

AS CONTRIBUIÇÕES DO AUXÍLIO FORMAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE, CAMPUS CANINDÉ

Francisca Rejane Bezerra ANDRADE¹
Ludimila Façanha LOPES²

Resumo

Este artigo objetiva socializar o estudo sobre as contribuições do Auxílio Formação no processo formativo dos estudantes dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, *campus* Canindé. Para embasar as discussões foram feitas reflexões teóricas em torno dos temas: política educacional, expansão da educação superior, assistência estudantil e formação de professores no Brasil. A pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo o estudo de caso como método. Os resultados da pesquisa, realizada com estudantes beneficiários do Auxílio Formação no IFCE – *campus* Canindé, revelaram que este auxílio trouxe importantes contribuições para o percurso formativo dos estudantes beneficiários, não só no aspecto de promoção das condições de permanência, mas, principalmente, no contato com a prática docente, na identificação com o ser professor e na construção de novos conhecimentos a partir da experiência.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Superior. Formação de Professores. Auxílio Formação.

¹ Doutora em Educação. Universidade Estadual do Ceará. ORCID. 0000-0001-8761-6489.
E-mail: rejane.bezerra@uece.br.

² Mestre em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. ORCID. 0000-0001-9654-1255.
E-mail: ludimilaf184@gmail.com.

THE CONTRIBUTIONS OF THE QUALIFICATION AID IN THE FORMATIVE PROCESS OF STUDENTS IN LICENTIATE DEGREES FROM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE, CAMPUS CANINDÉ

*Francisca Rejane Bezerra ANDRADE
Ludimila Façanha LOPES*

Abstract

This article aims to socialize the study on the contributions of the Training Aid in the training process of students of undergraduate courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - IFCE, campus Canindé. To support the discussions, theoretical reflections were made on the themes: educational policy, expansion of higher education, student assistance and teacher training in Brazil. The research was of a qualitative nature, using the case study as a method. The results of the research, carried out with students benefiting from the Training Aid at IFCE - Canindé campus, revealed that this aid brought important contributions to the training path of the beneficiary students, not only in terms of promoting the conditions of permanence, but mainly in contact with the teaching practice, in the identification with being a teacher and in the construction of new knowledge from experience.

Keywords: Educational policy. Higher education. Teacher training. Training Aid.

LAS CONTRIBUCIONES DEL AUXILIO FORMACIÓN EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LOS CURSOS DE LICENCIATURA DEL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE CEARÁ - IFCE - CAMPUS CANINDÉ

*Francisca Rejane Bezerra ANDRADE
Ludimila Façanha LOPES*

Resumen

Este artículo científico tiene como objetivo socializar el estudio sobre la contribución del Auxilio Formación en el proceso formativo de estudiantes de cursos de licenciatura en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará - IFCE, campus Canindé. Para apoyar las discusiones, se realizaron reflexiones teóricas sobre los temas: política educativa, expansión de la educación superior, asistencia a estudiantes y formación docente en Brasil. La investigación fue de carácter cualitativo, utilizando el estudio de caso como método. Los resultados de la investigación, realizada con alumnos beneficiarios del Auxilio Formación en el campus Canindé del IFCE, revelaron que esta ayuda trajo importantes aportes a la trayectoria formativa de los alumnos beneficiarios, no solo en términos de promover las condiciones de permanencia, sino principalmente en contacto con la práctica docente, en la identificación con el docente y en la construcción de nuevos conocimientos a partir de la experiencia.

Palabras clave: Política Educativa. Educación Superior. Formación de Profesores. Auxilio formación.

Formação de Professores no Brasil: um campo de incertezas e fragmentações

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 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 a demanda que se fortalecia com a expansão do ensino escolar no Brasil. Esse quadro se perpetuou com as mudanças realizadas nos anos seguintes, inclusive com a configuração do cenário educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). 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, 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 seja 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 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 giravam em torno da instrumentação técnica desses profissionais. Essa perspectiva passou a ser questionada no final nos anos 1970 e início dos anos de 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, requeria 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 de 1990, culminando nas reflexões em torno do professor-pesquisador. Como delimitado por Azevedo:

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 de 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.

No entanto, o que cabe aqui 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 traz 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).

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 relevante serem evidenciadas aqui neste trabalho. Assim, no seu art. 2º, § 1º, a expressão da concepção de docência é assim explicitada:

Art. 2º, § 1º – Compreende-se à 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).

Outras considerações importantes trazidas pela Resolução CNE 02/2015, dizem respeito a que se destina e quais os tipos de cursos que se considera 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).

Percebemos 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 da sociedade capitalista. 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. Desse modo, pensar o surgimento das licenciaturas como uma das principais vias de formação de professores para a educação básica, bem como entendê-las, p. ex. no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifs é considerar que elas não estão dissociadas de um contexto social, econômico e político mundial do qual o Brasil faz parte.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como *locus* de formação de professores

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 Centros Federais de Educação Tecnológica (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).

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.

No ano de 1994, a transformação das Escolas 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. 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 – IFs através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a prerrogativa de formar professores continua direcionada à 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 seja ofertado 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 aponta um crescente número de matrículas das licenciaturas dos IFs no período de 2009 a 2013. A autora aponta, ainda, 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” (LIMA, 2016, p. 170).

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.

Consideramos, portanto, que o movimento de expansão do ensino superior, estando aqui considerada a expansão da rede dos IFs 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.

Auxílio Formação: uma experiência relevante nos percursos formativos dos estudantes beneficiários

Tomando como ponto de análise o auxílio formação, buscamos caracterizar o trabalho desenvolvido com os discentes do auxílio formação e compreender as concepções dos estudantes beneficiários sobre as contribuições dessa experiência no auxílio formação em sua formação inicial como professores.

Para tanto, 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).

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 era o método mais adequado para nossa pesquisa. Desse modo, consideramos que um estudo de caso realizado no IFCE *campus* Canindé contribuiria para a apreensão do nosso objeto de estudo. Mas, por quê? Como elucidada 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 tornou o método que melhor correspondia aos objetivos delineados para a pesquisa.

Salientamos que o IFCE *campus* Canindé foi 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 polos em todo o País, dentre as quais, seis delas pertencem ao Estado do Ceará e Canindé foi uma das cidades contempladas.

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. O *campus* em questão oferecia à época da pesquisa, os cursos técnicos em Telecomunicações, em Eventos e em Eletrônica

na modalidade integrado, o curso técnico em Informática na modalidade subsequente e os cursos superiores de Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia em Gestão de Turismo, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Matemática.

Destacamos que o universo de sujeitos que fez parte desta pesquisa compreendeu os estudantes dos cursos de Licenciaturas em Educação Física e em Matemática, que eram beneficiários do auxílio formação no ano de 2016. Para termos um panorama do universo escolhido, é importante especificarmos que naquele ano, havia 10 (dez) alunos beneficiários do auxílio formação, sendo 05 (cinco) alunos da Licenciatura em Educação Física e 05 (cinco) alunos da Licenciatura em Matemática.

Desse total, 06 (seis) estudantes foram entrevistados entre os meses de julho e agosto de 2017, dos quais 03 (três) eram do curso de Licenciatura em Matemática, cada um contemplando um turno de estudo (manhã, tarde e noite) e 03 (três) do curso de Licenciatura em Educação Física, os quais também contemplam o mesmo critério estabelecido acima.

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 porque pretendíamos compreender as percepções dos sujeitos, suas subjetividades e suas impressões pessoais sobre a experiência que tiveram com o Auxílio Formação. E a opção pela entrevista semiestruturada fundamentou-se no fato de proporcionar discussões mais ampliadas.

Assim, com base nos objetivos da pesquisa, elaboramos o roteiro utilizado na condução das entrevistas com os estudantes. 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. 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. 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 análise, não tendo, assim, a pretensão de generalização.

Esclarecemos, finalmente, que os estudantes não 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 os espaços de formação aos quais estavam vinculados, pois com essas informações seria possível saber a identidade do discente. Nessa direção, os estudantes, quando mencionados, serão identificados por: estudante 1, estudante 2, estudante 3, estudante 4, estudante 5 e estudante 6, de modo a preservar as suas identidades.

Explicitadas essas questões iniciais, destacamos que 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.

Cabe salientar que vamos nos deter à compreensão mais geral do funcionamento do auxílio formação no IFCE *campus* Canindé com os estudantes beneficiários do Edital nº 002/2016. 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. 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 por 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.

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

As Contribuições do Auxílio Formação segundo os Estudantes das Licenciaturas do IFCE Campus Canindé

Antecipadamente, destacamos que 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.

Inicialmente, buscamos identificar junto aos estudantes aspectos relacionados aos seus entendimentos sobre o auxílio formação, o que os motivaram a se inscrever no processo de seleção desse auxílio e quais eram as suas expectativas ao ingressarem no mesmo. 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, [...] 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 [...] É como se fosse uma ajuda mesmo, uma experiência. (ESTUDANTE 2).

O auxílio formação é como mesmo fala, um auxílio para 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 referente 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, para 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 para a gente de licenciatura porque a gente vai ter que ministrar aulas e tudo. E esse processo, de Auxílio Formação, é realmente uma formação né, um início, um tipo

de estágio já, funciona como um tipo de estágio para a formação da gente como professor. (ESTUDANTE 6).

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 as discussões de Nascimento (2013), ao afirmar que a assistência estudantil deve ultrapassar esse 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 essa 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 essa direção de pensamento. Especialmente os estudantes 2, 4 e 5 que 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 tema, 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 maioria 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 vir a me destacar de alguma forma, eu vou ter mais conhecimento e 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*) [...], 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. 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).

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.

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. [...] 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: aí legal, é algo que a gente já conhece. Eu nunca tinha tido experiência com sala de aula, para chegar assim... e quanto mais com adolescente, aí eu fiquei um pouquinho assim com medo, sei lá. O que ia acontecer para eu poder dar 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 estava nos primeiros semestres ainda e eu achava que não ia cumprir né? Que não daria, 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 à discrepância entre o que é posto pelos documentos oficiais e a realidade com a qual eles se deparam em campo. 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).

Após esses questionamentos iniciais, adentramos nas perguntas que buscavam revelar a caracterização do trabalho desenvolvido no auxílio formação. Assim, a primeira pergunta para introduzir essa temática foi relacionada aos principais desafios enfrentados por eles no decorrer das atividades do auxílio, se conseguiram superá-los 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 se colocando de uma forma diferente, mas trazendo essa questão como sendo a maior dificuldade que eles enfrentaram durante a experiência no auxílio formação. Vejamos o que nos disseram os estudantes acerca dessa questão:

A principal dificuldade foi a absorção do conteúdo por parte dos alunos. [...] 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. [...]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. [...] Eu acho que dificuldade grande não teve não. A gente planejava as aulas, a gente não teve muito problema 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 tinha muito medo de ficar sozinha, [...] porque sempre dava uma apreensão. [...] É complicado você conseguir a atenção de todos, mas nós nos ajudávamos. [...] 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, [...] eu já vim um pouco tímido e esse era o principal medo de lecionar aula. [...] A maior dificuldade foi essa, foi a timidez mesmo. [...] 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: [...] 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, inicialmente, saber ensinar.

Na sequência, pedimos que eles discorressem sobre como ingressaram no auxílio formação e como estavam saindo, de forma que eles refletissem, de um modo geral, sobre 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 percebeu 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 tinham 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. 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 saí 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).

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 de não haver. 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. 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. (ESTUDANTE 3).

Teve. Como essa questão de você conseguir a atenção de todos e você conseguir ficar menos apreensiva possível em todo mundo prestando atenção em você e você dando a aula e você tendo que estudar. [...]. Então, me ajudou demais. (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. Além disso, em todas as respostas eram indicados 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 aprenderem a contorná-las, adequando suas ações a esses 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.

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.

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 a importância dele no trajeto acadêmico e de permanência no curso. Assim, 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. Mas é pela experiência, pelo contato com os alunos que eu não tinha. Eu acho que é basicamente isso. (ESTUDANTE 2).

Contribuí 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[...]. O gerenciamento de pessoas para você ter como você lidar [...] com os alunos, com os professores, essa parte. Com relação ao auxílio financeiro contribuí 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 está 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, observamos que 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 um ponto unânime na reflexão deles em relação à importância do auxílio formação em suas trajetórias acadêmicas.

Nas respostas dos estudantes 1, 3, 5 e 6, aparece explicitamente a relevância da assistência estudantil na permanência desses alunos na instituição, garantindo a continuidade de sua formação acadêmica por meio do auxílio formação, 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 minimização das desigualdades sociais e econômicas que se apresentam diante das realidades desses estudantes.

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).

Considerações Finais

Primeiramente, é relevante destacar 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.

Nessa direção, entendemos que o processo de expansão da educação superior no Brasil se fez principalmente pela via mercadológica e, nesse contexto, no qual os IFs estão inseridos, identificamos 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.

Compreendemos, outrossim, que pensar o surgimento das licenciaturas como uma das principais vias de formação de professores para a educação básica, bem como entendê-las dentro dos IFs, é considerar que elas não estão dissociadas de um contexto social, econômico e político mundial do qual o Brasil faz parte.

Por seu turno, considerando os relatos dos estudantes participantes de nosso estudo, o auxílio formação, que busca o elo entre a garantia de permanência e ações que contribuam na formação acadêmica dos discentes, apresenta-se como uma experiência relevante em seus percursos formativos, sendo ainda um elemento diferencial em relação à aproximação deles com a docência.

Essa aproximação dos estudantes com o exercício da docência traz contribuições também para os seus processos de identificação com a profissão, até porque ser professor, numa sociedade que historicamente não valoriza essa profissão, é um desafio, principalmente em se tratando da

formação inicial de professores para a educação básica dentro de uma instituição historicamente destinada à formação técnico-profissionalizante, como é o caso dos IFs.

Finalmente, ao 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 novos conhecimentos que agreguem em seu processo de formação. Constatamos, ainda, 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 observado como um diferencial em relação aos demais estudantes que não tiveram essa oportunidade.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013.

AZEVEDO, R. O. M.et al. 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.

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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 maio 1997.

BRASIL. **Resolução nº 52, de 24 de outubro de 2016**. Aprova o regulamento de concessão de auxílios estudantis no âmbito do IFCE. Fortaleza,2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

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: CNE, 2015.

DIAS, Cláudia. **Pesquisa qualitativa:** características e referências. São Paulo:[s.n], 2000.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE CAMPUS CANINDÉ. **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.

LIMA, F. B. G. de; SILVA, K. A. C. P. 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, M. F. B. A expansão dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre a proposta governamental. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITARIAS/BR. Universidade de Maringá, **Anais...**, 18 a 20 de maio de 2016. ISSN 2446-6123.

NASCIMENTO, A. P. L. 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.

SAVIANI, D. 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.

SHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de Professores:** políticas e debates. 5.ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, M. das G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, v.18, n. 3, p. 727-747, nov. 2012.

VARGAS, M. de L. F. 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.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em:23/04/2020
Aprovado em: 08/02/2021