

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

FRANKILEIDE CARLOS

**O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFRN/CNAT: VIVENCIANDO TRANSFORMAÇÕES PELO
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

NATAL-RN

2017

FRANKILEIDE CARLOS

**O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFRN/CNAT: VIVENCIANDO TRANSFORMAÇÕES PELO
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientadora: Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

NATAL-RN

2017

C284p Carlos, Frankleide

O programa de apoio à formação estudantil no ensino médio integrado do IFRN-CNAT : vivenciando transformações pelo trabalho como princípio educativo Frankleide Carlos. – 2017.

161 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal-RN, 2017.

Orientador(a): Prof.^a D.ra Andrezza Maria B. do N. Tavares.

Catálogo na Publicação elaborada pela Seção de Processamento Técnico da
Biblioteca Setorial Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

FRANKILEIDE CARLOS

**O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFRN/CNAT: VIVENCIANDO TRANSFORMAÇÕES PELO
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em ____/____/____, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Prof.^a D.ra - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Olívia Moraes de Medeiros Neta, Prof.^a D.ra - Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Adir Luiz Ferreira, Prof. D.r - Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Pablo Moreno Paiva Capistrano, Prof. D.r - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Aos meus pais Marinete e Francisco, razão da minha existência, e aos estudantes do Programa de Apoio à Formação Estudantil do IFRN, em especial do Campus Natal-Central, os quais vivenciaram ou vivenciam a experiência da prática pedagógica para além da sala de aula, a fim de encontrar um significado para suas vidas e para a sociedade por meio do trabalho educativo.

AGRADECIMENTOS

“Tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4,13). É com essa confiança em Deus que agora registro esta conquista especial em minha vida.

À minha família, em especial, aos meus pais Marinete e Francisco, cujo apoio e afeto se traduziram no silêncio de seus gestos.

Ao meu companheiro, Stéphane Gauthier, por seu amor e paciência.

Ao meu sobrinho Anderson, por acreditar em mim e ser um amigo sempre presente; e à minha sobrinha Bárbara, por todo apoio, carinho e amizade nesta caminhada de estudos.

À minha orientadora, Andrezza Tavares, por confiar a mim um lugar ao seu lado como orientanda e guiar-me na trajetória deste trabalho final acerca de uma temática que me encanta, sempre com respeito e afetividade, tornando o caminhar mais suave.

À professora Olívia Moraes de Medeiros Neta, em especial, por sua presença marcante ao meu lado desde quando iniciei a minha travessia no mestrado e por suas contribuições imprescindíveis até o momento final deste ciclo.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a D.ra Olívia M. de Medeiros Neta, Prof. D.r Adir Luiz Ferreira, e Prof. D.r Pablo Moreno Paiva Capistrano pelas relevantes análises e discussões que contribuíram para enriquecer esta pesquisa e produzir conhecimento científico para além desta produção acadêmica.

A todos os professores do PPGEP e professores colaboradores externos, pela dedicação e empenho em cooperar com o meu estudo com ricas apreciações que motivaram a buscar novas perspectivas teóricas.

Ao Diretor Geral do Campus Natal-Central do IFRN, Professor José Arnóbio de Araújo Filho, por sua compreensão e apoio no decorrer de todo meu percurso acadêmico do mestrado.

Aos meus colegas de mestrado, por todos os momentos que partilhamos juntos.

Aos sujeitos da pesquisa: gestores, equipe técnica do CNAT e bolsistas, por dispensar parte de seu tempo para contribuir com o objeto de estudo desta pesquisa e, assim, continuar acreditando que é possível efetivar políticas públicas de qualidade em nosso país.

Aos colegas de profissão do IFRN, os quais acreditam, como eu, no papel fundamental da Educação e da Assistência Estudantil para mudança de vida dos indivíduos.

A todos os amigos que vibraram e colaboraram comigo nesta caminhada pelo saber.

Por fim, [...] “penso que cumprir a vida seja simplesmente, compreender a marcha, e ir tocando em frente” [...] (Almir Sater e Renato Teixeira, 1990).

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(FERNANDO PESSOA, [191?])

RESUMO

A profissionalização do jovem representa um tema de importante discussão nas instituições de pesquisa bem como é objeto de ações governamentais por meio de implementação de políticas públicas, com destaque para a oferta de programas de formação profissional. Este trabalho consiste em um estudo de caso que objetiva analisar as contribuições do Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE), desenvolvido no IFRN, campus Natal-Central, com estudantes do Ensino Médio Integrado, tomando como hipóteses duas proposições: que a vivência pelo trabalho como princípio educativo influencia na formação profissional, e que o PAFE pode ser considerado um catalisador de novos *habitus* de aquisição secundária. O recorte temporal de 2012 a 2015 permitiu analisar a formação, no PAFE, do estudante que ingressou na Instituição já com a mudança para Instituto Federal pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No que diz respeito à metodologia da pesquisa, seguiu-se o enfoque da abordagem qualitativa, com a aplicação de questionário e entrevista semiestruturados. A pesquisa tem inspiração no materialismo histórico-dialético, a fim de perceber o contexto do referido programa institucional no âmbito educacional, em uma perspectiva comprometida com a formação humana integral dos jovens no Ensino Médio. Para definição dos sujeitos, recorreu-se a Minayo (2015) e elegeu-se os gestores, equipe técnica do Campus Natal-Central, bolsistas 2015 e bolsistas egressos de diferentes períodos, por terem uma vinculação significativa com o objeto investigado. Como aporte teórico, para fundamentar as concepções deste estudo, adotou-se como principais referências Marx, Gramsci, Minayo, Ramos, Frigotto, Moura, Kuenzer e Paro, além de outros estudiosos do campo da Educação, especificamente da linha de investigação trabalho e educação. Ainda, utilizou-se como fontes de dados as legislações pátrias relativas à Política de Assistência Estudantil e documentos institucionais do IFRN sobre o Programa. Os resultados da pesquisa apontam que a experiência vivida pelos estudantes no PAFE, em ambiente escolar, para além da sala de aula, realça a importância deste espaço como campo capaz de contribuir para a formação profissional e humana do jovem que cursa o Ensino Médio, através da vivência do trabalho na perspectiva educativa. Outra questão observada no estudo é que, desde a constituição do Programa no IFRN, algumas mudanças foram processadas em sua efetivação, realçando a sua intenção educativa. A pesquisa destaca também a necessidade de ampliação do acompanhamento, da formação pedagógica e política junto aos estudantes e demais participantes do programa no instituto.

Palavras-chave: Educação Profissional. PAFE. Formação humana integral. Trabalho.

ABSTRACT

The youth professionalization represents a major theme discussion in research institutions, as well as it is subject of governmental actions through the implementation of public policies, with emphasis on the provision of vocational training programs. This study consists of a case study which aims to analyze the contributions of the *Programa de Apoio à Formação Estudantil* (PAFE)¹, developed in IFRN, Natal-Central campus, with Vocational Secondary school students, having two propositions as hypothesis: the experience through work as an educative principle influences on professional formation, and that PAFE can be considered as a catalyst for new habitus, secondarily acquired. The time frame from 2012 to 2015 allowed us to analyze the training, in the PAFE, of the students who joined the Institution when it had already changed to be a Federal Institute by law number 11.892 - on December 29, 2008. As regarding the methodology of the research, we had the qualitative approach focus, with the application of questionnaire and semi-structured interviews. The research is inspired by the historical-dialectic materialism, in order to understand the context of the referred institutional program in the educational scope, in a perspective committed to the youth integral human training in High School. For definition of the subjects, we used Minayo (2015) and it was elected managers, technical staff of the Natal-Central campus, students who held internships in 2015 and former students who held internships from different periods, by having a significant binding with the object under investigation. As theoretical contribution, to support the conceptions of this study, we adopted as main references Marx, Gramsci, Minayo, Ramos, Frigotto, Moura, Kuenzer, and Paro, in addition to other scholars in the field of Education, specifically in the research area of work and education. It was also used as a data source, the Brazilian laws relating to the Student Assistance Policy and institutional documents of IFRN about the Program. The research results indicate that the experience lived by the students in PAFE, in the school environment, beyond the classroom, emphasizes the importance of this space as a field able to contribute to the professional and human training of the youth who attends the High School, through the experience of work in the educational perspective. Another issue observed in the study is that, since the creation of the Program in IFRN, some changes have been processed in their effectiveness, enhancing their educational intent. The research also stresses the need to expand the monitoring, of the pedagogical and politics training with the students and other participants of the program at the institute.

Keywords: Professional Education. PAFE. Integral human formation. Work.

¹ Student Training Support Program.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Matrícula em educação profissional: setor privado x público.....	62
Gráfico 2	- Profissionais da Equipe Técnica do CNAT.....	104
Gráfico 3	- Quantidade de servidores da equipe técnica do CNAT participantes da pesquisa.....	104
Gráfico 4	- Motivos de participação do bolsista no PAFE na ótica da equipe técnica.....	108
Gráfico 5	- Avaliação da equipe técnica do desempenho acadêmico do bolsista	109
Gráfico 6	- Avaliação da equipe técnica sobre o conhecimento do bolsista acerca da categoria trabalho.....	110
Gráfico 7	- Avaliação da equipe técnica sobre a contribuição do PAFE para formação profissional do bolsista.....	111
Gráfico 8	- Avaliação da equipe técnica sobre a contribuição do PAFE para mudança de vida do bolsista.....	112
Gráfico 9	- Perfil socioeconômico dos bolsistas ingressos em 2015.....	114
Gráfico 10	- Conhecimento do bolsista sobre a Política de Assistência Estudantil no IFRN.....	115
Gráfico 11	Interesse do estudante em participar do PAFE	116
Gráfico 12	- Compreensão do bolsista sobre a categoria trabalho.....	117
Gráfico 13	- Avaliação do bolsista sobre o desempenho escolar após ingresso no PAFE	119
Gráfico 14	Avaliação do bolsista sobre os espaços de formação para discutir o processo formativo	120
Gráfico 15	Avaliação do bolsista acerca das ações de formação pela equipe técnica.....	120
Gráfico 16	- Aspectos para melhoria do PAFE sob a ótica do bolsista.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Recursos do Governo Federal investido no IFRN para Política de Assistência Estudantil (Período 2011 a 2015).....	44
Quadro 2	- Cronologia da Educação Profissional no Rio Grande do Norte.....	75
Quadro 3	- Equipe técnica do CNAT.....	89
Quadro 4	- Quantidade de bolsistas ingressos em 2015.....	90
Quadro 5	- Quantidade de bolsistas egressos.....	90
Quadro 6	- Perfil dos gestores (Período 2012 a 2015).....	91
Quadro 7	- Perfil socioeconômico dos discentes IFRN (Exercício 2014 a 2015).....	95
Quadro 8	- Perfil dos bolsistas do Ensino Médio do PAFE CNAT/IFRN ingressos em 2015.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior do IFRN
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
ETF	Escola Técnica Federal
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
PAFE	Programa de Apoio à Formação Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AS ATUAIS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INICIAÇÃO PROFISSIONAL	21
2.1	A DIMENSÃO HISTÓRICA E OS MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDCUAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL	22
2.1.1	Aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil à constituinte de 1988	24
2.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRINCIPAIS PRESCRIÇÕES NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL	30
2.2.1	O contexto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	30
2.2.2	A Lei nº 11.892/2008: percurso e nova institucionalidade para Educação Profissional nos anos 2000	34
2.3	INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL ENQUANTO ALTERNATIVA DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO	37
2.4	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	40
2.4.1	A trajetória da implementação do Programa Institucional de Apoio à Formação Estudantil no IFRN	47
2.5	REFLEXÕES INTEGRADORAS: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO MÉDIO E ALTERNATIVA DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	51
3	O SENTIDO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EDUCAÇÃO SOCIAL	54
3.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	55

3.2	A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	63
3.2.1	O Programa de Apoio à Formação Estudantil como processo de formação pelo trabalho	65
3.3	A EDUCAÇÃO SOCIAL: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCATIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO?	67
4	O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL E O OLHAR INSTITUCIONAL	74
4.1	O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NO CNAT/IFRN	82
4.2	DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	87
4.3	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PAFE NA PERSPECTIVA DOS GESTORES	92
4.3.1	A Política de Assistência Estudantil e a garantia de direitos	93
4.3.2	Programa de Apoio à Formação Estudantil e a Educação Profissional	99
5	UMA ANÁLISE DA VIVÊNCIA DOS BOLSISTAS NO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NO CNAT/IFRN: ESCUTA, COMPREENSÃO E ANÁLISES	103
5.1	A COMPREENSÃO DA EQUIPE TÉCNICA DO CNAT/IFRN SOBRE O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL	103
5.1.1	Política de Assistência Estudantil e garantia de direitos	105
5.1.2	Relação entre a participação do estudante no Programa de Apoio à Formação Estudantil e a Educação Profissional	107
5.2	O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NA PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS	112
5.2.1	Bolsistas ingressos em 2015 no Programa de Apoio à Formação Estudantil	113
5.2.1.1	A Política de Assistência Estudantil como garantia de Direitos	115
5.2.1.2	A participação no Programa de Apoio à Formação Estudantil e a relação com a Educação Profissional	116
5.2.2	Bolsistas egressos	123

5.2.2.1	A vivência no Programa de Apoio à Formação Estudantil e a Educação Profissional	124
5.2.2.2	Os resultados da participação na bolsa para o estudante do Ensino Médio Integrado no Campus Natal-Central	127
5.2.2.3	Alguns elementos para uma reflexão acerca do Programa de Apoio à Formação Estudantil sob a perspectiva dos bolsistas egressos	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO A EQUIPE TÉCNICA DO CAMPUS NATAL-CENTRAL	147
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS BOLSISTAS DO CAMPUS NATAL-CENTRAL	153
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA JUNTO AOS BOLSISTAS EGRESSO	158
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA JUNTO AOS GESTORES	160
	APÊNDICE F - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICOCIENTÍFICO	161

1 INTRODUÇÃO

A temática da juventude não representa uma novidade, ela ocupa um território expressivo nas ciências humanas, e muitas são as Instituições, grupos de pesquisa e organizações da sociedade civil que cada vez mais se dedicam a estudar questões que envolvem os jovens, a saber: educação, trabalho, diversidade, violência, entre outras.

A Educação Profissional, a qual viveu a expansão no Brasil nos 2000, tem se constituído, ao longo da história, uma modalidade da educação como oportunidade de formação de qualidade para a profissionalização dos jovens da classe trabalhadora sem, com isso, deixar de dar continuidade aos estudos no ensino superior.

A experiência de realizar um estudo direcionado para educação, em especial, que perpassa pela compreensão do processo formativo dos jovens no ensino médio da educação profissional por meio de políticas e programas desenvolvidos num contexto de relações sociais que coadunam com a proposta do projeto neoliberal da sociedade capitalista, remete a uma discussão acerca do papel do Estado na implementação de políticas públicas para os jovens na etapa do ensino médio e compreender como estas têm sido direcionadas para os jovens da classe trabalhadora. Esse é o interesse primordial deste estudo, o qual apresenta como objeto e objetivos:

Objeto de estudo

- A vivência dos estudantes do Ensino Médio Integrado no Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE) do IFRN.

Objetivo geral

- Analisar as contribuições do Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE), desenvolvido no IFRN, campus Natal-Central, com estudantes do Ensino Médio Integrado, tomando como hipóteses duas proposições: que a vivência pelo trabalho como princípio educativo influencia na formação profissional, e que o PAFE pode ser considerado um catalisador de novos *habitus* de aquisição secundária.

Objetivos específicos

- a) desvelar a trajetória do PAFE no IFRN como Política de Assistência Estudantil;
- b) compreender como a categoria trabalho está inserida no PAFE e sua contribuição para formação humana do estudante enquanto princípio educativo;
- c) identificar as transformações ensejadas pelo PAFE na formação do estudante do Ensino Médio Integrado (EMI).

Foi com o intuito de pensar a importância da Educação Profissional para juventude, por meio do Ensino Médio Integrado, e considerando meus 10 anos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) intervindo no acompanhamento de inúmeros jovens, em sua grande maioria com condições sociais vulneráveis, os quais vivem essa transição do Ensino Médio Integrado (EMI) para a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho, que esta pesquisa reflete a necessidade de legitimação de políticas públicas imprescindíveis para se efetivar o direito à educação aos jovens brasileiros.

Na correlação com esse pensamento, foram consideradas neste estudo, as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais as legislações e normativas institucionais que têm direcionado a política de iniciação profissional vinculada à assistência estudantil por meio do Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE) a partir dos anos 2000?
- b) Qual a concepção de trabalho que perpassa a formação dos estudantes participantes do PAFE?
- c) Quais as contribuições do Programa de Apoio à Formação Estudantil no processo formativo do estudante do ensino médio na educação profissional no IFRN?

O interesse em discutir a iniciação profissional para o adolescente teve início na minha formação profissional, visto que na experiência profissional anterior, quando atuei como assistente social, na Vara da Infância e Juventude da Comarca de São Gonçalo do Amarante/RN, trabalhei com projetos de cunho educativos e de profissionalização de jovens, e culminou quando eu passei a integrar a equipe técnica do setor de Serviço Social do Campus Natal-Central/IFRN, ocasião em que passei a acompanhar, em diversos momentos, em conjunto com a equipe técnica (pedagogia, psicologia, profissionais de saúde), os discentes participantes do PAFE, e reforçada por minha leitura crítica frente a essa política que me instigou em refletir acerca da implementação dessa aprendizagem profissional por meio de Programa fora do ambiente de sala de aula já sedimentada institucionalmente em uma perspectiva de pensar sobre esse objeto de estudo no ambiente escolar, sob uma ótica transformadora e humanística, em espaço para além de sala de aula.

Cabe ressaltar, ainda, que outro fator importante fomentou a debruçar-me nessa proposta de pesquisa: meu ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa “Políticas e Práxis em Educação Profissional” e minha atuação no grupo de pesquisa em educação do referido Programa de Pós-graduação². Estes são espaços que objetivam proporcionar a produção do conhecimento no universo da Educação Profissional como campo de pesquisa científica³, norteados por caminhos de estudos por meio de referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas direcionadas para a Educação Profissional no Brasil nas diversas dimensões que a perpassam, seja ensino, pesquisa, extensão, bem como assistência estudantil.

Nessa perspectiva, ressaltamos que este estudo perpassa desafios de propostas na seara legal e educacional e aportes conceituais acerca da categoria trabalho⁴, educação profissional, ensino médio integrado e iniciação profissional com vistas à formação do jovem na Educação Profissional, sob o aspecto da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.

Esta investigação analisou a vivência dos estudantes do ensino médio integrado no Programa de Apoio à Formação Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no Campus Natal-Central, cuja condição social está inserida num contexto de vulnerabilidade social, a qual poderá interferir nas condições de permanência escolar. Consideraram-se, na análise, os sentidos declarados pelos bolsistas sobre a Educação Profissional e a categoria trabalho vivenciados no PAFE para a partir dessa aproximação, compreender como essa vivência pode contribuir para suas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais, e assim delinear os resultados dessa experiência, buscando relacioná-los às finalidades enunciadas no art. 2º do Regulamento do PAFE, a saber:

I –Proporcionar ao estudante em situação de vulnerabilidade e/ou risco social apoio financeiro para a manutenção de seus estudos, por meio da utilização do seu tempo disponível em uma atividade educativa;

² Participação no Grupo de Pesquisa NUPED - Núcleo de Pesquisa em Educação, projeto de pesquisa que tem o título de: Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica, coordenado pelo Prof. Dr. Dante Henrique Moura.

³ A Educação Profissional se consolidou a partir da Revolução Industrial pela necessidade de mão-de-obra especializada e formação para o trabalho. Ela vem vivenciando um crescimento e visibilidade como campo de produção de conhecimento científico, considerando que a mesma tem sido demarcada como modalidade, de acordo com o disposto na Organização da Educação Brasileira pela LDB (1996). E a temática Educação e Trabalho nesse campo da Educação Profissional tem seu interesse em saber o que está acontecendo com a educação à luz das transformações do mundo do trabalho. E desta forma, é possível considerar que a educação e trabalho se unem como uma unidade dialética. (CAVALCANTI, 2016).

⁴ A categoria trabalho é aqui compreendida com fundamento, em especial, na concepção segundo Marx e Gramsci, como princípio educativo.

II –Propiciar ao estudante oportunidade para o exercício de atividades complementares a sua formação que possibilite o desenvolvimento de senso crítico, atitudes e habilidades necessárias para a sua futura inserção no mundo do trabalho;

III –Contribuir para a formação integral do estudante através do acompanhamento da equipe multidisciplinar formada por Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo e profissionais da área da saúde (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Segundo Minayo, é importante, no processo de definição dos sujeitos, o questionamento de quais serão os indivíduos sociais que tenham uma vinculação mais significativa para o objeto investigado (MINAYO, 2015). Assim, elegeram-se os indivíduos diretamente ligados à problemática, sendo os seguintes: estudantes (bolsistas) gestores e servidores da equipe técnica, a fim de que contribuam de forma satisfatória para responder aos objetivos propostos neste estudo.

O trabalho de campo foi realizado por meio da aplicação de questionário com 17 (dezessete) bolsistas que ingressaram em 2015 e realização de entrevista com 4 (quatro) bolsistas egressos, os quais participaram do PAFE no lapso temporal entre 2012 a 2015, no Campus Natal-Central⁵. Compreende-se que, para que uma política pública seja implementada, ela precisa estar na agenda pública e o agente público é um sujeito importante para sua efetividade e alcance da finalidade. Assim, realizou-se entrevista com 3 (três) gestores dos seguintes cargos: Reitor do IFRN, Diretor de Gestão de Atividades Estudantis e o Diretor-Geral do Campus Natal-Central, todos eles com exercício até o ano de 2015. Ainda como sujeitos da pesquisa, foi utilizado o questionário com a equipe técnica do CNAT, obtendo-se um total de 13 (treze) respondentes, uma vez que, como agentes públicos, assumem um papel importante no desenvolvimento da política de assistência estudantil e seus programas junto aos discentes no IFRN.

Para embasar este estudo, buscou-se inspiração no pensamento do materialismo histórico-dialético, dialogando com autores como Marx, Gramsci, Moura, Ciavatta, Cunha, Kuenzer e Paro, entre outros, a fim de compreender os conceitos de Educação Profissional, ensino médio integrado, formação humana integral e trabalho, este compreendido como princípio educativo e fundante do indivíduo em sua totalidade social, numa perspectiva emancipadora do sujeito.

⁵ De acordo com dados extraídos do SUAP, o quantitativo de estudantes participantes no Programa de Apoio à Formação Profissional no período analisado é o seguinte: 2012 (181 participantes); 2013 (245 participantes); 2014 (239 participantes); e 2015 (242 participantes).

Considerando a importância do tema para o presente estudo, que anuncia o desafio proposto pelo IFRN em desenvolver, por meio da Política de Assistência Estudantil, um Programa que propicie a formação profissional de jovens para além da sala de aula como complemento da formação acadêmica, proporcionando-lhe condições de fazer uma leitura crítica da sociedade e vencer a dualidade do ensino por meio da formação profissional na perspectiva do trabalho educativo, e na tentativa de responder aos objetivos desta pesquisa, será apresentada a estrutura desta dissertação, a fim de compreender a vivência dos estudantes pelo trabalho no âmbito do PAFE.

Na segunda seção, a discussão versará sobre as atuais políticas de educação profissional e iniciação profissional no ensino médio integrado, percorrendo o contexto legal das transformações históricas nessa área do ensino, como a implementação do programa de bolsas de iniciação profissional vem influenciando na formação dos estudantes do ensino médio.

Na terceira seção, será proposto apreender o sentido da educação profissional para o estudante do ensino médio, relacionando categorias que fundamentem o significado do trabalho na vida dos sujeitos. Trouxe para o estudo a análise do trabalho como princípio educativo como componente fundamental da formação humana integral, esta compreendida como “produto das relações sociais e de produção e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte da formação humana, é fruto de tais relações” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 2), e a educação social como prática integradora e educativa para formação dos sujeitos para além dos espaços da educação formal.

Já na quarta seção, será iniciada a análise do discurso institucional sob o olhar dos gestores, evidenciando o contexto do IFRN e do Campus Natal-Central como instituição de ensino em educação profissional, bem como o percurso do Programa de formação profissional inserido na Política de Assistência Estudantil.

Na quinta seção, será construída a apreensão dos bolsistas sobre a experiência no Programa de Apoio à Formação Estudantil, percebendo as várias formas de aprendizagem a que estavam sujeitos em aspectos como mudanças pessoais ou acadêmicas, e que serão apresentadas no resultado da pesquisa por meio da interpretação tratadas nos diálogos abordados em entrevista. Ainda nesta seção, é sistematizada uma breve descrição analítica da visão da equipe técnica do CNAT sobre o PAFE, a fim de apreendermos como esse processo de formação é pensado pela equipe técnica e quais são as contribuições para a formação profissional do estudante.

Por fim, nas considerações finais, será exposto os achados da pesquisa, acreditando que o esforço empreendido nesta produção contribuirá para o entendimento da trajetória do PAFE, denominação atual, e suas contribuições para a vida do estudante bem como para o despertar de novos estudos acerca da temática sobre a formação profissional dos estudantes do ensino médio por meio de espaços de formação para além da sala de aula.

2 AS ATUAIS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A INICIAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta segunda seção, analisaremos a política do ensino médio integrado, a educação profissional e a iniciação profissional destinada aos jovens no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte por meio da Educação Profissional no Brasil, buscando, a princípio, delinear uma breve contextualização da constituição dessa Política no cenário nacional a partir dos anos 2000. Para isso, analisaremos as dimensões históricas e política bem como os marcos legais em que esta se desenvolveu.

Em seguida, apresentaremos a política de iniciação profissional enquanto alternativa no processo formativo do estudante do ensino médio, refletindo sobre a educação profissional no contexto da sociedade capitalista. Faremos, também, uma discussão acerca da articulação existente entre a educação profissional, o ensino médio e a formação profissional, sob a dimensão da Política da Assistência Estudantil.

O objetivo desta seção será discutir a política de educação profissional pensando a iniciação profissional como alternativa para despertar no jovem do ensino médio a compreensão da categoria trabalho enquanto uma das dimensões de formação integral do ser social, perpassando a dimensão histórica e os marcos legais para o ensino médio integrado à educação profissional no contexto neoliberal, a fim de fazermos uma breve contextualização histórica e apresentar marcos legais primordiais para o ensino médio e para a educação profissional, de forma que seja possível compreender o cerne das transformações que transcorrem a dualidade da etapa em tela. Ainda, serão expostas as principais prescrições normativas da Educação Profissional no cenário da educação nacional, em especial, aquelas que desencadearam transformações importantes nessa seara.

Em seguida, apresentaremos a influência da política de iniciação profissional enquanto alternativa de atenção ao estudante do ensino médio, seguida da exposição da assistência estudantil sob a ótica da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Programa Nacional de Assistência Estudantil, como se dá a relação dessa política de iniciação profissional com a Política de Assistência Estudantil, esta enquanto política pública de permanência escolar para o estudante, percebendo o trabalho como princípio educativo e, ainda, compreendendo seus aportes normativos.

Por fim, serão propostas reflexões integradoras sobre educação profissional, ensino médio e iniciação profissional na perspectiva da formação humana integral. Buscaremos

assinalar alguns aspectos da discussão acerca da articulação desses eixos com a política educacional, estes inseridos em um contexto de transformações sociais que visam assegurar a valorização do capital em detrimento da precarização da força de trabalho.

2.1 A DIMENSÃO HISTÓRICA E OS MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Aqui, as análises estão centradas em perceber o papel da Educação Profissional no cenário de reformas do sistema educacional brasileiro, perpassadas pelo discurso neoliberal, o qual compreende a educação na perspectiva economicista.

O desafio ora posto, caminha no sentido de se pensar a construção de uma Política de Educação Profissional no Brasil que seja fundamentada na politecnia, ou seja, uma educação que propicie aos sujeitos o acesso a conhecimentos em todas as dimensões do ser humano, visando à construção de caminhos para produção da vida (RAMOS, 2007).

O neoliberalismo não combate a intervenção do Estado, mas sim a intervenção do Estado no campo social e um acréscimo de intervenção estatal no campo das políticas repressivas. A ideia do neoliberalismo como Estado mínimo é ela mesma ideológica. Em outras palavras, no sentido marxista há um movimento de combate à intervenção do Estado, na tentativa de fortalecer o capitalismo selvagem, sendo o mercado, o regulador da vida social, com um Estado mínimo e cumprindo políticas básicas para manter uma infraestrutura necessária à economia. No tocante à política de educação, a centralidade seria apenas com o ensino fundamental, esta considerada a base para qualificação de mão de obra para elevação da taxa de crescimento, desobrigando o Estado à manutenção dos níveis médio, técnico e superior (SOUZA, 2013).

Para Cabral Neto, o neoliberalismo configura-se em uma superestrutura ideológica e política que acompanha a transformação histórica do capitalismo. Nessa concepção de Estado, os direitos individuais são fortemente favorecidos à iniciativa privada, fortalecendo instituições de mercado de livre funcionamento e de livre comércio. Ele defende reformas em todas as áreas, a fim de redimensionar o papel do Estado e reduzir gastos públicos na esfera social (CABRAL NETO, 2012).

Na concepção neoliberal, o domínio do mercado ordena os problemas na área econômica, social e política e desobriga o Estado de interferência no social, a fim de permitir

a liberdade econômica do indivíduo, sendo esta considerada condição *sine qua non* para a conquista das liberdades civil e política. Segundo Goergen:

Cabe argumentar no tocante ao ideário neoliberal que a dimensão social e a democracia já se faziam presentes no liberalismo, e a construção de uma sociedade justa e democrática se dá pela dimensão imprescindível da educação, e esse direito só poderá ser garantido com a intervenção incisiva do Estado (GOERGEN, 2013, p. 3).

No âmbito da sociedade capitalista, a educação e a escola se diferenciam para os indivíduos. Assim, ocorrem as divisões no sistema educacional, inclusive em relação à Educação Profissional, cuja principal finalidade tem sido formar para o mercado de trabalho, mesmo na perspectiva que não seja dispensada a formação omnilateral, isso por considerar que na técnica e na prática está relacionado o conhecimento em suas diversas dimensões. Mais adiante, buscaremos fazer alguns esclarecimentos do nosso entendimento acerca dessa concepção.

Segundo Lombardi, essa “educação *omnilateral* era como que uma resposta do proletariado à divisão do trabalho implementada pela forma capitalista da indústria moderna que transformou o trabalhador em mero acessório da máquina” (LOMBARDI, 2010, p. 274). Nesse contexto, “não se pode pensar a educação dissociada da vida social do homem, mas inserida num contexto de luta de classe, que acompanha historicamente as transformações dos modos de produção da existência dos homens” (LOMBARDI, 2010, p. 222).

Observa-se que, por não ter sido pensada em sua origem como totalidade social, a escola quase sempre é entendida sem estreita correlação com essa sociedade, ainda que tenha em seu âmbito um contexto que reflete as contradições dessa mesma sociedade (MOURA, 2012).

É importante compreender que a Educação no Brasil, a partir do início da década de 1990, insere-se num contexto de medidas neoliberais pautadas nas diretrizes do Banco Mundial (BM), o qual vincula a educação e o crescimento econômico, com vistas à obtenção de ganhos em produtividade, sob a ótica da Teoria do Capital Humano⁶.

Nesse entendimento, o investimento em seres humanos é com vistas a um retorno ao longo de um período significativo. Assim, a educação voltada para os jovens é uma forma de fazer com que adquiram aptidões para o trabalho, necessárias ao desenvolvimento econômico

⁶ A Teoria do Capital Humano elaborada por Theodore Schultz (1971) difunde que se deve capacitar o indivíduo por meio da educação, produzindo conhecimentos para o trabalho, com vistas a obter uma taxa de retorno para o capital, e promover à mobilidade social e melhor distribuição de renda (SOUSA, 2014).

do país. Desta forma, transfere-se para a esfera individual a questão da desigualdade social, e o mérito pessoal é o indicativo de êxito.

No tocante aos processos educativos para juventude, cabe analisar como as políticas públicas vêm sendo pensadas para os jovens objetivando à sua inclusão social por meio da educação e do trabalho. Vale ressaltar que esse sujeito tem sido considerado importante capital humano para investimentos e financiamentos por parte de organismos internacionais como BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) nos países em desenvolvimento.

Assim, a construção de uma política de educação, em especial, de Educação Profissional, deve ser pensada a partir da relação dialética no modo de produção capitalista. Nesse em que o trabalhador luta contra a subsunção ao capital, o qual procura educá-lo de acordo com as suas necessidades e para reproduzir a força de trabalho como mercadoria.

2.1.1 Aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil à constituinte de 1988

Historicamente, o conhecimento foi monopolizado pela elite e segmentos sociais privilegiados. Então, compreender como a Educação Profissional ganhou significado no Brasil requer recorrer aos primórdios de sua história e entender a existência da dualidade educacional.

No Brasil Colônia, a formação era destinada para o trabalho, isso influenciou a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, dualismo este que interferiu de forma decisiva na visão de Educação Profissional. A educação para os filhos da elite era de caráter humanístico-intelectual, enquanto os escravos realizavam a prática laboral por meio de simples ofícios.

No período colonial, “os colégios e as residências dos jesuítas [...] foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesãos e demais ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 22). Nesse sentido, os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo, esta considerada obra beneficente e baseada no trabalho produtivo (MANACORDA apud RAMOS, 2012).

O Parecer nº 16/99-CEB/CNE⁷ aponta que os primeiros indicativos como fonte de caracterização da profissionalização no Brasil surgem a partir de 1809, com a criação, pelo Príncipe Regente, do “Colégio de Fábricas”, sendo suspensa a proibição do funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil (BRASIL, 1999).

⁷ PARECER CNE Nº 16/99 – CEB – Aprovado em 05 de outubro de 1999, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

No início do Século XX, após a abolição da escravidão, o analfabetismo no Brasil passou a ser uma preocupação para a classe dirigente, ocasião em que a educação do povo passou a ser vista como política de Estado. Mas, ainda é profunda a visão dualista de uma educação geral para elite focada na cultura clássica propedêutica e de preparação para o trabalho dos órfãos e desamparados, mantendo-se, assim, o traço assistencial do período anterior.

A compreensão do percurso histórico da Política da Educação Profissional no Brasil permeia o conhecimento da trajetória expressiva de seu desenvolvimento, a qual tem seu marco inicial em 1909, quando o então Presidente da República Nilo Peçanha, criou 19(dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices (EAA)⁸ em unidades da federação – por meio do Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909). Essas Escolas foram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e ofertavam os cursos de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralheria e funilaria. Esse era um contexto de economia agrário-exportadora e voltada para atividades industrial-manufatureiras, o que revela que esses cursos estavam aquém da realidade do modelo de desenvolvimento que se pautava na industrialização que ainda não havia se instalado no País.

O projeto de escola profissionalizante na 1ª república reforçou a dualidade entre trabalho e educação, com a proposta de grupo escolar para as crianças da elite e as EAA com alfabetização técnica e disciplinarização das crianças pobres, e ainda compreendidas como instituições de preservação da infância, como se pode observar no enunciado do aludido Decreto de criação das referidas escolas que descreve o contexto socioeconômico quando da sua instituição:

[...] Considerando: que com o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Segundo Kuenzer, uma das finalidades da EAA era retirar das ruas os filhos dos pobres e os desocupados, oportunizando-lhes alguma chance de inserção no mercado de

⁸ As 19 Escolas de Aprendizes Artífices inauguradas no ano de 1910 foram as seguintes: Rio Grande do Norte (em 03 de janeiro); Paraíba (em 06 de janeiro); Maranhão e Paraná (em 16 de janeiro); Alagoas (em 21 de janeiro); Campos/RJ (em 23 de janeiro); Pernambuco (em 16 de fevereiro); Espírito Santo e São Paulo (em 24 de fevereiro); Sergipe (em 01 de maio); Ceará (em 24 de maio); Bahia (em 02 de junho); Pará (em 01 de agosto); Santa Catarina (em 01 de setembro); Minas Gerais (em 08 de setembro); Piauí, Goiás e Mato Grosso (em 01 de janeiro); e Amazonas (01 de outubro).

trabalho (KUENZER apud ORTIGARA, 2013, p. 258). Com isso, observa-se que, no período da República, o pensamento economicista converte a educação em uma forma de controle social bem como em um meio de contribuir para o progresso no país. Esse discurso se manifesta também na ideia de uma criminalização dos jovens negros de comunidades periféricas e se baseia provavelmente em uma concepção de hegemonia racial que se cristalizou no país após a abolição da escravatura. Nesse momento, tem-se no binômio educação-trabalho um meio de construção da nacionalidade. Destarte, observa-se que:

A educação para os republicanos tinha um aspecto de regeneração social. [...] A educação era vista como um instrumento essencial para o estabelecimento da igualdade entre os cidadãos e para a prosperidade da nação, possibilitando os elementos necessários para que os cidadãos pudessem competir no mercado de trabalho (QUELUZ, 2000, p.22).

É importante notar que, ao iniciar um estudo envolvendo uma instituição histórica como o atual Instituto Federal, faz-se necessário lembrar que ele está inserido num contexto político e social que irá repercutir nas políticas públicas. Em relação ao ensino técnico no Brasil, este surgiu no país fundamentado na concepção positivista com a Proclamação da República, que constituíram as EAA como instituições voltadas para o assistencialismo (PEGADO, 2010).

A partir da institucionalização das EAA, observou-se que este modelo apresentou problemas relativos a mestres e professores despreparados para o ensino profissional, frequência irregular dos alunos e elevado índice de desistência, situações essas sanadas por meio de contratação de professores adjuntos e estabelecimento de pagamento de diárias aos alunos. Nesse contexto, a educação profissional seguiu por processos de transformações em meio às realidades sociopolíticas diversas, ocorrendo reestruturações por meio de legislações orgânicas que atendem a projetos societários de acordo com cada conjuntura histórica.

Na verdade, não se trata apenas de mudanças de caráter de terminologia das escolas, e sim da tentativa de construção de um projeto educacional para a grande população brasileira, em especial, para a classe trabalhadora, sendo as instituições ulteriores: Liceu Industrial (1937); Escola Industrial e Técnicas (1940); Escolas Técnicas Federais (1959); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1994)⁹; e, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2008).

⁹ Destaca-se que, já nos anos de 1960 algumas instituições já se tornaram CEFETs, como por exemplo, a do Rio de Janeiro.

Com a reorganização do ensino voltado para indústria, imerso no contexto político, social e econômico da década de 1930, período em que se instaura o Governo de Getúlio Vargas, que promove mudanças na área do ensino industrial, tem-se a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP) e as EAA passam a ser vinculadas ao referido Ministério. Em 1937, o MESP passa por uma reestruturação por meio da Lei nº 378 (BRASIL, 1937) e, em decorrência da reforma, as EAA são transformadas em Liceus Industriais.

Os Liceus se constituem instituições importantes para compreensão do ensino profissional no Brasil, visto que são criados na segunda metade do século XIX, no período de crescente industrialização, e surgem com o objetivo de desenvolver o ensino de desenho para os ofícios industriais. Estes já não se preocupavam muito com a benemerência, o objetivo era formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho em crescimento.

Cabe ressaltar que é após a implantação do Estado Novo (1937-1945) que o ensino profissional passa a ser incluído na Constituição Federal de 1937. O Governo insere a educação como política estratégica para buscar sanar a questão social, assim, o ensino profissional é assumido pelo Estado em participação com as empresas.

A política nacional de educação é inaugurada de forma objetiva com a Constituição Federal de 1937, ao estabelecer no seu Art. 5º, XIV, como umas das competências privativas à União, traçar as diretrizes da educação nacional. No decorrer da construção dessa política, com a outorga da Constituição de 1937, instauraram-se pela primeira vez, as escolas vocacionais e pré-vocacionais, de acordo com o disposto no art. 129, o qual tratou que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Até o início da década de 1940, o ensino profissional mantém o mesmo modelo desde as EAA. Após esse, momento as escolas passam a se organizar de outra maneira, daí, tem-se novas instituições com a criação das Escolas Industriais e das Escolas Técnicas, visto que era necessário investir na formação de novos operários, em face da demanda do desenvolvimento industrial no Brasil.

Destaca-se que o Estado reconstrói uma concepção do ensino profissional, a fim de responder a intensificação do capital industrial no país, fazendo emergir uma nova configuração para a educação.

Conseqüentemente, estabeleceu-se, em 1942, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial pelo Decreto-lei nº 4.073 (BRASIL, 1942)¹⁰, uma nova organização para as escolas de formação profissional, composto por duas estratégias que seriam a escola profissional por excelência, e também a existência paralela da aprendizagem industrial para os operários menores aprendizes, com a colaboração das empresas e dos sindicatos, sendo elas: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946).

Dessa forma, o ensino técnico industrial se organizou como um sistema e seus cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, sendo ofertado e articulado ao ensino propedêutico, no contexto de mudanças ocorridas na indústria brasileira durante a Segunda Guerra Mundial.

Também foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pelo Decreto-lei nº 9.613 (BRASIL, 1946), o qual estabeleceu nova classificação para os estabelecimentos de ensino agrícola, dividido em três tipos: Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas.

Segundo Cunha (2005), a estrutura do sistema de ensino técnico industrial é modificada por meio da Lei nº 3.552 (BRASIL, 1959), prevendo novo regulamento para as Escolas Técnicas Federais (ETFs); e pelo Decreto nº 47.038 (BRASIL, 1959), que estabeleceu o regulamento do ensino industrial e delineou a rede de Escolas Técnicas. Uma das mudanças foi a autonomia que essas escolas passaram a usufruir, com personalidade jurídica própria e com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira.

A partir de então, as Escolas Técnicas Federais assumem um papel importante na educação. Em razão do elevado quantitativo de matrículas, os cursos melhoraram em qualidade, em razão da ampliação dos recursos e de sua capacidade em responder as demandas locais e regionais. Em 1986, as 19 (dezenove) ETFs são convidadas a criarem

¹⁰ Nesse contexto do ensino da Educação Industrial também foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Comercial (decreto-lei nº 6.141 de 28/12/1943); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (decreto-lei nº 9.613 de 20/8/1946); e Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto-lei nº 8.530 de 2/1/1946).

unidades de ensino descentralizadas no interior dos estados, e foram instaladas 36 (trinta e seis) unidades¹¹.

É importante salientar que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), estabeleceu-se uma equivalência entre os cursos técnicos e propedêuticos, e também da continuidade dos estudos, uma conquista da reivindicação dos defensores da escola unitária e de qualidade para todos.

Nesse período, o país passava por um momento de desenvolvimento sob a perspectiva da Teoria do Capital Humano, momento que demandava mão-de-obra qualificada para atender ao crescimento econômico. Assim, com o advento da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que fixou as Diretrizes e Bases para o 1º e 2º Graus, a profissionalização no ensino médio é generalizada, o que se torna uma passagem marcante na história da Educação Profissional. Todavia, isso gerou algumas consequências como a criação de uma imagem errônea de que a formação profissional se tornaria a solução para os problemas de inserção no mercado de trabalho, e esta modalidade de ensino deixou de ser restrita às instituições especializadas.

No entanto, é importante compreender que essa imagem tem ligação com a função ideológica da ideia de educação e esse erro é proposital, pois ele serve para encobrir o sentido econômico da inserção no mercado. Na verdade a noção da educação como um elemento de inserção no mercado de trabalho é ideológica porque esconde o fato econômico fundamental no modelo capitalista de que a inserção no mercado independe da formação, mas tem ligação com as demandas de oferta e procura inerente aos ciclos de acumulação do capital.

As consequências da Lei supracitada foram modificadas pela Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982), e facultou à profissionalização junto ao ensino de 2º Grau. Isso propagou a liberdade para a profissionalização, mas também restringiu a formação profissional às instituições especializadas.

Com o processo de redemocratização do Brasil nos anos 1990, quando o país buscava reconstruir o Estado de direito, ocorreu à promulgação da nova Constituição Federal de 1988, e a relação entre o ensino profissional e o propedêutico não ficou de fora do debate. Dispõe a Carta Magna, em seu art. 205, 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

¹¹ As unidades de ensino foram instaladas nos seguintes estados da federação: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraíba, Pará, Paraná, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Sergipe.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Também, como medida de regulação política do ensino profissional, foi aprovada a Lei nº 8.948(BRASIL, 1994),que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, disciplinando a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, podendo as Escolas Agrotécnicas também serem transformadas, após processo de avaliação pelo Ministério da Educação.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRINCIPAIS PRESCRIÇÕES NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Para compreender o caminho percorrido pela Educação Profissional no Brasil, é importante situar os preceitos normativos que foram regulamentados nas últimas décadas nessa seara, a fim de propor possibilidades de mudanças substantivas na política educacional, visando à superação do dualismo presente na educação brasileira. Neste momento, em especial, será discutido como tal processo ocorre no contexto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das transformações implementadas pelos Decretos nº 2.208/97 e nº 5154/2004 e da nova institucionalidade proposta pela Lei nº 11.892/2008.

2.2.1 O contexto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

]No que tange a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), apesar de trazer, pela primeira vez, a expressão Educação Profissional, no Título V, Capítulo III, art. 39 a 42, consolida novamente o dualismo educacional quando estrutura a educação brasileira em dois níveis (Educação Básica e Educação Superior), tratando a Educação Profissional como uma modalidade diversa da educação básica, ou seja, uma forma paralela na educação brasileira. Essa proposta só reforçou o projeto de educação voltado para o trabalho no contexto de uma economia globalizada, e não uma proposta de ensino na perspectiva de formação integral dos estudantes, visando relacionar o domínio das ciências e das técnicas.

Apesar da nova Lei de Diretrizes e Bases asseverar que a Educação Profissional atende à formação geral do estudante, poderá também prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (LDB, art. 36), também estabelece que ela seja ministrada em articulação

com o ensino regular ou educação continuada, em instituições especializadas (LDB, art. 40). Esse entendimento da concepção de Educação Profissional gerou uma natureza conflituosa, pois, ao mesmo tempo em que a coloca como possibilidade, a coloca igualmente como apêndice. Pode-se perceber com isso que haverá um fortalecimento do contexto de dualidade, não assumindo a existência concreta de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

De acordo com o Parecer 16 (BRASIL, 1999), em relação à definição das diretrizes curriculares nacionais para educação profissional, há que se observar o disposto nos artigos de 39 a 42 da LDB, os quais concebem “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada,” na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

No entanto, é importante observar o percurso inerente às transformações da Educação Profissional em meio ao dualismo estrutural na educação brasileira, tendo como referência os Decretos nº 2.208/97 e nº 5154/2004. Assim, visando atender ao projeto neoliberal da educação profissional focado na ordem econômica que privilegie os detentores dos meios de produção, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi editado o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), o qual separou o ensino propedêutico da educação profissional, deixando a educação profissional de nível técnico e o ensino médio independentes entre si, sendo possível acontecer somente na forma concomitante e subsequente.

Com isso, proíbe-se a pretendida formação integrada e regulamentam-se de forma fragilizada as formas de Educação Profissional, a fim de atender as necessidades do mercado. O almejado Ensino Médio Integrado, na perspectiva unitária de formação geral, seria uma forma de se fazer a travessia para uma nova realidade e, com o Decreto nº 2.208/1997, a mesma foi interrompida (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Essa dualidade na educação brasileira, especificamente quanto à etapa do ensino médio, traz em seu núcleo a contradição evidente entre o capital e o trabalho.

Com a finalidade de reformar a Educação Profissional, o governo federal propôs ações voltadas para qualificação profissional pautada na noção de empregabilidade¹². Para isso, realiza empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a fim de atender

¹² A noção de empregabilidade é uma forma de desviar “a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 38).

à proposta neoliberal de privatização do Estado, considerando as orientações dos organismos internacionais, sendo essa ideia materializada por meio da instituição do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), no ano de 1997, com o discurso de modernizar e expandir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Todavia, o que se observou nessa lógica de reforma educacional para a educação profissional foi que o processo de expansão não logrou êxito.

O PROEP teve como objetivo à implantação da reforma da Educação Profissional, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a sua expansão da rede de mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Assim, retirou da União a responsabilidade com a Educação Profissional. Mas, considerando que na prática as escolas estaduais não tinham experiência com a oferta desse tipo de educação, a maioria das escolas financiadas pelo PROEP não atingiram a autonomia de gestão necessária e sequer a independência de recursos do orçamento público para sua manutenção (BRASIL, 2007).

A concepção de desenvolvimento econômico que considera a educação adequada para desenvolver a capacidade de produção do trabalhador subsidiou o modelo educativo proposto pelo Decreto nº 2.208/1997, restringindo-se ao mercado, e não um direito subjetivo dos indivíduos. Nesse momento, é retomada a velha dualidade conservadora do ensino, em que um será para o exercício intelectual e outro para a formação técnica.

Nos anos 2000, a conjuntura do Brasil é de alto índice de desemprego, trabalho informal e grandes desigualdades sociais. Nesse período, a proposta adotada pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva era de compromisso com uma educação unitária e pública, como um dever do Estado Democrático, e como resposta contraditória as opressões da educação excludente e tecnicista consubstanciada na política educacional brasileiras nos anos anteriores. Além disso, tal modelo contribuiria para a formação integral humanística¹³.

Ainda nesse Governo, no tocante à Educação Profissional, após momentos importantes de discussões, em especial durante o Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em 2003, e como consequência desse momento, foi aprovado o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004). Esse revogou o Decreto nº 2.208/1997, o qual propôs uma educação profissional como etapa formativa própria, abrindo a possibilidade de forma integrada entre o profissional e o ensino médio. Tal decreto também faculta a formação específica para o

¹³ A escola unitária ou de formação humanista, aqui compreendida em Gramsci como sendo aquela que deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1989, p. 121).

exercício de profissões técnicas, resolvendo somente a questão do impedimento da integração do ensino médio e técnico. Aqui, se retoma um novo ponto de partida para a referida travessia.

Isso representou interesses distintos em disputa, de um lado, o movimento daqueles que defendiam a politecnia¹⁴, conseqüentemente, a integração do ensino médio e ensino técnico; do outro, as instituições que centravam a formação na perspectiva de ensino médio profissionalizante¹⁵.

Nesse sentido, a retomada da discussão da educação politécnica produz discussões acerca de sua real possibilidade de implementação, visto que ainda foi incipiente a política de governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa.

A proposta trazida pelo Decreto nº 5.154/2004 para educação brasileira ocorre em um momento no qual o ensino médio passa por uma crise e não aparece como política fundamental. Essa etapa de ensino carece de sentido e identidade, o que contribui para sua incipiente qualidade no cenário nacional e o aumento do índice de adolescentes fora da escola.

Assim, é importante observar o entendimento de que o ensino médio integrado seja uma condição social e histórica necessária para se construir o ensino médio unitário e politécnico. Eles não se confundem totalmente em razão da conjuntura de uma sociedade, a qual repercute, dentre outras conseqüências do modo de produção capitalista, um alto índice de desigualdade social que obriga os filhos da classe trabalhadora a se inserirem no mercado de trabalho ainda na adolescência (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Essa politecnia no ensino médio poderá ser a concepção de educação a ser conquistada, visto que ela não só é possível de se concretizar em outra realidade, como também a partir da crítica ao desenvolvimento do capital na busca de superar a proposta burguesa de educação e fomentar a transformação da realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Nessa perspectiva, compreende-se que enquanto

caminho para a “travessia” em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante

¹⁴ Politecnia compreendida como o “domínio científico das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”, e que busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica visando a formação humana em sua totalidade (SAVIANI, 2013, p. 140 citado por FIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 35).

¹⁵ Nessa perspectiva, a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos da mesma, se sem articulá-la ao conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 1997).

acima do nível das classes superior e média (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 21).

2.2.2 A Lei nº 11.892/2008: percurso e nova institucionalidade para Educação Profissional nos anos 2000

No processo de reforma da Rede Federal, é publicada a Lei nº 11.195 (BRASIL, 2008), que deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, com o seguinte texto:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994).

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é pensada pelo Governo Lula, quando no ano de 2005, anunciou a primeira fase com a construção de 60 unidades de ensino. No ano de 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 15 de março, este com prioridade de investir na educação básica, o que significou também investir em Educação Profissional. Para a Educação Superior, publicou o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), o qual dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Já a segunda fase dessa expansão teve como proposta, construir, até 2010, mais 150 escolas técnicas federais em cidades-polo, objetivando o desenvolvimento regional, priorizando os municípios localizados no interior do país.

Ressalta-se que, no tocante à escolha das localidades a serem atendidas, prevaleceria a prioridade quanto aos critérios técnicos em detrimento aos políticos para definição das áreas de instalação das novas unidades, afastando, assim, os vícios clientelísticos que, muitas das vezes, se fazem presentes nas políticas públicas e tomando como fonte de dados órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), dentre outros.

É importante destacar o aspecto político que envolve a base para esse novo momento para Educação Profissional e Tecnológica no país, qual seja, reconhecer a importância dessa modalidade para o desenvolvimento nacional e entendê-la não como um gasto, mas sim como um investimento, primando pelo seu caráter público. Um dos grandes desafios dessa nova

perspectiva recai sobre a busca em ampliar a visão da formação profissional e do trabalho como restritos às necessidades do mercado, à compreensão de que a mesma contribui para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e para a democratização do conhecimento (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

Nessa direção, em face das contendas dessa nova institucionalidade, o presidente Lula sanciona a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008)¹⁶, a qual cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, convencionalmente nomeados de Institutos Federais (IF). Esse desfecho ocorreu após debates junto a instituições e órgãos dessa área sobre o Decreto nº 6.095 (BRASIL, 2007) que se estabeleceu o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, a fim de dirimir expectativas e discussões do que seria essa Instituição.

As bases dessa nova política para a Educação Profissional e Tecnológica não se dissociaram da proposta de integrar a formação geral e profissional, fundada na perspectiva da educação integral, com o objetivo de incluir, por meio da elevação da escolaridade, milhares de pessoas que estão à margem da sociedade e precisam ser inseridos no mercado de trabalho. Com isso, deve-se perder de vista a adoção de políticas diferenciadas, a fim de assegurar o acesso e a permanência e manter a qualidade do ensino ofertado na rede.

Com essa nova configuração institucional, surgiram algumas inquietações já sanadas em relação à definição de sua identidade, uma vez que os IF se equiparam em alguns aspectos às Universidades Federais, mas distinguem destas quanto ao seu formato clássico.

A lei supera essas tensões suscitadas, quando distingue os Institutos Federais da forma clássica de Universidade, uma vez que os Institutos Federais são instituições de educação superior, mas também de educação básica e, em especial, profissional, quanto a suas práticas tecnológicas, visto que essa é a essência de sua constituição. Conforme se observa no texto da Lei nº 11.892, no seu art. 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino,

¹⁶ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, será constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

com base na conjugação de conhecimento técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Observa-se que, mesmo com a referida definição de seu formato jurídico-institucional, os IF assumem uma forma híbrida, pois transitam entre Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) e de Universidade, e esse desafio de construir essa nova identidade poderá levar certo tempo porque ela pode ser considerada pouco expressiva.

Ainda tem de se pensar o perfil dos docentes que ingressam na Rede nesse novo formato de educação, que vai lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada, dialogando de modo articulado da educação básica à pós-graduação, atendendo a real necessidade da concepção de Educação Profissional almejada, com a construção da autonomia dos educandos.

É vivenciado um novo contexto de Educação Profissional e Tecnológica, segundo Cunha, desde 1909,

com a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes Artífices, que passou, a Liceus Industriais, a Escolas Técnicas Federais, depois Cefets e hoje Institutos Federais, esse conjunto de instituições federais sempre se modificou em função de demandas oriundas da economia nacional ou de pressões decorrentes dos embates no âmbito do Estado, como foi o caso da reforma de 1997(CUNHA, 2005 apud PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 13).

Importante também destacar que se verifica o fenômeno da elitização da comunidade discente, a partir dos anos 1980. A instituição não tem mais o caráter de escola para os “desvalidos da sorte”, e continua ao longo da história se consolidando como uma escola de educação profissional de qualidade e com valorização na sociedade.

Diante de todas as transformações estruturais que a Educação Profissional pública federal vem vivenciando ao longo da história e mediante sua expressividade no país, esta pode ressignificar esse novo contexto e continuar se propondo a contribuir para o desenvolvimento nacional e o fortalecimento da cidadania numa perspectiva de política de educação pública de qualidade com uma institucionalidade nova, inovadora e desafiadora. Nesse sentido, podemos observar essa modalidade de ensino como uma alternativa e perspectiva para os jovens do ensino médio que nessa fase de vida já vivenciam a expectativa de inserção no mundo do trabalho.

2.3 INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL ENQUANTO ALTERNATIVA DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

As mudanças ocorridas ao longo da história da Educação Profissional no Brasil compreendem os significados dos acontecimentos sociais e políticos que contribuíram para os relevantes processos decisórios nos rumos da política de Educação Profissional enquanto política fortalecedora de uma educação pública destinada à profissionalização da juventude. Daí, observa-se a necessidade de se fazer uma análise crítica dessa política imersa no contexto do projeto societário hegemônico, o qual simplesmente pode assumir a visão de sociedade sob a égide do capital e formar para os interesses do mercado.

No entanto, em contraponto ao projeto hegemônico que perpassa a sociedade, trazemos a análise de uma Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir do entendimento de que a mesma seja:

O caminho de uma travessia contraditória, e a criação da possibilidade do ensino médio unitário e politécnico, que demanda força de vontade política para romper com a modernização conservadora, a democracia restrita e as estratégias de revolução passiva que marcam a nossa história (RAMOS, 2012, p. 20).

Considerando essa travessia, Frigotto (2016) aponta alguns aspectos sociais e culturais da educação, enfatiza que a concepção de ensino médio centrada no conhecimento, trabalho e cultura, bases da educação integral, politécnica e na construção da escola unitária não desperta interesse as instituições ligadas ao mundo da produção e dos negócios, o interesse é a articulação da educação profissional e técnica à educação básica para atender ao interesse do mercado, e que a educação básica como formação humana é uma forma de oposição à fragmentação funcional desse mercado ela permitir alterações significativas para a formação técnica e ideológica da classe trabalhadora.

No contexto da implementação de políticas de profissionalização para o ensino médio, é necessário refletir acerca da importância dessa fase escolar na formação dos jovens para o trabalho na sociedade, no sentido de priorizar a formação na perspectiva humana integral dos mesmos para o mundo do trabalho.

Na configuração da Educação Profissional, a relação trabalho e educação se insere no contexto das relações sociais do capital e desenvolve o papel de preparar jovens trabalhadores

para o trabalho, visando fortalecer o setor produtivo da economia capitalista (CIAVATTA, 2009).

No entanto, a educação não deve estar a serviço da economia e ter de estruturar-se em função de suas necessidades, mas sim questionar seus modelos, métodos e resultados, a fim de construir um projeto que inclua os sujeitos no mundo do trabalho, conscientes de seu papel nas relações do modo de produção capitalista. É pensar um projeto de educação comprometido com a classe trabalhadora brasileira, compreendendo que o caminho se dá pela concepção de trabalho como processo de produção da existência e como dimensão da formação humana, buscando superar a alienação do trabalho.

Nessa linha de entendimento, têm-se concepções que compreendem a formação para o trabalho como uma dimensão educativa do processo de formação humana. Assim, a Educação Profissional pode ser entendida como um direito social que deve ser incorporada aos projetos de escolarização em nível médio para os jovens da classe trabalhadora.

A categoria trabalho, compreendida no sentido ontológico, significa uma “atividade criativa e fundamental à vida humana”, enquanto a educação “tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e práticas ética e culturalmente elevadas” (CIAVATTA, 2009, p. 40).

Para Antunes, o trabalho é uma categoria central para os jovens e, com as mudanças no modo de produção por meio do avanço das inovações tecnológicas, o trabalho não chega ao seu fim, o que ocorre é uma mudança de natureza qualitativa (ANTUNES, 2000).

Na sociedade moderna, observa-se que o trabalho perpassa pela concepção como prática em função da economia e que fundamenta a necessidade da profissionalização. Por conseguinte, as políticas voltadas para a formação profissional da juventude acabam enfatizando somente o exercício de técnicas com foco para o mercado de trabalho. Mas, é importante evidenciar que a formação profissional incorpora elementos de natureza ética, científica, política e cultural que caracteriza a práxis humana.

O conceito de educação em Gramsci é de que ela possui um papel central e se dá em todos os espaços por meio das relações humanas na sociedade. A escola é pensada como um lugar especial de formação do indivíduo, sempre relacionada às outras instituições, em especial ao trabalho, este como elemento importante para constituição do ser social em suas dimensões individual e coletiva. Ao relacionar educação e trabalho, Gramsci aponta esse processo como meio pelo qual o homem adquire condições de humanização (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Segundo Manacorda, a relação marxiana de ensino-trabalho foi pensada também por Gramsci, sem com isso acolher integralmente a hipótese do trabalho produtivo e remunerado para crianças, cujo entendimento do trabalho era de que ele:

é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método (MANACORDA, 2007, p.136).

Nota-se no pensamento gramsciano que a integração do trabalho deve ser um momento educativo num processo autônomo do ensino. Essa proposta de trabalho como princípio emana da análise do conteúdo educativo, no qual diferencia-se dois elementos essenciais: as noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão (MANACORDA, 2007). Isso, com a finalidade de desenvolver as primeiras noções do Estado e da sociedade como elementos para construção de uma nova concepção de mundo.

Ainda Gramsci (1989), em sua concepção de escola unitária, como uma proposta futura, aprofunda a dimensão intelectual, cultural e humanística, sendo esta última uma forma de contribuir para o desenvolvimento nos sujeitos da capacidade intelectual e prática, em um contexto de totalidade social, cuja base seria pelo trabalho como princípio educativo.

Para Marx (1996), o trabalho é uma capacidade exclusivamente humana, uma vez que o homem planeja antes de executá-lo. Segundo Braverman (1977), o trabalho humano é consciente e proposital, sendo produto especial da espécie humana. Enquanto o trabalho de outros animais é instintivo, estes desenvolvem atividades inatas antes que aprendidas.

Assim, o trabalho deve ser compreendido em seu duplo sentido: o ontológico, como a práxis humana, ou seja, o homem produzindo sua própria existência ao se relacionar com a natureza e outros homens para produzir conhecimentos; e o histórico, quando este se transforma em trabalho assalariado na sociedade capitalista, como uma categoria econômica e práxis produtiva, também produzindo conhecimento. Ressalte-se que essas duas concepções de trabalho são condensadas entre si, a fim de configurar o trabalho como educativo.

Desta forma, quando o debate do ensino médio com a Educação Profissional for superado, pode-se pensar na integração no ensino médio como a base para a construção do projeto unitário de educação pensado por Gramsci, com fundamento no trabalho como princípio educativo, sintetizando as concepções de ciência e cultura, e também a formação específica de atividades que constituem o contexto econômico. Isso porque essa escola

pensada por ele requer que o Estado assumira todas as despesas, passando a educação a ser de natureza pública e universal.

2.4 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

É importante destacar que as marcas que definem a nascente da assistência estudantil estiveram vinculadas ao surgimento das Universidades, cujo legado remonta à Idade Média. No Brasil, pode-se destacar a criação do Decreto nº 19.851/1931 (BRASIL, 1931)¹⁷, no Governo Getúlio Vargas, momento em que começou a ser vislumbrada a regulamentação da assistência estudantil nas Universidades, e dentre alguns dos benefícios, a concessão de bolsas para alunos que atendessem alguns requisitos.

Sendo assim, no Brasil, a origem das discussões acerca da assistência ao discente em situação social vulnerável remonta às décadas de 1930 e 1940, quando dispositivos legais como a Constituição Federal de 1934, em seu art. 157, já previa a formação de um fundo de educação pelos entes federativos, o qual também seria aplicado em auxílios aos alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1942, no art. 172, estabelecia que cada sistema de ensino teria obrigatoriamente, que prestar serviços de assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1942). Já na Constituição de 1946, no art. 172, a assistência estudantil é evidenciada quando diz que cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1946).

Nessa mesma direção de proporcionar a assistência estudantil, tem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/1961, que no art. 90, incumbia aos sistemas de ensino prover, e ainda orientar, fiscalizar e estimular, os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. Nesse momento, a assistência estudantil passou a ser compreendida na perspectiva do direito, a qual deveria ser garantida com igualdade a todos os estudantes.

¹⁷ Decreto nº 19.851/1931 instituiu o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras.

Nos anos de 1990, a assistência estudantil assume nova configuração. Emerge no contexto da sociedade em que o sistema educacional é posto como uma das políticas de democratização do ensino que visa garantir acesso e equidade na permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior, buscando assegurar o que está consagrado na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 (BRASIL, 1996), o princípio da igualdade é enfatizado na educação em seu art. 3º, ao estabelecer seus princípios, afirmando, no Inciso I, que: “o ensino será ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Assim, a proposição é de se pensar uma educação que esteja focada também nas necessidades de determinados grupos e situações específicas no ambiente escolar. Com isso, observa-se a presença também do princípio da equidade¹⁸ na educação, uma vez que, não sendo possível atender a todos os indivíduos, é preciso tratar com igualdade de oportunidades determinados grupos, com o intuito de respeitar e atenuar as desigualdades.

É importante ressaltar que a história da assistência estudantil no Brasil evidencia que tal temática estava presente em textos legais como a Constituição e Leis, mas com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo Presidente da República e pelo Ministro da Educação, em 24 de abril de 2007, com o objetivo de assegurar a Educação no País em todos os seus níveis, fomentou a necessidade da implementação de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, viabilizasse a adoção de políticas afirmativas nas instituições de ensino federal.

Nesse sentido, partilha-se da compreensão de Behring (2006), quando analisa as políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, nos seus grandes ciclos de expansão e estagnação, ou seja, problematiza-se o desenvolvimento das políticas sociais no contexto da acumulação capitalista e da luta de classes, com a perspectiva de demonstrar seus limites e possibilidades.

Partindo da premissa de que a Assistência Estudantil no Brasil sempre permeou o âmbito educacional, mesmo que a princípio tenha assumido um caráter assistencialista, tem-se

¹⁸ Equidade aqui compreendida de acordo com o pensamento de Aristóteles que considerava a equidade como a forma de adequar a norma ao caso concreto da forma mais equânime e razoável possível (ARISTÓTELES, 1996). Em outras palavras, No sentido aristotélico a equidade se baseia na interconexão dos princípios de proporcionalidade e razoabilidade que são expressões de uma mesma ideia de equilíbrio. A equidade é o resultado da aplicação dos princípios.

no atual cenário nacional um caráter de direito social articulado às políticas públicas de educação e dispõe de princípios e diretrizes efetivados por meio da edição de Decreto Presidencial em 2010. O referido Decreto teve seu início com a publicação da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação e Desporto (MEC), que passou a vigorar no ano de 2008. Em 2010, a partir de ato do chefe do poder executivo federal, a referida Portaria se transforma no Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Essa política tem por finalidade o enfrentamento das desigualdades sociais por meio de ações e programas para os estudantes que vivenciam as consequências da exclusão social proveniente do modelo de sociedade de classes, visa proporcionar igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) e IFET, para assim contribuir com a melhoria do desempenho acadêmico de estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e aquelas que atendam às necessidades identificadas no corpo discente.

Conforme o Decreto nº 7.234/2010, no seu art. 2º, os objetivos da política de assistência estudantil são: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

A política de assistência estudantil está estruturada pela efetivação de ações que deverão ser desenvolvidas nas áreas de acordo com o art. 3º, § 1º, do Decreto que a regulamenta, a saber: 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. Portanto, por meio dessa política, é possível proporcionar condições de permanência aqueles estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social e precisam ter assegurado o seu direito à educação, sem restringir essa assistência somente às questões de ordem econômica, mas também contribuir para uma formação humana integral do discente no contexto escolar.

Outro aspecto a ser considerado nessa discussão é que, com o PNAES regulamentado por Decreto, há um avanço na implementação dessa Política, uma vez que as instituições passam a obter o repasse direto de recursos financeiros específicos para as ações de assistência estudantil, anteriormente desenvolvidas com recursos de todo o montante destinado aos órgãos.

Para este estudo, trazemos uma pesquisa realizada no mês de agosto de 2016, pela autora, por meio de pesquisa bibliográfica, exclusivamente, por meio eletrônico, sendo utilizado o portal da Capes para busca de teses e dissertações sobre a temática, a partir do descritor “Assistência Estudantil”, cujo objetivo foi apresentar um panorama da implementação da Assistência Estudantil nas IES no Brasil e mensurar em que dimensão ela vem se tornando campo empírico de pesquisa. Quanto aos dados relativos ao resultado da referida pesquisa, constatou-se o total de 8 (oito) estudos: 1 (uma) tese e 7 (sete) dissertações sobre o assunto.

O resultado descrito revelou que as regiões geográficas do país que mais têm produzido conhecimento sobre a Política de Assistência Estudantil no Brasil são a Sudeste e a Sul, perfazendo um total um total de 7 (sete) produções, isso demonstrando que as referidas regiões, por concentrarem um maior número de programas de pós-graduações e universidades bem conceituadas nacional e internacionalmente, terminam por se tornarem espaços de grande produção científica em diversas áreas, inclusive nesta. Entretanto, ainda há poucas pesquisas relativas à formação do jovem do ensino médio para a iniciação profissional.

A assistência estudantil nos Institutos Federais, neste estudo no IFRN, vem sendo implementada também com fundamento na legislação pertinente à área, cujo atendimento abrange a todos os níveis de ensino, desde o Ensino Médio Integrado, passando pelo Ensino Subsequente e desaguando no Ensino Superior, ou seja, não há distinção para inclusão nos programas e serviços da assistência estudantil, como: bolsas, alimentação e auxílio transporte, constando-se uma maior inserção dos alunos da Educação Básica por ser o maior público discente no IFRN.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN (2014 a 2018), este tem como função social ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 63).

No referido Plano, uma das políticas concebidas a fim de assegurar uma política de Educação Profissional com isonomia e justiça social é a de assistência estudantil, a qual é concebida como parte do processo educativo e configura-se como direito social dos

estudantes, por meio da garantia do direito à educação pública de qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes. Trata-se de uma política constituída por programas, projetos e serviços que têm como objetivo fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, criando condições para a permanência do estudante de baixa renda na Instituição, permitindo que ele conclua seu curso dentro dos padrões de qualidade previstos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 128).

Para demonstrar o lugar que a política de assistência estudantil vem assumindo nos últimos anos, no âmbito da política educacional, pode ser observado no Quadro 1, abaixo, os valores relativos ao financiamento disponibilizado para assistência estudantil no IFRN, no período de 2011 a 2015, cinco anos posteriores à regulamentação do PNAES, por meio do Decreto nº 7.234/2010. E destacamos o valor destinado ao Campus Natal-Central, por este se configurar como campo empírico do presente estudo.

Quadro1- Recursos do Governo Federal investido no IFRN para a Política de Assistência Estudantil (Período de 2011 a 2015)

Ano	Valor destinado ao IFRN para Política de Assistência Estudantil	Valor destinado ao Campus Natal-Central para Política de Assistência Estudantil
2011	7.497.721,81	1.212.360,00
2012	8.691.963,00	1.435.520,00
2013	9.130.632,00	1.395.480,00
2014	13.207.892,00	1.975.650,00
2015	14.013.426,99	2.212.363,00

Fonte: Adaptado do Sistema Unificado de Administração Pública/IFRN (2016).

Frente a essas evidências, cabe, então, realçar a importância da assistência estudantil assumida pelo poder governamental como política pública propriamente dita, visando o fortalecimento da democratização das oportunidades educacionais no País e como uma política de direitos, uma vez que, na década de 1990, o quadro divergia do atual, face aos projetos de interesses em disputa política na época. E, além disso, a expansão da Rede Federal proporcionou uma maior oferta de vagas nos Campi e com isso houve um aumento considerável nos recursos financeiros, os quais têm como indicador o número de estudantes matriculados na Instituição, sendo necessários programas para permanência escolar. E também, foi a partir da regulamentação da política pelo Decreto nº 7.234/2010 que passou a existir recurso específico para a Política de Assistência Estudantil e suas ações, e não mais vinculado ao custeio planejado para todo o Campus.

Vale assinalar o fato de que, mesmo no atual contexto em que a política de assistência estudantil implementada pelo Decreto tenha apontado avanço no que concerne ao seu financiamento, ainda é preciso refletir acerca do seu alcance para que essa política seja assegurada como um de direito social, e assuma um caráter universalista, posto que as consequências da política econômica vigente continuam a reproduzir grandes desigualdades sociais, e os recursos disponibilizados para as Instituições ainda não atendem a demanda de estudantes que correspondem ao perfil socioeconômico estabelecido pelo Decreto e precisam dessa assistência.

A educação precisa ser pensada como um elemento essencial para construção de uma sociedade livre e justa, numa perspectiva da formação humana integral e, para assegurar o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes em vulnerabilidade social e econômica, é necessária a efetividade da política de assistência estudantil.

As políticas são pensadas em cada contexto histórico de acordo com o compromisso que cada governo assume em relação à política de educação frente ao projeto hegemônico de sociedade vigente.

Na trajetória histórica, para compreender a institucionalização da assistência estudantil como uma política pública e de ações afirmativas, pode-se observar que, no decorrer desse processo até a institucionalização de seus programas como direito social, os quais se constituem mecanismos de permanência escolar para os estudantes, os programas eram instituídos de forma isolada. Aqui, trazemos para a discussão o Decreto 69.927/1972, de 13 de janeiro de 1972, o qual instituiu em caráter nacional, o Programa de Bolsa de Trabalho nas instituições de ensino.

O referido Decreto, que deu origem aos programas de bolsas de trabalho, teve como propósito a integração do estudante brasileiro no processo de desenvolvimento do País, sendo importante situar que, nesse período, o modelo econômico brasileiro era nacional-desenvolvimentista, ou seja, o governo investiu na indústria e adotou políticas em relação à educação, a fim de estreitar relações entre a escola e o mercado de trabalho, uma vez que havia uma carência de técnicos de nível médio no País. Havia, ainda, um discurso economicista na educação com respaldo na Teoria do Capital Humano.

Esse entendimento está disposto no aludido Decreto, quando descreve que o propósito de bolsas se constituía um instrumento importante à congregação de esforços entre os órgãos do governo, as instituições de ensino, as empresas e quaisquer outras entidades que proporcionassem oportunidades de trabalho educativo (BRASIL, 1972).

Assim, não obstante o contexto em que a política de educação estava pautada, numa perspectiva economicista, observa-se que naquele momento já se pensava em uma proposta de trabalho educativo para os estudantes por meio do programa de bolsas.

Conforme estabelecido nos artigos 1º e 2º do Decreto 69.927/1972, o programa de bolsa passou a existir como assistência para os estudantes de todos os níveis de ensino, prioritariamente àqueles considerados desprovidos de recursos financeiros, que por meio do exercício profissional participariam da aprendizagem de trabalho intelectual ou para desenvolver técnicas de estudo nas diferentes especialidades, com isso se percebe que mesmo de forma incipiente já havia uma correlação de integrar o conhecimento propedêutico e o conhecimento profissional.

A organização do Programa de Bolsa, como disposto no art. 3º do referido Decreto, acontecia por intermédio de um Conselho Diretor¹⁹. Esse poderia ser constituído nos estados, Territórios e Distrito Federal, por meio de Juntas Executivas para coordenação e controle da execução. A bolsa tinha uma remuneração e o tempo de atividades exercidas, de acordo com o seu art. 9º, § 1º, seria de quatro 4 (horas) diárias, devendo conciliar-se com o horário escolar do estudante. No mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, no seu art. 76, permitia que a iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderia ser antecipada.

Dessa maneira, observa-se que a ideia de preparação para o mundo do trabalho já se fazia presente nas instituições de ensino desde os anos 1970, e estiveram associados a esse programa diversos interesses articulados: desde a necessidade da assistência ao estudante em vulnerabilidade social, à profissionalização para o mercado e um aspecto importante, o da articulação dos conhecimentos intelectuais e profissionais, já vislumbrando uma perspectiva de integração.

¹⁹ O Conselho Diretor tinha a seguinte composição: o Diretor da Diretoria de Assistência ao Estudante, como presidente, cinco representantes governamentais (dois do MEC, dois do MTPS e um do Ministério do Planejamento); três representantes de classe sendo uma das Confederações patronais, outro das Confederações de empregados e outro da Confederação Nacional das Profissões Liberais; um representante do Conselho de Reitores; um representante do Cincrutac; e um representante da Capes.

2.4.1 A trajetória da implementação do Programa Institucional de Apoio à Formação Estudantil no IFRN

Para entender a trajetória do Programa de Apoio a Formação Estudantil²⁰(PAFE) no IFRN, é necessário reportar-se também à temática da iniciação profissional, de forma que seja tratada como uma formação integrada para o mundo do trabalho.

Pode-se dizer que é consenso entre os grandes estudiosos o posicionamento contrário em relação ao trabalho infantil como forma cruel de exploração pelo capital do trabalho humano. Quando Marx estudou esse tema ainda na realidade concreta de sua época, ele já chamava atenção para a forma “abominável como o trabalho infantil e juvenil era desenvolvido na fábrica capitalista, defendendo a necessidade de impor limites a esse tipo de trabalho e reafirmava a defesa da união entre educação e trabalho produtivo” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 3). Ressalta-se, com isso, que Marx não defendia a existência do trabalho infantil, posto que essa ainda seja uma realidade que precisa ser enfrentada na atualidade do modo de produção capitalista.

É importante compreender a fase da adolescência, não sendo este o foco deste estudo, mas é certo que o crescimento na adolescência, fase que compreende dos 12 anos de idade até 18 anos²¹, no Brasil, reúne características específicas relativas aos aspectos psicológicos como também às mudanças fisiológicas. A fim de que esses jovens passem por um desenvolvimento psicossocial desejado, deve-se considerar também as condições socioeconômicas e culturais como determinantes para o caminho que o adolescente poderá percorrer.

Isso nos leva a pensar na realidade dos adolescentes filhos da classe trabalhadora e menos favorecidos, que ingressam muito cedo no mundo do trabalho para sobreviver e muitas vezes deixam a escola em detrimento do trabalho.

Decorre daí que, falar em iniciação profissional compreende o sentido de apropriação de conhecimentos técnicos profissionais e conhecimentos teóricos. Faz-se necessário pensar em uma articulação com a proposta do ensino médio integrado, na perspectiva da formação humana integral, e conceber o trabalho como dimensão da vida do homem na concepção de

²⁰ O Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE), anteriormente denominado Programa de Bolsa de Iniciação Profissional, é a nova denominação do referido Programa, cuja alteração resulta de um atual processo de redimensionamento do regulamento realizado pela Equipe de Assistentes Sociais do IFRN sob a coordenação da Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis (DIGAE), a partir do ano de 2015, e aguarda aprovação no Conselho Superior de Educação do IFRN (CONSUP). Todavia, a razão do uso do termo no presente trabalho ocorre em razão da mesma já está definida no Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP) a partir do segundo semestre de 2016.

²¹ No art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade.

princípio educativo que poderá apontar um caminho para compreensão acerca do mundo do trabalho. Essa proporcionaria aos jovens conhecimentos carregados de uma consciência crítico-reflexiva.

O trabalho se torna princípio educativo no ensino médio, quando proporciona entender o processo histórico de produção científica e tecnológica para transformação das condições de vida. Ainda, quando, pelo ensino médio, propõe condições para o processo educativo visando à participação dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

O direito à qualificação profissional está presente em documentos como declarações e cartas das quais o País é signatário. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 227, § 3º, elegeu como fundamento a proteção integral à criança e ao adolescente no tocante à profissionalização. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), constata-se a presença do direito à profissionalização do adolescente e à sua proteção no trabalho, conforme disposto no art. 60, observando-se o respeito a sua condição peculiar de ser em desenvolvimento.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases vigente (LDB), no art. 2º, dispõe como um dos seus princípios e finalidades 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”, e aduz, no artigo 39, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” .

A trajetória do PAFE no IFRN teve seu marco nos 1980, quando a assistência estudantil ainda não tinha um caráter de política pública, sendo realizada como uma das ações institucionais voltadas para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social dos estudantes, além de procurar proporcionar uma alternativa de aprendizagem no ambiente escolar na perspectiva de prática educativa.

Nesses moldes de pensamentos as discussões suscitadas sobre o PAFE no IFRN sempre tem proporcionado significativas discussões e modificações para que essa política de iniciação profissional para além da sala de aula seja uma alternativa de formação profissional para que o estudante do ensino médio venha a vivenciar essa experiência, e não apenas imprimir uma visão tecnicista do trabalho e/ou condição somente para suprir as necessidades financeiras do estudante para sua permanência escolar. Cabe enfatizar que a questão do acesso e permanência dos estudantes revela a importância da proposição de ações nas instituições de

ensino, visando atender aspectos socioeconômicos, psicológicos e pedagógicos para mudança da realidade de vida dos mesmos.

Um aspecto importante para reflexão é como essa primeira noção sobre a prática educativa pelo trabalho por meio da assistência estudantil vem sendo concebida ao longo da história da assistência estudantil no IFRN, sendo importante um estudo acerca da institucionalização do referido Programa.

Observa-se, com base no reflexo das ações profissionais daqueles que planejam, executam e acompanham o desenvolvimento Programa, uma tentativa em não reduzir o PAFE a uma primeira experiência laboral negativa de inserção para mercado de trabalho, contrariando a proposta de formação humana integral almejada pelo IFRN, considerando que todas as ações desenvolvidas na Instituição devam contribuir para formação profissional discente, e para fortalecer a sua autonomia crítica frente à realidade na qual o estudante encontra-se.

Com fundamento nos aportes legais e demais normativas relativas à temática, o Programa Institucional de Apoio à Formação Estudantil no IFRN foi regulamentado, por meio da aprovação, no Conselho Superior do IFRN (CONSUP)²², da Resolução nº 25 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007). Essa desencadeou um processo de reorganização do Programa, significando um marco e uma conquista na Instituição, uma vez que até o referido momento não havia documento oficial com diretrizes e estruturação para essa política de formação profissional, a fim de evitar práticas contrárias aquelas propostas pelo IFRN, bem como às normativas legais sobre este.

É importante ressaltar que a implementação do PANAES trás como mudança a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, abrangendo também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e aponta como avanços a definição das ações da assistência estudantil, deixando claro quais áreas deverão ser contempladas, estas dispostas no art. 3º, § 1º. E assim, definiram-se parâmetros para o cumprimento da política de assistência estudantil, o que anteriormente era realizado de forma independente por cada Instituição.

De acordo com o mencionado Decreto, as ações da assistência estudantil devem viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico

²² O Conselho Superior é o órgão colegiado máximo do IFRN, com caráter consultivo e deliberativo, instituído pela Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia n.º 11.892/2008.

e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Esse processo de construção, no ano de 2011, prosseguiu após a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o IFRN reestrutura a política de formação e apoio pedagógico ao estudante pelo trabalho, e o Programa passa a compor o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas do IFRN, por meio da aprovação da Deliberação nº 04 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011) no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX)²³. De acordo com o respectivo regulamento, o programa de bolsas institucionais consiste na concessão de bolsas e auxílios aos estudantes de todos os níveis de ensino, nas modalidades: acadêmicas e de apoio ao estudante.

Vale lembrar que foi partir da aprovação da Resolução nº 25/2007-CD, de 31/08/2007, que o IFRN iniciou a organização e estruturação do programa de iniciação profissional em espaço para além da sala de aula na Instituição (CEFET-RN), definindo qual seria a sua finalidade e objetivos, o que até então era disciplinado apenas com fundamento no Decreto 69.927/1972, que instituiu em caráter nacional o Programa de Bolsa de Trabalho nas instituições de ensino, mas não se tinha a regulamentação institucional de seu funcionamento e natureza.

Nesse quadro de mudanças, implementou-se uma nova perspectiva para o Programa, permaneceu o caráter da formação do estudante pelo trabalho, mas trazendo o cunho educativo numa proposta de formação integral, cujos critérios para concessão são de que serão atendidos, prioritariamente, os estudantes que possuem matrícula regular e frequência efetiva em curso no IFRN, são oriundos da rede pública de educação básica, e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, conforme rege o PNAES.

De acordo com a supracitada Deliberação nº 04, o PAFE está inserido na modalidade de bolsas de apoio ao estudante e sinaliza que ele:

[...] consiste na promoção da inserção dos alunos em atividades institucionais, voltadas ou não ao seu futuro campo de atuação profissional, buscando contribuir para o desenvolvimento de atitudes e habilidades fundamentais para a formação de um cidadão crítico e um profissional contemporâneo ao mundo do trabalho. [...] Esta modalidade de auxílio apresenta um cunho educativo, estando o ingresso e a permanência na bolsa vinculados não só ao aspecto socioeconômico, mas também às suas

²³ O CONSEPEX é órgão integrante da administração geral do IFRN, tem funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e desportiva.

habilidades para as atividades programadas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 5).

A questão é entender que essa política de iniciação profissional tem de ser pensada de forma que o trabalho esteja relacionado com a educação, colocando em debate as características das novas relações de trabalho e deslocando o sentido do trabalho de formas históricas aparentes, como reduzi-lo a uma profissão, e fora do processo das relações sociais. Nesse contexto, a educação deve ter a capacidade de transformar a realidade com base na integração entre ciência e cultura.

2.5 REFLEXÕES INTEGRADORAS: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO MÉDIO E ALTERNATIVA DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

É pelo ideário da politecnicidade que se busca romper a dicotomia educação básica e técnica e, de tal modo, resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, cujo ensino se fundamente na ciência e na cultura, no humanismo e na tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Realça-se, assim, que o objetivo da profissionalização não teria um fim em si mesmo e nem estaria voltado para o interesse do mercado, mas seria uma oportunidade a mais para os estudantes, na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para refletir sobre a possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, remete-se ao pensamento de Ciavatta, quando utiliza o termo integrar no

sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Com isso, o que se busca é uma educação geral que seja indissociável à educação profissional na preparação para o trabalho, neste enfoque como princípio educativo, descartando a visão da dualidade de trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, o homem poderá conseguir a liberdade em um contexto mais amplo, o qual envolve as diversas áreas de sua vida.

Essa integração na educação sugere superar o que se construiu historicamente em face da divisão social do trabalho, ou seja, manual e intelectual, e assim afastar a concepção de trabalho da operacionalização. Em outras palavras, a partir de um viés marxista, propõe-se a superação da alienação do trabalho. Essa é a tônica fundamental, ou seja, a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Uma das questões posta na atualidade é que se realçou a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, focando o mercado como instrumento que regula a vida em sociedade.

Segundo Ciavatta, pensar os termos formação integrada e politécnica é uma forma encontrada de se buscar responder às necessidades do mundo do trabalho, fazendo uso da ciência e da tecnologia como força produtiva e geradora de valores, mas também como força de sua apropriação privada, uma vez que uma parte significativa da humanidade sempre foi relegada às atividades precarizadas (CIAVATTA, 2012).

No contexto de extrema desigualdade socioeconômica no modo de produção capitalista, grande parcela dos filhos da classe trabalhadora, bem antes dos 18 anos de idade, insere-se no mundo do trabalho para sobrevivência e, em sua maioria, com baixa escolaridade e sem qualificação profissional, a exploração está na força de trabalho que contribui para o enriquecimento do capital.

Nesse sentido, buscar a formação humana integrada pela formação profissional no ensino médio pode ser um caminho para proporcionar a esse adolescente o direito de uma formação completa que contribua para leitura de mundo e para uma formação cidadã. É entender essa formação humana em um contexto de reestruturação produtiva e em uma globalização excludente, produzindo a destruição de vidas.

A perspectiva de moderar a dualidade histórica do ensino médio com a formação geral e para o trabalho perpassa a proposição de saídas que avancem no processo formativo do estudante, aliado a uma vivência em espaços para além da do espaço formal de ensino para que ele possa adquirir conhecimentos não só para o mundo do trabalho, mas também de sua realidade juvenil.

Assim, a vivência pelo trabalho propõe inserir o jovem em um contexto do mundo do trabalho, mas que no decorrer do processo formativo sejam pensadas questões correlatas à sua vida como saúde, política, trabalho, cultura e o ensino de forma integrada como dimensão principal no universo escolar.

O que se busca com alternativas de iniciação profissional na educação profissional para o ensino médio é também proporcionar, de forma concreta, a compreensão do trabalho

como dimensão do ser social, cujo conhecimento do mundo do trabalho poderá possibilitar a vivência de forma crítica e consciente da práxis social do trabalho em suas vidas. Não é o papel de um Programa como o PAFE, no contexto escolar, desenvolver uma prática educativa de preparação alienada para o trabalho, visto que essa perspectiva valoriza o controle da força de trabalho pelo capital.

Em uma sociedade como a brasileira, que apresenta um alto grau de desigualdade social e a educação para o ensino médio ainda não é universal, torna-se ainda mais evidente o acirramento dessa disparidade, com programas pontuais de formação aligeirada dos trabalhadores para o mercado, contribuindo para o fortalecimento do sistema educacional que repassa essa formação também para a rede privada. Dessa forma, tem-se, na política de formação profissional com base científica e humanística, o caminho compreendido como o mais promissor para uma educação de nível médio promissora, sendo essa um direito social e subjetivo para todos os jovens.

Observa-se que há uma correlação entre as ideias marxiana e gramsciana em relação ao trabalho como sendo à base da formação em uma perspectiva de emancipação e autonomia do indivíduo. Isso só será possível quando a educação for igual para todas as classes sociais e a classe trabalhadora tenha alcançado o poder político.

Por fim, acreditamos ser imprescindível pensar a proposta do ensino médio integrado como uma possibilidade de concretizar, para classe a trabalhadora, uma educação como direito social e não direcionada ao interesse do capital. Além disso, pensar um futuro em que o modo hegemônico venha a ser superado predominando uma educação capaz de propiciar a toda sociedade uma formação igualitária.

Nessa perspectiva, na terceira seção, a proposta é estudar os sentidos da educação profissional para a juventude, na perspectiva da educação social, com vistas a contribuir com a fase de incursão dos sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, cumpre observar a questão da correlação da qualidade educacional e a inserção juvenil no mundo do trabalho em meio ao cenário dos novos desafios que enfrentam esses sujeitos na sociedade atual, com novas bases na organização do trabalho, e de como as políticas públicas podem ser pensadas à juventude, no tocante a formação profissional, considerando as condições e relações sociais em que ela está inserida.

3 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

Esta seção apresenta algumas concepções que fundamentam a Educação Profissional, neste estudo, em especial, para o ensino médio integrado no IFRN, e se propõe abordar o sentido do trabalho como práxis humana e princípio educativo, sob a perspectiva da formação humana integral como caminho de transição e expectativa de formação profissional para os jovens.

Analisamos, ainda, a educação social como concepção que permite buscar identificar, no Programa de Apoio à Formação Estudantil para permanência escolar, constituído na Política de Assistência Estudantil no IFRN, a existência de formação profissional em espaço não escolar, Programa este cujo objetivo visa propiciar aos jovens a construção de uma vivência antecipada com e pelo trabalho como contribuição para a sua formação profissional.

Nesse estudo, é importante perceber o universo dos jovens, o que não será nosso foco, os quais, em uma fase de desenvolvimento e transição, esboçam o desejo de independência, autossuficiência e possibilidades de escolhas quanto a suas experiências de vida na busca de sua identidade social, cultural e política por meio de sua própria percepção e sentido, compreendida também com aporte na teoria de *habitus*²⁴, do autor francês Pierre Bourdieu como meio de conciliar a oposição entre a realidade externa e as realidades subjetivas dos sujeitos. Esse entendimento pode expressar que:

A juventude é uma construção cultural que possui os traços da sociedade onde ela está inserida, mas cada grupo social organiza, à sua maneira, a passagem da infância para a vida adulta e, dentro de uma mesma sociedade, existem diversas formas e meios de transitar de uma condição para a outra, o que confere à ideia de juventude uma intensa maleabilidade (FEIXA 1998 apud SIMÕES, 1998, p. 12).

Dessa forma, para compreender a juventude, é preciso percebê-la nos diversos espaços, inclusive nos espaços escolar e laboral, pois ainda nessa fase surgem as perguntas relativas às suas escolhas profissionais. Assim, o mundo do trabalho, seja no presente ou como projeto futuro, já está presente na vida dos jovens. Todavia, de certa maneira há uma angústia nesse trabalho para o jovem, se ele vai conseguir ou não trabalhar, além de viver a tensão de estudar e viver a vida.

²⁴*Habitus* entendido como um sistema de esquemas individuais, construído socialmente (SETTON, 2002).

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O sistema educacional é uma construção histórica edificada no tempo, mas este perpassa por desconstruções e mudanças a cada momento. Nessa interface, cabe pensar que a relação educação e trabalho:

Tem como pressuposto que o conhecimento produzido na escola tem como fonte inspiradora o saber produzido nas relações sociais, que os homens estabelecem em seu processo de trabalho, a possibilidade de uma ação se transformar em ação transformadora pode ganhar corpo quando os trabalhadores têm assegurado, pelo menos, o direito à educação básica (fundamental e média)” (TIRIBA, 2007, p. 94).

Assim, somente por meio desse processo de assegurar o direito à educação aos trabalhadores, será possível redesenhar os processos de trabalho. E ao pensar essa relação na realidade brasileira, ou seja, o acesso à educação e o ingresso no mundo do trabalho para a juventude, é preciso pensar não somente uma única juventude, mas sim a existência de mais de uma, que tem seu recorte de classe social. Nesse sentido, sabemos que ao longo da história da educação não se teve igualdade de oportunidades para todos da sociedade, a origem de classe pesava na orientação escolar, e os sistemas escolares eram divididos em escolas para o povo e para burguesia; para os filhos da classe trabalhadora, em específico, restou o mérito como um aspecto de caráter marginal para que pudessem ter acesso à educação e ao trabalho.

Há de se ter a clareza de que não se pode atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade de realizar mudanças no destino dos indivíduos, visto que isso é antes de tudo fruto da desigualdade social em face do modo de produção, até mesmo as formas de acesso ao ensino são desiguais no modelo atual de sociedade. Assim, pensar uma educação pública e de qualidade pode simplesmente não intervir nesse destino, mas proporcionará para alguns, em especial os filhos da classe trabalhadora, a oportunidade de fugir das injustiças sociais e construir trajetórias profissionais exitosas.

O modo de produção capitalista não nega o direito à educação (escola), e sim precisa dela para reproduzir sua ideologia e manter a lógica econômica do capital. No âmbito da escola se tem a reprodução de classes, mas é no sentido contrário que se tem buscado a contra-hegemonia para mudar essa função social da escola criada na perspectiva de fortalecimento do capital, isso com fundamentação nos movimentos sociais e políticos da classe trabalhadora.

A escola enquanto imersa no aparelho do Estado, também contribui para a reprodução da divisão de classes, formando força de trabalho voltada para os interesses econômicos. Todavia, ela também é um espaço relevante para classe trabalhadora superar condições precárias de vida, além de apontar para conquista do seu empoderamento pelo conhecimento.

Assim, para Frigotto, é difícil pensar um trabalho educativo articulado aos interesses dos trabalhadores sem ter como início e fim o conhecimento, a consciência imersa no mundo do trabalho, da cultura e das formas de reprodução de existência dessa classe (FRIGOTTO, 2002).

Nesse sentido, na tentativa de democratizar o ensino médio, que ao mesmo tempo prepare o jovem para ingressar no mundo do trabalho e para a cidadania, as finalidades propostas pelo art. 35 da LDB²⁵ explicitam com clareza a intenção de superar a dualidade socialmente construída pela educação geral e educação específica, aproximando-o de uma formação profissional com um projeto político pedagógico que seja capaz de articular ciência, trabalho e cultura.

Essa concepção proposta pela legislação adota o conceito de trabalho como práxis humana, este compreendido por Kuenzer:

Como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias a sua existência (KUENZER, 2001, p. 39).

Sob esse ponto de vista, o trabalho enquanto categoria central das relações de produção nos instiga o desafio de compreender o seu significado na sociedade capitalista, e as transformações que o mundo do trabalho influenciam no papel da educação e da formação profissional do indivíduo e ainda compreender que toda educação sempre será para o trabalho.

Na dimensão histórica é possível perceber o trabalho compreendido como sendo uma atividade manual e física, associada à concepção de sofrimento, como sendo degradante e alienante, cuja origem etimológica vem do instrumento “*tripalium*”, utilizado na Idade Média

²⁵ A LDB, no seu art. 35, define claramente as seguintes finalidades do Ensino Médio, etapa final da educação básica: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

para tortura. Enquanto isso, na dimensão ontológica, o trabalho é um processo em que o homem está interligado à natureza e, com sua própria ação, controla seu intercâmbio material com a mesma. Desta forma, o ser humano atua sobre a natureza externa e modifica-a e, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza.

Nesse sentido, é possível pressupor que o trabalho define a realidade humana, o que o distingue do trabalho dos outros animais, uma vez que é uma ação guiada por objetivos e ação com consciência que antecipa mentalmente o que vai fazer. Segundo Braverman (1977), o trabalho humano é consciente e proposital, sendo produto característico da espécie humana. Enquanto o trabalho de outros animais é instintivo, estes desenvolvem atividades inatas antes que aprendidas.

Assim, a força que direciona o trabalho continua sendo a consciência humana. A força de trabalho, tal qual denominada por Marx, é a capacidade humana de executar atividades laborais, recurso exclusivo da humanidade para transformar a natureza, e nesse processo também responder a necessidade de subsistência. Nesse viés, entendemos o trabalho no seu duplo sentido, de acordo com Ramos:

[...] a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (RAMOS, 2010, p. 49).

Dentre as críticas que se pode tecer acerca do trabalho no modo de produção capitalista, é que o mesmo perdeu sua característica de expressão do poder do homem, fica externo à parte de sua vontade e passa a existir ao homem tão somente como meio para satisfazer a necessidade de manutenção de sua existência. O capital, ainda, transforma o homem em mercadoria física e mentalmente desumano, há um efeito de estranhamento em relação ao trabalho e aos outros homens. O trabalho assume a dimensão somente da lucratividade.

Para uma maior compreensão da categoria trabalho como produção de novos conhecimentos, esta não pode ser compreendida sem estar relacionada à ciência, à tecnologia e à cultura, o que significa entender o trabalho como princípio educativo, não significando “aprender fazendo”, nem restringi-lo a formar para o exercício do trabalho. Nesse sentido, concordamos com o entendimento de Ramos, quando considera que:

O trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2013, p. 86).

Discorre também a autora que compreender o trabalho como princípio educativo diz respeito a superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, ou seja, formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2013).

Nesse sentido, e buscando integrar o trabalho, a ciência e a cultura, o papel da profissionalização se opõe a reduzir à simples formação para o mercado de trabalho. Ao contrário, ela congrega valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam uma expressão própria do ser humano.

A partir do desenvolvimento do capital industrial, o qual redefine as relações de produção na sociedade, observam-se também necessidades de mudanças na direção da escola. Esta segue um rumo de modernização para atender aos interesses da classe burguesa, e insere em seu âmbito a instrução para classe trabalhadora, além de dinamizar a economia industrial. No entanto, verifica-se a coexistência de dois tipos de escola, uma de continuidade de estudos para burguesia e uma educação mitigada para classe trabalhadora.

Podemos observar, no pensamento de Gramsci (1989), que a educação possui um papel central e se dá em todos os espaços pelas relações humanas na sociedade. A escola é pensada como um lugar especial de formação do indivíduo, sempre relacionada às outras instituições, em especial ao trabalho, este como elemento excepcional para constituição do ser social em suas dimensões individual e coletiva.

Assim, relacionar educação e trabalho, a partir desse entendimento, tem-se que esse processo é o meio pelo qual o homem adquire condições de humanização. E o trabalho tem sua proposição como princípio educativo, importante para integrar cultura e ciência nessas condições.

Dentre algumas questões acerca da relação educação e trabalho, tem-se a simplificação do conceito de qualificação, o que reduz a aludida relação à dimensão de emprego e desvaloriza o saber técnico, sem considerar a contradição capital/trabalho, e trata de forma distanciada a escola e o trabalho, este compreendido como categoria estruturante do homem e da sociedade.

Ao pensar o papel do ensino médio com uma autonomia relativa face ao processo de trabalho, este deveria ser de resgatar a relação entre o conhecimento e a prática para o trabalho e, ainda que seja uma condição historicamente necessária à concretização do ensino médio unitário, não chega a se confundir com o mesmo por causa das relações sociais de classe. Desta forma, propiciaria aos estudantes o domínio das técnicas produtivas e não o seu mero adestramento por elas (RAMOS, 2013).

A educação vai além de obtenção de instrução e, nesse sentido, Arroyo (1986, p. 4) diz que “defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos”. Assim, a educação profissional é pensada como um caminho que propõe um enfrentamento das consequências da sociedade de classe, tentando apontar uma proposta para os mais excluídos da educação.

Nos anos 1990, as reformas educacionais realizadas no Brasil, tiveram um contexto de modelo econômico de reestruturação e intervenção do Estado convergente com o ideário neoliberal. Nesse momento, a educação teve uma atenção por causa da falta de qualidade que poderia gerar problema ao mercado. Assim, foi gerada a necessidade de o poder público investir nos ensinos básico, técnico e superior, a fim de se adequar às políticas de investimento na área industrial e tecnológica.

Desta forma, a educação do trabalhador assume essa condição para qualidade e produtividade industrial (RAMOS, 2013). Nessa direção, evidencia Cunha (1995), que foi incisiva a ideia da urgente necessidade de melhorar e mudar a qualidade da escola, a fim de que pudesse formar trabalhadores capazes de se adaptarem às novas tecnologias, sob as orientações das agências internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Em suma, “a educação profissional foi considerada como uma das estratégias para resolver o problema da qualificação da mão de obra no Brasil” (RAMOS, 2013, p. 45).

Cabe esclarecer que a profissionalização, em sua definição, considera a importância da formação profissional, e nesta também está presente a noção da profissionalização, cuja compreensão remete ao pensamento de Ramos, que diz:

Sob a ótica econômica, profissionalizar as pessoas significa formar os sujeitos para viverem do produto de seu trabalho, ocupando um lugar na divisão social e técnica do trabalho. Sob a ótica sociológica, essa inserção desenvolve no sujeito uma identidade sócio-profissional que se objetiva por meio do trabalho remunerado e pelo compartilhamento de regras socialmente pactuadas. Sob a ótica ético-política, profissionalizar implica fazer interiorizar esse conjunto de regras que instalam o ato profissional, como

uma troca entre uma contribuição social de qualidade e uma remuneração, destacando um valor de ordem social que supera o valor de mercado (RAMOS, 2001, p. 240).

Segundo Franco (1984), é importante repensar a formação de técnicos de nível médio como alternativa para os jovens como elemento de desenvolvimento da cidadania. Para o autor, esse ensino técnico não deve ser pensado como adestramento, voltado para as necessidades do mercado de trabalho, mas com uma formação que permita ao jovem participar das relações sociais enquanto cidadão.

Nessa linha de pensamento, Moura (2015) aponta que “ser radicalmente contra a profissionalização está descolado da realidade hoje, pois as classes trabalhadoras precisam sobreviver”²⁶ (Informação verbal). Essa ideia retrata a oportunidade que é ofertada aos jovens para formação profissional por meio do ensino médio integrado, em especial, para realidade vivenciada por aqueles da classe trabalhadora, na tentativa de superar as desigualdades de direitos.

O trabalho, no sentido de princípio educativo, busca assumir a superação da dualidade entre a formação básica e profissional, uma vez que assume a direção de proporcionar a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, ou seja, o aspecto ontológico. Os conhecimentos apreendidos socialmente transformam as condições naturais da vida e amplia as potencialidades humanas e na medida em que propõem especificidades para o processo educacional visando à participação dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo, esse sentido justifica a formação específica para o exercício de profissões, em um processo de compra e venda da força de trabalho, e aqui ele assume seu aspecto histórico, pela produção da existência humana sob o capitalismo.

No entanto, o trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito, não podendo ser visto somente como uma necessidade da classe trabalhadora, sendo relevante serem combatidas as relações de exploração e alienação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009).

Assim, o conhecimento por meio da formação profissional deve ser numa proposta para o trabalhador apreender o sentido da força produtiva por meio da compreensão do conhecimento científico e tecnológico, com vistas a atuar de forma autônoma e consciente na dinamicidade econômica da sociedade.

²⁶Informação fornecida pelo Prof. Dr. Dante Henrique Moura em aula na disciplina Sociedade, Trabalho e Educação do Mestrado em Educação Profissional do PPGEP/IFRN, em Natal/RN, em 19 de agosto de 2015.

No entanto, ao observar a história da Educação Profissional, tem-se, nas suas primeiras Instituições, um ensino voltado para carreiras pouco valorizadas, e destinado aqueles que estavam à margem da sociedade. A história da EP como processo de formação para o trabalhador passou por diversos momentos, como a profissionalização obrigatória no 2º Grau proposta pela Lei nº 5.692/71, voltada imediatamente para o mercado de trabalho como solução para diversos problemas que afetavam a força de trabalho, e para os estudantes proporcionava aos mesmos concluírem o nível médio com uma formação profissional, e ainda supria o quantitativo de profissionais no mercado.

Ao longo da história, essa modalidade de ensino, vem se constituindo como o mais difícil nível de ensino a ser enfrentado, em face de sua concepção e estrutura, visto que sua natureza complexa para atender aos jovens, seja para preparar para continuidade de estudos bem como para preparar para o mundo do trabalho, no âmbito de um projeto capitalista de sociedade. É nesse contexto que a Educação Profissional de nível médio ocupou um lugar significativo em meio aos conflitos no campo educacional.

Na década de 1990, momento de intensa instabilidade econômica, a necessidade de qualificação profissional imposta pelo modelo produtivo que exigia trabalhadores com conhecimentos e habilidades, afasta a EP em relação ao sistema educacional, e as políticas de formação para o trabalho passam a se pautar em programas de capacitação de massa para aqueles com baixa escolaridade, com o fito de gerar emprego e renda, implicando a proximidade das fronteiras entre as parcerias público-privado, estabelecendo-se uma privatização das atividades educacionais.

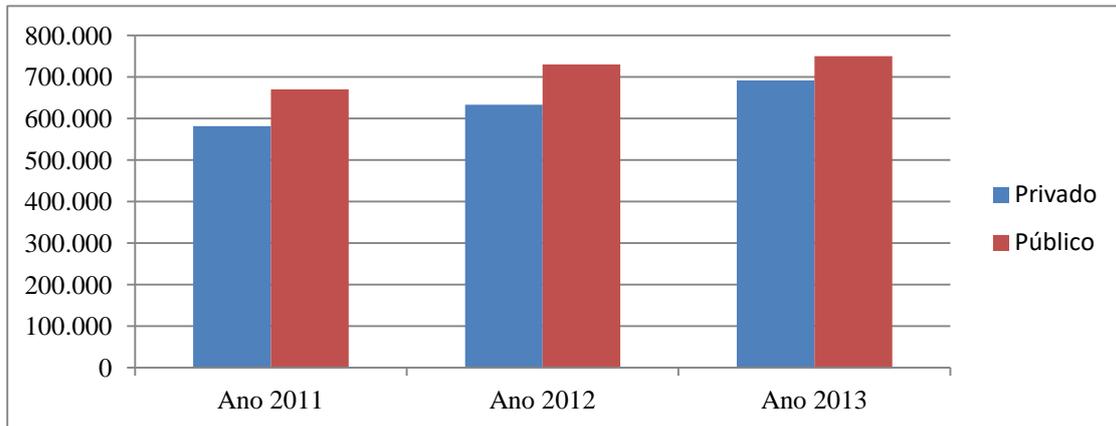
Tal relação se fortalece pela instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da promulgação da Lei nº 12.513²⁷, de 26 de outubro de 2011, ocasião em que a relação público-privado e o tipo de formação profissional proposto ficou mais evidente, e ainda incorporou a política de expansão da rede federal e das redes estaduais de educação profissional.

Como aponta Ramos (2013), todas essas iniciativas forneceram o marco legal e político para a expressiva retirada do Estado da Educação Profissional, transformada em objeto de parceria entre governos e sociedade civil. Podemos observar esse contexto no Gráfico 1, a partir dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar 2013 - MEC/INEP, os quais apontam para uma expansão do número de matrículas em educação profissional,

²⁷ Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, cujo objetivo principal seria expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira, e conta o financiamento público de matrículas em instituições privadas.

equilibrando-se as ofertas entre o setor privado e a esfera pública (federal, estadual e municipal), com destaque para o aumento, nesta última, para a rede pública federal, que nos últimos 6 (seis) anos mais que dobrou sua oferta por meio do projeto de expansão.

Gráfico 1- Matrícula em educação profissional: setor privado x público



Fonte: Adaptado do MEC/INEP (2013).

Sendo assim, podemos observar que o acesso à educação básica e à formação profissional de qualidade no ensino médio possibilita uma inserção ativa e autônoma nos processos de produção, oportunizando em especial aos jovens oriundos da classe trabalhadora uma expectativa de mobilidade social por meio da Educação Profissional.

O que cabe questionar é em que base está sendo pautada essa formação profissional a depender da esfera em que está sendo ofertada, se subordinada ao mercado de trabalho fortalecendo o projeto capitalista, ou prepara o jovem para o mundo do trabalho com uma formação capaz de compreender as relações que perpassam o processo de produção.

A escolarização dos jovens no Brasil tem apresentado um crescimento efetivo. Todavia, há um universo de aproximadamente 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos (IBGE, [2014]), na faixa etária que corresponde à idade adequada para cursar o ensino médio, que ainda está fora da escola e vivencia a ameaça do desemprego e subemprego para o futuro, consequências de uma sociedade de grandes desigualdades sociais. Pode-se inferir que a maior parte desses jovens pertence à classe trabalhadora, a qual coloca o trabalho como centro de vida para aquisição mínima de sobrevivência frente à falta de empregabilidade na sociedade, e nem sempre enxergam a educação como transformação social, um direito social e o caminho para seu desenvolvimento individual e coletivo.

Na presente discussão, a tentativa foi de compreensão da questão referente à formação dos jovens e sua relação com o trabalho, apresentando a educação profissional para esses jovens como uma política, visando uma proposta mais ampla de formação em relação ao trabalho e enfrentamento das relações de produção e reprodução do capitalismo.

Diante dessa perspectiva do trabalho como princípio educativo, é importante pensar numa forma de constituir uma identidade profissional para os jovens, filhos da classe trabalhadora, como uma forma de criar múltiplas possibilidades de transição para a vida adulta.

A fim de fundamentar essa formação sob a ótica do trabalho como princípio educativo, faz-se necessária a integração das dimensões de vida dos indivíduos com uma leitura crítica da realidade vivida, e esta pode ser compreendida a partir da concepção de formação humana integral que passaremos a desenvolver a seguir.

3.2 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

É importante o papel do Estado na implementação de políticas públicas educacionais e estas devem ser legitimadas no contexto social para alcançar metas como a de universalização do ensino médio, etapa final da Educação Básica. Com as contradições da sociedade capitalista, é necessário entender ainda que “a formação integral física, moral e cultural dos homens é percebida como elemento fundamental da cidadania” (AUED, 1999, p. 97).

O ensino médio integrado na perspectiva da educação profissional passa a ser um projeto emancipador coerente para a classe trabalhadora brasileira, em meio às diferenças e desigualdades do alunado. No Brasil, o Estado assumiu essa responsabilidade na esfera pública em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices, precursoras de outras escolas, as quais obedeciam a uma finalidade moral que era educar pelo trabalho os órfãos e pobres. Esse foi o marco de alternativas desenvolvidas voltadas para formação dos trabalhadores.

As políticas públicas educacionais pensadas para juventude têm de considerar que ela não tem como garantir por sua família os direitos como saúde, educação, moradia etc., como o fazem as camadas médias e altas, e isso faz com que esses setores populares dependam do Estado para garantia mínima dos respectivos direitos, os quais, constitucionalmente, deveriam ser direito de todos, independentemente da classe social.

Assim, pensar em uma política educacional e, nesse estudo, a educação profissional, implementada e pensada historicamente para os trabalhadores, atualmente pensada na perspectiva de assegurar uma educação pública e de qualidade, é buscar afastar dessa camada social o futuro incerto tratando seus sujeitos como de direitos empoderados pela formação profissional (ARROYO, 2014).

Segundo Arroyo, “as pressões das últimas décadas por um Estado e por políticas públicas mais democráticas e igualitárias tem levado a políticas inclusivas, de redução da marginalidade, da pobreza, da redução das desigualdades” (ARROYO, 2014, p. 61). Daí, os trabalhadores precisam perceber que para fazer a travessia para relações sociais mais justas tem que lutar por mudanças de estrutura bem como por políticas públicas inclusivas e emancipatórias como, por exemplo, a Política de Assistência Estudantil, legitimada pelo Decreto nº 7.234²⁸, de 19 de julho de 2010, o qual dispõe em seu art. 2º 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 (BRASIL, 2010).

A supracitada política de governo, representando a intervenção do Estado, assume o compromisso de proporcionar a permanência escolar dos estudantes das camadas sociais menos favorecidas, visando assegurar o direito à educação e à formação profissional, mas o cerne está em se lutar por uma escola com perspectiva de transformação social.

No contexto da sociedade capitalista, a formação humana é produto das relações sociais e de produção e a escola é um espaço institucionalizado onde também reside parte da formação humana, fruto de tais relações. No entanto, a escola foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes.

Nesse sentido, contribui Machado quando diz: “no ensino politécnico, não é suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las ao nível intelectual”. Assim, a ideia da educação do trabalhador é compreendida pela concepção de uma escola que não seja reduzida ao espaço de preparo para o exercício do trabalho, mas que tenha em sua natureza e constituição o papel de formação de consciência crítica (MACHADO, 1989, p. 129).

²⁸ PNAES – é executado no âmbito do Ministério da Educação, cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades.

Assim, pensando nesse projeto de educação emancipatória da classe trabalhadora, afirma Kuenzer que:

A politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2001, p. 87).

O que se observa atualmente é a perspectiva de construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e geral, retirando a centralidade do mercado de trabalho para a pessoa humana (RAMOS, 2007).

Esse projeto de ensino médio cuja centralidade está no desenvolvimento do estudante corrobora o art. 22 da LDB, uma vez que evidencia que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e, assim, retirar do mercado de trabalho o foco do projeto do ensino médio, visto que durante muito tempo de sua trajetória esse enfoque esteve presente. Nesse sentido, a formação humana integral como pressuposto para o ensino médio trata de um projeto político-pedagógico da organização curricular e comprometido com o sucesso dos estudantes.

Desta forma, é preciso pensar o ensino médio a partir de uma base unitária que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Mas, a realidade estrutural da sociedade de classes, aponta que a concretização desse projeto de ensino para o nível médio só pode ser almejada pela integração a uma formação profissional técnica (MOURA, 2013).

3.2.1 O Programa de Apoio à Formação Estudantil como processo de formação pelo trabalho

A partir da compreensão das discussões anteriores, é importante apresentar o PAFE como um Programa de formação que se destina aos estudantes em vulnerabilidade social, com o objetivo de promover a aprendizagem pelo trabalho, imerso em espaço além da sala de aula, configura como trabalho educativo. Compreendendo esse ambiente de socialização do estudante como importante e complementar no seu percurso formativo na Instituição, os documentos institucionais têm legitimado esse trabalho educativo promovido pela Política de

Assistência Estudantil, o que pode ser percebido no art. 1º, § 1º, do Regulamento do aludido Programa²⁹:

§ 1º. Entende-se por trabalho educativo: “a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo”, conforme descrito no artigo 68, § 1º, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, oportuniza uma experiência de aprendizagem em um ambiente laboral, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social do educando, de acordo com os preceitos estabelecidos na Constituição Federal, artigo 206, na Lei de Diretrizes e Base de Educação, artigo 3º, e no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo V, art. 68, § 10. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Assim, a partir dessa concepção do PAFE, a qual está em consonância com as legislações pátrias, a proposta desse estudo procura perceber os sentidos atribuídos à aprendizagem pelo trabalho na visão dos bolsistas do ensino médio integrado para suas condições objetivas e subjetivas de vida.

Essa ação complementar de formação dos estudantes, proporcionada pela Política de Assistência Estudantil do IFRN, por meio de suas ações universais e ações de apoio aos estudantes em vulnerabilidade social está presente em regimentos institucionais como no PDI (2014-2018). Política essa, concebida no Capítulo 6 (Políticas Institucionais e Objetivos Estratégicos) do documento supracitado, como parte do processo educativo que se configura como direito social dos estudantes, ao propiciar a garantia do direito à educação pública de qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes. É pela regulamentação de programas como o PAFE que essa Política se constitui, visando contribuir ao fortalecimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

Assim, o que se busca por meio de programas como o PAFE é conceber a escola como um espaço de possibilidades de formação, permitindo a vivência de práticas educativas que fomentem no estudante as mudanças, em especial, daqueles indivíduos que ocupam uma posição social desfavorável definida pelas condições de reprodução do capital. Espaços como estes poderão contribuir para a construção de novos conceitos de si mesmo e da realidade

²⁹ O referido regulamento encontra-se em processo de revisão para posterior aprovação no CONSUP/IFRN.

social, para (re)construir novas trajetórias com e pela atividade laboral sob a ótica do trabalho como princípio educativo.

No que tange à formação humana integral no contexto da Assistência Estudantil, podemos observar que esta aparece intrínseca à proposta de conferir condições de assegurar o direito à educação, configurando ações que fortaleçam o ensino-aprendizagem, este compreendido numa dimensão que integra todas as dimensões de vida, visando proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante.

Nesse aludido Programa, a concepção de trabalho é pensada como princípio educativo, em que, pela vivência nos laboratórios de experiência profissional no ambiente institucional, o bolsista seja capaz de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, e perceber a dicotomia do trabalho manual e trabalho intelectual de modo prático, para buscar compreender a totalidade social.

3.3 A EDUCAÇÃO SOCIAL: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCATIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO?

A questão ora expressa nesta seção é a de buscar compreender o desenvolvimento de representações presentes na construção da socialização dos estudantes do ensino médio integrado participantes do PAFE, que podem estar fundamentadas na concepção da Educação Social³⁰ e pela Pedagogia Social³¹, e assim buscar compreender as mudanças nos sujeitos que vivenciam esse processo de construção nas relações estabelecidas com os outros.

Para Trilla (2003), a Pedagogia Social é compreendida como marco teórico e metodológico que conceitua, formula, implementa, avalia e investiga acerbados conhecimentos necessários à Educação Social, com o fito da transformação social.

Desse modo, consideramos importante aproximarmo-nos desses conceitos, uma vez que a proposta é a de entendê-los com mais clareza na prática educativa que permeia o referido Programa e se este atinge o seu objetivo, visto que seu locus se dá em ambiente de aprendizagem no IFRN, mas não nos ambientes formais de sala de aula.

Podemos dizer que não é fácil a tarefa de utilizar conceitos os quais, em meio à diversidade de visões, propiciam distintas interpretações. Também, observa-se que não há um largo acervo de produção de conhecimento sobre a aprendizagem para além da sala de aula sob

³⁰A Educação Social aqui entendida como um campo de estudo que propicia o conhecimento humanístico e social no âmbito das políticas de inclusão como alternativas operacionais nos espaços para além da sala de aula.

³¹ A Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. E está inserida no campo epistemológico das ciências da educação (TAVARES, 2010).

o olhar desses conceitos de conhecimento e de intervenção profissional. Assim, aqui trazemos conceitos emancipadores das ciências da educação que entendemos aproximarem-se da temática em tela, visando contemplar a formação profissional de jovens sob as perspectivas da formação humana integral e da transformação de sua realidade.

Nesse modelo de prática educativa no âmbito do PAFE, esclarecemos que o profissional considerado sujeito primeiro do fazer pedagógico é o Assistente Social que, aliado a outros atores institucionais, numa intervenção multidisciplinar, consegue dimensionar seus objetivos, acompanhamento, aspectos operacionais, e realizar proposição de atualização do Programa em tela a fim de que a categoria trabalho seja compreendida com o significado de uma relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, entender o trabalho como princípio educativo. Por todos esses motivos, necessário se faz a apropriação dos sentidos e conceitos da Educação Social, esta que, consubstanciada por meio da Pedagogia Social, se coloca propositiva no desenvolvimento humano e social para além da lógica da constatação, da reprodução e da conformação.

É no final da década de 1970, num momento em que diversas demandas são postas a setores como serviço social, saúde, pedagógico e outros, os quais veem o mundo escolar e a família sem condições de abranger as respectivas demandas, que emerge a educação além da sala de aula como campo pedagógico frente ao referido momento histórico. Segundo Trilla (2003), nesse período surgem discussões pedagógicas e estudos relativos à crise na educação, e a repercussão dessa crise na escola favorece o aparecimento do campo teórico da educação para aprendizagem externo à sala de aula.

A proposta em tela vislumbra aprofundar a discussão acerca da importância de Programas de socialização nos ambientes de aprendizagem na escola, porém para além de sala de aula. A pesquisa percebe que iniciativas dessa natureza ainda são incipientes enquanto campo para investigações científicas, como esta produção de conhecimento, trazendo para o debate no campo da educação práticas que extrapolam a diversidade de ambientes de aprendizagem sejam eles escolar e não escolar.

É preciso vencer barreiras por meio da constante reflexão desses processos no que tange ao reconhecimento da importância da inserção da Educação Social como elemento no universo da inclusão social, tal qual acontece por meio de programas de assistência estudantil nas instituições de ensino, implementados em espaços de desenvolvimento para além da sala de aula e no ambiente da própria escola. No entanto, enfatizando que esse modelo não é

substitutivo do currículo de sala de aula, podendo o mesmo ser compreendido sob uma perspectiva complementar de aprendizado.

Cabe salientar que, nesse estudo, cujo objeto está inserido em uma instituição de ensino, mas em espaço para além da sala de aula, podemos pensar a relação dos condicionantes sociais e a subjetividade dos sujeitos nesse universo à luz do conceito de *habitus* do autor Bourdieu (2010), em dialética com a pedagogia emancipadora. Essa noção de *habitus* pode nos auxiliar a pensar o processo de socialização que envolve os sujeitos no universo do PAFE ao longo de suas vivências de vida anterior a sua participação no Programa bem como posterior ao seu ingresso no referido Programa.

Entendendo aqui, o PAFE como espaço de construção de caminhos que predispõe os indivíduos a fazerem escolhas, considerando que a construção da personalidade segue a dinâmica social em consonância com o *habitus* que não será estático porque este segue a trajetória social dos indivíduos em uma realidade social concreta. Nesse processo é posta em prática a relação indivíduo e sociedade, estando nesse universo sua apreensão acerca do mundo do trabalho e da profissão.

Sendo assim, o ambiente pode modificar o *habitus*, e a cultura social de origem do indivíduo pode sofrer influência de novas realidades sociais que ele terá acesso em sua vida. Nessa direção, podemos inferir que os estudantes bolsistas, estes em situação de vulnerabilidade social, podem vivenciar realidades sociais diferentes de sua condição econômica, da sua cultura de origem e de família, e estabelecer um novo *habitus* no âmbito da aprendizagem além da sala de aula e poderá possibilitar de alguma forma a elevação do conhecimento que contribuirá com o acesso ao capital econômico.

O campo escolar tem como capital específico o de caráter cultural, e poderá proporcionar aos indivíduos o sucesso escolar e a oportunidade para as escolhas profissionais. No entanto, a escola oferece também o acesso a outros espaços de socialização, como no caso específico do PAFE, sendo também um campo social (escolar) além da sala de aula que proporcionará ao estudante novas possibilidades de formação escolar num espaço que pode ser considerado um laboratório de imersão profissional, e potencializador de mudanças no indivíduo seja no comportamento, seja na vivência acadêmica.

O PAFE pode ser considerado um catalisador de novos *habitus* de aquisição secundária, uma vez que cria um ambiente de socialização e oportunidades integrado a outros campos de conhecimento no âmbito do IFRN, mas isso dependerá da análise do indivíduo sobre suas perspectivas e escolhas, podendo contribuir para a construção de sua identidade.

Para compreender o PAFE e perceber os pontos fortes e as vicissitudes desse Programa, faz-se necessário dialogar com correntes teóricas distintas, trazidas nesse estudo, visto que o ser em contato com a realidade tem de compreender a si e à sociedade pautada no modo capitalista de produção, visando entender o seu lugar e os meios de produzir trajetórias futuras. Além disso, se pensarmos a figura do educador, podemos pensá-lo como aquele que não pode e nem deve se omitir ao expressar sua leitura de mundo, mas sem deixar de reconhecer que há outras leituras de mundo, algumas vezes antagônicas à sua. Isso demonstra que a construção do conhecimento caminha na luta em favor da democratização da sociedade e da escola (FREIRE, 2014).

A Política de Assistência Estudantil, na qual está inserido o PAFE, busca promover a inclusão social na perspectiva que se refere à situação socioeconômica, familiar e educativa do estudante, desde o seu direito de acesso até a sua permanência na Instituição, propiciando o êxito escolar. Nesse sentido, compreende Tavares que esse conceito de inclusão social exalta os princípios da alteridade e da empatia, por meio da interação e da compreensão do outro, cuja finalidade é proporcionar o acesso àqueles excluídos às oportunidades da sociedade, para assim buscar retomar a relação interativa entre o indivíduo, a família e a sociedade na qual está inserido. (TAVARES, 2010).

Na atual sociedade, eivada pelo capitalismo neoliberal, a escola pode se tornar um espaço diretamente voltado para a necessidade da lógica do mercado. Entretanto, compreendemos que esses espaços de aprendizagem sociológica para além da sala de aula podem ser ambientes de contramão dessa lógica, tornando-se espaços de reflexão e desenvolvimento humano.

Assim, ressaltamos que a educação é um elemento primordial de formação e de transformação na vida dos homens, além de crescimento econômico, social e cultural das sociedades, visto que por meio dela os sujeitos experimentam e aprendem experiências de vida que contribuem para elevação de sua formação nos aspectos social, profissional e de personalidade.

Nesse sentido, tomando como referência Machado, entende-se

a educação do trabalhador como ação pedagógica de constituição dos jovens e adultos como sujeitos históricos, à medida que adquirem e produzem conhecimento na escola e pela escola; um espaço formativo essencial, **embora não exclusivo**. Enfatizando nesse processo de formação os ambientes de socialização de aprendizagem para além de sala aula” (MACHADO, 2013, p. 43, grifo nosso).

Simões concorda com a ideia de Bourdieu (1998) de que as disposições da família e a forma como vislumbra seu olhar para escola, a sua crença (ou não) na escola são elementos decisivos do sucesso ou do fracasso escolar do jovem. Esse sentimento também pode ser mantido pela escola, quando esta não cumpre o seu papel de investir o suficiente visando à continuidade dos estudos até o mais elevado nível de ensino (SIMÕES, 2007).

Observa-se que o país ainda mostra um baixo investimento em Educação e políticas educacionais a fim de atingir essa transformação, em especial no que concerne a políticas para o segmento juvenil. Nos últimos anos, o sistema de ensino formal no Brasil não vem correspondendo às expectativas de ofertar uma educação de qualidade voltada para inserção do sujeito na sociedade e, constitucionalmente, o direito à educação é reconhecido como dever do Estado, como prever a Constituição Federal de 1988, e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu art. 2º.

É instituído na Constituição Federal como princípio fundamental o Estado Democrático de Direito, no art. 1º, caput, cujos fundamentos são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político. Essa cidadania proferida pela Constituição Federal avança para além dos direitos políticos, e adentra em direitos sociais, compreendendo outros direitos que assegurem a garantia de um mínimo social.

Nesse estudo, pretendemos compreender o direito à educação para os jovens do ensino médio integrado inseridos na escola pública de educação profissional, associando a esta formação imersa em lugar para além da sala de aula, outra formação fundamentada pela educação social num contexto de inclusão social de jovens em vulnerabilidade social por meio da política de Assistência Estudantil e materializada pelo PAFE, constituindo-se campo de aprendizagem sociológica e por isso de desenvolvimento humano voltado para a formação de sujeitos por meio de ações afirmativas e considerando a perspectiva da formação humana integral.

A educação social sedimentou sua legitimação em dispositivos legais de foro internacional com destaque para à Declaração dos Direitos da Criança e à Convenção dos Direitos da Infância, das quais o Brasil é signatário. Na legislação nacional encontramos esse aporte na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo 2006/05, entre outros, numa lógica filosófica do direito voltada para a política da educação social.

Importa registrar que a educação social, enquanto perspectiva de inclusão social, possibilita ambientes de conhecimentos múltiplos, capaz de conduzir ao desenvolvimento humano dos estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, entendemos que cabe refletir acerca da formação dos profissionais envolvidos, a qual deve ser permeada de ações reflexivas, críticas e de aprofundamento sobre a pedagogia social, a educação social e os espaços para além de sala de aula enquanto fundamentos necessários para a transformação da sociedade (TARDIF, 2002).

Essa compreensão nos permite trazer a proposta de educação social e seu significado educativo para o desenvolvimento da sociabilidade dos estudantes do ensino médio integrado participantes do PAFE, considerando ser a juventude um ciclo da vida em que ocorre a preparação para a vida adulta, elaboração de projetos e descobertas.

Assim, a educação social deve ser entendida como um campo de saberes que pode emanar de grupos, em especial dos excluídos, valores e possibilidades de empoderamento para enfrentar a lógica da sociedade neoliberal por meio do saber compromissado com sua realidade social, tornando-se sujeitos com leitura crítica do real e capazes de vivenciar o coletivo nessa seara.

Segundo Freire (2014), toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, os quais ensinam e aprendem; que, em situação de aprendiz, ensina também a existência do objeto a ser ensinado e aprendido. Assim, pressupõe-se pensar a educação social como um caminho de formação e humanização nos espaços de educação, aqui por meio do PAFE, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas frutos da coletividade e com o compromisso pela defesa dos direitos humanos e emancipação, vislumbrando um processo de formação humana.

Além da educação escolar, na perspectiva da pedagogia social como uma alternativa de educação de complementação escolar, os estudantes do IFRN podem vivenciar, por meio de programas como o PAFE, a experiência de ampliar conhecimentos que contemplem a sua formação integral além do conhecimento cognitivo, e não somente sanar a situação de vulnerabilidade social pela exclusão social. Podemos observar que na educação social inovada por programas e projetos, os estudantes readquirem sua autoestima e apanham elementos para entenderem sua inserção no mundo. “Trata-se de uma pedagogia centrada no trabalho, onde o homem adquire a consciência de que pode transformar a natureza, o mundo a sua volta e a si próprio” (GONH, 2001, p. 97).

Nesse espaço de educação social, todos os sujeitos envolvidos junto aos bolsistas, no processo de construção do conhecimento, precisam ser capazes de compreender a proposta e propiciar as oportunidades, a fim de que essa prática educativa ofereça possibilidades para construção de identidade e preparação profissional dos estudantes sob uma ótica crítica de realidade, além da conscientização política e de socialização, para que possam tornar-se sujeitos do seu próprio destino.

A Educação popular que busca construir uma relação dialógica entre educador e educando, iniciada na década de 1960, se aproxima em parte desse estudo quando introduz a concepção transformadora de educação, a qual busca discutir a libertação dos sujeitos pelos processos educativos críticos, o que a faz ser compreendida também como uma referência da concepção da Pedagogia Social.

Como marco da pedagogia freireana, relevante para a teoria da educação social, temos a experiência firmada na cidade de Angicos, município do Rio Grande do Norte, cuja meta era alfabetizar trezentos trabalhadores em 45 (quarenta e cinco) dias, os quais demonstravam ser incapazes de identificar palavras e seus significados. Assim, esta metodologia foi incorporada por vários movimentos sociais. Observa-se que o resultado de práticas como essa fez com que a educação social emergisse como uma relevante temática no campo da educação, visto que essa pedagogia ainda propunha o fortalecimento político, a fim de despertar o educando para sua realidade de vida enquanto classe explorada e sob a opressão do capital, e à margem da sociedade sem garantia dos direitos sociais elementares.

A partir de um olhar reflexivo acerca da educação social como campo para construção de uma concepção de formação profissional e educativa comprometida com o jovem do ensino médio integrado, de acordo com a proposta do PAFE, compreende-se que um estudo dessa construção requer um entrelaçamento da teoria com a prática, uma vez que são complementares para desvelar a experiência vivenciada pelos bolsistas no Programa em tela e, assim, por meio de suas vozes e de outros sujeitos como gestores e equipe técnica, pensar as possibilidades de redesenho dessa proposta educativa, as quais serão tecidas na quarta e quinta seções deste estudo, considerando a importância dos diferentes olhares que formam os sentidos de transformação desses sujeitos pelo trabalho no sentido educativo.

4 O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL E O OLHAR INSTITUCIONAL

Nesta seção buscaremos abordar o Programa de Apoio à Formação Estudantil no contexto do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, o qual se apresenta como nosso objeto de estudo, e refletir sobre sua configuração e particularidades como política social voltada aos estudantes em vulnerabilidade social.

A princípio, discorreremos a respeito do histórico do IFRN e do Campus Natal-Central, em virtude de sua expressividade no Rio Grande do Norte como Instituições de educação profissional e escola pública de qualidade que, ao longo da história, contribui para a formação profissional do jovem.

Neste momento, ainda percorreremos os caminhos dos procedimentos metodológicos da pesquisa, visto que a partir daí serão delineados todos os dados materializados por meio dos instrumentais utilizados a fim de responder aos objetivos propostos no presente estudo. E depois, contextualizaremos o pensamento dos gestores acerca do PAFE de forma a compreender a visão deles em relação à Política de Assistência Estudantil como indicador para permanência escolar e transformação social de vida.

Compreender a história da Educação Profissional no Rio Grande do Norte até a institucionalização do IFRN demanda conhecer o percurso da criação da rede federal de escolas de ensino profissional nos primeiros anos do século XX, o qual tem seu marco inicial com a criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), pelo Governo Federal do Presidente Nilo Peçanha por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, localizadas nas capitais brasileiras, com funcionamento no início de 1910.

Dentre as EAA estava a unidade do Rio Grande do Norte, inaugurada no dia 03 de janeiro de 1910, instalada em Natal (RN), no antigo edifício do Hospital da Caridade Jovino Barreto, situado à Rua Presidente Passos, no bairro Cidade Alta (RIO GRANDE DO NORTE, 1909), destinada ao ensino profissional primário gratuito, cuja finalidade seria formar operários e contramestres por meio de conhecimentos práticos e técnicos para formação de um ofício, com a oferta de oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralheria e funilaria.

A EAA delineou o caminho para consolidação da história da Educação Profissional no país e no estado do RN. Essas escolas passaram por diversas transformações e objetivos e, na configuração da Educação Profissional no RN, temos o IFRN como relevante modelo de

instituição na respectiva área. Observemos a cronologia da Educação Profissional no RN no Quadro 2:

Quadro 2 - Cronologia da Educação Profissional no Rio Grande do Norte

ANO	DENOMINAÇÃO	NORMATIVA LEGAL
1910	Escola de Aprendizes Artífices (EAA)	Decreto nº 7.566/1909, 23 de setembro de 1909.
1914	Liceu Industrial	Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1914.
1942	Escola Industrial de Natal	Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.
1968	Escola Técnica Federal do RN	Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.
1999	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do RN	Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2015).³²

Cumprir observar que a Educação Profissional no país, com a criação das EAA não apresentou nesse momento, como finalidade, exatamente a expansão industrial, embora tenha impulsionado o surgimento de medidas educacionais. Essas escolas emergem com a função mais voltada para inclusão social e controle social de um segmento especial, ao invés de formar mão de obra qualificada, muito embora também tivesse o propósito de profissionalizar os filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da Nação (BRASIL, 2008). Assim, ocultavam em si a ideologia a que se propunha, que era de repressão moral, ao retirar das ruas os meninos e educá-los pelo trabalho.

Assim, nesse momento, a educação profissional aparece como política pública, mas no sentido de formar propriamente para o desenvolvimento do caráter humano pelo trabalho (SILVA, 2012). Era preciso socorrer as crianças e retirá-las das ruas para torná-las cidadãs obedientes ao Estado e, nesse contexto, a educação passou a ser um elemento de atenção do Estado.

Com a promulgação da Constituição de 1937, o Estado tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecido no seu artigo 129, e assumia a responsabilidade com essa modalidade de ensino em razão de um capitalismo industrial crescente no Brasil. Porém, partilhou essa responsabilidade com empresas e sindicatos, e este ensino ainda era destinado aos indivíduos menos favorecidos no seio da sociedade. Estabelecia o artigo supracitado que

³² Dados extraídos de uma pesquisa documental e bibliográfica realizada pelo Autor deste trabalho.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Quando a educação profissional emergiu com as EAA estava voltada para o ensino primário e profissional com as oficinas aos desfavorecidos de recursos financeiros. Somente com a modificação na forma de organização dessas EAA tem origem as Escolas Industriais e Técnicas e, no Rio Grande do Norte, tivemos a Escola Industrial de Natal, na qual passa a ser oferecida a formação profissional em nível equivalente ao secundário, pois se fazia imperativa a qualificação dos trabalhadores.

De acordo com o movimento de crescimento econômico provocado pela industrialização nos anos 60, há uma reorganização no Ensino Industrial visando melhorar a produção econômica e capacitar a mão de obra local para o mercado, isso não dissociado das políticas do Governo Federal em desenvolver industrialmente o país, em especial a região Nordeste.

Nesse momento, a inclusão das Escolas Industriais e Técnicas, na formação dessa mão-de-obra especializada ou semiespecializada, fundamentava um dos eixos de ação da política de industrialização proposta nas Diretrizes do I Plano Diretor elaborado para a região Nordeste pela SUDENE³³, o que convertia para implantação de cursos técnicos em áreas voltadas ao programa de desenvolvimento econômico, tendo o Rio Grande do Norte participado por meio da Escola Industrial de Natal à época.

No ano de 1959, quando se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias com autonomia didática e de gestão, estas se transformam em Escolas Técnicas Federais. Assim, acelera-se a formação de técnicos necessários ao processo de industrialização no país. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira tornou obrigatório o currículo do 2º Grau em técnico-profissional, reflexo do momento histórico de aceleração do crescimento econômico. Nesse contexto, as Escolas

³³ I Plano Diretor de Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste - 1961 a 1963 (SUDENE, 1966).

Técnicas Federais aumentam significativamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

Todavia, esse contexto referente à obrigatoriedade da profissionalização mudou em meio às legislações (Decreto 2.208/97). Na segunda metade da década de 1990, as instituições federais de educação profissional e tecnológica clamavam por mudanças, cujo objetivo era promover uma reforma curricular que não estivesse limitada apenas a novos currículos técnicos, mas que buscasse uma nova pedagogia institucional, adequando as políticas e ações da instituição ao cenário, priorizando as demandas sociais locais e regionais. Esse caminho já se desencadeava para o que se tem hoje, ou seja, a rede federal de educação profissional e tecnológica, como disposto nas concepções e diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Ainda no movimento dessas mudanças, houve o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, efetivado a partir de 1999. Em 2003, o governo federal edita novas medidas curriculares para essas instituições por meio de decretos, substituindo o Decreto 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, eliminando os entraves causados pelo primeiro em relação à organização curricular e pedagógica e de ofertas de cursos.

Segundo Saviani, a educação politécnica significa:

o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Para tanto, necessita-se da reflexão sobre o trabalho, a ciência e a cultura e sobre suas relações com o currículo, porque a educação profissional e tecnológica, além do compromisso com a formação humana, procura, também, responder às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas que geram valores, riquezas e relações sociais (SAVIANI 1989 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 41).

No processo de desenvolvimento da profissionalização no país, a trajetória da Educação Profissional no Rio Grande do Norte perpassou simultaneamente por esses momentos até a consolidação do atual modelo com denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado por meio da Lei nº 11.892/2008, uma autarquia de base educacional humanístico-técnico-científica.

O IFRN é uma instituição de educação de natureza pública e de qualidade que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino,

cuja prioridade é proporcionar o direito à educação como política pública, cuja função social é:

ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014-2018).

A fundamentação teórico-metodológica da Política da Educação Profissional do IFRN no estado é abalizada pela formação humana integral, ressaltando-se as embasadas por perspectivas diferentes em outras Instituições como, por exemplo, SENAC, SENAI. Assim, a educação profissional do RN, na configuração proposta pelo IFRN, sedimenta o ensino numa perspectiva de princípios que priorizam, conforme expressa o seu Estatuto:

Art. 3º - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

- I. compromisso com a justiça social, com a igualdade, com a cidadania emancipada, com a ética e com a preservação do meio ambiente;
- II. compromisso com a transparência de todos os atos e a gestão democrática;
- III. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- IV. compromisso com a formação humana integral, com a produção e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico-cultural e desportivo, tendo em vista as necessidades da sociedade; (grifo nosso)
- V. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais; e
- VI. natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

Percebemos que a conjuntura econômica brasileira atual, pautada no capitalismo neoliberal, procura desenhar uma lógica capitalista nas escolas do país, a fim de seguir o desenvolvimento das políticas orientadas por Órgãos mundiais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento, cujos projetos são desenvolvidos visando à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, este com uma lógica de se concentrar no interesse daqueles que detém os meios de produção e não exatamente no interesse da sociedade.

Todavia, compreendemos que o verdadeiro papel da escola supera a preparação para esse mercado, cabendo às instituições como os Institutos Federais retomar o sentido do trabalho humano em geral, “entendido como mediação entre homem e natureza, com vistas à produção de vida humana, caracteriza-se como a materialização da condição humana” (PARO, 2013, p. 101).

A partir de Marx, compreendemos que dizer que o homem vive da natureza significa dizer que a natureza é seu corpo e, assim, ele interage com a mesma para não morrer, e que a vida física e mental do homem interage com a natureza porque o homem é parte dela. Daí, quando se prioriza a lógica de preparar o homem para um trabalho estranhado voltado somente para o mercado, visto que o trabalho é atividade vital para o homem, retira-se o homem de si mesmo, e de sua função humana. Assim, o trabalho aparece apenas como um meio para sua manutenção e existência física (MARX, 2004, p. 84).

Nesse sentido, os Institutos Federais priorizam a formação acadêmica na perspectiva do compromisso com a formação humana integral. Assim, a estrutura construída pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional justifica o que foi proposto pelo Estado quando os consolidou como políticas educacionais no campo da escolarização e profissionalização e, de tal modo, assumir a responsabilidade social com a educação sob a perspectiva de direito e de inclusão social e melhoria da educação no país, em especial, da educação profissional e tecnológica.

O campo de investigação desta pesquisa será o Campus Natal-Central, o que torna importante tecer uma breve referência sobre o mesmo. Esse Campus tem a fundação de suas instalações no ano de 1947, com a desapropriação pela União de um terreno de 90.000 m², no então bairro Boa Sorte, para construção da sede da Escola Industrial de Natal, na gestão do professor Jeremias Pinheiro. Somente no ano de 1967, a EIN passou a ocupar o novo prédio, inaugurado em 11 de março do mesmo ano e, em 1968, passou a se denominar Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, momento em que foi dado lugar ao ensino profissionalizante de 2º Grau. É importante ressaltar que, a partir de 1975, ocorre o ingresso de estudantes do sexo feminino em cursos regulares, uma vez que estudantes masculinos sempre foram predominantes.

O Campus Natal-Central está localizado em um dos bairros centrais da cidade e tem à sua volta muitos estabelecimentos comerciais, hospitais e residências. O Campus está localizado na Avenida Senador Salgado Filho, no bairro do Tirol, passou por diversas reformas de adaptação na estrutura ao longo do percurso de sua história visando atender à

crecente demanda de ofertas educacionais à população da cidade de Natal/RN, bem como de outras cidades, e conta com uma infraestrutura satisfatória dividida entre área administrativa, acadêmica e esportiva.

De acordo com os dados obtidos no Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP), no módulo acadêmico, o Campus Natal-Central conta com um quantitativo de 4.768 estudantes matriculados em trinta e quatro cursos, distribuídos nos diversos níveis de ensino, a saber: técnico de nível médio integrado (10 cursos); técnico de nível subsequente (9 cursos); graduação (11 cursos); e pós-graduação (4 pós-graduações).

Cabe verificar que a observância das áreas de formação profissional a serem ofertadas pelo Campus segue a lógica de procurar acompanhar o desenvolvimento regional e nacional, a fim de propiciar o ingresso do estudante no mundo do trabalho após a conclusão do curso. Esse processo já acontecia quando da então Escola Industrial de Natal, que passou a ofertar o curso industrial básico para profissionalização com a finalidade de atender ao mercado em razão da industrialização, tais como: Mecânica de Máquinas; Industrial Básico de Marcenaria, Artes do Couro e Alfaiataria³⁴.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, justificada prioritariamente pela necessidade de ampliar a profissionalização pelo conhecimento técnico e tecnológico, atualmente, o Campus Natal-Central, representa a mais antiga unidade no decorrer dos 107 anos de história do IFRN como Instituição de Educação Profissional, contribuindo para formação acadêmica dos jovens no estado do Rio Grande do Norte, dentre os 21(vinte e um) Campi distribuídos nas diversas regiões do estado (Mapa 1).

Mapa 1- Campi do IFRN



Fonte: PDI/IFRN (2014-2018).

³⁴ De acordo com o Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial.

Como forma de resgatar aspectos simbólicos do Campus Natal-Central, desde a sua fundação, apresentamos abaixo fotografias antigas de alguns ambientes do prédio quando se chamava então Escola Industrial, Fotografia 1, e também do mesmo prédio onde atualmente funciona o Campus Natal-Central, Figuras 3 e 4, a fim de redesenhar um pouco, pela memória visual, esse processo de transformações.

Fotografia 1 - Escola da Indústria 1947



Fonte: CRONOLOGIA (1947).

Fotografia 2 –Entrada principal do Campus Natal-Central



Fonte: Coordenação de Comunicação Social e Eventos [2014].

Fotografia 3 – Vista panorâmica do Campus Natal-Central



Fonte: Coordenação de Comunicação Social e Eventos [2014].

4.1 O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NO CNAT-IFRN

Na constituição das primeiras instituições de ensino de Educação Profissional ainda antes das EAA quando do então Colégio de Educandos, observava-se um caráter de política de governo na perspectiva de cunho moral-assistencialista. As Escolas de Aprendizes Artífices, divergindo das escolas normais e grupos escolares, propuseram-se a educar os menores carentes por meio da preparação para o trabalho nas oficinas como sendo socioeducativo.

No entanto, cabe ressaltar que na sociedade do início do século XIX, o trabalho era reconhecido como degradante e realizado por escravos, daí nesse sentido poder se associar à natureza dessa prática nas oficinas como uma exploração do trabalho infantil, uma vez que os aprendizes produziam nas oficinas artefatos que eram comercializados e o recurso revertido para manutenção da Escola.

Contudo, a profissionalização dos jovens é uma temática não somente da atualidade. Nota-se diferentes finalidades para a qual ela vem sendo instituída ao longo do tempo. Há que se observar que sempre se pensou a formação dos trabalhadores para o trabalho, mas pensá-la enquanto um projeto de educação para os filhos das classes trabalhadoras leva-nos a procurar compreender como a categoria trabalho está inserida no contexto desta proposta de formação profissional.

Um dos objetivos propostos na presente pesquisa é compreender como a categoria trabalho relacionada com a Educação Profissional no espaço de socialização do PAFE ganha significado na formação humana dos estudantes do ensino médio integrado, isso entendendo que as categorias trabalho e educação ocorrem em perspectivas diferentes, a depender das

transformações econômicas e políticas da sociedade. O trabalho assume seu sentido ontológico quando é atividade fundamental para o homem, e sua forma histórica se concretiza pela exploração da força de trabalho em mercadoria.

A partir do pensamento de Marx sobre o trabalho, compreende-se que este só será libertador se sua finalidade e os meios para executá-lo estejam sob o domínio do homem, e o seu resultado pertença ao mesmo. No entanto, não é essa a realidade na sociedade capitalista, uma vez que as relações sociais de produção entre as pessoas só ocorrem no mercado, lugar em que a força de trabalho se transforma em mercadoria (PARO, 2013).

Entender esse contexto se faz importante para perceber a realidade na qual a escola está inserida e esta acaba por submeter-se ao capitalismo de forma política e ideológica (PARO, 2013). Isso pode ser notado nas Instituições de educação profissional desde quando se instauraram com finalidade de atender a um propósito ideológico de imprimir uma pedagogia corretiva e não numa perspectiva crítico-libertadora.

A cada conjuntura política, a escola se reconstrói em meio a muitos movimentos de resistência e muito se conquistou, mas o Estado Brasileiro ainda é um país com espaços institucionais democráticos apenas formais, muito ainda se tem a avançar para superar uma cultura autoritária e clientelista para poder superar as injustiças sociais provocadas pelo capitalismo.

Nessa contradição de democracia e manutenção da escola pelo Estado, esta se transforma em um dos elementos fundamentais de mudança social, podendo ser compreendida como um espaço do saber sistematizado que modifica o indivíduo ao longo do processo de educação.

Cumprir destacar que a Constituição Brasileira de 1988 aponta importantes diretrizes para a educação como já mencionado, e aqui destacamos o art. 206, I, o qual aduz sobre o princípio da igualdade:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva de compreensão da educação como um direito de todos e dever do Estado, assinalamos, inicialmente, uma preocupação em buscar assegurá-la a todos os indivíduos, e uma das formas de se perseguir essa equidade para efetivar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, em face de uma sociedade que apresenta uma evidente desigualdade social se dará por meio da implementação de políticas públicas, como, por exemplo, a política de assistência estudantil.

Ainda no âmbito dessas diretrizes, observa-se na norma legal a finalidade de qualificação para o trabalho, mas aqui adotamos o entendimento de que o termo mais acertado seria a formação para o trabalho, por compreendê-lo como uma das categorias fundantes para o desenvolvimento de um ensino cujo objetivo seja a construção do indivíduo para o mundo do trabalho, e assim ressalta a importância da Educação Profissional como modalidade imprescindível para formação do homem omnilateral.

Desta forma, observa-se que o Programa de Apoio à Formação Estudantil implementado no IFRN, propõe a permanência do estudante e a sua formação pelo trabalho como princípio educativo em consonância com os objetivos propostos pelo PNAES, uma vez que visa proporcionar ao estudante em vulnerabilidade o apoio para sua permanência na escola e conclusão do curso, e ainda, contribuir para uma formação por meio da vivência pelo trabalho em diversos aspectos como: o conhecimento do mundo do trabalho, o desenvolvimento pessoal e social, o exercício da cidadania, não restringindo o seu alcance tão somente a manutenção dos estudos pela concessão dos recursos financeiros.

Destacamos, também, que o PAFE ainda encontra respaldo nas legislações pátrias relativas ao tema, como já mencionado no art. 206, da Constituição Federal, e ainda coaduna com o que está previsto na LDB de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, vejamos:

LDB de 1996:

Art. 2º 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.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - [...]
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1996).

Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.[...]. (BRASIL, 1990).

De acordo com pesquisa documental nos arquivos da Instituição, constata-se que a política de permanência do estudante teve seu início no IFRN muito antes da regulamentação por meio do Decreto nº 7.234/2010, no qual os estudantes em situação de vulnerabilidade ou risco social devem ser assistidos em suas necessidades, cujas áreas de abrangências estão dispostas no art. 3º, § 1º, do referido decreto.

É importante evidenciar que a inclusão desses estudantes deve atender prioritariamente aqueles oriundos de camadas de baixo poder aquisitivo, advindos de escola pública e com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Isso demonstra que a assistência estudantil, desde as EAA, sempre teve como critério prioritário, para inclusão na escola e assistência estudantil a origem de classe. Isso tem permanecido até o presente momento, no tocante à política de permanência, pois, em relação ao ingresso, este passou a ocorrer por meio de processo seletivo e da Lei de cotas³⁵, descaracterizando o caráter de escola profissional somente para os desfavorecidos da sorte.

A assistência social no IFRN tem sua concretização na instituição por meio da oferta de programas de alimentação escolar, assistência à saúde e bolsas, cujo custeio era viabilizado pela Caixa Escolar³⁶, sendo esta a forma encontrada para fomentar a continuidade dos estudos dos estudantes comprovadamente carentes. Atualmente, a perspectiva dessa política não modificou-se em sua totalidade, esta apenas foi regulamentada por Decreto legislativo e estabelece como as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais, desde a forma de acesso, critérios de seleção etc.

Observa-se que o proposto no PAFE, em suas diretrizes quanto a pensar o trabalho numa perspectiva de trabalho socioeducativo, nos ambientes de vivências na Instituição com um viés de cunho social e pedagógico para os estudantes do ensino médio³⁷, difere da conotação da categoria trabalho considerada quando da criação das EAA, em que o trabalho

³⁵ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

³⁶ A Caixa Escolar da ETFRN era uma Instituição jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, que tinha como função básica administrar os recursos financeiros da escola, oriundos da União, estados e municípios, e aqueles arrecadados pelas unidades escolares.

³⁷ O Programa de Apoio à Formação Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no art. 1º define-o como uma ação de assistência estudantil, que tem por base proporcionar ao estudante em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, apoio financeiro para manutenção de seus estudos, através do trabalho educativo.

nas oficinas se igualava as atividades realizadas em fábricas, quando o estudante produzia artefatos para comercialização e manutenção da escola, assemelhando-se à prática semelhante de exploração do trabalho infantil nas fábricas naquela época. O trabalho era entendido apenas em seu sentido físico e voltado para classes menos favorecidas, prática esta que influenciou o modelo de educação profissional durante as primeiras décadas do século XX.

Atualmente, o que se busca é aproximar o estudante do EMI do universo do mundo de trabalho por meio do ensino no âmbito da sala de aula e também fora dela. Sendo assim, o PAFE é uma das proposições que se insere no contexto escolar com o compromisso de promover a formação do estudante do EMI em espaços fora de sala de aula, buscando assim, enfatizar a natureza do trabalho como princípio educativo e pedagógico correlacionado com a formação humana integral para propiciar possibilidades de transformação social para que o estudante seja capaz de compreender a realidade socioeconômica, política e cultural na sociedade por meio dessa experiência, bem como possam estar preparados para vivenciar novos conhecimentos pessoais e de mundo.

Na educação profissional tem-se na formação integrada que a compreensão de que a formação geral está intrinsecamente vinculada à formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos, revelando-se, nessa perspectiva, o compromisso de fazer educação e ainda propiciar ao indivíduo o direito a uma formação que possibilite uma leitura crítica de mundo com vistas à emancipação humana (CIAVATTA, 2005).

Diante disso, a pesquisa nos levou a perceber a existência de elementos-chave no PAFE, os quais entendemos como eixos estruturantes em seu processo formativo, interconectados entre si, que podem subsidiar a compreensão de sua finalidade e, conseqüentemente, analisar os seus resultados para a formação dos estudantes, a saber:

Figura 1 – Categorias do Programa de Apoio à Formação Estudantil



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Nesse processo de promover conhecimento, o PAFE vem, ao longo de seu desenvolvimento no IFRN, buscando possibilitar ao estudante, por meio da vivência pelo trabalho, que ele se aproprie de novos saberes e conhecimentos, não somente na esfera do intelectual e técnico, mas de outro capital cultural que a experiência pelo trabalho pode propiciar. Como afirma Severino, “a escola se dá como lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores”. (SEVERINO, 2010, p. 161)

Há que se observar, nesse processo de aprendizagem que, na formação dos jovens cumpre considerar sua dimensão biológica, etária, emocional e social, respeitando seu desenvolvimento psicossocial a fim de construir sua identidade para uma formação mais crítica e emancipadora para o mundo do trabalho e para sua vida pessoal.

4.2 DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

No presente estudo, adotou-se a metodologia de uma pesquisa de investigação crítica sob a ótica do materialismo histórico-dialético acerca da Educação Profissional. No sentido marxista, essa perspectiva metodológica “não se contenta com interpretar o mundo, mas também busca transformá-lo” (GRAY, 2012, p. 28).

O método usado é o estudo de caso, trazendo as particularidades do Programa de Apoio à Formação Estudantil, a fim de compreender os sentidos da vivência com e pelo trabalho do estudante do Ensino Médio Integrado participante do respectivo Programa e o diálogo com a Educação Profissional. Segundo Stake, “os estudos de caso se mostram valiosos ao acrescentar entendimento, ampliar a experiência e aumentar a convicção sobre um tema”. (STAKE, 2000 apud GRAY, 2012, p. 200).

Como descreve Lüdke e André, o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 17). Considerando que a temática da formação profissional dos jovens é uma temática de importância na sociedade, esta despertou na pesquisadora a paixão pelo tema e o interesse em desvelar a situação particular do presente objeto de estudo.

O trabalho de campo foi realizado com estudantes do ensino médio integrado do Campus Natal-Central: bolsistas egressos de 2012 a 2015, e bolsistas ingressos em 2015. A pesquisa também se estendeu aos servidores do Campus Natal-Central integrantes da equipe técnica das áreas de ensino e assistência estudantil e com gestores do IFRN, em exercício no

período de 2012 a 2015, dos seguintes cargos: Reitor do IFRN, Diretor-Geral do CNAT e Diretora de Gestão de Atividades Estudantis.

A pesquisa permitiu conhecer diferentes sujeitos envolvidos no desenvolvimento do Programa de Apoio à Formação Estudantil no Campus investigado, visando apreender a visão de conjunto. Observou-se uma boa contribuição dos convidados a participarem da pesquisa, seja por meio da entrevista ou questionário, havendo um índice considerado satisfatório de respondentes, fortalecendo a investigação para podermos dar concretude de análise ao objeto de estudo.

Os instrumentos de coleta de dados primários, utilizados para a abordagem quantitativa e qualitativa, destacados nesta pesquisa, foram o questionário e a entrevista semiestruturados. Os dados quantitativos serão exibidos em gráficos e tabelas, ocasião em que serão aprofundados de acordo com a finalidade a que se propõe a presente investigação, visando identificar as relações das variáveis sobre o objeto de estudo. Enquanto que os dados qualitativos proporcionarão o entendimento da visão dos sujeitos no contexto que perpassa a política de formação profissional em ambientes fora de sala de aula no IFRN.

Neste estudo, optamos em apresentar os resultados colhidos por meio dos instrumentos de pesquisa supracitados, da seguinte forma: os obtidos junto aos gestores serão analisados na quarta seção, e os relativos à equipe técnica do CNAT/IFRN e aos bolsistas egressos e os ingressos em 2015, serão avaliados na quinta seção desta dissertação. Considera-se que esta forma de análise de dados por grupos viabiliza compreender as particularidades da fala de cada um deles sobre o objeto para a partir daí atribuir um grau de significação aos conteúdos.

O questionário (APÊNDICE A), ferramenta que objetiva buscar opiniões e perspectivas em profundidade dos respondentes, foi aplicado com os servidores da equipe técnica do Campus Natal-Central, os quais, de forma direta ou indireta, realizam acompanhamento aos bolsistas, seja nas questões de ordem de ensino, sócio familiar ou emocional, são eles: assistente social, pedagogo, técnico em assuntos educacionais, psicólogo e estudantes bolsistas do ensino médio integrado que entraram no PAFE em 2015. O formulário foi enviado aos participantes pela internet com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), no período delimitado entre 10 de outubro a 30 de novembro de 2016.

Na amostragem com a equipe técnica, observa-se no Quadro 3 que foram enviados 17 (dezessete) questionários para os profissionais das Diretorias acadêmicas, de Ensino e de Atividades Estudantis, no qual foram elaboradas perguntas padronizadas com as seguintes

dimensões: Dimensão A – política de assistência estudantil e garantia de direitos; e Dimensão B – PAFE e Educação Profissional, observando-se cuidadosamente, utilizar uma linguagem clara e elaborar questões objetivas e fechadas, a fim de evitar fragilidade de entendimento que pudesse interferir no resultado.

Essa coleta possibilitou compreender a visão desses profissionais acerca do PAFE e da Política de Assistência Estudantil, desde os documentos legais que os regulamentam na Instituição, bem como apreender o sentimento desses profissionais em relação ao universo em que está inserido o bolsista do respectivo Programa no IFRN, cujos resultados serão analisados na quinta seção deste trabalho em tópico específico.

Quadro 3 - Equipe técnica do CNAT

Cargo	Diretoria (Quantidade de amostragem)							Total
	DIAES	DE	DIACON	DIATINF	DIAREN	DIACIN	DIAC	
Assistente Social	3							3
Pedagogo/Técnico em Assuntos Educacionais		2	2	2	1	2	1	10
Psicólogo	1	3						4
Total por diretoria	4	3	2	2	0	1	1	-
Total	13							

Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Na mesma linha proposta com a equipe técnica, foi aplicado questionário (APÊNDICE C) com os bolsistas que entraram no PAFE em 2015, Quadro 4. A perspectiva foi desenvolver perguntas fechadas e algumas abertas, as quais fossem de fácil assimilação para o respondente e possibilitassem esclarecer os objetivos da pesquisa. Então, optou-se por aplicar questionário na tentativa de observar elementos que discorressem com os relatos prestados nas entrevistas pelos bolsistas egressos e refletir sobre o objeto pesquisado sob o olhar do estudante.

Contudo, é importante registrar os percalços vivenciados nessa pesquisa em relação ao retorno dos questionários junto aos sujeitos selecionados, pois houve certa dificuldade em obter um número maior de respondentes bolsistas atuantes ingressos em 2015, mesmo sendo realizado todo um trabalho de sensibilização por contato nas redes sociais e contato telefônico para demonstrar a importância da pesquisa para uma melhor compreensão do PAFE e possíveis proposições.

Quadro 4 - Quantidade de bolsistas ingressos em 2015

Diretorias Acadêmicas/Bolsista PAFE 2015				Total
DIACON	DIATINF	DIACIN	DIAREN	
02	05	04	06	17

Fonte: Adaptado do SUAP/IFRN (2016).

No tocante a entrevista, segundo instrumento de coleta de dados primários, está aqui compreendida como “uma forma poderosa de ajudar as pessoas a explicar as coisas que até então estiveram implícitas – formular suas percepções, seus sentimentos e seus entendimentos tácitos” (ARKSEY; KNIGHT, 1999 apud GRAY, 2012, p. 300), sendo significativo o seu uso a fim de compreender o processo dos sujeitos envolvidos por meio das suas vozes. Nesta pesquisa, a entrevista foi organizada de forma estruturada por um conjunto de perguntas, a partir de eixos centrais de ideias a serem respondidas pelo entrevistado.

Em se tratando desta pesquisa ser um estudo exploratório que envolve o exame de atitude e sentimento da vivência do estudante bolsista do PAFE, optamos por utilizar a entrevista (APÊNDICE D) com quatro bolsistas egressos do período de 2012 a 2015, Quadro 5, sendo uma para cada ano, a serem analisadas na quinta seção deste estudo.

Quadro 5 - Quantidade de bolsistas egressos

Cursos	Ano de Conclusão			
	2012	2013	2014	2015
Técnico em Edificações Integrado	1			
Técnico em Informática Integrado		1		
Técnico em Eletrotécnica Integrado			1	
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado				1
Total	04			

Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Também, foram realizadas entrevistas (APÊNDICE E) com gestores de três cargos do IFRN, com exercício até o ano de 2015, no Quadro 6 a seguir. Partindo da compreensão de que os gestores participam, direta ou indiretamente, do planejamento, execução e acompanhamento da Política Institucional, levaram-nos a perceber qual é a visão do gestor em relação à contribuição da Política de Assistência Estudantil na formação dos estudantes do IFRN. Neste caso específico, como ela acontece junto ao estudante bolsista assistido pelo

PAFE por meio da vivência pelo trabalho no âmbito de uma Instituição de Educação Profissional.

Sendo os dados coletados fonte para serem estudados e analisados nesta quarta seção, na medida em que for sendo construído e refletido o entendimento dos gestores acerca da Política de Assistência Estudantil no IFRN na perspectiva de direito social para permanência escolar do estudante em situação de vulnerabilidade social.

Quadro 6 - Perfil dos gestores (Período 2012 a 2015)

Cargo de Gestão	Cargo no IFRN	Tempo de serviço no IFRN	Tempo no cargo de gestão/IFRN	Grau de escolaridade
Reitor do IFRN	Professor	34 anos	8 anos	Superior e Doutorando
Diretor Geral do Campus Natal-Central	Professor	21 anos	4 anos	Superior com Mestrado
Diretor de Atividades Estudantis	Assistente Social	21 anos	11 anos	Superior

Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

As entrevistas foram realizadas em locais previamente agendados pela pesquisadora com os entrevistados e foram gravadas com a permissão dos mesmos mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisadora procurou resguardar as garantias de confidencialidade da entrevista por meio da entrega da declaração de sigilo ético-científico da pesquisa (APÊNDICE F), cujos modelos serão anexados ao final deste trabalho.

Outra fonte de coleta de dados utilizada na pesquisa foi o material não escrito, como fotografias, obtidas junto ao arquivo institucional do setor de comunicação do Campus Natal-Central, bem como registros produzidos pela autora da pesquisa, a fim de ilustrar, ao longo do presente estudo, recortes temporais que retratam os ambientes em que se desenvolveu a formação dos estudantes da Educação Profissional no IFRN.

Paralelamente, prosseguimos durante todo percurso da empiria desse estudo com a pesquisa documental, com o fito de fundamentar a hipótese da pesquisa e obter resultados que respondessem aos nossos objetivos, sendo alguns deles: PDI, Legislações concernentes à temática, normas institucionais e organização-didática do IFRN.

No tocante aos dados coletados nas entrevistas e questionário, tecemos a análise em momentos descritos nessa dissertação, sendo nesta quarta seção tratados os resultados das entrevistas com os gestores, a fim de construir a interface do pensamento do pesquisador com fundamento na linha de argumentação adotada em conexão com o pensamento desses sujeitos

a partir da perspectiva qualitativa. Na quinta seção, será o momento de ouvir a exteriorização da fala dos estudantes bolsistas, enquanto sujeitos protagonistas desse estudo, a fim de tentar sair da aparência do objeto e procurar se relacionar com ele para compreendê-lo enquanto tal, e nessa lógica nos aproximamos de sua essência, com vistas a fortalecer o embasamento argumentativo adotado pela pesquisadora.

Desta forma, fazendo uso da interpretação dos resultados da pesquisa, pretende-se atribuir um grau de significação aos conteúdos para perceber as particularidades por meio do procedimento da inferência na medida em que deduz-se algo de maneira lógica do conteúdo analisado. Como diz Minayo, a inferência é uma fase intermediária entre a descrição e a interpretação (MINAYO, 2015).

4.3 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PAFE NA PERSPECTIVA DOS GESTORES

Neste tópico, trazemos a pesquisa realizada com três gestores, servidores públicos efetivos do IFRN, sendo os seguintes: Reitor, Diretor-Geral do Campus Natal-Central e Diretora de Gestão de Atividades Estudantis, os quais exerceram os cargos entre o período de 2012 a 2015. O sentido dessa investigação junto aos gestores foi o de delinear a visão dos mesmos acerca da implementação da política de assistência estudantil no IFRN e de como esta se materializa para atender a sua finalidade, em especial acerca do Programa de Apoio à Formação Estudantil que ora estudamos, buscando apreender como eles enxergam o desenvolvimento do referido programa no Campus Natal-Central, e qual o seu significado na formação e na vida dos estudantes.

A sistematização dos dados é resultado da entrevista realizada com os gestores, cujo procedimento já foi mencionado no espaço destinado aos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Para codificação dos Gestores, adotaremos a letra G, seguida da sequência numeral de 1 a 3, de acordo com a hierarquia organizacional dos cargos na Instituição, permanecendo da seguinte forma: para o Reitor do IFRN, G1; para a Diretora de Gestão de Atividades Estudantis, G2; e, para o Diretor-Geral do Campus Natal-Central, G3. Com isso, externamos a decisão de preservar a identidade dos entrevistados.

O perfil dos referidos gestores foi desenvolvido, com base no que foi exposto no Quadro 6. Observa-se que eles possuem mais de 20 anos de vínculo profissional no IFRN, a

maioria com grau de escolaridade em nível de pós-graduação, e permaneceram em cargos de gestão por pelo menos dois mandados.

É importante observar que o bom resultado de uma política pública depende da forma com elas são planejadas e realizadas pelos agentes públicos que delas participam desde a etapa da agenda, esta compreendida como sendo um processo pelo qual os governos decidem as questões que requerem sua atenção, a partir das demandas de vários grupos e as ações de política pública para resolvê-las (WU, 2014).

Desse modo, o gestor precisa ter ciência da relevância que sua atuação pode promover no desenvolvimento de políticas públicas. Para Xun Wu *et al* (2014), é imprescindível que o gestor assuma três perspectivas interligadas entre si para guiar sua participação no processo de políticas públicas: perspectiva organizacional, perspectiva técnica e perspectiva política (WU, 2014).

4.3.1 A Política de Assistência Estudantil e a garantia de direitos

No plano das políticas educacionais no Brasil, tem-se na década de 1990, um neoliberalismo que protagonizou um ajuste estrutural, cujas reformas aprofundaram a modernização e a dependência de um projeto ortodoxo de caráter financista. Nesse contexto, a educação não era direito social, mas considerado um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011).

No século XXI, é possível perceber o caráter sistêmico das políticas para Educação Profissional no País no que diz respeito ao seu planejamento, monitoramento e avaliações, face ao rebatimento do modo de produção capitalista no âmbito da mesma.

No âmbito da política pública para educação profissional tem se buscado por meio da legislação garantir a democratização da educação e o direito ao trabalho, com fundamento em pressupostos como: universalização com equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da política pública e das instituições.

Assim, em sentido oposto à dualidade social e educacional, a educação profissional, enquanto emancipação e integração compreende a relação educação e trabalho não subordinada ao mercado, mas como fonte da produção material e intelectual da vida (LIMA FILHO, 2013).

Sendo assim, a Política de Assistência Estudantil teve sua regulamentação nacional recente por meio do Decreto nº 7.234/2010, instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mas há anos vem sendo executada no âmbito Rede Federal de Educação

e visa atingir a sua finalidade de garantir o acesso e a permanência do estudante, em especial aquele em vulnerabilidade social, situação decorrente das transformações econômicas e sociais do capitalismo que provocam mudanças no mundo do trabalho e sócio familiar e, assim, precisa ser compreendida pelo gestor com vistas a solidificar as ações e buscar estratégias para superar as dificuldades postas pela realidade institucional e da sociedade.

Partindo dessa premissa, entendemos importante conhecer a visão do gestor do IFRN sobre a política de Assistência Estudantil implementada para os estudantes por meio de ações universais e/ou focalizadas, em especial, voltadas para aqueles em situação de vulnerabilidade social.

O primeiro questionamento aos entrevistados abordou a compreensão deles sobre a política de assistência estudantil e como ela se materializa no IFRN. A pesquisa revelou que todos os gestores reconhecem que essa política implementada no Instituto é importante para os estudantes, sendo concretizada por meio dos programas de assistência estudantil, a qual contribui para permanência do estudante na escola, como podemos perceber nas falas dos gestores que a seguir são transcritas:

Eu percebo [...] que a política de assistência estudantil na Instituição ela é um dos elementos de fixação do aluno, da permanência, do êxito, do sucesso do aluno na Instituição. [...] (G1, 2016).

É uma política. É o conjunto de serviços, programas que são desenvolvidos na instituição. No sentido de dá condição para aquele aluno que de fato venha permanecer na Instituição [...] (G2, 2016).

Essa política de Assistência Estudantil [...], ela é importante na formação do aluno [...]. Que é um diferencial da Instituição e que quando você pega o PDI da Instituição isso tá materializado no PDI. Então a forma de materializar isso na prática é essa inter-relação que o aluno tem da sua formação acadêmica junto com os trabalhos na área da Assistência Estudantil (G3, 2016).

Verifica-se, portanto, que embora nem todos os entrevistados tenham citado as legislações institucionais que regulamentam a política de assistência estudantil, há uma convicção por parte dos mesmos da finalidade desta na formação do estudante do IFRN quanto à sua inclusão, permanência e êxito, como aduz o PDI-IFRN (2014-2018), no capítulo 3 que trata do projeto político-pedagógico institucional, a fim de propiciar a formação humana integral e o exercício da cidadania.

A justificativa para a necessidade dessa política institucional tem seu fundamento a partir, especialmente, da análise do perfil socioeconômico dos ingressantes no IFRN, Quadro

8, o qual toma como parâmetro a renda familiar per capita dos discentes, cujos dados revelam que a maioria das famílias possui uma expressiva margem de renda per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, passando estes a serem potenciais usuários da assistência estudantil. Nesse sentido, esses dados se tornam indicadores para proposição de ações que garantam os direitos de cidadania e êxito para conclusão do curso pelos discentes. Vejamos os dados a seguir:

Quadro 7 - Perfil socioeconômico dos discentes IFRN (Exercício 2014 a 2015)

Indicador		Exercício	
		2014 (%)	2015 (%)
Socioeconômico	Número de Alunos Matriculados por Renda per capita Familiar (salário-mínimo)		
	Até 0,5 (exclusivo)	55,17	63,82
	Entre 0,5 e 1 (exclusivo)	26,58	22,60
	Entre 1 e 1,5 (exclusivo)	9,27	6,83
	Entre 1,5 e 2 (exclusivo)	3,67	3,18
	Entre 2 e 2,5 (exclusivo)	2,34	1,22
	Entre 2,5 e 3 (exclusivo)	0,86	0,89
	Maior ou igual que 3	2,11	1,46

Fonte: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016).

Na fala do G1, a seguir, podemos ratificar que o indicador supracitado se torna muito importante para o planejamento dessa política e que essa situação que vivenciam os estudantes do IFRN não está dissociada da realidade da sociedade brasileira, resultante do modo de produção capitalista que tem gerado ao longo dos anos um alto índice de desigualdades sociais.

Primeiro que sendo a instituição, uma instituição pública, ela recebe aluno de todas as camadas sociais, e nós temos já cotas para alunos de escolas públicas, que são os mais carentes a mais de 20 anos que já fazemos essas cotas. Antes de existir a Lei das cotas a Instituição ainda como ETFRN, não era nem como CEFET, ainda como Escola Técnica Federal já criou o pró-técnico, daí tinha as cotas, criamos as cotas que era para inserção de 50% de alunos advindos de escola pública, e sabemos que o aluno que está na escola pública é aquele que vem de uma camada social mais carente que exige mais cuidados com ele [...] (G1, 2016).

Complementa o G1, afirmando que

A assistência estudantil é exatamente o viés onde a Instituição acolhe o aluno e dá as condições para que ele permaneça na instituição e tenha sucesso na parte acadêmica (G1, 2016).

Na fala do G1, ainda podemos enfatizar que a política de assistência estudantil no IFRN está em consonância com o disposto em normas legais relativas à matéria, como por exemplo o PNAES, no seu art. 1º, sinalizando que o Programa tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e, na realidade específica dos Institutos Federais, destina-se aos estudantes matriculados em todos os níveis de ensino.

A Política de Assistência Estudantil está regulamentada no IFRN como um direito social, e consubstanciada no capítulo 6 que trata das políticas institucionais e objetivos estratégicos, especificamente no item 6.4. - da política de assistência estudantil, no PDI-IFRN (2014-018), documento este que planeja todas as metas a serem alcançadas pela Instituição em suas diversas áreas de atuação, sendo a política de assistência estudantil definida:

[...] como parte do processo educativo e configura-se como direito social dos estudantes, por meio da garantia do direito à educação pública de qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes. Trata-se de uma política constituída por programas, projetos e serviços que têm como objetivo fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, criando condições para a permanência do estudante de baixa renda na Instituição, permitindo que ele conclua seu curso dentro dos padrões de qualidade previstos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014-2018, p. 86).

Segundo Yazbek, o assistencial apresenta duas formas na sociedade capitalista, ou seja, como mecanismo de mediação das relações sociais, e como campo de reconhecimento de direitos. Para ela, é [...] “campo concreto de acesso a bens e serviços, enquanto oferece uma face menos perversa ao capitalismo. Obedece, pois, a interesses contraditórios, sendo um espaço em que se imbricam as relações entre as classes e destas com o Estado” (YAZBEK, 2006, p. 53).

Não desconsiderando o avanço que a Política de Assistência Estudantil trouxe para a educação, cabe frisar que é preciso construir uma política que não seja pautada na distribuição de recursos mínimos para suprir as necessidades materiais, mas que se transforme num processo de socialização de política de proteção social, atendendo de forma ampliada às necessidades básicas dos estudantes, divergindo do discurso neoliberal dessas necessidades que termina por imprimir um direcionamento à política sob critérios de severa seletividade com a alegação de insuficiência de recursos para essa finalidade para que assim se possa contribuir para a ampliação da cidadania (NASCIMENTO, 2012).

No tocante à questão feita aos gestores sobre como essa política se materializa no IFRN, foi perceptível a compreensão deles de que a mesma acontece por meio de ações desenvolvidas pela assistência estudantil, de acordo com as metas propostas no PDI-IFRN (2014-18), e todos citaram alguns dos programas de assistência estudantil ofertados pela política, como: alimentação escolar, auxílio transporte, bolsas institucionais, inclusive o PAFE, vejamos nas falas dos gestores (G1 e G2):

Tem a questão da alimentação escolar, tem a questão do passe estudantil para o aluno se deslocar até a instituição, a alimentação em muitas situações ela é fundamental [...]. E é fundamental que a instituição se debruce sobre essa realidade do aluno, é como tem feito o IFRN, principalmente o campus Natal-Central, é para dá as condições de desenvolvimento, e não somente o desenvolvimento intelectual, mas o desenvolvimento da sua saúde porque a alimentação, o transporte, é o bem-estar. Tudo isso, influencia na saúde que vai refletir no resultado e no bom rendimento acadêmico dos alunos (G1, 2016).

É o conjunto de serviços, programas que são desenvolvidos na Instituição [...] (G2, 2016).

No entanto, reconhecemos ainda certa fragilidade por parte dos gestores para expor de forma mais incisiva as ações voltadas para os estudantes e previstas no Plano de Assistência Estudantil do IFRN que não sejam somente os programas da assistência estudantil sob a coordenação do setor de Serviço Social do Instituto, uma vez que a política abrange outras áreas e se divide em dois eixos, quais sejam: o universal e o de apoio aos estudantes em situação de risco social. Isso leva-nos a observar que se faz necessária uma maior divulgação da Política de Assistência Estudantil com toda comunidade acadêmica, para maior conhecimento e contribuição enquanto sujeitos de formação junto ao discente na Instituição.

Sendo a assistência estudantil concebida enquanto direito à educação perante a Lei de Diretrizes e Bases pela Lei 4.024/1961, ao trazer no texto legal a assistência em diversas áreas ao educando, na Constituição de 1988, no art. 206, o Estado afirma como um dos seus princípios que o ensino será ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante na escola. Nesse momento, compreende-se que a assistência estudantil se caracteriza como um direito social³⁸. Nessa perspectiva de direitos sociais, foi perguntado aos gestores sobre esse sentido em relação à assistência estudantil do IFRN e as respostas foram as seguintes do G1, G2 e G3:

³⁸ Direitos sociais tem por conteúdo uma prestação de serviço público, como o direito a educação. São compreendidos como aqueles que transcendem os direitos individuais, quais sejam os direitos públicos, os coletivos e os difusos (SILVA, 2010, p. 275).

Eu acho que a gente tem que tratar os desiguais, desigualmente para se fazer igualdade [...] quando as carências são grandes e as diferenças são gritantes como é o caso da realidade brasileira, onde há uma distorção muito grande das camadas sociais, das pessoas que detém poder, que detém os meios de produção, que detém as melhores condições para aquelas que não tem nada. Então, precisa que o Estado e a própria instituição ela faça um pouco esse equilíbrio. Então, esses programas são formas de compensação dessas desigualdades, e eu vejo necessários, lógico que isso não dever permanecer para o resto da vida, ninguém quer um país desigual por 200, 300 anos. Mas, são situações que são necessárias para que as pessoas tenham mais condições de competir em pé de igualdade dentro de um sistema, onde o Estado possa assisti-las e onde a Instituição possa assisti-las (G1, 2016).

Eu acredito que começa no processo de ingresso quando se reconhece a situação daqueles alunos em vulnerabilidade social. De fato é um direito para aquele aluno de permanecer na Instituição (G2, 2016).

Eu percebo que isso é um direito social que tá respaldado inclusive em uma política de Estado que é a política de cotas [...] você potencializa a entrada desse aluno e você potencializa para que ele permaneça dentro da Instituição (G3, 2016).

A assistência estudantil ao ser regulamentada nas Instituições de ensino com base na igualdade de oportunidades a uma camada da população que sequer tem acesso à educação, em razão do modelo econômico desigual em que a sociedade se organiza, assume o caráter de política educacional que viabiliza o direito coletivo de um público prioritário, com a implementação de ações que visam oferecer condições de permanência.

Nas falas dos gestores G1, G2 e G3, observa-se que a ideia central do lugar que a política de assistência estudantil assume no IFRN, regulamentada por meio do PNAES, foi compreendida como direito social de fundamental importância para assegurar o direito à educação, proporcionando aos estudantes de baixa renda e vulnerabilidade social a igualdade de oportunidades.

No entanto, há que se registrar que existem debates acerca dos limites e desafios em relação à assistência estudantil em virtude da forma como está regulamentada, por meio de Decreto e não de Lei, os quais se configuram como atos normativos divergentes na seara jurídica, fragilizando o processo de desenvolvimento da política de assistência estudantil, uma vez que não a torna obrigatória por parte do Estado, ficando suscetível a reformas educacionais.

4.3.2 Programa de Apoio à Formação Estudantil e a Educação Profissional

O Programa de Apoio à Formação Estudantil consiste numa ação planejada na Instituição para permanência escolar dos estudantes em vulnerabilidade social, em conformidade com as ações propostas pelo Decreto que rege o PNAES, e vislumbra contribuir para o processo de formação profissional do estudante por meio da vivência pelo trabalho no ambiente institucional.

Pode-se observar, nos depoimentos dos gestores G1 e G2 a seguir, que eles conseguem dimensionar a natureza de permanência do PAFE para os estudantes, e ainda vão além desse eixo proposto pela Política, no momento em que mencionam a importância da formação para além da sala de aula como uma oportunidade de aprendizagem para o estudante, não devendo a formação se restringir apenas ao ensino acadêmico e sim à formação humana, a saber:

O programa de apoio à formação estudantil, e aí está à iniciação profissional que está inserida nesse programa, é uma forma do aluno não somente colocar em prática sua aprendizagem, mas principalmente inseri-lo no mundo do trabalho e dá a cidadania plena. Eu acho que quando o aluno, além dos bancos escolares, dos conteúdos que ele recebe, ele passa a ter uma responsabilidade como bolsista na instituição, isso fortalece na formação cidadã e na sua formação integral, que eu acho que isso é o principal. É uma instituição de ensino, e principalmente uma instituição de educação profissional como é o IFRN, ela não pode se negar a complementar a formação acadêmica na sua parte de formação para o mundo do trabalho como é feito nesse programa que é o PAFE, que a Instituição tem feito e o campus Natal-Central tem se debruçado e tem realizado com grande eficiência (G1, 2016).

Eu visualizo a bolsa como um dos programas super importante, porque em determinados setores em que está ele consegue fazer a relação do conhecimento do aprendido e colocá-lo em prática (G2, 2016).

A pesquisa aponta que a compreensão dos gestores G1, G2 e G3 acerca da aprendizagem para além da sala de aula, propiciada pelo PAFE, propõe viabilizar o conhecimento dos indivíduos para o mundo do trabalho na perspectiva da formação humana integral para assim, buscar incorporá-los aos movimentos históricos das lutas pela emancipação social presentes na sociedade e esses sujeitos podem ser transformadores das relações humanas e de si mesmo (PARO, 2013). Como apontam também os depoimentos de G1, G2 e G3:

[...] ele é um complemento na formação acadêmica que o aluno vai colocar em prática, ganhar responsabilidades, presenciar, conviver com outras

pessoas, [...], passa a ter atribuições, passa a ter responsabilidades, e que complementa a sua formação cidadã (G1, 2016).

Minha compreensão no sentido de colaboração é que ele de fato contribui não só para o aspecto profissional como para aspecto pessoal daquele estudante que participa do programa. Ele contribui para que o aluno tenha uma compreensão muito mais ampla do que aquela questão dos conteúdos apreendidos em sala de aula. Então, ele expande, e você pode ver isso naquele aluno que apenas é aluno e aquele aluno que participa não só do PAFE [...] (G2, 2016).

Quando a gente fala de ensino, de educação, às vezes, a gente acha que ensino só se dá em sala de aula, e ele é muito mais amplo que isso. Nas próprias relações sociais que você estabelece você consegue captar, você consegue fazer interação com esse conhecimento que na sociedade que nós vivemos hoje ele permeia tudo. O conhecimento ele está em sala de aula, ele está no ônibus que a gente pega, está em qualquer relação social. Então, um trabalho como esse ele é importantíssimo dentro dessa perspectiva porque o nosso aluno, ele tem que entender que o universo de aprendizagem não é só sala de aula, ele é muito mais amplo. E aí, quando a gente pensa que se a gente se limitar também a pensar que o conhecimento é só esse historicamente produzido pela sociedade que ele está compartimentalizado, a gente tem uma visão pequena do que é educação (G3, 2016).

Na perspectiva de perceber como o PAFE vem se sedimentando no CNAT-IFRN ao longo do tempo, a fim de identificar as transformações fomentadas junto aos estudantes do EMI, levantamos a reflexão junto aos entrevistados sobre os pontos que eles ponderam para fortalecer a existência do Programa e quais seriam as suas fragilidades que requerem atenção por parte do IFRN para o seu redimensionamento. Vejamos as falas dos gestores G1, G2 e G3:

Os dois pontos mais fortes é a questão da inserção do aluno que realmente tem carência, principalmente a carência social, para manutenção, permanência e êxito dentro instituição, dentro desse Programa. E o segundo ponto é a sua formação cidadã, formação integral, juntando a parte de formação acadêmica com a formação profissional, onde o aluno vai ter ali uma experiência de cidadania. Como fragilidades, eu percebo que, talvez assim, a quantidade e a disponibilidade de recursos que temos não é tão forte. Outro ponto que eu vejo como fragilidade é que nem sempre há um acompanhamento adequado da parte das instâncias onde o aluno está realizando a sua bolsa (G1, 2016).

Eu coloco como pontos frágeis, ainda a questão da Instituição, e aí não coloco como todos, mas de alguns servidores, ainda verem o bolsista enquanto servidor, e aí querer que o bolsista tenha a postura de servidor [...] e muitas vezes você cobra muito mais do bolsista do que do próprio servidor. Os pontos fortes é o caso da mudança de postura, esse aluno cresce, e a gente ver isso, muitas vezes, a gente ver, escuta da própria boca do aluno, e quando ele sai da Instituição. Quando ele sai da instituição ele diz o quanto à

experiência no programa serviu para eles. Então, eles vêm dizer: olhe foi graças a minha experiência de bolsista que eu consegui um estágio em determinada Instituição (G2, 2016).

Pontos fortes é essa questão do censo de pertencimento, da responsabilidade, da assiduidade, da formação humana e da formação profissional desses alunos. Eu vejo um grande problema do Programa é o maior acompanhamento dos setores porque o que eu percebo é que os alunos que são bolsistas, os setores não fazem muito bem esse acompanhamento, principalmente o acompanhamento acadêmico dos meninos, e eu acho que isso aí é algo que a gente precisa melhorar (G3, 2016).

É interessante também destacar os pontos problemáticos que perpassam o desenvolvimento do PAFE, dentre eles listamos dois: a maneira como o bolsista ainda é percebido por alguns servidores na Instituição, como sendo um servidor no desempenho de suas atividades, e não como um adolescente em aprendizagem e que tem o ensino como seu foco primordial; e o recurso financeiro destinado para o Programa que ainda não é suficiente para atender a toda demanda dos estudantes que demonstram interesse em participar.

Nesse sentido, para implementar uma política ou um programa, é imprescindível desencadear, durante todo o processo, a avaliação permanente das ações, a fim de dimensionar o que está sendo pensado e o que está sendo realizado, no sentido de apontar caminhos propositivos no processo educativo junto aos sujeitos e, nesse caso, da trajetória da formação profissional à juventude.

Os depoimentos acima revelam a importância do acompanhamento junto aos bolsistas e sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no seu desenvolvimento. E, ainda, revelam que se faz necessária a compreensão do caráter do trabalho como princípio educativo sugerido pelo PAFE, visto que essa experiência se propõe a inserir o estudante no mundo profissional em um ambiente escolar, de forma que seja respeitada a sua condição de adolescente que vive a transição da relação escola e trabalho e que precisam de acompanhamento nesse processo de aprendizagem. Constata-se que há fragilidades de ordem da dimensão da função do PAFE na Instituição e do papel dos servidores enquanto educadores e colaboradores.

A educação ao longo da história assumiu a função de reprodução da ideologia, de acordo com cada momento histórico, mas esta também pode exercer um papel de contribuir para transformar as relações sociais de classe, fomentando a elaboração de uma crítica à ideologia, o que poderá ser alcançado em espaços de formação fora de sala de aula, como no caso do PAFE.

O que se propõe compreender com a vivência dos estudantes do EMI no PAFE é a existência de uma proposição de aglutinar o conhecimento escolar e o capital cultural³⁹ e social trazidos pelo estudante e, nesse sentido, é importante observar as características específicas das experiências objetivas de cada classe representadas pelo *habitus*, neste caso em particular, dos estudantes em vulnerabilidade social, revelando a existência das relações de classes presentes na escola. Mas, também podendo ser a escola um *locus* onde podem ser trabalhados mecanismos para refletir sobre essas relações de classe e construir novas condições para o estudante por meio de possibilidades objetivas de aprendizado dentro e fora de sala de aula que proporcionem mudanças como, por exemplo, o êxito escolar, o ingresso em curso superior, a formação política, entre outros.

Dessa forma, “educar os sujeitos para a produção de valores úteis à sociedade (e não de mercadorias portadoras de valores de troca) é um ato político e pedagógico fundamental” (PARO, 2013, p. 92). A ação educativa deve formar os estudantes, futuros trabalhadores, de forma que compreendam a aprendizagem permanente como um ato político-social consciente.

³⁹ Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade (SILVA, 1995). Esse conceito é considerado por Bourdieu para denominar o conhecimento adquirido pelo indivíduo ao longo de sua história de vida, seja na escola ou outros espaços de socialização.

5 UMA ANÁLISE DA VIVÊNCIA DOS BOLSISTAS NO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NO CNAT/IFRN: ESCUTA, COMPREENSÃO E ANÁLISES

Em pesquisa realizada para esse estudo sobre experiências de estudantes do ensino médio integrado em programas de assistência estudantil no tocante à aprendizagem, na escola, pela vivência no trabalho, esta apontou que talvez ainda não exista um número um tanto expressivo capaz de dimensionar essa temática da aprendizagem fora de sala de aula desenvolvida com estudantes na escola.

Sendo assim, o presente estudo delinea a experiência de aprendizagem desenvolvida no Campus Natal-Central no IFRN, em ambiente fora de sala de aula, por meio da escuta dos principais sujeitos envolvidos no PAFE, bem como daqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo formativo como no caso da equipe técnica do CNAT-IFRN. Assim, nesta seção de modo especial, será analisado o olhar dos bolsistas egressos e atuantes sobre o PAFE, com a finalidade de compreender a categoria trabalho como princípio educativo no contexto do Programa e identificar as transformações ensejadas pelo PAFE na formação profissional e na vida do estudante do EMI.

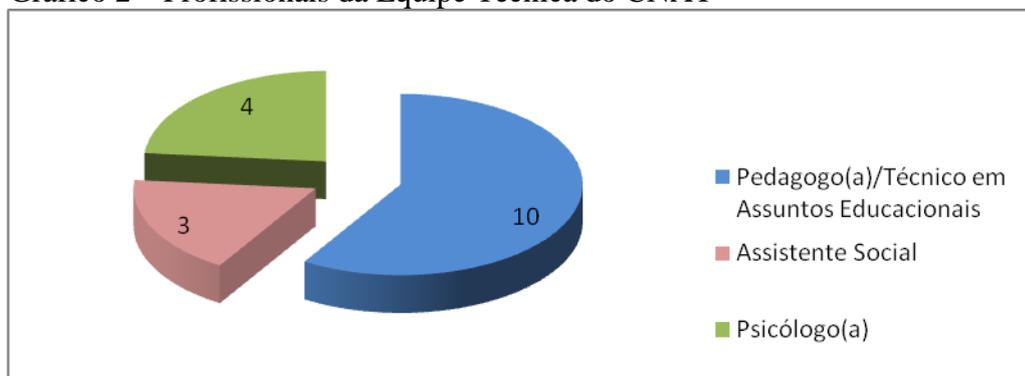
5.1 A COMPREENSÃO DA EQUIPE TÉCNICA DO CNAT/IFRN SOBRE O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL

Compreender o processo de formação dos estudantes que participam do PAFE no CNAT-IFRN requer pensar que ele não acontece de forma isolada na escola, sendo importante também perceber o olhar dos profissionais integrantes da equipe técnica que, em algum momento desse processo formativo, poderão atuar no acompanhamento e escuta para o fortalecimento do aprendizado acadêmico, pessoal e sócio familiar do estudante.

Sendo assim, a título de trazer nesse estudo a visão desses profissionais sobre a vivência dos bolsistas no PAFE, aplicou-se um questionário, conforme já especificado no tópico que trata da metodologia de pesquisa na seção anterior. A equipe técnica do CNAT é constituída por profissionais da área de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Técnicos em Assuntos Educacionais, bem como os profissionais da área de saúde (Médico, Técnico de Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia e Nutrição).

No entanto, nesta investigação, optou-se por aplicar a pesquisa com os profissionais especificados no Gráfico 2 a seguir, os quais desenvolvem suas atividades atuando diretamente no encaminhamento de questões que possam intervir diretamente na vida acadêmica, pessoal e familiar dos estudantes visando contribuir para sua permanência escolar.

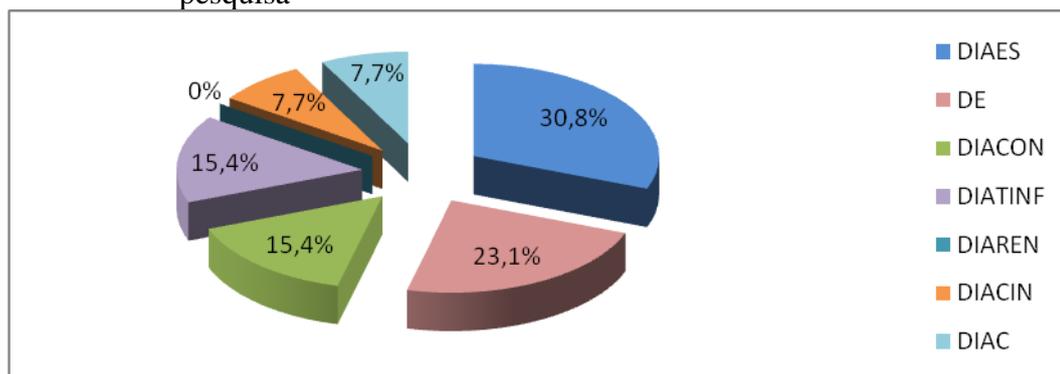
Gráfico 2 – Profissionais da Equipe Técnica do CNAT



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Quanto ao local de atuação da equipe técnica do CNAT/IFRN que participou da pesquisa, observa-se um número satisfatório de devolutiva, correspondendo a 13 (treze) servidores, dentre um total de 17 (dezessete) servidores lotados nas diretorias acadêmicas e administrativas do Campus, elencadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Quantidade de servidores da equipe técnica do CNAT participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Em relação ao tempo de trabalho dos respondentes, no IFRN, 7 deles exercem suas funções entre 5 e 10 anos, 1 servidor trabalha a menos de 5 anos e um número de 5 (cinco) servidores atuam a mais de 15 anos no IFRN. Constata-se que a maioria da equipe técnica vivenciou e vivencia as mudanças e o crescimento institucional em suas diversas áreas do

conhecimento, o que pode ser considerado importante para reconstrução de práticas pedagógicas e de formação dos estudantes.

5.1.1 Política de Assistência Estudantil e garantia de direitos

Na origem das instituições de Educação Profissional, sempre esteve presente o desenvolvimento da política estudantil para aquele em situação vulnerável e sem acesso às políticas públicas, embora seguisse na sua origem um caráter moral-assistencialista como no caso das Escolas de Aprendizes e Artífices.

Quanto à organização dessa política no IFRN, partindo de consulta a alguns documentos institucionais do setor de Serviço Social do CNAT-IFRN, pouco se conseguiu coletar de registro sobre as ações da assistência estudantil quando ainda era denominada Escola de Aprendizes e Artífices até a Escola Industrial de Natal, mas é de conhecimento a oferta de alimentação escolar e de atividades práticas nas oficinas.

Como se vê, algumas ações já eram articuladas nas escolas de Educação Profissional de ensino médio a fim de propiciar mudanças de ordem socioeconômica na vida dos estudantes e ensinar uma profissão. No entanto, somente no período da Escola Técnica Federal, em 1961, é que ocorre a discussão da implementação do Serviço Social nessa escola de educação profissional e, no ano de 1962, esse profissional passou a integrar o quadro de pessoal da ETFRN.

Contudo, não há registro, até 1967, de atividades realizadas pelo profissional de Serviço Social na ETFRN e, em agosto do referido ano, a Instituição contratou duas profissionais e, em 1968, pela primeira vez foi elaborado um plano de ação, o qual visava possibilitar a integração do estudante na escola e aproximar a escola da comunidade. É nesse contexto e com o advento da LDB de 1961, que a assistência social escolar passa a ser necessária. Conforme artigo 91,

a assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (BRASIL, 1961).

Posteriormente, com a LDB de 1971, é reforçada a necessidade do serviço de assistência educacional voltado para os estudantes com dificuldades socioeconômicas que interferiam no bom rendimento escolar. Desse modo, o Serviço Social se constituiu uma das

profissões integrantes da equipe técnica na estrutura da ETFRN e continua até os tempos atuais.

Segundo o relatório elaborado pela Assistente Social da ETFRN, Maria Araújo Duarte de Carvalho (1979)⁴⁰ sobre o Serviço Social na ETFRN, consta que também compunha a equipe técnica os orientadores educacionais, médicos, dentistas, enfermeiras e fisioterapeuta, todos vinculados à Coordenadoria de Orientação Educacional, cuja finalidade era prestar os serviços necessários ao efetivo desenvolvimento educativo do estudante. A perspectiva de atuação desses profissionais era proporcionar a formação integral do educando.

Sendo assim, observa-se que a equipe técnica sempre interviu nas questões sócio familiares e de natureza econômica que interferem na aprendizagem e, assim, a assistência estudantil contribui ao longo tempo para a permanência escolar do estudante no IFRN, e a depender do momento político ela assume um papel específico.

No que tange ao eixo da Política de Assistência Estudantil como direito social, na pesquisa foi perguntado à equipe técnica por meio do questionário se eles compreendem essa Política no IFRN como um direito social e, na opinião deles, como essa Política se apresenta no IFRN, o resultado apontou que todos os respondentes reconhecem essa Política como um direito social, e 76,9% deles consideram que ela é desenvolvida no IFRN de forma satisfatória. Isso demonstra que hoje essa Política difere de quando se originou na Instituição, reconhecida apenas como um apoio complementar para sanar problemas de ordem econômica, o que diverge da perspectiva do direito social, a qual se realiza pela execução de políticas públicas destinadas a garantir a proteção social dos cidadãos excluídos na sociedade.

Ainda, com base na LDB de 1996, tem-se fundamentada a instituição da assistência estudantil, de acordo com o seu art. 3º, que diz: "o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)" (BRASIL, 1996). Assim, a assistência estudantil, concebida como direito e política de inclusão social dos diferentes segmentos da população, estabelece-se visando à universalidade da cidadania.

Ao serem perguntados sobre os documentos no IFRN que tratam da Política de Assistência Estudantil e seus Programas Institucionais no IFRN, 23,1% dos participantes da equipe técnica responderam que conhecem integralmente, e 53,8 que conhecem parcialmente, citando as principais normas internas, tais como: o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN; o Projeto Político Pedagógico; a Organização Didática; o Plano de Assistência

⁴⁰ Relatório denominado: O Serviço Social na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – Síntese da sua história, elaborado em 14 de fevereiro de 1979, pela Assistente Social Maria de Araújo Duarte de Carvalho.

Estudantil do IFRN; a Deliberação n.º 04/2011-CONSEPEX/IFRN (Aprova Programa Institucional de Bolsas Estudantis), a Resolução n.º 16/2007/IFRN (Aprova o Programa de Auxílio-Transporte), a Resolução n.º 25/2007 e a Resolução n.º 26/2007, Regulamentos dos programas⁴¹. Isso demonstra que existe por parte dos profissionais envolvidos no acompanhamento dos estudantes em vulnerabilidade social, um conhecimento acerca do papel da Política de Assistência Estudantil no IFRN.

5.1.2 Relação entre a participação do estudante no Programa de Apoio à Formação Estudantil e a Educação Profissional

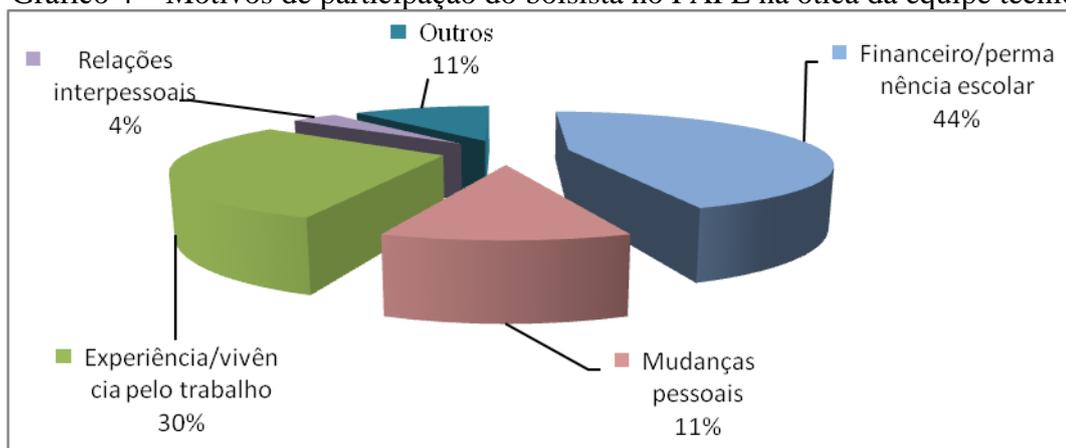
De acordo com a proposta do Programa de Apoio à Formação Estudantil do IFRN, no art. 1.º do regulamento (em construção e análise para aprovação como já mencionado), diz que o Programa: “tem por finalidade proporcionar ao estudante em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, apoio financeiro para manutenção de seus estudos, através do trabalho educativo”.

A equipe técnica, com base na finalidade da Assistência Estudantil para o estudante em situação de risco social, revelou que dentre as razões que levam esse estudante a participar do referido Programa para sua permanência na Instituição tem como primeira razão o interesse financeiro, seguido da motivação de vivenciar uma experiência pelo trabalho⁴². Assim, observa-se que, de acordo com o referendado no artigo supracitado do regulamento do PAFE, o Programa consegue atingir o objetivo esperado, qual seja o de incluir os jovens em situação de vulnerabilidade social e buscar minimizar potenciais riscos sócio familiares, considerando as possíveis variáveis que emergirem ao logo do processo, vide o Gráfico 4.

⁴¹ Cumpre ressaltar que, até a data da presente pesquisa, os atuais regulamentos dos Programas da Assistência Estudantil do IFRN se encontram em processo de mudança para posterior aprovação pelo Conselho Superior – CONSUP/IFRN. E foi enviada a minuta dos regulamentos (em construção) para análise jurídica junto a PROJU para considerações de ordem técnica na referida seara, cujo Parecer nº00441/2016/PROC/PFIFRIO GRANDE DO NORTE/PGF/AGU foi emitido em 16 de outubro de 2016.

⁴² Ressalta-se que, nesse quesito os respondentes podiam marcar até duas opções.

Gráfico 4 – Motivos de participação do bolsista no PAFE na ótica da equipe técnica



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

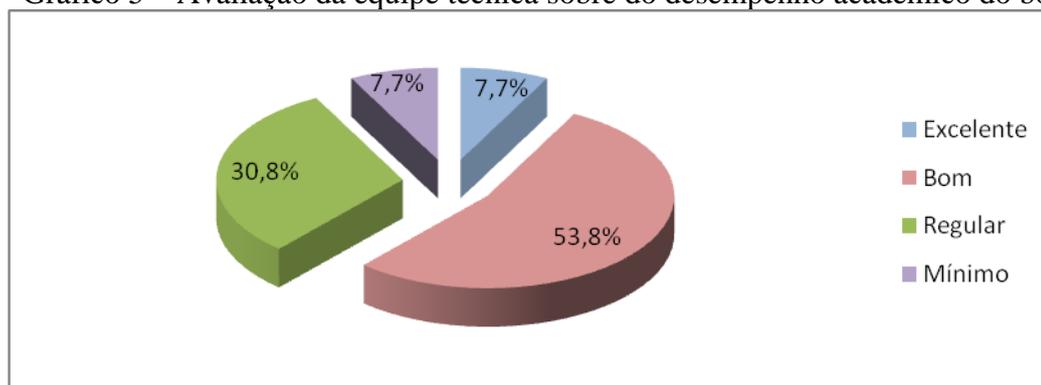
A partir do resultado do Gráfico 4, observa-se que a política de assistência estudantil está profundamente relacionada com o processo econômico estrutural e os desafios e tensões que são postos as políticas sociais, daí compreender o conceito de vulnerabilidade social é um pressuposto importante para avaliar o alcance dessas políticas como um dos instrumentos de garantia de direitos, condições dignas de vida, considerando nesse estudo a vulnerabilidade social como produto das desigualdades sociais na sociedade capitalista.

E no sentido de melhor compreender a vulnerabilidade social, o Plano Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) considera como público usuário da Política de Assistência Social, os cidadãos e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou de risco social,

decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (PNAS, 2004, p. 33).

Essa vivência de aprendizagem pelo trabalho ocorre concomitante às atividades acadêmicas do estudante em turno inverso. Sendo assim, a pesquisa procurou compreender a leitura da equipe técnica que acompanha os estudantes em suas diversas áreas do saber na Instituição acerca do rendimento acadêmico do estudante que participa dessa aprendizagem no PAFE e o Gráfico 5, a seguir, representa a percepção da equipe:

Gráfico 5 – Avaliação da equipe técnica sobre do desempenho acadêmico do bolsista



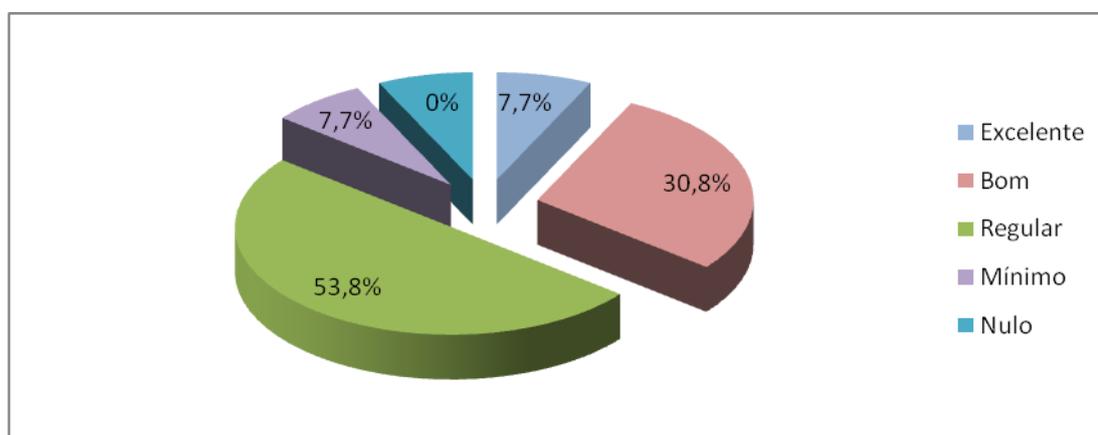
Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Diante do resultado encontrado, inferimos pelas respostas dos pesquisados que a maioria deles, no total de 53,8% servidores, respondeu que os estudantes bolsistas do PAFE continuam apresentando um bom rendimento escolar em paralelo com a imersão no Programa em tela. Contudo, cabe observar o dado apontado na segunda resposta, em que 30,8% (quatro) dos respondentes que classificam como regular o desenvolvimento acadêmico do bolsista, sendo este elemento importante para se procurar avaliar os reais motivos e dimensões para tal afirmação, os quais não puderam ser mensurados e esgotados por meio da realização da presente pesquisa.

No processo de conhecimento adquirido fora de sala de aula como forma de contribuir para formação acadêmica, e neste estudo a experiência pelo trabalho do estudante do ensino médio integrado, é importante a compreensão de elementos essenciais como a categoria trabalho que se faz presente nessa prática educativa.

Assim, na perspectiva de perceber essa categoria, aqui acolhida como elemento importante para formação humana integral, perguntou-se aos integrantes da equipe técnica se eles avaliavam o conhecimento dos estudantes participantes do PAFE acerca da referida categoria, uma vez que a proposta do programa é que ele seja numa perspectiva de princípio educativo, a fim de superar a dicotomia entre o intelectual e o técnico bem como contribuir para sua formação profissional. Vejamos as respostas no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Avaliação da equipe técnica sobre o conhecimento do bolsista acerca da categoria trabalho



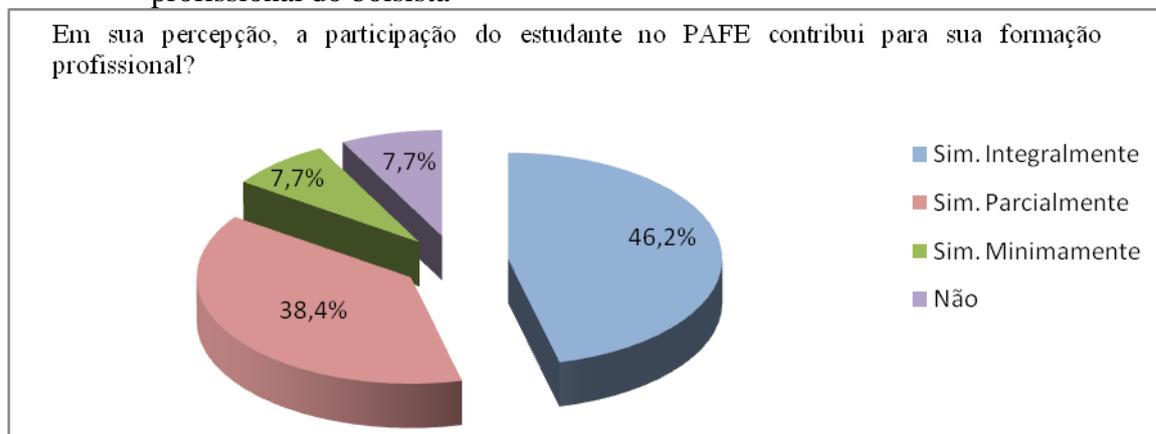
Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

A temática sobre a preparação do jovem para o trabalho é frequente quando se pensa no desenvolvimento econômico e social, sendo então a educação e a formação profissional, categorias importantes para políticas que envolvam esse tipo de formação. Nesse caso, pensar o trabalho como uma experiência vivenciada em ambiente escolar seria pensá-lo no seu sentido ontológico, uma vez que, segundo Marx (2004), o trabalho não deve aparecer para o homem apenas como necessidade de manutenção de sua existência física, visto que a vida produtiva é genérica, ou seja, engendradora de vida. “O homem faz dessa atividade vital mesma um objeto resultante de sua vontade e consciência”, logo, isso o distingue da atividade vital animal (MARX, 2004, p. 84).

Diante do resultado apontado pela equipe técnica ao responderem essa questão em que 53,8% afirmaram que veem como regular o conhecimento dos estudantes sobre a dimensão dessa categoria em sua formação no PAFE e por extensão também para sua profissional. Isso chama a atenção para se repensar o processo político-formativo que precisa ser pensando conjuntamente pela equipe técnica junto aos estudantes nessa experiência de trabalho educativo, o que envolve o desafio de se trabalhar de modo multiprofissional no desenvolvimento do PAFE.

No que diz respeito sobre a contribuição do PAFE na formação profissional do bolsista e se o mesmo traz mudanças de vida para a do estudante, a pesquisa procurou mensurar as mudanças ensejadas pelo Programa na vida dos estudantes. A seguir, no Gráfico 7, apresentamos a avaliação da equipe técnica sobre a formação profissional.

Gráfico 7 – Avaliação da equipe técnica sobre a contribuição do PAFE para formação profissional do bolsista



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

O Gráfico 7 aponta que 46,2% dos respondentes entendem que a participação do estudante no PAFE contribui integralmente para sua formação profissional pela experiência vivenciada pelo trabalho, enquanto 38,5% dos participantes responderam que contribui de forma parcial.

Esse aspecto nos faz considerar que, no sentido da formação profissional, está presente o trabalho como princípio educativo, em que a instrução profissional pensada segundo Marx (2004) não era pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe (MANACORDA, 2011).

Sendo assim, é importante pensar uma formação profissional que estabeleça vínculo direto com a formação humana integral dos indivíduos, de forma que compreenda o ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, profissional, cultural e afetiva.

No quesito que questionou se o PAFE proporciona mudanças na vida do estudante que dele participa, restou evidente que os respondentes em sua maioria, no total de 53,8% profissionais, acreditam que há mudanças integralmente, isso observado por meio dos atendimentos junto a esses estudantes. Essa percepção revela que esse Programa, de alguma forma, tem apresentado resultados concretos na vida dos bolsistas, mudando, assim, hábitos, seja de natureza pessoal, social ou formação acadêmica. Vejamos no Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 – Avaliação da equipe técnica sobre a contribuição do PAFE para mudança de vida do bolsista



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Dentre os espaços de formação política propostos no PAFE, que possibilitam a participação dos estudantes a fim de discutir o processo formativo no âmbito do Programa, no questionário, a equipe técnica avaliou como mais importantes a serem observados e viabilizados, na respectiva ordem, os seguintes: I - seminário de capacitação e oficinas; II - reunião mensal com a equipe técnica, podendo ser pelo profissional do Serviço Social que coordena o Programa ou demais profissionais da equipe técnica; e III - acompanhamento individual do estudante.

Quando perguntado à equipe técnica sobre o envolvimento em desenvolver ações de formação (social, política e/ou outras) com os bolsistas, constatou-se que 53,8% responderam que já participou de alguma atividade, mas somente com alguns dos profissionais que compõe a equipe técnica do CNAT. A observação que se faz, a partir desse dado, é que existe uma necessidade de organização por parte dos profissionais no sentido de contribuir com a formação política proposta para os estudantes participantes do PAFE, os quais estão diretamente envolvidos em atividades em ambiente de formação fora de sala de aula que direta ou indiretamente podem subsidiar a sua formação profissional.

5.2 O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NA PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS

Neste tópico, apresentamos a análise da pesquisa desenvolvida por meio de questionários aplicados junto aos estudantes ingressos no PAFE em 2015, e também de entrevista junto aos bolsistas egressos. O tamanho da amostra foi definido pelo modelo de

amostragem aleatória: delineou-se uma amostra de 4 entrevistas com bolsistas egressos distribuídos um para cada ano no período de 2012 a 2015 e, em relação ao questionário, foi enviado por meio eletrônico para os 53 (cinquenta e três) bolsistas ingressos em 2015, com respostas de 17 (dezesete) desses bolsistas, e alguns já haviam sido desligados do Programa.

Ao refletir sobre as questões que permeiam a inserção dos jovens no mundo do trabalho, falar em formação profissional, seja em espaço de sala de aula ou fora dela, importa pensar que essa formação deve se pautar numa concepção de desenvolvimento do estudante em seu aspecto social, profissional e pessoal, com fundamentação na formação humana integral, sendo essa concepção metodológica vislumbrada pelo PAFE do IFRN, quando no regulamento, art. 2º, inciso III, diz que tem por finalidade: contribuir para a formação integral do estudante através do acompanhamento da equipe multidisciplinar formada por Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo e profissional da área da saúde (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Nesta seção, será abordado como os bolsistas, atuantes e egressos, avaliam o Programa de Apoio à Formação Estudantil, considerando que o referido Programa está baseado num processo de aprendizagem teórico-vivencial, o qual torna o estudante apto ao exercício de suas competências e habilidades num contexto de trabalho coletivo, e ainda proporciona que ele aplique os conhecimentos multidisciplinares apreendidos (ANDRADE; SANTOS; MACAMBIRA, 2013).

Para compreender a visão dos bolsistas acerca do tema aqui abordado, estes considerados sujeitos relevantes da pesquisa por serem os usuários diretos dessa vivência de aprendizagem pelo trabalho em ambientes fora de sala de aula, utilizaremos gráficos para desenhar a visão dos bolsistas 2015 e falas registradas na oportunidade da entrevista dos bolsistas egressos.

5.2.1 Bolsistas ingressos em 2015 no Programa de Apoio à Formação Estudantil

Cabe destacar quem são esses estudantes que ingressaram no ano de 2015 no Programa de Apoio à Formação Estudantil e, com base nos dados coletados na amostra do questionário e sistematizados no Quadro 8 a seguir, verifica-se o perfil desses estudantes do ensino médio.

Quadro 8 - Perfil dos bolsistas do Ensino Médio do PAFE CNAT/IFRN ingressos em 2015

Sexo		Município		Faixa Etária		Diretoria Acadêmica do Bolsista			
Masculino	Feminino	Natal	Outros	15 e 18	18 a 29	DIACON	DIATINF	DIAREN	DIACIN
05	12	13	04	11	06	02	05	06	04

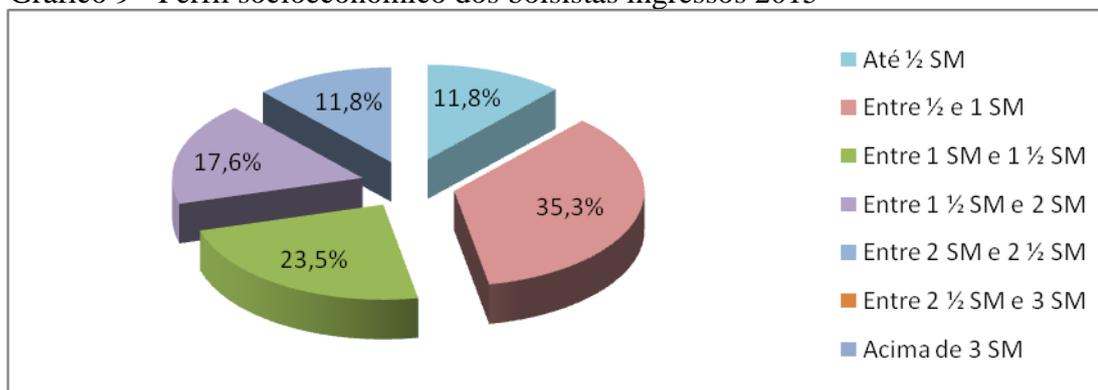
Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

O referido quadro revela que houve um ingresso maior no PAFE de estudantes do sexo feminino comparado ao masculino. Em relação à faixa etária, prevaleceu a idade, variando entre 15 e 18 anos; seguida de 18 a 29, ressaltando que o grau de ensino desses estudantes é o médio integrado, predominando no Instituto a conclusão dos estudos na idade média de 18 anos de idade. Em relação às diretorias acadêmicas dos cursos que o bolsista faz no Campus, percebe-se uma distribuição equilibrada, caracterizando que a inclusão no Programa tem atendido de forma equânime aos estudantes das diversas áreas que estejam em situação de maior fragilidade social e econômica.

Na pesquisa, observou-se também que 76,5% dos estudantes respondentes cursaram o ensino fundamental somente em escola pública e a maior parte é residente do município de Natal, seguido de outros municípios como Parnamirim, Nísia Floresta e Santo Antônio. Isso demonstra que, mesmo com a expansão da Rede Federal no Rio Grande do Norte, o Campus Natal-Central ainda tem em seu quadro discentes de outros municípios.

No tocante ao aspecto socioeconômico dos bolsistas, a pesquisa revelou dados que coadunam-se com o perfil estabelecido pelo Decreto nº 7.234/2010-PANES, no que diz respeito a um dos principais critérios para inclusão nos Programas de Assistência Estudantil. Desse modo, constata-se presente no universo dos bolsistas a realidade de muitas famílias brasileiras que vivem com $\frac{1}{2}$ a $1\frac{1}{2}$ salário mínimo, e núcleo familiar composto de muitos membros, como se pode observar no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Perfil socioeconômico dos bolsistas ingressos 2015



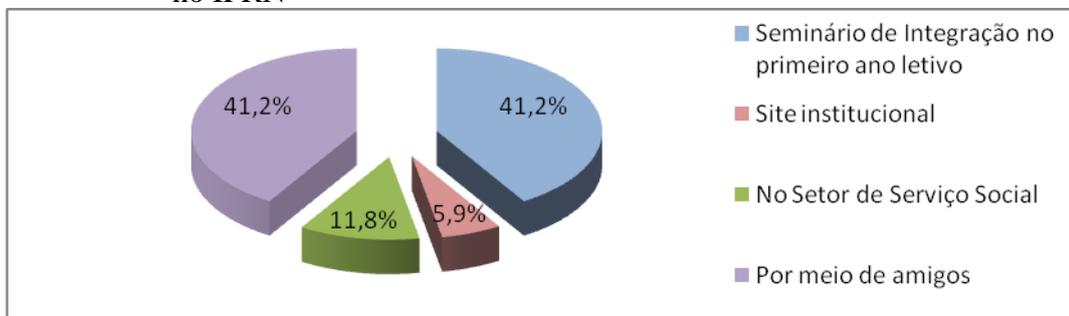
Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Em relação ao tempo de participação do estudante no Programa, constatou-se que 76,5% dos bolsistas respondentes possuem entre 1 a 2 anos de experiência no Programa, e 23,5% deles estão há quase um ano, isso a depender do mês do seu ingresso. Isso demonstra que o estudante, ao entrar para o Programa, permanecerá até a conclusão do seu curso, mediante renovação anual de seu cadastro, conforme disposto no art. 11 do Regulamento, visto que a prioridade é proporcionar a permanência escolar do estudante seguida da formação paralela por meio dessa vivência que pode contribuir para sua formação profissional.

5.2.1.1 A Política de Assistência Estudantil como garantia de Direitos

No tocante à relação entre o conhecimento do bolsista à assistência estudantil como direito social, a avaliação expressou que a maioria dos bolsistas, num total de 88,2% respondentes, afirmam compreender esta Política como direito social. Quando perguntados de que forma eles conheceram-na no IFRN, diversos foram os caminhos, os quais podem ser verificados no Gráfico 10 a seguir:

Gráfico 10 – Conhecimento do bolsista sobre a Política de Assistência Estudantil no IFRN



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Pelo Gráfico 10, constata-se que a forma pela qual os bolsistas tiveram acesso a esta política, para 41,2% dos respondentes, foi por meio do seminário de integração e, para outros 41,2% dos respondentes, por meio de amigos. Em relação à primeira resposta esta ação é realizada a cada início do semestre letivo nos Campi do IFRN, momento em que se dá a integração do estudante com a Instituição, a fim de conhecer todas as políticas desenvolvidas e serviços ofertados, e a Assistência Estudantil é uma dessas Políticas inserida para apresentação nessa ocasião.

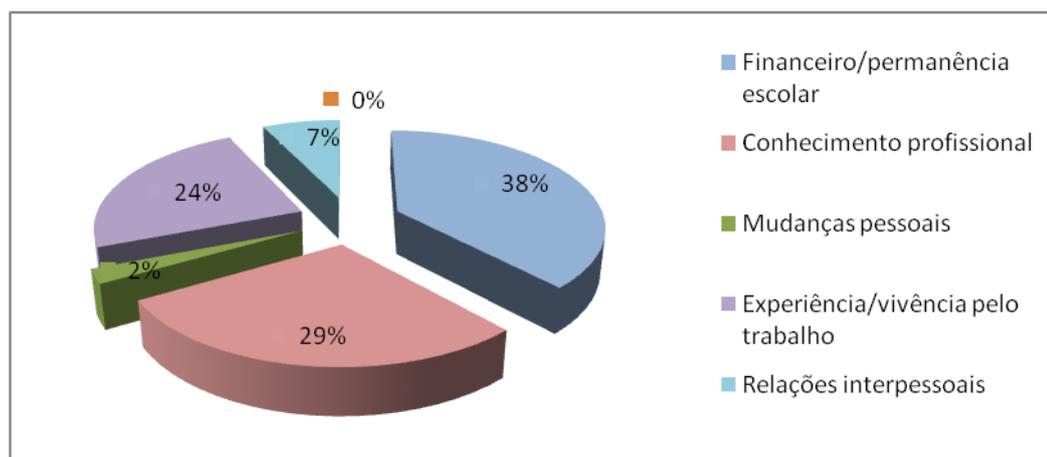
No entanto, quando questionados se conheciam alguns dos documentos institucionais que fundamentam a implementação da Política no IFRN, 88,2% dos bolsistas entrevistados

disseram não conhecer, embora 64,7% dos bolsistas respondentes afirmaram que consideram boa a Política de Assistência Estudantil ofertada no Instituto, seguidos de 35,3% bolsistas que disseram ser excelente. Esse dado revela a importância de se difundir ainda mais junto aos bolsistas e estudantes os aparatos legais que fundamentam a implementação dessa Política no IFRN e da real importância da mesma para contribuir para o seu processo formativo e garantia constitucional do seu direito à educação.

5.2.1.2 A participação no Programa de Apoio à Formação Estudantil e a relação com a Educação Profissional

Em relação entre a participação no PAFE e a educação profissional foram levantadas algumas questões com o objetivo de observar as motivações e a resultados que possam implicar diretamente na formação profissional, como se pode observar no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Interesse do estudante em participar do PAFE



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

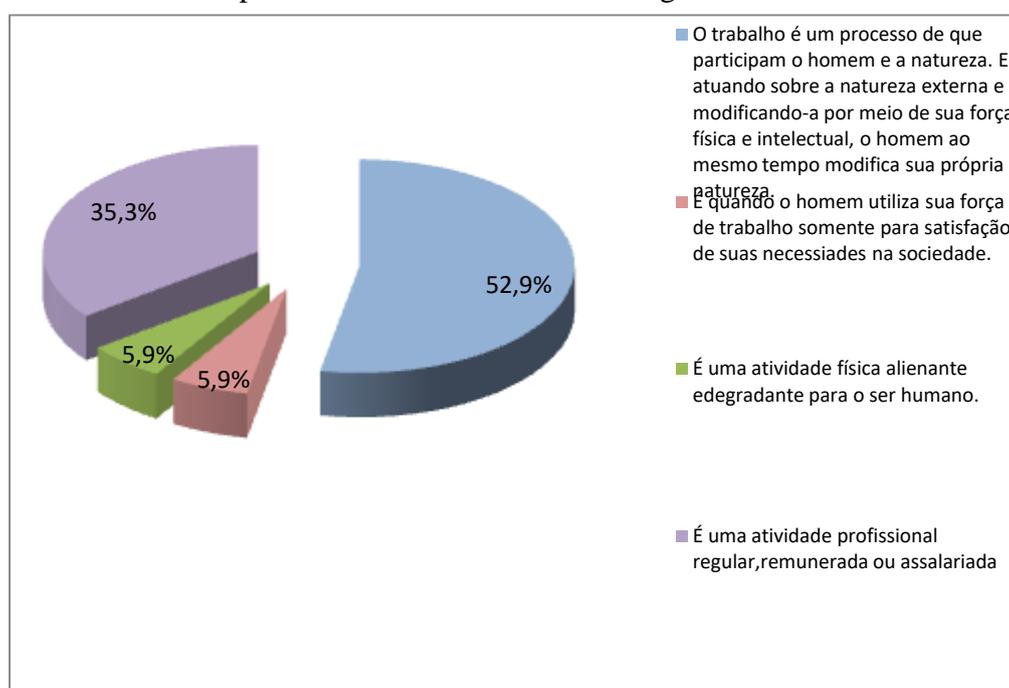
Em primeiro lugar, no tocante ao interesse do estudante em participar do PAFE, obteve-se como as três principais respostas as seguintes, ressaltando-se que o respondente poderia escolher até duas opções: interesse financeiro/permanência escolar (38% bolsistas); conhecimento profissional (29% bolsistas); e experiência/vivência pelo trabalho (24% bolsistas). Constatou-se que, a priori, os programas de assistência estudantil respondem à principal questão de permanência escolar que é a situação financeira dos estudantes em vulnerabilidade social, demonstrando que ainda se faz necessário um maior financiamento estatal para essa política pública, a fim de minimizar as desigualdades sociais e propiciar

condições de acesso e permanência à educação para quem dela precisar nas instituições de ensino, uma vez que a realidade expressa ainda uma grande demanda que excede a disponibilidade de vagas.

No entanto, também se observou que os estudantes também buscam, na sua participação no PAFE, o conhecimento profissional e o interesse em vivenciar uma experiência no mundo do trabalho no espaço para além da sala de aula.

Na perspectiva de compreender a Educação Profissional como proposta de formação para o mundo do trabalho, perguntou-se aos bolsistas atuantes se, no decorrer de sua participação no PAFE, houve reflexão sobre a percepção acerca da categoria trabalho, chegando-se ao seguinte resultado, de acordo com o gráfico 12:

Gráfico 12 – Compreensão do bolsista sobre a categoria trabalho



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Pelo Gráfico 12, observa-se que 52,9% dos bolsistas respondentes exprimem a percepção do trabalho como um processo de transformação do homem e da natureza, com vistas a uma transformação social, enquanto 35,3% dos bolsistas compreendem como uma atividade profissional regular e remunerada, remontando-a a uma atividade estranha ao trabalhador e com a finalidade de produzir objetos (produto). Em troca, ele recebe os resultados do seu trabalho em forma de pagamento para satisfação de suas necessidades, uma visão voltada mais para o aspecto econômico.

Essas afirmações não indicam que o entendimento da maioria dos bolsistas sobre a categoria trabalho se deu propriamente na sua imersão no Programa, mas este também pode ser um catalisador importante associado ao processo formativo na escola, uma vez que ao participar da proposta pedagógica do PAFE em difundir o conhecimento sobre o trabalho não articulado ao interesse do capital, mas ao interesse do trabalhador.

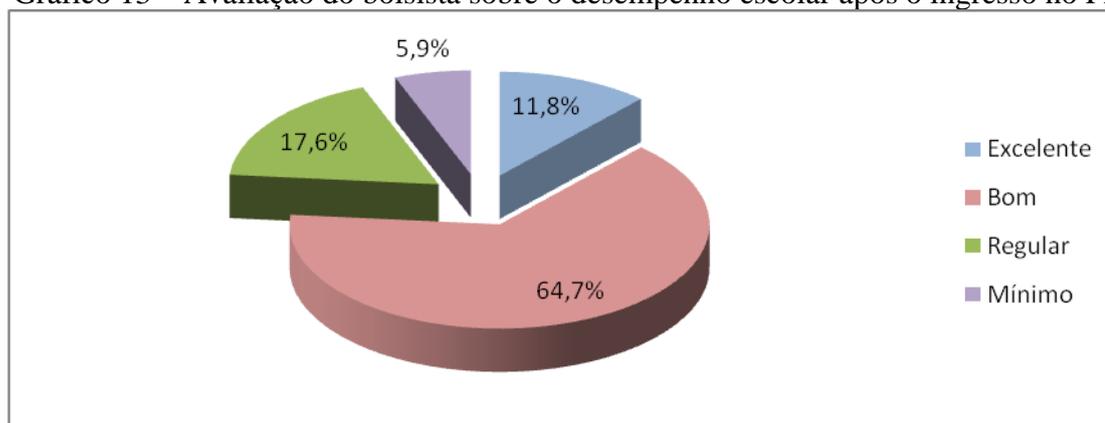
O trabalho ultrapassa a mera atividade instintiva, ele criou o mundo que conhecemos. Para Marx (2014):

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 2014, p. 64).

Ainda quando perguntados sobre a importância da categoria trabalho na composição do currículo escolar, o resultado da pesquisa expressou o entendimento desses jovens, em um total de 76,5% respondentes, no sentido de perceberem que a compreensão dessa categoria é importante porque provoca desenvolvimento humano e permite aprendizagem de conceitos científicos e emancipadores, possibilitando a formação de consciências transformadoras para o mundo do trabalho. Essa perspectiva coaduna com o conceito de formação humana integral que exprime, em seus aspectos formativos, o trabalho como categoria de transformação social.

Considerando que a formação proposta pelo PAFE tem natureza educativa e, também, pode ser considerada uma forma complementar à formação acadêmica do estudante, sendo esta última a formação central na trajetória do estudante na Instituição, a pesquisa preocupou-se em observar o quesito relativo ao rendimento acadêmico do estudante ao ingressar no Programa, e constatou-se que na rotina do bolsista com as atividades acadêmicas concomitante com as atividades vivenciadas no programa não sofre influência de forma negativa no seu desempenho escolar final, como se pode verificar no Gráfico 13 a seguir.

Gráfico 13 – Avaliação do bolsista sobre o desempenho escolar após o ingresso no PAFE

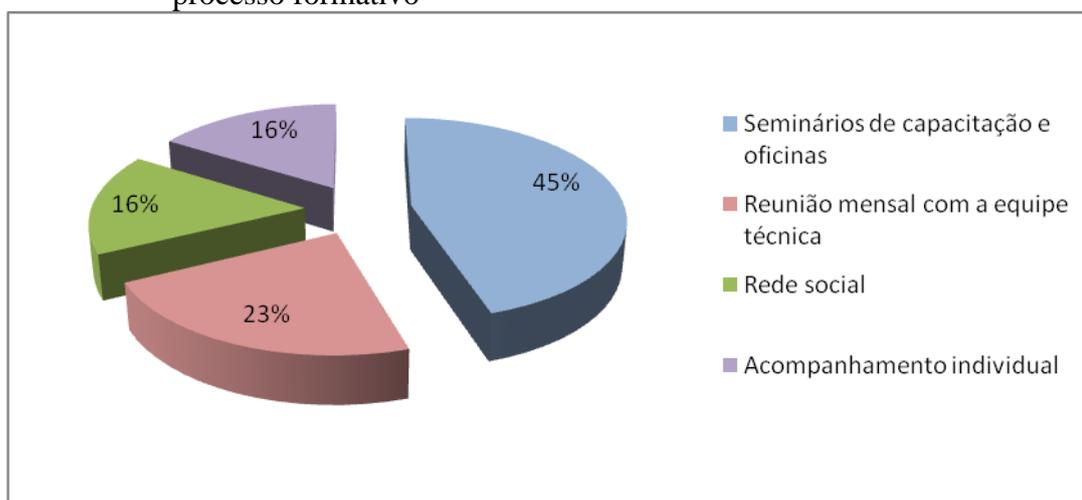


Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Isto posto, observa-se que a participação no PAFE não acarreta fatores que possam ser limitadores para o bom rendimento acadêmico dos estudantes. Acredita-se que a necessidade de estabelecer uma rotina para realizar as atividades com responsabilidades faz com que o estudante bolsista desenvolva um senso de disciplina, uma vez que o Programa prevê algumas condições para contribuir com o bom desempenho escolar. De acordo com o regulamento do Programa, no art. 4º - da carga horária, § 1º, o horário das atividades do bolsista não poderá, em hipótese alguma, prejudicar as atividades acadêmicas do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem. E ainda, no art. 20, IV – dos deveres do bolsista: zelar pelo seu desempenho acadêmico e frequentar regularmente às aulas, não permitindo que as atividades desenvolvidas no Programa venham a interferir no seu processo educacional (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

No tocante ao processo de formação política proposto pelo programa, procurou-se compreender quais os espaços que os bolsistas julgam serem os mais importantes para possibilitar a participação dos mesmos a fim de discutirem o respectivo processo, cujo resultado pode ser observado no Gráfico 14 a seguir, E as duas respostas mais relevantes foram: seminários de capacitação e oficinas (45% dos bolsistas); e reunião mensal com a equipe técnica (23% dos bolsistas). Isso demonstra que os bolsistas percebem a importância de complementar à formação do aprendizado pelo trabalho também com o aspecto político das questões que envolvem a realidade que vivenciam nos espaços profissionais.

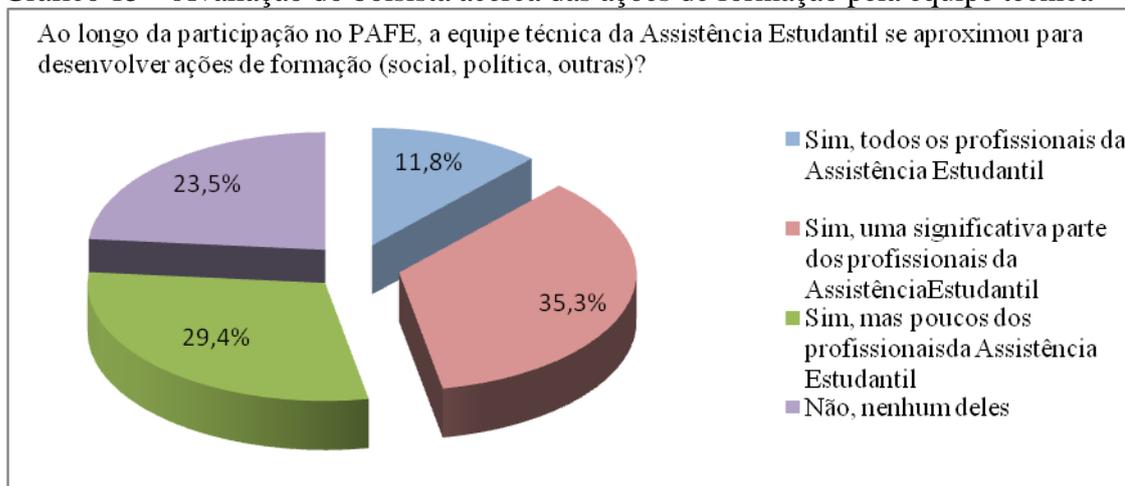
Gráfico 14 – Avaliação do bolsista sobre os espaços de formação para discutir o processo formativo



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Nesse sentido, para complementar a questão, foi perguntado aos bolsistas se no decorrer de sua participação houve ações realizadas pela equipe técnica da assistência estudantil para desenvolver ações de formação social, política a fim de fortalecer a formação no ambiente para além de sala de aula, cujo resultado pode ser observado no Gráfico 15 a seguir.

Gráfico 15 – Avaliação do bolsista acerca das ações de formação pela equipe técnica

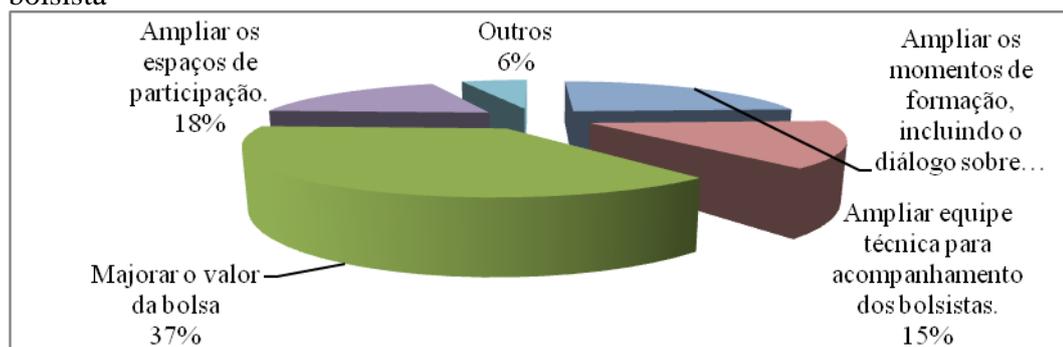


Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Um dos aspectos considerados na pesquisa, relativo à participação dos bolsistas no PAFE, foi o de saber deles algumas proposições que considerassem importantes para colaborar no aprimoramento do Programa. O resultado, no Gráfico 16, aponta que dos

bolsistas respondentes, 37% afirmaram que majorar o valor da bolsa; 24% dos bolsistas responderam ampliar os momentos de formação, incluindo o diálogo sobre educação profissional; 18% responderam ampliar os espaços de participação; e 15% responderam ampliar a equipe técnica para acompanhamento dos bolsistas.

Gráfico 16 – Aspectos para melhoria do PAFE sob a ótica do bolsista



Fonte: Elaborado pelo Autor deste trabalho (2016).

Com relação aos aspectos relativos aos resultados proporcionados pelo Programa aos estudantes, por meio da vivência pelo trabalho, a pesquisa identificou alguns dados a partir do quesito aberto ao bolsista sobre alguma mudança em sua vida, a seguir as informações coletadas por meio do questionário:

- a) “Sim, me proporcionou uma maior autonomia, conhecimento em áreas de trabalho até então desconhecidas, aprendizado interpessoal, uma maior responsabilidade e auxiliou na criação de uma rotina, que com certeza terei que seguir futuramente.”
- b) “Maior maturidade, um pouco de independência financeira, autoconfiança.”
- c) “Sim. Mudança profissional, personalidade, comportamental.”
- d) “Responsabilidade, conhecimento da pratica profissional, ajuda financeira entre outros.”
- e) “Experiência/melhores condições financeiras/mais ativo e participativo na sociedade.”
- f) “Início da independência financeira; aprendizagem sobre como administrar meu próprio dinheiro; aprendizagem sobre comportamento e vestimentas no ambiente de trabalho e aprendizagem sobre responsabilidade e ética.”
- g) “Profissional e interpessoal.”
- h) “Me ajuda a ser mais comunicativa, responsável, pontual e esforçada.”

- i) “Sim, tanto na parte profissional como familiar e personalidade, pois puder adquirir conhecimentos que levarei para toda minha vida profissional.”
- j) “Estou em constante aprendizado no ambiente de trabalho. Consigo ajudar minha mãe financeiramente.”
- k) “Crescimento pessoal e aprendizado profissional.”
- l) “Sim. interpessoal, familiar, financeira, permanência, equilíbrio social.”
- m) “Mudança pessoal, financeira, personalidade.”
- n) “Profissional, pois ganhei mais experiência e responsabilidade. Familiar, pois tem me ajudado nas despesas de casa e personalidade por mudar a forma de tratamento com as pessoas.”
- o) “[...] posso falar que estar participando deste programa mudou algumas coisas, por exemplo, fui capaz de começar a ajudar financeiramente minha família, pude melhorar um pouco minha habilidade interpessoal e ganhei experiência de trabalho [...].”
- p) “Profissional.”
- q) “Ajuda na renda familiar.”

Esse resultado da pesquisa converge para o modelo de proposta de formação do PAFE, voltado para contribuições na perspectiva pessoal, social e profissional para o estudante bolsista, além de proporcionar o aporte financeiro para permanência escolar. O objetivo do questionamento era o de identificar as contribuições experimentadas pelo bolsista na sua vivência em ambientes de formação fora de sala de aula, e muitos afirmaram expandir sua formação com alguns fatores como: a aquisição de conhecimento e experiência profissional em ambientes de trabalho; autoconhecimento e mudança pessoal por meio de relações interpessoais; mudança de hábito; participação na renda familiar com o aspecto financeiro.

Outro aspecto importante apontado pelos bolsistas 2015 diz respeito à sua participação no PAFE no sentido de colaborar para ampliar e fortalecer o seu conhecimento sobre o tema Educação Profissional, e apontou que 58,8% dos bolsistas respondentes acreditam que colaborou de forma excelente e 41,2 dos bolsistas consideraram que a colaboração é boa. Sendo assim, observa-se que a visão predominante dos bolsistas é a de considerar que a aprendizagem vivenciada pelo trabalho no PAFE em ambiente fora de sala de aula contribui para conhecer a categoria da Educação Profissional para o seu processo de formação acadêmica, uma vivência da integralidade da formação propedêutica com a formação técnica em seus diversos aspectos.

Nesse sentido, entende-se que “quando o processo de educação realmente se efetiva, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado. O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do aluno, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do indivíduo” (PARO, 2013, p. 45).

5.2.2 Bolsistas egressos

Para esse estudo, considerou-se os bolsistas egressos do período 2012 a 2015, visto que se optou por trabalhar com os estudantes que concluíram na Instituição quando já havia ocorrido a mudança para Instituto Federal. Foram entrevistados 04 (quatro) bolsistas egressos, sendo um para cada ano do respectivo período, escolhidos de forma aleatória.

Neste tópico, pretende-se construir um campo de reflexão sobre a trajetória da participação dos bolsistas no PAFE, cuja leitura revelará indicadores capazes de contribuir para compreensão desse espaço como de formação profissional fora de sala de aula sob a ótica da formação humana integral e o trabalho como princípio educativo.

No que tange à identificação dos entrevistados para exposição dos relatos, no momento da pesquisa foi solicitado que cada um escolhesse o nome que gostaria de aparecer no texto oficial, pois não pretendíamos desconsiderar a sua identidade utilizando letras e números porque todos pertenciam a uma mesma categoria, a de bolsista. No entanto, os entrevistados deixaram a critério da pesquisadora, e assim, buscou-se identificá-los a algo representativo no presente estudo. Nesse sentido, foram usados pseudônimos que fazem referência a nomes de pássaros, a saber: Bem-te-vi (egresso 2012), Beija-flor (egresso 2013), Canário (egresso 2014) e Rouxinol (egresso 2015), por considerar a liberdade dos pássaros de voar na dimensão do espaço e, também, em alusão à epígrafe deste trabalho, acredita-se que assim também são os jovens nesse tempo de travessia para a vida adulta a fim de realizar sonhos que os levem a outros lugares, a outros voos.

O perfil dos bolsistas egressos revela que eles foram estudantes do técnico de nível médio integrado no Campus Natal-Central, dos cursos de edificações (ano de conclusão 2012), informática (ano de conclusão 2013), eletrotécnica (ano de conclusão 2014), e manutenção e suporte em informática (ano de conclusão 2015). Nota-se que a continuidade dos estudos no ensino superior se deu para todos os entrevistados, diferente de muitos dos jovens brasileiros nessa faixa etária de ensino.

Dentre os entrevistados, dois seguiram a mesma área de formação do curso profissionalizante que cursou no IFRN, e dois optaram pela graduação pertinente à área onde atuou como bolsista⁴³, como bem destacam as falas de alguns dos entrevistados:

Atualmente, eu sou graduanda em Serviço Social e quando eu estudava no IFRN, o setor em que eu era bolsista também era o serviço social que foi uma das coisas que me influenciaram para fazer curso (BEIJA-FLOR, 2016).

As atividades desenvolvidas no cargo são muito parecidas com o que eu desenvolvia como bolsista no setor onde eu trabalhava (CANÁRIO, 2016).

A análise do discurso que propomos nesse estudo será na medida em que interpretamos os dados construídos diante dos diferentes instrumentais para seguir na direção que desvele os entraves presentes nos transcurso das histórias estudadas a fim de se tornarem visíveis (TAVARES, 2010).

Para tentar melhor compreender a experiência desses jovens após a vivência no PAFE, estabelecemos alguns eixos para analisar e interpretar as falas dos entrevistados geradas no campo da pesquisa qualitativa, os quais serão descritos a seguir.

5.2.2.1 A vivência no Programa de Apoio à Formação Estudantil e a Educação Profissional

Considerando que a Educação Profissional tem como visão basilar o trabalho como princípio educativo sob a perspectiva de integrar os aspectos sociais, históricos e econômicos da atividade humana, os jovens que buscam essa formação, especificamente muitos dos filhos da classe trabalhadora, em vulnerabilidade social, projetam a inserção no mundo do trabalho como técnicos profissionais, além de vislumbrarem o acesso a uma educação pública de qualidade nos Institutos Federais, como se pode observar essa situação na fala do entrevistado, a saber:

O Programa em si é muito importante para a formação acadêmica porque pessoas como eu, de baixa renda, tendo esse apoio financeiro consegue se manter mais frequente na escola (ROUXINOL, 2016).

Assim, em relação ao Programa de Apoio à Formação Estudantil, uma ação da Política de Assistência Estudantil desenvolvida no IFRN, cuja finalidade é a de viabilizar a

⁴³ As graduações que os entrevistados atualmente cursam são: Engenharia Civil, Serviço Social, Comunicação Social com Habilitação e Radialismo e Ciência e Tecnologia.

permanência escolar do estudante, constata-se que os entrevistados fizeram parte desse grupo de estudantes que demandaram por esse direito para conclusão dos seus estudos.

Iniciou-se a interlocução com os sujeitos discorrendo sobre o tempo em que os jovens egressos participantes da pesquisa permaneceram no Programa e constatou-se que o tempo de permanência dos entrevistados foi de 2 a 4 anos. Assim, comparado ao tempo de curso no ensino médio integrado que é de 4 anos, revela que a maioria deles estiveram no Programa até a finalização do curso, sendo assistidos pela Política de Assistência Estudantil para manutenção de sua permanência escolar.

A formação humana se caracteriza como orientação para formação do bolsista no PAFE, e esse processo se dará a partir da dimensão do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, buscou-se identificar se, durante o processo formativo dos bolsistas egressos, houve a preparação acerca de temas como a Educação Profissional e a categoria trabalho, viabilizados pela equipe técnica do Campus Natal-Central, o que pode-se observar nas falas:

Sim. No caso o setor de Serviço Social na época tinham cursos de formação na área de psicologia, na área de fisioterapia, mas em relação à equipe técnica do setor mesmo do laboratório percebi pouco, talvez em virtude das tarefas que fossem dadas e não sobrasse tempo para formação no local de trabalho em si (BEM-TE-VI, 2016).

Tinham poucas e eu não tive. Mas às vezes tinham formações com os bolsistas que as assistentes sociais preparavam, e era mais para apresentar quais as demandas da bolsa, como é que funcionava, quais os objetivos do programa (BEIJA-FLOR, 2016).

A gente tinha constantes discussões [...] de como deveria ser o comportamento. Não diria padrão, mas o comportamento básico de todas as pessoas no mundo do trabalho, as cordialidades com os colegas de setor, o cuidado com a organização do setor, com a organização mínima do material de trabalho, a boa lida com o público. Essas orientações eram constantes durante a bolsa, não só pra mim, mas para os outros bolsistas (CANÁRIO, 2016).

O processo formativo na bolsa os temas, principalmente, com os nossos coordenadores, com o serviço social também, mas principalmente com os nossos coordenadores que estão diretamente envolvidos conosco, eles sempre questionam a participação, o trabalho em equipe, a importância do ser pontual, a importância do agradar ao cliente, que nós tratamos nossos usuários como um cliente nosso, tratamos como fosse uma empresa mesmo trabalhando e operando no IFRN. Aspectos que considero como importante para melhoria (ROUXINOL, 2016).

A fala acima de Rouxinol apresenta com clareza resquício da educação tecnicista e mercadológica ainda presente no consciente dos sujeitos, e mesmo comungando da cultura institucional atual, trás reflexo desse passado.

Restou evidente que existe a meta de fazer o trabalho de formação dos bolsistas acerca de dimensões voltadas para Educação Profissional, mas observa-se que a execução ainda não tem correspondido às pretensões do planejado pela equipe técnica e servidores responsáveis pela formação do estudante.

Ao serem questionados sobre o entendimento da Educação Profissional, os entrevistados expressaram que:

Educação Profissional, eu creio que ela seja um preparatório para pessoa após terminar os estudos. Se a Educação Profissional for feita junto com ensino médio, no caso dos cursos Integrados, o choque com o ambiente de trabalho é menor, o choque com o mercado profissional é menor. Então você tem como conviver melhor com as dificuldades no mercado de trabalho (BEM-TE-VI, 2016).

[...] nunca desatrelada dos conhecimentos humanos, os conhecimentos essenciais [...]. É fundamental que seja essa formação mais integral, não o mecânico pelo mecânico. O aluno sai dali sabendo operar o equipamento de ponta [...] a tecnologia, às vezes, é muito rápida e não chega dentro do serviço público para gente aprender tão rápido, embora que tenha equipamentos modernos. Mas, não é simplesmente saber sair operando, o pessoal de informática sair sabendo montar e consertar os melhores computadores, e fazer os melhores sistemas de comunicação e computadores. É também ter o senso crítico. A integração é importante para gerar o senso crítico trabalhador (CANÁRIO, 2016).

É importante destacar que existe pouca compreensão da dimensão da Educação Profissional, sendo preciso que exista uma formação específica no ensino regular dos cursos bem como no PAFE, para expandir o conhecimento acerca da EP, e assim ser possível contra argumentar acerca dessa Política. No entanto, é possível observar, de acordo com a fala a seguir do entrevistado, que existe um despertar para essa questão: “A bolsa foi um processo educativo e também auxiliou esse maior processo educacional que o IFRN proporcionava” (BEIJAFLORES, 2016).

Sobre a categoria trabalho, uma das dimensões da formação humana integral, os entrevistados disseram:

O trabalho, eu tenho para mim que o trabalho ele dar dignidade ao homem (BEM-TE-VI, 2016).

Eu acho que o trabalho é aquilo que vai fazer com que você desenvolva diversos tipos de relações, que você cresça e que você tenha aprendido (BEIJA-FLOR, 2016).

Eu não tenho um conceito de trabalho para mim. Eu sei que o trabalho é importante para o homem, para pessoa [...]. Atualmente, nós vivemos num mundo capitalista que nos leva a ter que terminar esse período de estudo, o que a gente vai fazer? No que a gente vai trabalhar? [...]. Pensando naquela frase: “o trabalho dignifica o homem”, e você tem que ter aquela formação, e seguindo essa ideologia da sociedade atual, aí ela se torna importante (ROUXINOL, 2016).

Observa-se que a percepção dos bolsistas egressos revela que o conceito de trabalho para eles não está tão compreendido sob a perspectiva da formação humana integral. Assumindo assim, o ponto de vista, muitas vezes, da formação profissional e preparação para o mercado de trabalho, subordinado à esfera econômica em que a educação assume uma relação unilateral com o trabalho. Esse entendimento é considerado incompatível com a proposta de Ensino Médio Integrado, o qual pensa o ensino técnico para além das fronteiras do econômico, ou seja, segundo Simões, como

uma estratégia fundamental para os jovens de aproveitar o conhecimento adquirido na escola para potencializar seu projeto de vida, através da inserção no mundo do trabalho de forma mais favorável. Reconhecem a importância da teoria, mas priorizam a atividade prática, numa clara valorização de articulação do conhecimento como subjetivação e objetivação. Como estudantes, querem um conteúdo com significado, que possa não só entender como transformar a realidade. (SIMÕES, 2007, p. 77).

5.2.2.2 Os resultados da participação na bolsa para o estudante do Ensino Médio Integrado no Campus Natal-Central

Ao adentrar no tema referente à importância da participação no PAFE para a vida acadêmica, pessoal e profissional dos entrevistados, os resultados apontaram pontos relevantes para responder a um dos objetivos do presente estudo que diz respeito a identificar as transformações ensejadas pelo PAFE na formação do estudante do EMI.

Assim, as implicações concretas da participação dos entrevistados no Programa são notórias quando se observa a propósito do aspecto da inserção no mundo do trabalho, em que a pesquisa aponta que dois dos entrevistados estão trabalhando nas suas áreas de formação do EMI e, ainda, em ambientes de trabalho equivalentes ao setor de sua vivência pelo trabalho no PAFE, como indicam nos relatos a seguir:

E hoje em dia minha atuação profissional é na mesma área que concluí o curso, e por sinal na mesma Instituição na área de Laboratórios (BEM-TE-VI, 2016).

Hoje a formação que eu tenho de diploma é técnico em eletrotécnica e estou no ensino superior, e trabalho como técnico em áudio visual. (CANÁRIO, 2016).

Desse modo, e considerando os depoimentos supracitados, é possível inferir que a participação desses estudantes no PAFE, concomitante com a sua formação acadêmica no IFRN, ampliou seus conhecimentos por meio da aprendizagem em ambientes fora de sala de aula. Tornando-se, assim, essa experiência um elemento importante que contribuiu para sua formação profissional e para o ingresso no mundo do trabalho.

Nesse sentido, outro aspecto que diz respeito à formação do estudante no PAFE é sobre a oportunidade de contribuir para relação teoria e prática, como se vê nas falas a seguir:

Essa relação teoria e prática eu senti não só nesse tempo, mas recentemente na Universidade. Quando começou a tratar sobre assuntos que eu via no ensino médio integrado, [...] ensaios, análises, muito práticas, e se não fosse à bolsa talvez eu tivesse mais dificuldade. O fato de eu ter sido bolsista me permitiu aprender assuntos que me foram cobrados na prova prática para entrar no Instituto. Isso foi fundamental, [...] Houve prova escrita e prova prática, quanto à prova prática eu já tinha uma boa base dos laboratórios (BEM-TE-VI, 2016).

A minha participação no Programa foi fundamental não só para permanência no IFRN, mas também porque auxiliava no desenvolvimento de atividades do curso, informática. Foi fundamental para permanência no IFRN e para eu poder desenvolver melhor durante o curso. [...]. O trabalho direto no computador e utilizar o sistema, auxiliavam com o curso de informática e com o aprendizado (BEIJA-FLOR, 2016).

Atualmente o cargo são 11 (onze) atribuições [...] o resumo é cuidar do equipamento [...], é operar, montar/operar, cuidar do empréstimo do equipamento, é... trabalhar com recurso de informática [...] que era o que eu fazia durante a bolsa, operava essa parte do som, projetores, iluminação cênica. Nas coisas que eu vivenciava na bolsa quando eu atrelava com conhecimento de sala de aula era interessante às vezes eu respondendo alguma questão, alguma prova prática em sala de aula e citando exemplo da bolsa (CANÁRIO, 2016).

O trabalho em si que eu estou fazendo tem me servido academicamente falando, porque o que eu vejo lá, eu vejo nas aulas, às vezes lá [setor] eu vejo antes que nas aulas, como por exemplo, a questão de impressoras (ROUXINOL, 2016).

Com a finalidade de compreender de forma mais aprofundada sobre a participação na bolsa e o rendimento escolar do estudante do EMI, foi perguntado aos entrevistados como eles avaliam o desempenho acadêmico na época de bolsista. É importante ressaltar que, no ambiente institucional, há opiniões diferenciadas acerca do tempo gasto pelo estudante no PAFE no aprendizado fora de sala de aula para vivenciar uma experiência pelo trabalho educativo. Nessa direção, os depoimentos dos entrevistados revelam que:

Na época em que fui bolsista meu desempenho era excelente. Eu percebia que não prejudicava minhas notas. Eu conseguia conciliar o trabalho com os estudos. Até porque a carga horária não era elevada, a carga horária era de três horas e também no próprio trabalho havia tempo livre que eu tratava de adiantar matérias dos estudos (BEM-TE-VI, 2016).

Acho que eu tive um bom desempenho acadêmico, acho que a bolsa não atrapalhou nesse aspecto, mas auxiliou mesmo. Não existia nenhum impedimento quando eu necessitava fazer uma atividade do curso, não tinha impedimento de sair da bolsa, e acho que eu tive um bom desempenho (BEIJA-FLOR, 2016).

Eu não posso dizer que eu tive um super índice de rendimento acadêmico, mas eu consegui tirar do curso tudo que eu preciso. [...] Não é a nota em si, mas o conhecimento absolvido (CANÁRIO, 2016).

A questão da bolsa ajudou muito na frequência da aula, de ter como vir mesmo, o apoio financeiro para poder me manter vindo, e principalmente eu que sou de interior. Eu vim ficar aqui e passar a semana com familiares, essa ajuda financeira era muito importante (ROUXINOL, 2016).

Esses depoimentos convergem para que se tenha atenção com as inferências produzidas de que esse modelo de aprendizagem pode interferir diretamente no rendimento acadêmico do estudante. Isso se a formação/experiência ocorrer sem um estudo precedente que aponte de forma precisa os motivos legítimos que o estudante participante do PAFE ou não tenha um rendimento acadêmico inferior ao desejado, visto que as situações podem transitar em várias dimensões da vida do estudante.

No tocante às habilidades profissionais, conquistas pessoais e relações pessoais descobertas ao longo da participação no PAFE que podem contribuir para vida profissional, os entrevistados apontaram alguns exemplos, como:

Eu creio que tenha sido a maneira de fazer as coisas com detalhes, com profundidade. E nos laboratórios, a gente deve fazer as atividades com muita cautela e também com muito conhecimento sobre o que está fazendo para evitar acidente e equívocos. Creio que essa necessidade de se aprofundar aos

temas me foi fundamental. O senso de organização no ambiente de trabalho passou para vida profissional (BEM-TE-VI, 2016).

Foi fundamental porque contribuiu para que eu pudesse seguir, decidir qual área eu queria fazer, qual profissão gostaria, e a aproximação com o setor fez com o que decidisse iniciar na profissão. Auxiliou na questão de fala, de poder lidar com o público, isso ajudou bastante porque a gente tinha atendimento direto constante com os alunos e com os servidores. Então isso auxiliou bastante [...] de criar mais obrigações, responsabilidades. Acho que foi fundamental ter comprometimento, que foi um dos fatores importantes (BEIJA-FLOR, 2016).

A primeira coisa que comprei com o dinheiro da bolsa, foi um celular durante uma viagem, e dizer que o celular era meu foi à melhor coisa do mundo. E saber que é meu, e comprei com meu trabalho é muito legal [...] Muita coisa, até na personalidade hoje. Eu fui bolsista dois anos e meio da vida, final da adolescência com início da vida adulta. Então, eu ainda estava absorvendo muita coisa para formação, e muita coisa que eu vou fazer na vida hoje eu me lembro das orientações da equipe. Então, muita atitude quando vou tomar hoje ainda me lembro do que a chefia dizia e o pessoal da Assistência Estudantil. O meu ambiente de bolsa me proporcionou uma paciência que eu não tinha quando eu entrei (CANÁRIO, 2016).

O cuidado que o pessoal do setor que eu trabalhava junto com a assistência estudantil e outras pessoas de outros setores acaba se afeiçoando. É esse cuidado quando ver um aluno, principalmente, o aluno quando está no programa como bolsista. Esse cuidado de chegar contribuiu com certeza para formação profissional de todos os alunos que passaram pela bolsa dentro Campus, e até no IFRN como um todo. É até interessante uma coisa aqui no IF, muitos servidores hoje foram ex-alunos bolsistas, quando a gente começa a conversa com os bolsistas aí alguém diz: eu fui bolsista, eu fui bolsista também da ETFRN, fui bolsista do CEFET (CANÁRIO, 2016).

Eu também fazia fotografia quando era bolsista no Campus Natal-Central, se você procurar no site do IFRN do campus central tem meu nome e do outro colega. Foi uma aprendizagem que eu tive exclusivamente na bolsa, não via em sala de aula. [...] eu tinha total acesso as câmeras passava o dia praticando e quando tinha alguma coisa mais séria eu tirava as fotos. Eu fiz até a cobertura dos jogos dos Institutos Federais em 2014 [...] (CANÁRIO, 2016).

Ajudou-me muito na questão interpessoal, a interação com os demais. Houveram muitas, de certa forma mudou minha vida porque antes de entrar aqui eu não tinha uma ideia de como era o trabalho em si (ROUXINOL, 2016).

Esses relatos demonstram, assim, uma diversidade de conquistas e mudanças desde aspectos materiais, de personalidade, comportamental dos entrevistados, respeito com o outro, após a participação na bolsa, os quais remetem a elementos que propiciam uma melhor preparação para o mundo do trabalho.

5.2.2.3 Alguns elementos para uma reflexão acerca do Programa de Apoio à Formação Estudantil sob a perspectiva dos bolsistas egressos

O PAFE, a partir da visão dos bolsistas que o vivenciam diretamente, sujeitos esses que podem contribuir para o redimensionamento do Programa a fim de torná-lo uma prática de formação profissional para o estudante do EMI que na sua maioria não tem a dimensão do que seja a categoria trabalho como uma dimensão extremamente importante para transformação do homem em seu individual e no seu coletivo.

Creio que é muito importante o acompanhamento mais de perto dos bolsistas. No sentido de observar o que está sendo feita de forma errada e corrigir. Principalmente na área de laboratório muito se fala da questão de segurança nos laboratórios que é um tema bastante corrente. Eu não tive esse acompanhamento, esse suporte. Que poderia ser feito na forma de uma apresentação formal dos laboratórios do que é preciso para trabalhar com segurança no laboratório (BEM-TE-VI, 2016).

A crítica com relação à perspectiva da bolsa como trabalho, mas acho que isso precisa ser muito debatido entre as pessoas que coordenam o programa, que gerenciam porque os alunos necessitam de mais formação. É muito comum servidor dizer que os bolsistas são servidores. Isso precisa ser discutido e a perspectiva que o programa deve ser para permanência do estudante, além de proporcionar desenvolvimento de outras habilidades (BEIJA-FLOR, 2016).

A tentativa de encaixar o bolsista em alguma bolsa de acordo com o curso. (CANÁRIO, 2016).

No cerne da discussão posta sobre os aspectos frágeis do PAFE, um elemento positivo reside no respeito à liberdade e à subjetividade crítica dos bolsistas e, com base nas falas dos entrevistados, percebeu-se: falta de acompanhamento pela equipe técnica e pelos servidores responsáveis nos setores; ausência de cursos de formação educativa, entre outros, as quais podem implicar diretamente na proposta de aprendizagem fora de sala de aula. Esse resultado condiz com o resultado da pesquisa realizada com os bolsistas 2015, quando estes apontaram no Gráfico 16 algumas formas de contribuição para melhoria dessas fragilidades no Programa.

Nesse estudo, pensamos a educação também sob o olhar da perspectiva de Paulo Freire, como instrumento que edifica e transforma o indivíduo, ou seja, uma educação problematizadora que se baseia na criatividade e possibilita uma reflexão e uma ação crítica sobre a realidade, comprometidas com a transformação social (GADOTTI, 1989).

Enfim, ao longo desta análise torna-se nítida a importância de pensar a Educação Profissional pelo enfoque de construir caminhos que possibilitem práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento crítico e autônomo do estudante a fim de contribuir para formação profissional dos jovens do ensino médio, considerando a apropriação de conceitos importantes e necessários à intervenção na realidade da escola e da vida profissional, destacando-se a categoria trabalho como fundamental para vida do homem e para proposta de uma sociedade permeada de justiça social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância de se debater a Educação Profissional para os jovens no Brasil e a implementação de políticas públicas que foquem nas diversas situações que os envolvem. Com o presente estudo, foi analisado o Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE) no Ensino Médio Integrado do IFRN/CNAT: vivenciando transformações pelo trabalho como princípio educativo, e buscou-se compreender as contribuições do aludido Programa no âmbito escolar, pessoal, familiar e social quanto à formação profissional dos estudantes contemplados.

O PAFE é um Programa desenvolvido no IFRN, e insere-se no contexto de uma instituição de ensino no conjunto da Política de Assistência Estudantil. Este considerado de caráter focalista, uma vez que visa assistir ao estudante em situação de vulnerabilidade social na Instituição, para permanência escolar, bem como propiciar mudanças em sua vida por meio da aprendizagem pelo trabalho educativo em espaços para além da sala de aula.

Pode-se considerar o PAFE como parte de uma política de formação profissional, no IFRN, numa perspectiva da formação humana integral do estudante. Nota-se que ele pode contribuir para formação profissional por meio da compreensão da categoria trabalho, em especial, embora esta não seja a única categoria norteadora do mesmo.

Alguns indicadores sociais dos estudantes de acordo com o Quadro 08 apontam para a realidade desses jovens que vivenciam a extrema desigualdade na sociedade e precisam da Política de Assistência Estudantil para assegurar seu direito à educação. E, ao serem perguntados do conhecimento acerca dessa Política, a maioria se pronunciou que, já no seu ingresso no IFRN ao participarem do seminário de integração no CNAT ficaram cientes de que eles teriam uma política na Instituição que iria procurar amenizar as sequelas sociais de sua condição social, a fim de que pudessem concluir seus estudos e continuar para além do ensino médio integrado. Isso ratifica o trabalho que é realizado no IFRN, fazendo com o acesso e a permanência explanados no PNAES vem sendo de fato desenvolvido por todos os profissionais envolvidos para efetivação dessa Política.

A discussão construída ao longo do percurso dessa pesquisa nos aspectos relacionados ao Programa de Apoio à Formação Estudantil implementado no IFRN como Política Pública de assistência ao estudante foi fundamentada por meio do acesso ao acervo documental e bibliográfico, historiando a trajetória do PAFE na Educação Profissional, e culminou com o discurso dos sujeitos envolvidos para sua efetivação. Realizar esse percurso contribuiu para

apreender o momento atual e as transformações ocorridas no Programa. Assim, foi possível repensá-lo para que não seja apenas uma vivência voltada para o aspecto econômico devido a desigualdade social no país bem como para que o estudante seja reconhecido pelos aspectos sociais de classe, sem perceber o individual de cada um e sua potencialidade de aprendizagem nos diversos ambientes de formação profissional na Instituição.

Para isso, compreender o conceito de trabalho proposto no PAFE foi o diferencial percebido pela importância da formação humana integral para o estudante na vivência pelo trabalho. Este na perspectiva de princípio educativo, uma vez que a formação profissional pode se ocorrer para além do ambiente formal de sala de aula. Nas falas dos bolsistas, ficou claro que a discussão das temáticas acerca da Educação Profissional e do Trabalho não tem sido inserida no contexto de formação do PAFE, o que não favorece a formação profissional do estudante de como essas categorias são estabelecidas no mundo do trabalho. A falta de formação, nesse sentido, para o jovem do ensino médio, pode não contribuir para uma consciência crítica da realidade na sociedade capitalista em que o trabalho é posto como produto em favor do capital. No entanto, observa-se nos depoimentos que existe uma compreensão de que o trabalho tem a natureza de transformar o homem e a sociedade. Tal leitura pode ser resultado dos espaços de formação em sala de aula.

De acordo com a pesquisa realizada junto aos estudantes do Campus Natal-Central, não se pode negar que essa experiência de aprendizado pelo trabalho pode contribuir para mudanças na vida acadêmica, pessoal e familiar do estudante do ensino médio integrado, sendo essa uma fase de transição do jovem para vida adulta. Nos depoimentos dos bolsistas, ficou bastante claro que a maioria deles apontou mudanças proporcionadas pela experiência no PAFE, como: permanência escolar; contribuição na dimensão acadêmica no tocante a relação teoria e prática; ampliação da visão acerca do mundo do trabalho; melhor sociabilidade; mudanças pessoais; melhoria no comportamento e organização. Outro aspecto que vale ressaltar é que a vivência pelo trabalho no PAFE pode também se apresentar como uma experiência profissional que contribui para seu acesso a um lugar no mundo do trabalho, considerando que muitos desses estudantes são filhos da classe trabalhadora e não terão as mesmas oportunidades dos filhos da classe burguesa, que somente passam a trabalhar após a conclusão do ensino superior.

Observa-se uma contribuição propiciada pelo PAFE, associando à formação educacional/profissional do estudante do ensino médio integrado e mesmo que seja uma prática pedagógica específica da Política de Assistência Estudantil, a qual está voltada para

uma classe de pouco poder econômico na Instituição, esta vivência pelo trabalho pode proporcionar um acúmulo de capital cultural por meio da mudança de *habitus*, na medida em que o estudante se apodera do conhecimento acadêmico e também de outras informações e atividades por meio da aprendizagem em ambiente fora da sala de aula e poderá enxergar para além de sua classe social. Observa-se que a escolaridade torna o sujeito mais tolerante, maduro, dialógico, consciente, comunicativo e com maior legado cultural. Essa mesma escola torna essas potencialidades mais fortes ainda quando apresenta na sua oferta a imersão em espaços de vivências pelo trabalho.

Nesse sentido, embora seja discutível o pensamento de Bourdieu, a discussão aqui proposta instiga pensar que a teoria do *habitus* possibilita refletir sobre o processo de constituição de identidades sociais do estudante também no âmbito do PAFE, isso sem relativizar a realidade social e dissociá-la da ótica neoliberal. Dialogando com Silva (1995), pode-se inferir que o *habitus* está ligado à classe ou posição social ocupada pelo indivíduo na sociedade, sendo a classe social considerada um conceito mais abrangente que a perspectiva tradicional, não um resultado apenas do capital econômico, mas também do capital social e do capital cultural. Assim, a classe ou *habitus* seria determinada pela relação entre o econômico, o social e o cultural (SILVA, 1995).

No que se refere à relação do desempenho acadêmico dos bolsistas relacionado à sua participação no PAFE, constatou-se que os bolsistas não se sentiram prejudicados em suas atividades escolares, e não atribuíram a possível dificuldade à sua inserção no PAFE, observou-se depoimento de bolsista que revelou que a participação no Programa tornou-o mais responsável para administrar seu tempo. Isso é reflexo da proposta do Programa que prioriza sempre as atividades de formação curricular, seguida da formação educativa por meio das atividades realizadas pelo mesmo.

Verificou-se também, nas falas dos bolsistas egressos, que foram estudantes do EMI em uma instituição de educação profissional, que eles não desistiram de continuar seus estudos no ensino superior, cabendo registrar que alguns dos entrevistados continuaram nas suas áreas de formação acadêmica, enquanto outros reconheceram no ambiente da prática profissional vivenciada no PAFE o despertar para escolha da futura profissão. Assim, constata-se a contribuição desse Programa institucional na vida dos estudantes do EMI em suas escolhas profissionais.

Sendo a profissionalização do jovem um tema de agenda pública, trazendo para o cenário do país uma série de ofertas de programas a fim de inseri-lo no mercado de trabalho,

espera-se que um Programa como o PAFE, desenvolvido numa Instituição de Ensino Profissional seja pensado para além dos discursos governamentais e obtenha maiores chances de fazer realmente o diferencial na formação acadêmica, social, política e cultural do estudante do ensino médio, com fundamento na formação humana integral, e represente uma proposta pedagógica de formação sob a ótica da educação social no ambiente escolar, em ambiente para além da sala de aula que propicie reflexões voltadas para o desenvolvimento pessoal, profissional e de transformação social.

Assim, debruçar-se na análise dessa experiência na tentativa de compreender como ocorre essa participação do estudante do EMI no PAFE, como um espaço de perceber a sua inserção futura no mundo do trabalho, possibilitou rever a fundamentação teórica que embasa o desenvolvimento do PAFE e inferir, a partir dos depoimentos dos bolsistas, que é possível haver formação profissional nos espaços além da sala de aula no ambiente escolar por meio de um planejamento político-pedagógico.

Com base nos resultados, foi possível aferir que a Política de Assistência Estudantil contribui de forma significativa para o fortalecimento do direito à educação, incentivada principalmente pela evolução da referida política no cenário da Rede federal de Educação Profissional em termos de financiamento e efetividade de ações, e ainda e possibilita a efetivação de princípios como da equidade e igualdade.

Em face dessa pesquisa, é preciso apresentar alguns pontos frágeis levantados pelos bolsistas e demais sujeitos envolvidos no estudo, fazendo refletir acerca da situação estrutural que as instituições públicas vêm sendo atingidas ao longo dos últimos anos, com cortes de recursos públicos que interferem no seu bom funcionamento, alcançando também o quadro de pessoal que vem apresentando grande déficit para prestar um serviço público com maior celeridade. Tal situação ficou evidente na fala do gestor e bolsista egresso, indicando que seja observado o lugar do bolsista no setor de prática educativa e a finalidade do PAFE no IFRN, a fim de que o Programa não seja utilizado como meio de suprir lacunas no tocante ao pessoal, e assim fazer da condição social do estudante usuário da Assistência Estudantil um fator que contribua para a exploração do trabalho do jovem, como acontece na sociedade brasileira e no mundo, visto que o jovem de baixa renda é um alvo fácil de ser oprimido na sua condição de vulnerável social.

No intuito de enfrentar essa questão, cabe primeiro repensar e difundir no espaço institucional que a prática educativa do estudante no PAFE não visa suprimir sua vida acadêmica em detrimento da aprendizagem pelo trabalho. Isso porque fere uma das

finalidades postas pelo Programa, devendo-se sempre priorizar a formação acadêmica do discente. Ainda, considerando que a formação profissional no PAFE deve ser complementar à formação acadêmica, de forma que possam ser complementares para fortalecer a relação teoria e prática, compreende-se que a Instituição não pode responder as questões estruturais por meio dos programas estudantis, o que tornaria incoerente o seu objetivo de formar cidadãos críticos que possam apreender como as correlações de forças acontecem nos espaços produtivos e na sociedade.

Com isso, salienta-se que o resultado dessa pesquisa respondeu às questões que implicam o redimensionamento do Programa, podendo acontecer medidas para sua melhoria, como as que já vêm sendo adotadas (redução da carga horária do bolsista, majoração da bolsa, sensibilização dos diferentes profissionais da instituição sobre a proposta do PAFE como programa formativo para além da sala de aula, revisão do regulamento do PAFE) para fortalecer o importante caráter educativo dessa prática, a qual tem o seu diferencial em ser realizada em um ambiente escolar de uma instituição de educação profissional como o IFRN, pautada na perspectiva da formação humana integral para o mundo do trabalho, e não tão somente na formação para o mercado de trabalho, como se pode observar em alguns programas voltados aos jovens vinculados ao setor privado. Também, tem-se a possibilidade de, por meio da prática educativa pela vivência no trabalho através do PAFE, que os seus participantes consigam alcançar mudanças significativas em suas vidas e de suas famílias.

REFERÊNCIAS

AUED, Bernardete Wrublevski (Org.). **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; MACAMBIRA JÚNIOR. Juventudes, educação e trabalho: o programa juventude empreendedora na percepção dos jovens egressos. In: MACAMBIRA JÚNIOR; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013. p. 233-260.

ARISTÓTELES. **Ética à nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014, p. 53-73.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, Biblioteca Básica de Serviço Social, 2006.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Trad. De Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **A constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. **Censo Escolar**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. **Concepções e diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972**. Institui em caráter nacional, o Programa Bolsa de Trabalho. Brasília, 1972. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2015.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília, 1909. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 8 set. 2015.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. **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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. **Mapa da educação profissional e tecnológica:** experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36631-mapa-ept-cgee-pdf-1&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004.** Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CABRAL NETO, Antônio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional.** Natal: Mimeo, 2012.

CAMPUS Natal-Central do IFRN começa a produzir energia solar. In: GOOGLE imagens. Natal, [2014]. Disponível em: < <http://informativoatitudo.com.br/campus-natal-central-do-ifrn-comeca-a-produzir-energia-solar/>>. Acesso em: 17 out. 2016.

CARVALHO, Maria Araújo Duarte de. **O serviço social na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**: síntese da sua história. Natal, 1979. Não paginado.

CAVALCANTI VAZ MENDES, Geisa do Socorro; LEMES de sordi, Mara Regina. Metodologia de avaliação de implementação de programas e políticas públicas. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 30, 2013. p. 93-111.

CAVALCANTI, Vanessa Oliveira de Macêdo. A produção do conhecimento sobre educação profissional no Portal de Periódicos da Capes: a configuração do campo científico. Natal, 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Resolução nº 25, de 31 de agosto de 2007**. Regulamento do programa de bolsa de iniciação ao trabalho. Natal, RN, 2007.

Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/alunos/arquivos/Programa%20de%20Bolsa%20de%20Iniciacao%20ao%20Trabalho.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

CIAVATTA, Maria. A cultura material. **Educ. e Filos**, Uberlândia: v. 23, n. 46, p. 37-72, jul./dez. 2009.

_____, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.).

Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

_____, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

_____, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CRONOLOGIA. In: portal da memória: Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1947. Disponível em: < <http://centenario.ifrn.edu.br/cronologia>>. Acesso em: 17 out. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Brasileira**: projetos em disputa. São Paulo, Cortez, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

_____, Juarez. **A escola precisa reconhecer o jovem por trás do aluno e adaptar a ele seus processos educativos.** [S.l.: s.n., 200-?]. Disponível em: <<http://www.ondajovem.com.br/acervo/1/pedagogia-da-juventude>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____, Juarez. **Por uma pedagogia da juventude.** [S.l.: s.n., 200-?]. Disponível em: <http://aic.org.br/wp-content/uploads/2013/11/por-uma-pedagogia-da-juventude_juarez-dayrell.pdf>. Acesso em: 17 jul 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

DENDASCK, Carla Viana Dendasck; LOPES, Gileade Ferreira. **Conceito de habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento. v. 3, Ano 1, maio 2016. p. 1-10.

ETFRN (1909-1989). Agenda, Natal, n. 235, 19 out.1989. Edição especial. Não paginado.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v. 20 n. 59, 2005.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho e SAUERBRONN, Sidnei. **Breve histórico da formação profissional no Brasil.** São Paulo: Fundação CENAFOR, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo, Cortez, 2002. p. 13-26.

_____. Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do proeja: balanço e perspectivas. **HOLOS,** Ano 32, Vol. 6, 2016. p. 56-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade,** v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado: a gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. **Ensino médio integrado à educação profissional.** São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 29-50.

_____. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo, Cortez, 2012.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** [S.l.: s.n., 200-?]. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20CO>

MO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf.>. Acesso em: 1 jul. 2015.

GADOTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. [S. l.]: Mestres da Educação, 1989.

GENTILI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; 2001.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul./set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 jul. 2015.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**. Campinas: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal**: República, Trabalho e Educação (1909-1942). 2007. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

IBGE. Percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio. Brasília, 2014. <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores#porcentagem-de-jovens-de-15-a-17-anos-matriculados-no-ensino-medio>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Concepções e diretrizes dos Institutos**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. Coordenação de Comunicação Social e Eventos. **Campus Natal Central fica entre as 10 melhores escolas do RN no ENEM 2014**. Natal, 2014. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/campus-natal-central-fica-entre-as-10-melhores-escolas-do-rn-no-enem-2014>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/copy_of_reitoria/arquivos/Estatuto_IFRN_31_08_09_FINAL-PUBLICADA_NO_DOU.pdf>. Acesso em 9 de nov. 2016

_____. **Deliberação nº 04, de 29 de abril de 2011**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas do IFRN. Natal, RN, 2011. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consepex/deliberacoes/2011/DELIBERACaO%20No%2004%202011-CONSEPEX%20-20Aprovar%20Programa%20Institucional%20de%20Bolsas%20Estudantis.pdf/view>>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN (2014-2018)**. Natal, [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus>>. Acesso em: 20 out. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA FILHO, Domingos. Políticas públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: _____ (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013. p. 201-242.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

MACABIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e formação profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná, 2009.

MACHADO, Lucília. Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Trabalho e educação. 2., Campinas: Papirus, 1994. p. 9 -23.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. Tradução: Newton Ramos de Oliveira e Paolo Nosella. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, 2011. p. 6-15. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/oldhistedbr/article/view/3276/2903>>. Acesso em: 13 maio. 2015.

MARX, KARL. O capital (crítica da economia política). Livro 1 v. 1. Tradução Reginaldo Sant' Anna. 33ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p.55 a 105.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M. e RODRIGUES, A. G. F.. Uma escola para aprendizes artífices e o ensino profissional primário gratuito. **HOLOS**, v. 2, Ano 28, 2012. p. 96-104.

MEDEIROS NETA, O.M; SOUZA, F. C. S.. Expansão dos institutos federais: entre entusiasmos e desafios. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares, PAZ, Sandra Regina. **Políticas, currículos, aprendizagem e saberes -**, (Org.). Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 299-317.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Bointempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.

MOREIRA NETO, José Gonçalves. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. v. 19, n. 41, 2008.

MULLER, Meire Terezinha. (Org.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas-SP: Alínea.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Estado autocrático burguês e política educacional no Brasil: contribuições ao debate sobre a assistência estudantil nas IFES. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 8-27, jan./jun. 2012.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: controvérsias a luz do pensamento de Gramsci**. São Paulo: Uninove e UFSCar, 2015.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças. In: BATIST, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. (Org.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas-SP: Alínea.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PEGAGO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **A assistência social na perspectiva dos direitos**. Brasília: Thesaurus, 1996.

PESSOA, Fernando. **Tempo de travessia**. [S. l.: s.n, 191-?). Disponível em: <<http://oparaisodoamor.blogspot.com.br/2007/07/tempo-de-travessia-fernando-pessoa.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Natal, 2007. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **História e política da educação profissional**. Paraná: Instituto Federal do Paraná, 2013.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. **Boletim** 7, Brasília: MEC, maio/jun., 2006.

_____. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: EPSJV; Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Educação, trabalho e saúde, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003. p. 131-152. v. 1.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico conciso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro. **Ensino médio integrado: travessias**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, Gilda Olinto do Valle Silva. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**. v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e educação técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SISTEMA UNIFICADO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - SUAP. Natal, c2007.
Disponível em: <ccc>. Acesso em: nn/nn/2017.

SOUSA, Antônia Abreu. As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo. In: SOUSA, Antônia Abreu, OLIVEIRA, Elenice Gomes de (Org.). **Educação: análise contextualizada**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 99-113.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. Educação profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (Org.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013. cap. 5.

SUDENE. **I Plano Diretor de Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste - 196 a 1963**. Disponível em: <<http://www.sudene.gov.br/acervo>>. Acesso em 4 nov. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. **O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares**. 2010. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

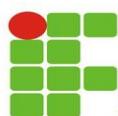
TIRIBA, Lia. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

TRILLA, Jaumer. **O universo da educação social**. Profissão: educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classe subalternas e assistência social**. 5. ed. São Paulo: 2006.

WU, Xun et al. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Tradução de Ricardo Avelar de Souza. Brasília: ENAP, 2014.

APÊNDICE A - Questionário equipe técnica Campus Natal-Central



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PESQUISADORA: FRANKILEIDE CARLOS
ORIENTADORA: D.RA ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

QUESTIONÁRIO EQUIPE TÉCNICA CAMPUS NATAL-CENTRAL

CARACTERIZAÇÃO

SEXO

Feminino Masculino

CARGO

Assistente Social
 Pedagogo/Técnico em Assuntos Educacionais
 Psicólogo

TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO

Menos de 5 anos
 Entre 5 e 10 anos
 Entre 10 e 15 anos
 Acima de 15 anos

DIRETORIA DE ATUAÇÃO

DIAES
 DE
 DIACON
 DIATINF
 DIAREN
 DIACIN
 DIAC

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E GARANTIA DE DIREITOS

A. RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DIREITO SOCIAL

1. Na sua opinião, a política de Assistência Estudantil do IFRN/CNAT se apresenta de que forma?
 Excelente
 Boa
 Regular
 Mínima
 Nula
2. Você compreende a Política de Assistência Estudantil no IFRN como um direito social?
 Sim. Integralmente
 Sim. Regularmente
 Sim. Minimamente
 Não
3. Você conhece os documentos de que tratam da Política de Assistência Estudantil e seus Programas Institucionais no IFRN?
 Sim. Integralmente
 Sim. Regularmente
 Sim. Minimamente
 Não

Em caso de SIM, quais são os documentos institucionais?

4. Quais Programas da Assistência Estudantil você conhece no IFRN? (Poderá marcar mais de uma opção)
 Programa de Auxílio Transporte
 Programa de Alimentação Escolar
 Programa de Bolsas Institucionais
 Programa de Bolsas de Idiomas
5. Qual a sua opinião acerca da Assistência Estudantil no IFRN?
 Excelente
 Boa
 Regular
 Mínima
 Nula

B. RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO DO BOLSISTA NO PAFE A E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1. Na sua opinião, o interesse dos estudantes em participar do PAFE é? (Poderá marcar até duas opções)
 Financeiro/permanência escolar
 Conhecimento profissional
 Mudanças pessoais
 Mudanças pessoais
 Experiência/vivência pelo trabalho

- () Relações interpessoais
() Outros: _____
2. Como você percebe o desempenho acadêmico dos estudantes após o seu ingresso no PAFE?
() Excelente
() Bom
() Regular
() Mínimo
() Nulo
3. Como você avalia o conhecimento dos estudantes envolvidos no PAFE acerca da categoria trabalho, esta compreendida como uma das dimensões da formação humana integral?
() Excelente
() Bom
() Regular
() Mínimo
() Nulo
4. Em sua percepção, a participação do estudante no PAFE contribui para sua formação profissional?
() Sim. Integralmente
() Sim. Regularmente
() Sim. Minimamente
() Não
5. Você observa que o PAFE proporciona algumas mudanças na vida do estudante?
() Sim. Integralmente
() Sim. Regularmente
() Sim. Minimamente
() Não
6. Dentre os espaços de formação política no PAFE que possibilitam a participação dos estudantes a fim de discutirem o processo formativo no referido Programa, marque o que você julga ser o mais importante para os estudantes? (Poderá marcar até duas opções)
() Seminários de capacitação e oficinas
() Reunião mensal com equipe técnica
() Rede social
() Acompanhamento individual
() Nenhum
7. Você, enquanto membro da equipe técnica do CNAT, se aproximou para desenvolver ações de formação (social, política, outras) com os bolsistas?
() Sim, com todos os profissionais da equipe técnica.
() Sim, com uma significativa parte dos profissionais da equipe técnica
() Sim, mas com poucos dos profissionais da equipe técnica
() Não, nenhuma ação.

8. De que maneira a sua participação no PAFE, enquanto equipe técnica, colabora para aprofundar o seu conhecimento sobre o campo da Educação Profissional no IFRN?
- () Excelente
 - () Boa
 - () Regular
 - () Mínima
 - () Nenhuma

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PESQUISADORA: FRANKILEIDE CARLOS
ORIENTADORA: D.RA ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, cujo título provisório é: “O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL (PAFE) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN/CNAT: VIVENCIANDO TRANSFORMAÇÕES PELO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO”, desenvolvida pela pesquisadora Frankileide Carlos, com a anuência do Diretor Geral do Campus Natal-Central do IFRN. A formação do estudante por meio do trabalho é compreendida nessa pesquisa, portanto, como uma das dimensões que contempla a formação humana integral. Desta feita, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições do PAFE no IFRN para os estudantes do Ensino Médio Integrado, realçando a sua influência na formação profissional, destacadamente quanto à vivência do trabalho como princípio educativo. Para essa investigação, será realizada entrevista com Reitor do IFRN, com o Diretor-Geral do Campus Natal-Central do IFRN, com o Diretor Gestão de Atividades Estudantis do IFRN, que exerceram os respectivos cargos no decorrer do recorte empírico de 2012 a 2015, e um estudante bolsista egresso de cada ano do período supracitado, perfazendo um quantitativo total de 4 estudantes. E ainda serão aplicados questionários com um universo de 53 estudantes ingressos no PAFE no ano de 2015 e que continuam participantes, bem como será aplicado questionário com a equipe técnica do Campus Natal-Central (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos/técnicos em assuntos educacionais). Os dados obtidos serão utilizados pela pesquisadora, exclusivamente para fins acadêmicos. Será mantido o sigilo das informações obtidas e os nomes dos participantes envolvidos. Esclarece-se, ainda, que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento dos dados. A participação na pesquisa não implicará nenhum risco aos sujeitos e, com ela, se espera contribuir para a melhoria da ação educacional e pedagógica da Instituição, visto que há pouca produção de conhecimento acerca do objeto em estudo. Não há previsão de nenhum tipo de indenização. Diante do que foi pontuado e esclarecido, declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, mediante assinatura do TCLE.

Obrigada pela sua importante contribuição!

Eu, _____, RG

_____, residente e domiciliado à _____

autorizo a publicação do conteúdo da entrevista/questionário concedida à mestranda Frankileide Carlos, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pelo pesquisador.

Natal/RN, ____ de _____ de _____.

Entrevistado(a)

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C - Questionário bolsista 2015 Campus Natal-Central



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PESQUISADORA: FRANKILEIDE CARLOS
ORIENTADORA: D.RA ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

QUESTIONÁRIO BOLSISTA 2015 CAMPUS NATAL-CENTRAL

CARACTERIZAÇÃO

A. DADOS PESSOAIS

SEXO

Feminino Masculino

RAÇA

Amarela
 Branca
 Parda
 Preta
 Não declarada

MUNICÍPIO: _____

FAIXA ETÁRIA

Até 14 anos
 Entre 15 e 17
 Entre 18 e 29
 Não informada

B. DADOS EDUCACIONAIS

DIRETORIA/CURSO

DIACON

Edificações

DIATINF

Informática Manutenção e suporte
 Informática para Internet
 Administração

DIAREN

- Controle Ambiental
- Geologia
- Mineração

DIACIN

- Eletrotécnica
- Mecânica

TURNO DE ESTUDO

- Matutino
- Vespertino

TIPO DE ESCOLA QUE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL

- Somente escola pública
- Somente escola particular
- A maior parte em escola pública
- A maior parte em escola particular
- Outros

TEMPO DE BOLSISTA NO PAFE?

- Até 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 2 e 3
- Entre 3 e 4 anos

C. DADOS ECONÔMICOS**RENDA BRUTA FAMILIAR (Com base no salário mínimo)**

- Até ½ SM
- Entre ½ e 1 SM
- Entre 1 SM e 1 ½ SM
- Entre 1 ½ SM e 2 SM
- Entre 2 SM e 2 ½ SM
- Entre 2 ½ SM e 3 SM
- Acima de 3 SM

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E GARANTIA DE DIREITOS**A. RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DIREITO SOCIAL**

1. Como você conheceu a política de Assistência Estudantil do IFRN?
 - Seminário de Integração no primeiro ano letivo.
 - Site institucional.
 - No Setor de Serviço Social.
 - Por meio de amigos.

- Não lembro mais.
2. Você compreende a Política de Assistência Estudantil como um direito social?
- Sim
 Não
 Não sei responder.
3. Você conhece os documentos no IFRN de que tratam da Política de Assistência Estudantil e seus Programas Institucionais?
- Sim. Integralmente
 Sim. Regularmente
 Sim. Minimamente
 Não

Em caso de SIM, quais são os documentos institucionais?

4. Quais Programas da Assistência Estudantil você é contemplado no CNAT/IFRN? (Poderá marcar mais de uma opção)
- Programa de Auxílio Transporte
 Programa de Alimentação Escolar
 Programa de Bolsas Institucionais
 Programa de Bolsas de Idiomas
5. Qual a sua opinião acerca da Assistência Estudantil no CNAT/IFRN?
- Excelente
 Boa
 Regular
 Mínimo
 Nula

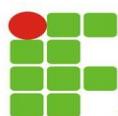
B. RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual foi o seu interesse em participar do PAFE? (Poderá marcar até duas opções)
- Financeiro/permanência escolar
 Conhecimento profissional
 Mudanças pessoais
 Experiência/vivência pelo trabalho
 Relações interpessoais
 Outros: _____
2. Como você considera o seu desempenho acadêmico após o seu ingresso no PAFE?
- Excelente
 Bom
 Regular

- Mínimo
 Nulo
3. Como você avalia seu conhecimento acerca da categoria trabalho por meio da vivência no PAFE?PAFE?
 Excelente
 Bom
 Regular
 Mínimo
 Nulo
4. Para você o que significa a categoria trabalho?
 O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza. E atuando sobre a natureza externa e modificando-a por meio de sua força física e intelectual, o homem ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.
 É quando o homem utiliza sua força de trabalho somente para satisfação de suas necessidades na sociedade.
 É uma atividade física alienante e degradante para o ser humano.
 É uma atividade profissional regular, remunerada ou assalariada.
Caso responda OUTRA, favor citar: _____
5. O Programa proporcionou alguma mudança na sua vida? Em caso positivo, quais foram às cinco mais relevantes (profissional/ familiar/personalidade/ou outras)
a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
6. Para você qual a importância da categoria trabalho na composição do currículo escolar?
 É importante porque provoca desenvolvimento humano e permite aprendizagem de conceitos científicos e emancipadores, possibilitando a formação de consciências transformadoras para o mundo do trabalho.
 É importante porque provoca o controle do comportamento humano e porque permite absorção de conceitos científicos e técnicos.
 É parcialmente importante porque apesar de permitir reflexões importantes filosoficamente e tecnicamente, diminui o tempo das aprendizagem científicas e curriculares necessárias para o ENEM.
 Não é importante para o desenvolvimento profissional do sujeito porque não contribui suficientemente para as ações no mercado de trabalho.
7. Dentre os espaços de formação política no PAFE que possibilitam a participação dos estudantes a fim de discutirem o processo formativo no referido Programa, marque o que você julga ser o mais importante? (Poderá marcar até duas opções)
 Seminários de capacitação e oficinas
 Seminários de capacitação e oficinas
 Reunião mensal com equipe técnica

- Rede social
 - Acompanhamento individual
 - Nenhum
8. Ao longo da participação no PAFE, a equipe técnica da Assistência Estudantil se aproximou para desenvolver ações de formação (social, política, outras)?
- Sim, todos os profissionais da Assistência Estudantil
 - Sim, uma significativa parte dos profissionais da Assistência Estudantil
 - Sim, mas poucos dos profissionais da Assistência Estudantil
 - Não, nenhum deles
9. Você se sente realizado pessoalmente em participar do PAFE? Aqui considerado campo de fortalecimento de aprendizagem de educação profissional.
- Amplamente satisfeito
 - Bem satisfeito
 - Regularmente satisfeito
 - Minimamente satisfeito
 - Insatisfeito
10. Após ingressar no PAFE, que aspectos você considera que poderiam ser melhorados no Programa? (Poderá marcar até duas opções).
- Ampliar os momentos de formação, incluindo o diálogo sobre educação profissional.
 - Ampliar equipe técnica para acompanhamento dos bolsistas.
 - Majorar o valor da bolsa.
 - Ampliar os espaços de participação.
 - Outros
11. De que maneira a sua participação no PAFE colaborou para ampliar e fortalecer o seu conhecimento sobre Educação Profissional?
- Excelente
 - Boa
 - Regular
 - Mínima
 - Nenhuma

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista bolsista egresso



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PESQUISADORA: FRANKILEIDE CARLOS
ORIENTADORA: D.RA ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

ROTEIRO DE ENTREVISTA BOLSISTA EGRESSO

A - ASPECTOS EDUCACIONAIS

1. Qual o seu curso de formação no Ensino Médio/IFRN/CNAT? Qual foi o ano de conclusão? Qual a sua área de formação atual?

B - DADOS DO BOLSISTA

2. Quanto tempo você atuou como bolsista no PAFE? Em que setor você atuou?
3. Em algum momento no processo formativo na bolsa, os temas acerca de “educação profissional” e “trabalho” foram discutidos pela equipe técnica que acompanha o Programa?
4. Após ter participado do PAFE, que aspectos você considera que são importantes para melhoria do Programa?

C - PERCEPÇÃO SOBRE O TRABALHO

5. Qual a sua concepção de trabalho como categoria na vida do homem?
6. Qual o papel da educação profissional na formação dos sujeitos?
7. Como você analisa a sua participação no PAFE? Houveram contribuições para sua vida (profissional/acadêmica/pessoal), você pode citar algumas delas?

D - RELAÇÃO BOLSA E FORMAÇÃO

8. Como você analisa o seu desempenho acadêmico na época em que atuou como bolsista?
9. Em sua percepção, houve relação teoria x prática na sua vivência na bolsa, e contribuiu para sua formação profissional?

10. Dê exemplos de situações de aprendizagens de sala de aula que você obteve mais facilidade de assimilar em função de sua imersão no PAFE.

11. Na sua experiência no PAFE, que ambientes e/ou circunstâncias você vivenciou a qual você julga ser fundamental para a sua formação em Educação Profissional.

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista gestor



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PESQUISADORA: FRANKILEIDE CARLOS
ORIENTADORA: D.RA ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR

A. DADOS PROFISSIONAIS/FORMAÇÃO

CARGO NA INSTITUIÇÃO

TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO

TEMPO EM CARGO DE GESTÃO

GRAU DE FORMAÇÃO

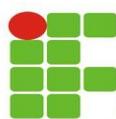
B. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRN

1. Qual é o seu entendimento acerca da Política de Assistência Estudantil do IFRN/CNAT e de que forma observa que ela se materializa na Instituição?
2. Em sua opinião, a Política de Assistência Estudantil no IFRN pode ser entendida como um direito social? Em caso afirmativo, por que?

C. PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3. No âmbito da política de Assistência Estudantil do IFRN, você conhece o Programa de Assistência à Formação Estudantil (PAFE)? E na sua compreensão, qual a colaboração desse Programa para a formação profissional do estudante?
4. Em sua opinião, o PAFE pode ser um ambiente de aprendizagem fora de sala de aula que contribui para o conhecimento sobre Educação Profissional?
5. Você acredita que o Programa proporciona algum tipo de mudança na vida do bolsista? (Poderia citar algumas?)
6. Na sua avaliação, quais os pontos fortes e frágeis do PAFE no IFRN?

APÊNDICE F - Declaração de sigilo ético-científico



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PESQUISADORA: FRANKILEIDE CARLOS
ORIENTADORA: D.RA ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **FRANKILEIDE CARLOS**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, matrícula de nº 20151996210008, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo da entrevista realizada junto a _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação, cujo título provisório é “O Programa de Apoio à Formação Estudantil no Ensino Médio Integrado do IFRN/CNAT: vivenciando transformações pelo trabalho como princípio educativo”, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciar o seu conteúdo.

Natal/RN, ____ de _____ de _____.

Frankileide Carlos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/IFRN
Matrícula nº 20151996210008