 2 ao apontar que a decisão de ser professor se deu a partir de sua vivência no auxílio formação. Assim, podemos concluir que o auxílio formação foi fundamental nesse processo de autoconhecimento e identificação com a docência, revelando outro aspecto importante da assistência estudantil para além do repasse financeiro. Vejamos o relato a seguir:

Ingressei, antes, sem saber de nada, sem ter uma noção do que eu queria. Porque eu sempre tive dúvida do que eu queria ser, se eu queria mesmo seguir a carreira de professor. E depois do auxílio formação, eu já estou mais no prumo, já estou pensando em concurso e acho que é o que eu quero mesmo, ser professora (ESTUDANTE 2).

Além disso, os estudantes 3, 5 e 6 enfatizaram o conhecimento adquirido no decorrer de suas participações nos projetos, o que foi considerado um fator importante e diferenciador de

suas trajetórias se comparado com a forma como ingressaram no auxílio formação. Esses aspectos podem ser visualizados nas falas, a seguir:

Quando eu ingressei eu não tinha muito uma visão da didática da brinquedoteca e dos materiais. E tô saindo agora com a perspectiva de ter mais conhecimento, de poder levar mais conhecimento para os alunos e também para os colegas que precisarem (ESTUDANTE 3).

Ingressei assustada. Com medo de não conseguir fazer o que o auxílio propunha. Mas assim, porque era muito novo. Eu não conhecia o projeto. Mas assim, eu sai agora, o meu conhecimento muito maior, eu trabalhei com pessoas, que é o que eu vou fazer e foi muito bom, muito enriquecedor para mim. Eu pude aprender aqui o básico e agora estou aprimorando (ESTUDANTE 5).

Hum... digamos assim... de forma ampla, o conhecimento. Porque, como eu falei no começo, é um tipo de estágio já e como eu pretendo ser professor e principalmente para crianças, foi conhecimento assim adquirido, de forma que não tem nem como explicar. É muita gratidão que eu tenho, que eu tive e tenho por essa oportunidade de poder lecionar, de poder participar do programa (ESTUDANTE 6).

Vale também destacar os elementos de reflexão traçados pela estudante 4, que colocou aspectos de sua postura individualista e centralizadora de atuação ao ingressar no auxílio formação, evoluindo para um posicionamento coletivo de construção do trabalho e de confiança no outro, conforme seu relato, a seguir:

Eu ingressei assim... [...] eu não era muito de confiar no trabalho do outro. Então, quando eu entrei lá eu percebi que eu não tinha como dar uma aula para os três níveis de aluno que eu tinha dentro da (*cita local do projeto*). Então, eu comecei a confiar nos outros monitores para eles poderem me ajudar. Essa questão da confiança no trabalho do outro eu estou saindo bem melhor. [...] Só que eu tive que aprender a dar aquele voto de confiança para meus colegas, porque eu precisava deles. [...] Eu cheguei a dar aula para o (*cita o nome do aluno*), que é deficiente visual. Eu jamais me imaginei capaz de dar aula para o (*menção novamente o nome do aluno*). Então, uma vez eu vi ele fazendo um movimento errado, aí eu disse assim: e agora? [...] e eu comecei a explicar para ele. Então, eu me impressionei de eu ter conseguido explicar para ele o movimento sem ele vê o que eu estou fazendo, [...] porque eu fiquei com medo de eu não ter passado corretamente, mas eu consegui, porque depois ele fez o movimento correto. [...] No começo, eu ficava com os alunos que precisavam de mais atenção, tipo esse com a deficiência física, com os que estavam iniciando, que tinha medo de (*cita a atividade*). E, hoje em dia, eu vejo que essas pessoas falam comigo e demonstram respeito. Eu não tinha ideia do que era receber essa gratificação. [...] Eu me sentia maravilhada com isso, foi gratificante demais (ESTUDANTE 4).

A partir da fala da estudante 4, percebemos também aspectos relacionados à descoberta do ensino inclusivo de alunos com deficiência, exaltando a capacidade adquirida em desenvolver um modo de ensinar que fosse eficaz para esse grupo de alunos. Esse aspecto retoma questões relativas às aptidões dos licenciados expostas na Resolução CNE 02/2015, a qual determina que o egresso da licenciatura deve estar apto, dentre outras perspectivas, à “demonstrar

consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-raciais, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (CNE, 2015, p. 8).

Depois dessas reflexões iniciais sobre suas trajetórias, perguntamos mais diretamente se a participação no auxílio formação trouxe alguma contribuição para a formação deles como professores e que, caso houvesse, eles apontassem quais foram, e se não tivesse que eles também discorressem sobre o porquê não houve. A partir desse questionamento, eles responderam que:

Sim. Sem sombra de dúvidas. A participação no auxílio formação acrescentou em muitos aspectos na minha formação de professor. Tanto quanto ao saber ensinar, quanto as próprias experiências didático-pedagógicas em sala de aula. O auxílio formação, que, no meu caso, estava ligado diretamente a questão de ensino e aprendizagem, [...] teve uma importante contribuição para meu aprendizado. Uma experiência com uma educação média, com uma educação de não muita qualidade, mas de uma educação de uma visão de uma escola profissional, numa educação muito boa, visto que, as minhas experiências não tinham sido tão motivadoras. Então, nesse âmbito, o auxílio formação teve uma importância significativa na minha vida de professor (ESTUDANTE 1).

Com certeza! Minha primeira experiência. Sempre, toda vida, que eu estiver na sala de aula, porque se Deus quiser, eu vou passar em um concurso e vou começar e vai ser toda vida minha principal referência. Minha primeira experiência foi no auxílio formação (ESTUDANTE 2).

Sim. As contribuições, como eu falei, a parte de pesquisa, dos conhecimentos que você vem agregando. E também a percepção, de você poder olhar o que você pode utilizar para o ensino. Tipo, você pegar um material e você aplicar ele em uma sala de aula, dependendo da metodologia que você vai escolher durante o ensino. E é isso, você olhar para o que você quer fazer com os jogos, o que você quer que o aluno perceba e compreenda (ESTUDANTE 3).

Teve. Como essa questão de você conseguir a atenção de todos e você conseguir ficar o menos apreensiva possível em todo mundo prestando atenção em você e você dando a aula e você tendo que estudar. E aquele medo do aluno perguntar uma coisa e você não saber responder. Então, me ajudou demais. Porque eu sei que quando eu for dar aula eu vou estudar ao máximo aquele assunto para que não aconteça do aluno me perguntar uma coisa e eu não saber responder. E se eu não souber responder, eu pesquiso para na próxima aula eu saber responder (ESTUDANTE 4).

Trouxe. Eu comecei a trabalhar com pessoas. E eu sou muito tímida e no auxílio formação eu comecei a falar com as pessoas, convidar para ir. Fui expondo meu conhecimento, tipo, incentivando a prática da (*cita a atividade*), os benefícios. Assim, está me ajudando ainda. Eu comecei aqui, gostei e estou continuando. Então o auxílio formação foi muito importante, contribuiu muito (ESTUDANTE 5).

Com certeza teve, porque mesmo com a mediação do coordenador, com a mediação dos outros bolsistas mais antigos que ajudavam a gente, a gente vai evoluindo. Com certeza, eu fui evoluindo de forma de mudar minha didática, de mudar o jeito de eu me comportar diante dos alunos, de mudar a minha forma de mediar diante de alguma situação e foi completamente excelente (ESTUDANTE 6).

Podemos observar, a partir dessas falas, que muitos elementos apontados como contribuições já haviam surgido em relatos anteriores e em todas as respostas eles iam colocando novos elementos ou reiterando e exemplificando aspectos já levantados por eles. Sem dúvida, o que se sobressai na maioria das expressões orais é a contribuição do auxílio formação no processo de aprender a ensinar, da prática da docência, de lidar com situações adversas e aprender a contorná-las, adequando suas ações aos condicionantes que surgem no cotidiano profissional e do contato com elementos didático-pedagógicos que os auxiliaram nessa dimensão prática do que envolve para eles o que é ser professor. Nesses aspectos, podemos refletir que:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2014, p. 49).

Destacamos também o relato do estudante 2 ao dizer que essa vivência no auxílio formação foi sua primeira oportunidade de entrar em contato com o fazer profissional do professor e que isso foi um ponto primordial para sua decisão de seguir a docência, como já vimos em seu relato anterior. Não só a questão da aproximação da prática docente foi exaltada, mas também uma dimensão subjetiva de identificação com a profissão que foi obtida a partir da experiência proporcionada pelo auxílio formação.

Outra contribuição que apareceu nas falas foi a aquisição de novos conhecimentos e do incentivo à pesquisa, aspectos esses também já retratados através de respostas a outras perguntas e que já foi possível observarmos no decorrer deste estudo. Essa contribuição apontada pelos estudantes relaciona-se com uma das aptidões dos licenciados apontadas pela Resolução CNE 02/2015, a qual diz, no art. 8º, que o egresso da licenciatura deve estar apto à:

- XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos e disseminação desses conhecimentos (CNE, 2015, p. 8).

Além disso, foram mencionadas também contribuições de ordem pessoal, considerando a superação de limitações no campo das subjetividades dos sujeitos, como: a timidez, a dificuldade em lidar com o público, dentre outras que afetavam, para eles, o seu potencial como profissional docente e que, a partir da oportunidade de vivências através do auxílio formação, eles conseguiram superar ou melhorar.

Por fim, indagamos qual a importância que o auxílio formação teve na formação acadêmica deles, de um modo geral. E apesar de parecer uma pergunta redundante e bem semelhante à anterior, ela teve a intenção de considerar o auxílio formação numa dimensão mais ampla e não apenas ligada ao processo de formação inicial como professores. Aqui, buscávamos ter, também, uma compreensão do auxílio formação como parte da assistência estudantil e que, a partir desse ponto, eles pudessem nos relatar da importância dele no seu trajeto acadêmico e de permanência no curso. A pergunta foi mais geral para que eles ficassem livres para pensar, refletir e construir suas posições acerca disso, sem um direcionamento que pudesse influenciar as suas respostas. Queríamos a liberdade de pensamento para obter respostas mais reais e para saber se eles fariam essa ligação do auxílio com a permanência, bem como se trariam novos aspectos que pudessem contribuir com as nossas discussões em torno dos objetivos desta pesquisa. Assim, sobre essa questão final vejamos os relatos:

Além das experiências positivas que eu falei antes, eu vejo o auxílio formação como uma importante iniciativa para assegurar o aluno, enquanto estudante, no seu espaço de formação, na sua turma. A contribuição a partir do fomento do auxílio formação é muito importante para o estudante, eu falo do recurso financeiro. Nem sempre o estudante de licenciatura em *(cita o seu curso)* trabalha, e quando trabalha ele tem uma dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos. Tanto que eu conheço muitos colegas, não necessariamente na minha turma, que têm muitos problemas, reprovam muitas disciplinas, pois não conseguem conciliar o trabalho e o estudo. No que se refere a contribuição financeira o auxílio formação é muito importante, pois ele permite que o aluno se dedique somente aos estudos até concluir sua formação (ESTUDANTE 1).

Eu acho que é só isso mesmo. Mais é pela experiência, pelo contato com os alunos que eu não tinha. Eu acho que é basicamente isso (ESTUDANTE 2).

Contribuiu de forma significativa. Tanto nas reuniões com vocês, as assistentes sociais, como as reuniões com os professores, ele amplia nossas ideias, nossa visão de como agir, como fazer, com determinado assunto. Como se comportar no campo de formação, que era o auxílio formação, que era a *(cita o seu projeto)*. O gerenciamento de pessoas para você ter como você lidar com eles para você, tipo, saber mesmo lidar com os alunos, com os professores, essa parte. Com relação ao auxílio financeiro contribuiu para me manter no campus, ele dá uma ajuda para a gente estudar aqui sem ter um aperto (ESTUDANTE 3).

A maior importância foi essa, de eu conseguir passar o que eu aprendi e conseguir lidar com diferentes tipos de pessoas e diferentes níveis de aprendizagem, porque cada pessoa aprende de uma forma. Então, isso, com certeza, eu vou levar para a minha vida acadêmica. Porque eu vou saber que eu não vou chegar na sala de aula e tratar todo mundo igual, dar uma aula geral e exigir que todo mundo entenda. Porque cada pessoa aprende de uma forma diferente, então, você tem que saber ensinar de várias formas (ESTUDANTE 4).

A bolsa foi importante. A gente precisa comprar muitas coisas, viagens, fazer cursos. Foi muito importante. Quem tiver aproveite porque enriquece muito e a bolsa também é muito importante (ESTUDANTE 5).

Exatamente isso de contribuir para a minha formação de professor futuramente, né. O principal foi esse de ele contribuir para a amplitude dos meus conhecimentos, é..., não só de conhecimentos de poder ensinar, mas, com certeza, de poder aprender também, porque quando a gente ensina, a gente tá aprendendo ao mesmo tempo. E como o auxílio é remunerado esse tempo todinho que eu tive com o auxílio, ajudou muito na minha estadia aqui, porque eu não sou daqui de Canindé, eu vim de Maracanaú e pago aluguel e tudo. Minha família mora lá, mas não tem condições de me ajudar aqui e foi extremamente importante também a bolsa (ESTUDANTE 6).

Analisando as falas acima, mais uma vez foi reiterada a importância do contato com a prática de ensinar, de aprender a ser professor, de adquirir conhecimentos didáticos para o ensino, considerados essenciais para professores em formação. Esse aspecto foi repetido em todas as entrevistas e por todos os estudantes, sendo portanto um ponto unânime na reflexão deles em relação a importância do auxílio formação em suas trajetórias acadêmicas.

Nas respostas dos estudantes 1, 3, 5 e 6 percebemos que aparece explicitamente a relevância da assistência estudantil na permanência desses alunos na instituição, garantindo a continuidade de sua formação acadêmica por meio do auxílio, que objetivamente contribui para suprir necessidades de ordem material dos discentes, cujas realidades familiares e socioeconômicas nem sempre são favoráveis à continuidade de seu processo formativo. Esse aspecto nos faz dialogar acerca da expansão do ensino superior e do acesso e permanência de estudantes pobres nas instituições federais públicas de ensino superior, entendendo que a assistência estudantil se coloca como importante elemento na tentativa de minimização das desigualdades sociais e econômicas que se apresentam diante das realidades desses estudantes (ARRUDA; ARAÚJO; LOPES, 2016).

Assim, a assistência estudantil se apresenta como um importante instrumento de democratização das oportunidades de acesso e permanência no ensino superior, uma vez que a expansão desse nível de ensino trouxe à tona a problemática relativa ao perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes que, para se manterem na instituição até a conclusão do curso,

necessitam de um apoio financeiro efetivo que garanta o suprimento de necessidades de ordem material desses estudantes (VARGAS, 2011).

Um elemento que até então não havia sido mencionado nem pelos professores e nem pelos alunos, foi a contribuição da atuação de profissionais da assistência estudantil durante o período de vigência do auxílio formação. Esse aspecto foi apontado somente pelo estudante 3, fazendo referência às reuniões de acompanhamento e temáticas realizadas pelas assistentes sociais com todos os estudantes beneficiários do auxílio formação, as quais foram citadas no tópico 5.1 quando fizemos a caracterização do trabalho realizado com os estudantes no auxílio formação.

Aqui, podemos refletir com Andrade e Lopes (2017) quando afirmam que ainda são muito frágeis e insipientes as discussões que giram em torno do aspecto educativo da assistência estudantil e que é uma dimensão ainda pouco explorada. No entanto, como argumentam as autoras, “a assistência estudantil ao promover condições de permanência e êxito, pode desenvolver também ações de cunho educativo complementar que contribuam no processo de formação dos estudantes, principalmente daqueles que estão sendo formados professores da educação básica” (ANDRADE; LOPES, 2017, p. 301).

Assim, concluímos que, apesar de a equipe da assistência estudantil ter um potencial educativo, não foi expressivo nas falas dos professores e estudantes, sendo apenas mencionado pelo estudante 3, revelando uma fragilidade na interlocução dessa dimensão com a formação dos estudantes.

Porém, o auxílio formação, que busca esse elo entre garantia de permanência e ações que contribuam na formação acadêmica dos discentes, apresenta-se, a partir dos relatos dos estudantes, como uma experiência relevante em seus percursos formativos, sendo ainda um elemento diferencial em relação à aproximação deles com a docência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível apreendermos, a partir desta pesquisa, algumas reflexões fundamentais em torno da temática do nosso estudo, que dizem respeito à política educacional, à expansão da educação superior, à formação de professores e à assistência estudantil, bem como das contribuições que esta traz, por meio do auxílio formação, para os estudantes das licenciaturas do IFCE *campus* Canindé.

Primeiramente, é relevante a percepção da educação como uma política pública social inscrita no movimento da sociedade capitalista contemporânea, na qual a política educacional se gesta como uma estratégia de estabelecer o consenso entre as classes e como instrumento de dominação, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, apresenta-se como alternativa emancipadora e espaço de disputa a partir de uma formação crítica que possa vir a surgir no contexto das relações sociais que se estabelecem em torno dessa política. Portanto, concordamos com Frigoto (2010) ao dizer que a educação é uma prática social que se define no conjunto das relações sociais.

Foi possível também apreender que o processo de expansão da educação superior no Brasil se fez principalmente pela via mercadológica como Lima (2011), Sguissardi (2008), Pizzio (2015) e outros autores trazidos neste trabalho discutiram. Assim, o aumento no número de IES privadas foi muito maior se comparado às instituições públicas. Nesse contexto, percebemos também que houve sim uma expansão, ainda que em menor número, das IES públicas, estando aqui os IFs, que ganharam bastante destaque nesse processo de expansão e interiorização da educação superior no País.

Nesse contexto da expansão da educação superior, no qual os IFs estão inseridos, identificamos ainda dois elementos que se entrecruzam e que fazem parte dessa dinâmica: as licenciaturas nos IFs, tornando-os *locus* de formação inicial de professores e a assistência estudantil que se configura como importante instrumento para a garantia de permanência dos estudantes no ensino superior.

Outros elementos importantes apreendidos por meio desse trabalho foram os aspectos conceituais e históricos da formação de professores no Brasil, os quais nos ajudaram a traçar discussões e diálogos em torno dos nossos objetivos de estudo, bem como nos auxiliaram nas reflexões que fizemos a partir das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa. Dentre os autores

que trabalhamos, destacamos García (1999) que traz a conceituação de formação de professores em um aspecto mais ampliado, considerando que é um processo através do qual os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional e que envolve as mais diversas áreas do desenvolvimento humano. Destacamos também Tardif (2014) que faz discussões relevantes em torno dos saberes docentes, os quais serviram de fundamento de análise para muitas das falas de nossos entrevistados e que nos guiaram no entendimento das contribuições do auxílio formação para o processo formativo dos estudantes das licenciaturas beneficiários desse auxílio.

Além disso, autores como Saviani (2009), Gondra e Schueler (2008), Vicentini e Lugli (2009), dentre outros, contribuíram para nossa compreensão de que as políticas formativas de professores ao longo da história do Brasil nem sempre se fizeram como prioritárias e que estiveram geralmente atreladas ao atendimento das demandas sociais e econômicas do momento histórico e dos interesses das classes dominantes.

Nesse contexto, foi possível também refletirmos com Lima e Silva (2013) e Lustosa e Souza (2015) que os IFs sempre estiveram preocupados com o atendimento do mercado na qualificação da força de trabalho e que, como *locus* de formação inicial de professores para a educação básica, provavelmente estaria caminhando nesta mesma direção. Além disso, pudemos também refletir com Scheibe (2012) que essa iniciativa de responder pela demanda de formação de professores para a educação básica através dos IFs é uma estratégia que, de certa forma, desresponsabiliza a universidade dessa tarefa.

No que se refere à assistência estudantil, pudemos apreender que esta se faz não só no sentido de superação das condições objetivas de permanência, mas também aponta para uma outra dimensão de contribuições que abrange ações que buscam incidir sobre o aspecto formativo complementar dos estudantes como tratou, dentre outros, Silva e Veloso (2012) e Andrade e Lopes (2017).

Nesse sentido, a assistência estudantil, por meio do auxílio formação, trouxe importantes contribuições no processo de formação dos licenciandos beneficiários deste auxílio no IFCE *campus* Canindé. Considerando os relatos dos professores e estudantes entrevistados, percebemos que a oportunidade de fortalecer a dimensão relacional entre teoria e prática foi uma das principais contribuições advindas com as experiências nesse auxílio e que, a partir dela, os estudantes puderam também se aproximar da prática docente, fortalecendo o que Tardif (2014)

define como saberes experienciais, os quais são adquiridos a partir das experiências no exercício da docência, no contato com o campo de trabalho e com os sujeitos envolvidos nesse contexto.

Outra contribuição importante do auxílio formação e que foi destacada na fala dos professores foi a visível evolução no desempenho acadêmico dos estudantes que participaram desse auxílio. Muitos destacam a superação de limitações de ordem pessoal (timidez, dificuldade de se expressar em público, dentre outras), como também apontam para a aquisição de conteúdos curriculares e outros conhecimentos específicos da área de cada um.

Além disso, apareceu nas falas dos estudantes e professores a contribuição no sentido de oportunizar a identificação com o ser professor, a partir do contato com a docência, tanto observando, como praticando tarefas pertinentes à profissão docente, o que é primordial para a formação deles como professores, sendo também um aspecto bastante valorizado nos documentos como a Resolução CNE 02/2015 e PPCs dos cursos de licenciaturas em Matemática e Educação Física do IFCE *campus* Canindé.

Somada às contribuições já expostas, está a relevância da assistência estudantil no sentido de fornecer condições de permanência dos estudantes através do repasse financeiro do auxílio, uma vez que a maioria dos estudantes encontra-se em situação socioeconômica desfavorável, dificultando não só a continuidade nos estudos, como também o envolvimento em atividades complementares para sua formação.

Assim, a assistência estudantil, por meio do auxílio formação, apresenta-se como relevante não só no aspecto de superação das limitações socioeconômicas, como também na dimensão formativa dos licenciandos que têm, nessa experiência, um elemento diferencial em sua formação inicial como docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte. Ingresso e permanência no ensino superior: a assistência estudantil em debate. In: ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Orgs). **Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil**. Fortaleza: EdUece, 2016.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; LOPES, Ludimila Façanha. Assistência estudantil e formação de professores no IFCE: um elo possível?. **Revista Teias**, v.18, n.50, p.293-305, jul./set. 2017.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARRUDA, Bárbara Diniz Vieira; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho; LOPES, Ludimila Façanha. Reflexões sobre assistência estudantil, acesso e permanência na educação superior: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *campus* Crateús. In: ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Orgs). **Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil**. Fortaleza: EdUece, 2016.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara A. P. (Org.). **Política social e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1996. Seção 1, p.2.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 jul.2010. Seção 1, p6.

_____. Constituição Brasileira. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez.2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 Dez.1996.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez.1961.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 dez.1968.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jan.2005.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul.2001.

_____. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 set.1993.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 dez.1994.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 abr.1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 jul.2004.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr.2007.

_____. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 nov.1997.

_____. Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MS,2016.

_____. Ministério da Educação. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais**. Brasília: MS,S/D.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 24, de 22 de junho de 2015**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFCE. Fortaleza,2015.

_____. **Resolução nº 23, de 20 de junho de 2011**. Aprova o regulamento de auxílio aos discentes. Fortaleza,2011.

_____. **Resolução nº 008, de 10 de março de 2014**. Aprova o regulamento da assistência estudantil do IFCE. Fortaleza,2014.

_____. **Resolução nº 52, de 24 de outubro de 2016**. Aprova o regulamento de concessão de auxílios estudantis no âmbito do IFCE. Fortaleza,2016.

CIAVATTA, Maria. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 911-934, out. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 02, de 01 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília,2015.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação e sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.795-817, out. 2004.

_____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.3,n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DIAS, Cláudia. **Pesquisa qualitativa: características e referências**. São Paulo:[s.n], 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilene de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. São Paulo: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e sociedade**. Campinas, v.33, n. 33, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.

IFCE *CAMPUS* CANINDÉ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática**. Canindé, 2015.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Canindé, 2012.

_____. **Edital nº 002, de 1º de junho de 2016**. Divulga o processo seletivo e os critérios para a concessão de auxílios aos discentes do IFCE *campus* Canindé, modalidade auxílio formação. Canindé, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos documentos oficiais. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 20, ano 11, n.2, p. 15-33, jul./dez. 2013.

LIMA, Katia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Orgs). **Serviço social e educação**. Rio de Janeiro: Lumen, 2013, p.11-31.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista katál.**, Florianópolis, v. 14, n.1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

LIMA, Maria Flávia Batista. A expansão dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre a proposta governamental. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Universidade de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016. ISSN 2446-6123.

LIMA, Telma Cristiane; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, out.2007.

LUSTOSA, Wigna Eriony A. Moraes; SOUZA, Francisca C. Silva. As licenciaturas nos Institutos Federais: a formação de professores ofertadas por instituições de educação profissional. **Anais do III Colóquio Nacional / Eixo Temático III – Formação de professores para a educação profissional**. ISSN: 2358-1190. 2015.

MALINOSWIKI, Bronislaw. Os argonautas do pacífico ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Pensadores). In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. In: **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.60, p.23-27, jan./mar. 2015.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, v.12, n. 28, p.179-198, jun.2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. Assistência estudantil e projeto ético-político do serviço social: democratizar acesso ou permanência?. **Revista da Faculdade José Augusto Vieira**, v. 6, n.8, p. 379-399, set. 2013.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. **O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos**. Fortaleza, EdUECE, 2010.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.1, p.98-118, jan./jul. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIZZIO, Alex. Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades. **Universidades**, v.23, n.64, p.75-87, abr.-jun. 2015.

REGO, Thaís Cristina Figueiredo. Utilização de grupos focais em teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista multtexto**, v. 2, n.1, p. 61-68, out.2013.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A formação docente no Brasil. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: EdUFC, 2010.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. 2.ed. Florianópolis: EdUFSC, 2012.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v.14, n.40, p.23-26, jan./abr. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./out. 2008.

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (org) **Formação de Professores: Políticas e Debates**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, v.18, n. 3, p. 727-747, nov. 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v.8, n.16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, Lilian Amaral da Silva. Saberes da docência na educação profissional baseado em competência: um estudo sobre o olhar dos professores. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out., 2014.

SOUZA, Jaqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa e saúde mental. **Revista baiana de enfermagem**. Salvador, v. 25, n.2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v.16, n. 1, p. 149-163, mar. 2011.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, out.2010.

VICENTE, Raniery Guilherme José. **Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão**. Brasília:[s.n], 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Termo de consentimento livre e esclarecido

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa cujo tema é “As contribuições do auxílio formação no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Canindé”, que tem como objetivo analisar a contribuição do auxílio formação no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Canindé. Será utilizada entrevista com roteiro, que poderá ser gravada se o(a) Sr.(a) concordar.

Dessa forma, pedimos sua colaboração, com a garantia de que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o (a) Sr.(a) poderá a qualquer momento deixar de participar, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participarem quando assim acharem mais conveniente. Quaisquer dúvidas ou esclarecimentos procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza – Ceará, no telefone 3101.9890.

Este termo está elaborado em duas vias sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____, portador do
RG _____, declaro estar ciente do exposto e desejo participar do estudo.

Eu, Ludimila Façanha Lopes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante. Telefone: (85) 99998-9753.

_____, ____/____/____.

Assinatura do(a) participante

Ludimila Façanha Lopes

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES**

Docente do curso: _____

Projeto(s) que atuou como orientador no Auxílio Formação iniciado em 2016:

Quantos alunos orienta(ou) no Auxílio Formação (2016): _____

1. Conte-nos como se deu o desenvolvimento do Auxílio Formação iniciado em 2016 (qual o projeto, como ocorreu o planejamento das ações, quais as principais atividades desenvolvidas, cronograma de horários, dentre outros aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido no período do auxílio).
2. Qual o seu entendimento sobre a proposta de trabalho do Auxílio Formação e como ela se articula com a formação dos estudantes beneficiários?
3. Qual a sua percepção da evolução do desempenho do(a)s aluno(a)s no desenvolvimento das atividades durante todo o período de participação do(a)s mesmo(a)s no auxílio formação?
4. Você considera que o(a)s estudantes conseguiram alcançar os objetivos propostos pelo projeto no qual estavam trabalhando? Fale-nos acerca disso.
5. De que forma você avalia a importância do Auxílio Formação dentro do processo formativo dos licenciados?
6. Na sua percepção, quais as contribuições, a partir das atividades desenvolvidas com os alunos, para a formação deles como professores?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES

Curso: _____ Turno: _____

Espaço de Formação: _____

- 1- O que você entende sobre o Auxílio Formação?
- 2- Quais as motivações que o levaram a se inscrever na seleção do Auxílio Formação?
- 3- Fale um pouco das suas expectativas ao ingressar no auxílio.
- 4- Conte-nos sobre como ocorreu o planejamento das suas atividades no projeto.
- 5- Quais as principais atividades desenvolvidas por você durante o auxílio?
- 6- Quais os principais desafios enfrentados por você no decorrer das atividades do Auxílio? Você conseguiu superá-los? Como?
- 7- Fale um pouco sobre sua percepção acerca de “como ingressei no Auxílio Formação e como estou saindo”.
- 8- A participação no auxílio formação trouxe alguma contribuição para sua formação como professor? Se sim, qual(is)? Caso não tenha, fale-nos sobre isso.
- 9- Qual a importância que o Auxílio Formação teve na sua formação acadêmica?